

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

МАТЕРИАЛЫ IV МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(23 апреля 2014 г.)

Нижний Новгород
ННГАСУ
2014

ББК 67.91

Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы [Текст]: материалы IV Международной научно-практической конференции (23 апреля 2014 г.) / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; отв.ред. В.А. Кручинин. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2014. – 374 с. ISBN 978-5-528-00008-4

В сборник включены научные статьи IV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей, ученых и специалистов.

ББК 67.91

Редакционная коллегия:
В.А. Кручинин (отв. редактор), Н.Ф. Комарова,
С.М. Зинина, Т.П. Павленко, Т.Г. Харитонова

Вступительное слово ректора ННГАСУ профессора А.А. Лапина

Психологическая наука в настоящее время стала неотъемлемой составляющей многих сфер человеческой деятельности, и это не случайно, так как там, где есть человек, там есть место и психологии.

Прикладные исследования в области профессионального труда и образования во многом определяют сегодня состояние практической деятельности специалистов психологических служб предприятий и организаций. Именно неразрывной связи теоретических, прикладных и практических аспектов современной психологии и посвящена V Международная научно-практическая конференция «Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы», которая традиционно проводится в стенах Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета при участии и непосредственной поддержке совета ректоров нижегородских вузов и общественной палаты Нижегородской области.

На конференции предстоит обсудить психологические проблемы уровня высшего образования. Важность обсуждения данных вопросов трудно переоценить, так как современное высшее образование призвано обеспечить психолого-педагогические условия для развития личности, способной к реализации своего профессионально-личностного потенциала, личности творческой и вместе с тем способной успешно адаптироваться и ориентироваться в современной социальной среде. Решение этих сложных задач невозможно без учета достижений психологической науки и без квалифицированного психологического обеспечения.

Эффективное разрешение межличностных конфликтов, психологическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к новой образовательной и социальной среде, профориентационное консультирование, проведение мероприятий психопрофилактической направленности – вот неполный перечень тех задач, которые успешно решаются психологической службой нашего университета.

Опыт психологической практики и современные теоретико-психологические исследования, без сомнения, формируют предмет обсуждения (в очной и заочной формах) ученых, преподавателей, практических работников и студентов на сегодняшней конференции, география участников которой является весьма широкой, от Астрахани до Москвы.

Позвольте пожелать всем участникам конференции продуктивного профессионального общения, активного обсуждения и решения проблем, стоящих перед психологической наукой и практикой!

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

**Психологические условия реализации компетентного подхода
в высшей школе**

В.А. Кручинин, ННГАСУ
А.А. Лапшин, ННГАСУ
В.Н. Бобылёв, ННГАСУ

Модернизация отечественного образования, осуществляемая в настоящее время, базируется на реализации инновационных идей, связанных с развитием личности обучающихся, их творческой инициативы, самостоятельности, а также конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов. Эта модернизация происходит в контексте Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 году. В соответствии с Болонской декларацией в отечественном образовании предполагается:

- переход на двухступенчатую схему высшего образования, состоящую из бакалавриата (3–4 года обучения) и магистратуры (1–2 года), между которыми студенты должны сдать выпускные и вступительные экзамены;
- введение системы зачетных единиц для унификации количественного учета получаемого образования (одна зачетная единица – 36 часов);
- оценка качества образования по стандартизированным общемировым схемам;
- введение программы мобильности, которая дает возможность продолжать начатое в вузе своей страны образование в высших школах других стран Европы и др.

Следует отметить, что Болонская модель базируется на принципах личной ответственности каждого человека за содержание и качество своего образования и предполагает изменение устоявшихся в российской системе образования субъектно-объектных отношений.

Внедрение компетентного подхода в российское высшее образование способствует решению этих задач и поэтому является важнейшим аспектом его модернизации.

Компетентный подход (конструктивный принцип в науке и практике) предполагает: наличие опыта решения жизненных проблем, осуществление ключевых функций, социальных ролей и компетенций. Компетентный подход характеризуется переходом от квалификации к компетенциям и делает высшее образование студентоцентрированным. Именно компетентный подход, применяемый в модернизации отечественного высшего образования, является интегральным показателем его качества и результата.

Данный подход выражается не через сумму усвоенных ЗУНов (знания, умения, навыки), которые определяли качество и результат образования, а характеризует способность человека с высшим образованием эффективно реализовывать в конкретной жизненной или профессиональной ситуации усвоенные знания, умения и личностные качества, т.е. компетенции.

Компетентностный подход, разумеется, не отвергает ЗУНы, а расширяет их, делает более практичными и личностно-ориентированными. Знания (как результат познания, усвоенные понятия, законы, принципы и образы предметов и явлений действительности), являются основным компонентом компетенций. Выпускник вуза, освоивший необходимые компетенции, не только знает «что» (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), но, главное, знает и умеет «как действовать» (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям).

Компетентностный подход приоритетным считает не теоретическую или практическую информированность студента, его определенные знания и умения, а способность решать проблемы, возникающие в различных условиях жизнедеятельности: во взаимодействии людей; в оценке собственного поведения и действий; при использовании этических и правовых норм; в самоорганизации выбора стиля и образа жизни; при разрешении конфликтов; при ориентации на рынке труда и т.п.

В связи с тем, что компетентностный подход является одним из ведущих в образовательном процессе высшей школы, он занимал и занимает основополагающее место в государственных документах России об образовании, в частности, в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», в основной образовательной программе и др.

В настоящее время у отечественных и зарубежных ученых нет единого мнения в отношении определения терминов «компетенция» и «компетентность». Это концептуальные понятия компетентностного подхода. Так, в словарях иностранных слов дается следующее их определение.

Компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг полномочий учреждения или лица, то, что подлежит их ведению.

Компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение.

Компетентный (о человеке) – в переводе с латинского – надлежащий, способный, знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям и полномочиям судить о чем-либо.

Компетентный (о качествах) – достаточный, адекватный.

Э.Ф. Зеер определяет компетенцию как «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности», а компетентность – «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний».

И.А. Зимняя, А.И. Субетто считают, что «компетенция» относится к потенциальному качеству личности, а «компетентность» – к актуальному, формируемому личностному качеству.

В. Хутмахер (W. Hutmacher) считает, что «компетенция» близка к таким понятиям, как умения, а «компетентность», способность, мастерство «...ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

В системе образования А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к подготовке выпускника, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией.

Компетентность специалиста с высшим образованием Ю.Г. Татур определяет как «интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области.

Созвучно с этим определением компетентности и определение компетенции, которое представлено в письме Минобрнауки РФ «О разработке вузами основных образовательных программ». Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Это определение включает в себя не только когнитивную (познавательную) и операционно-технологическую (деятельностную) составляющие, но и мотивационную, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций).

Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных дисциплин, циклов, модулей, так и тех, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины.

На основе классификации компетенций, принятых в ходе разработки проектов нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), В.И. Байденко была предпринята попытка предложить интегрированную классификацию компетенций. Компетенции им были разделены на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и профессиональные (предметно-специализированные). Выделенные группы соотносятся с требованиями к академической и профессиональной подготовленности. К последним относятся инвариантные для каждой области знания (экономика, техника и технология, медицина и др.). По мнению В.И. Байденко, основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

В структуре общих компетенций мы выделяем ключевые компетенции, т. к. они отражают особенности взаимодействия, общения и применения информационных технологий, дают самое общее и широкое представление адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Ключевые компетенции состоят из трех компонентов: базовые (деятельностные), личностные и социальные компетенции.

Теоретико-методологической основой выявления ключевых компетенций стали выделенные в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, А.А. Деркачем, А.К. Марковой и др. аспекты жизнедеятельности человека, его акмеологического развития, общения, отношения к обществу, другим, к себе и т. п.. С учетом этого И.А. Зимняя дифференцировала три группы ключевых компетентностей, относящихся: к самому себе как личности, как к субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию человека с другими людьми; к его деятельности, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Это значит, что ключевые компетенции – самое широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. На их основе формируются и развиваются профессиональные компетенции.

В своей классификации, кроме ключевых (деятельностные, личностные и социальные), она выделяет и профессиональные компетенции. В структуру компетенций включены знания, умения и навыки, а также мотивационный, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой компоненты, которые также являются и неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста.

Профессиональная компетентность включает когнитивный, эстетический и социальный компоненты. Благодаря этому компетентный специалист, исходя из ситуации, знает, как и почему надо совершать то или иное профессиональное действие. Следовательно, профессиональная компетентность способствует не только проявлению готовности к осуществлению профессиональной деятельности, но и высокой ее эффективности.

Таким образом, компетенции являются результатом образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, изучаться во всех учебных дисциплинах и на всех уровнях образования, быть интегрированными в его содержание.

В связи с этим следует отметить важнейшую роль преподавателя, ключевой фигуры образовательного процесса. Его деятельность в этом процессе предполагает более высокий уровень:

- организации учебных занятий и ситуаций;
- критического отбора учебного материала и источников с целью усвоения системного знания, его понимания и умения применять на практике;
- развитие мотивации, интересов и качеств и др.

При этом особое внимание и акцент делается на формирование у студентов соответствующих компетенций или их набора, предусмотренных в ООП вуза. Таким образом, ее цели становятся более адекватными к потребностям на рынке труда.

Компетентностная модель выпускника, по сути, представлена в ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки бакалавров и магистров, а также и в других образовательных документах и рекомендациях. В них представлены основные группы компетенций: общекультурные компетенции (ОК), профессиональные компетенции (ПК), компетенции в области специальной деятельности (ПСК) и социально-личностные компетенции (СЛК). Очень важно, чтобы психологические аспекты компетентностной модели выпускника были реализованы в образовательном процессе. Это возможно благодаря осуществлению в нем компетентностного подхода.

Условиями его более полной реализации являются:

- разработка компетентностной модели выпускника с учетом всех психологических аспектов;
- психологическая подготовка преподавателей для эффективной реализации компетентностного подхода (ФПК, семинары и т.п.);
- внедрение метода активного обучения;
- осознание студентами необходимости проявления ответственности за качество усвоенных знаний и освоенных компетенций;
- актуализация студентами повышения своей общей культуры на основе усвоения фундаментальных знаний и культурных форм поведения и взаимодействия в обществе;
- выявление и актуализация мотивов собственной учебной деятельности, выбора образовательной траектории;
- развитие личностных качеств (ответственность, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, коммуникативность и др.);
- развитие профессиональных качеств (способность к саморазвитию и самообразованию, организаторские способности и др.);
- определение уровня самооценки притязаний;
- совершенствование когнитивной, эмоциональной и волевой сфер;
- адекватное восприятие себя и других, позитивное самоотношение и отношение к другим;
- умение осуществлять самодиагностику и саморегулирование функциональных, психических и эмоциональных состояний;
- использование для формирования компетенций таких основополагающих принципов, как фундаментальность, универсальность, интегративность, вариативность, практическая направленность, последовательность и системность.

Технологии формирования компетенций применяются в учебно-воспитательном процессе (лекции, семинары и практические занятия, самостоятельная работа, различ-

ные виды практик и мероприятия воспитательного характера). Кроме этого эффективными средствами формирования, развития и совершенствования компетенций у студентов (обучающихся) могут быть различные социально-психологические тренинги, ролевые игры, дискуссии, упражнения и т. п., которые могут реализовать сотрудники психологической службы высшей школы.

Важнейшей проблемой реализации компетентностного подхода является оценка сформированности компетенций у студентов (обучающихся) разных направлений подготовки и особенно выпускников высшей школы. Для оценки сформированности компетенций у студентов (обучающихся) в период текущей или промежуточной аттестации широко используется «организменный подход», «компенсаторный подход» и «уровневый подход». Мы считаем, что наиболее эффективным является уровневый подход, ибо он предполагает оценку в баллах уровня (высокий, средний и низкий) сформированности той или иной компетенции в соответствии с критериями. Для оценки различных компетенций, сформированных у выпускника, широко распространены и методы анкетирования и опроса работодателей, выпускников и представителей профессорско-преподавательского персонала. Технология выявления результатов обучения в высшей школе является одной из важнейших проблем, решение которой возможно при активном участии профессиональных психологов.

Литература

1. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2006. – 72 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Перемена. – 2004. - №2. – С. 130–139.
3. Бобылев, В.Н. Психологические условия развития компетентности у студентов / В.Н. Бобылев, В.А. Кручинин // Проблемы многоуровневого образования: сб. докл. Двенадцатой Междунар. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2007. – 116 с.
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевые основы компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2004. – 40 с.
6. Кручинина, Г.А. Формирование психолого-педагогической компетенции специалиста в условиях информатизации высшей профессиональной школы : монография / Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова. – Н. Новгород: НФ УРАО, 2009. – 256 с.

Эмоциональная регуляция профессионала: проблемы и формы рефлексии

Л.В. Тарабакина, МПГУ

Рефлексия эмоциональной регуляции не является рядовой проблемой. Невнимание к ней может поставить под угрозу трудовую карьеру, рост профессионального мастерства. Ее зрелость является важнейшим проявлением социально-психологического развития личности, условием сплоченности рабочих групп и динамики их деятельности во временной перспективе.

В современных интерпретациях эмоциональной регуляции присутствует упрощенный подход, рассматривающий ее в рамках линейной модели организации, что не позволяет выстраивать прогноз решений и поведения профессионала в организационном пространстве. Сложился целый ряд стереотипов в интерпретации связей, функций и форм контроля эмоциональной регуляции.

Стереотип 1. Существует традиция использовать термины «эмоция», «эмоциональная регуляция» в психофизиологическом (эндогенном) смысле, как реакцию на обстоятельства, а не как *идеальную* подготовку к действию, как феномен культуры, социального бытия человека, предпосылку творческой активности.

Стереотип 2. Внутренний мир человека интерпретируется как неравновесность его образующих, а весомость одной из них все-таки принадлежит когнитивным процессам. По отношению к деловым ситуациям эмоции считаются неуместными. На самом деле это не лучший способ взаимодействия, так как человека с «замороженной экспрессивностью» другие воспринимают либо как угрозу для социально-психологической безопасности, либо как человека, совершенно незаинтересованного в общем деле. Всякое действие имеет выразительность и двойную направленность: во-первых, она, независимо от автора, направлена во внешний мир и *очевидна другим* для анализа и рефлексии, а во-вторых, она направлена на себя и *инициирует авторские смыслы*, предвосхищает регуляцию мыслительной активности.

Стереотип 3. Если когнитивные процессы традиционно интерпретируются как сложно организованные и опосредованные другими психическими процессами (перцепцией, ценностями, смыслами, рефлексией и др.), то эмоции рассматриваются в «чистом виде» как сугубо стерильно возникающие процессы и состояния, *изолированные* от процессов метапамяти.

Стереотип 4. В исследованиях эмоциональной регуляции вне рассмотрения оказываются *уровневые связи* между глубинными образованиями эмоционального опыта личности, социальной перцепцией, ситуативными переживаниями настоящих событий в групповой деятельности, перспективными стратегиями и временными характеристиками производственной деятельности.

Стереотип 5. Изучение социального поведения и деятельности, доминантой которых являются устойчивая взаимность эмоций, *интерес* как позитивная эмоция в перцепции, доверие в преодолении трудностей и в согласовании совместных действий, в литературе практически отсутствует.

Прогноз социально-психологической устойчивости и зрелости эмоциональной регуляции в условиях межличностного взаимодействия основывается на внимании к интегративным системам и формам групповой рефлексивности в контексте опосредованных и метапроцессов.

Наше исследование исходило из предположения, что эмоциональная регуляция является условием зрелости межличностных отношений в деловой сфере и важным основанием временных характеристик сотрудничества и эффективности групповой сплоченности.

Методическую основу нашего исследования составил комплект методик: проективная методика Е.Ю. Артемьевой при исследовании эмоциональных аспектов социальной перцепции; методика групповой идентификации Bergammi&Bagozzi; методика эмоциональной креативности Эверилла в адаптации Е.А. Валуевой. Выборку составили 76 респондентов, специалистов и руководителей различных организаций.

Способность к групповой идентификации была получена по результатам методики Bergammi&Bagozzi. Респондентам предлагалось выбрать из набора разных вариантов свое понимание взаимоотношений с группой. Опросник Дж. Эверилла в русскоязычной адаптации Е.А. Валуевой дает информацию об эмоциональной готовности к интегративному поведению. Методика Е.Ю. Артемьевой содержит универсальную часть, позволяющую реконструировать обобщенные сценарии межличностного общения. В психологии субъективной семантики исследуемая модель взаимодействия не предполагается заранее, а строится в процессе изучения конкретной социально-психологической реальности. Были выделены следующие темы производственного сотрудничества: «мой руководитель», «моя работа», «коллега, с которым у меня никогда не было конфликта», «коллега, с которым у меня был конфликт», «мои профессиональные способности».

Результаты проведенного нами эмпирического исследования позволили выделить связь базовых эмоциональных установок с другими характеристиками личности и продуктами деятельности. Различия эмоций и настроений разных людей в одних и тех же деловых обстоятельствах влияют на то, что они *вносят* в эти ситуации. Были выделены три типа эмоциональных установок в сфере социальной перцепции, их связи с характеристиками групповой идентификации и эмоциональной креативностью как целостным и интегративным личностным образованием.

Обладателей I типа эмоциональных установок отличает глубинная доброжелательность и позитивная социальная перцепция в производственной сфере. Показательно, что таких респондентов в нашей выборке оказалось 32,5%. Такие менеджеры харак-

теризуются тем, что в процессе принятия групповых решений учитывают мнение коллег, склонны к групповому обсуждению и к демократически-либеральной стратегии в разрешении противоречий, ориентированы на групповое сотрудничество. Человек в такой модели эмоциональной регуляции, используя *многообразные формы рефлексии*, оказывается способным создавать новое отношение к травмирующим раздражителям и к состояниям напряжения, не утрачивать доверительные отношения, поскольку только на основе эмоционально позитивной перцепции возможно возникновение и продолжение делового общения между людьми. Любая повседневная ситуация может оказаться проблемной. Теория эмоциональной креативности рассматривает человека как активного субъекта, целенаправленно изменяющего себя и реальность вокруг себя. Респонденты с позитивно окрашенными эмоциональными установками в социальной перцепции подтверждают зрелую групповую идентичность. Критерий Краскала–Уоллеса позволяет подтвердить вывод о статистической значимости взаимосвязи между эмоциональной окраской социального восприятия и типом групповой идентификации сотрудников. Интерес (как взаимность эмоций) проявляется как факт невозможности действовать в изоляции и не признавать совокупный продукт деятельности. Показатели по шкале "аутентичность" свидетельствуют о способности респондента использовать свои эмоции в общении и деятельности, быть искренним в их выражении. Общий показатель эмоциональной креативности (0,85) оказался высоким. Человек с высоким уровнем развития эмоциональной креативности является дружелюбным, задает проблемные вопросы, ориентированные на развитие производственных процессов и инновационную исследовательскую деятельность.

Обладателей II типа эмоциональных установок отличает готовность к депрессивным оценкам событий и негативным оценкам в сфере социальной перцепции. Посредством Varimax-вращения было выявлено, что наиболее уязвимой зоной переживаний личности являются собственные профессиональные способности. Тревожная личность, неуверенная в уважении окружающих, способна реагировать обвинениями и упрямством в ситуациях делового сотрудничества. По результатам методики Bergammi&Bagozzi данные о групповой идентичности не всегда совпадали с данными методики Артемьевой. Графический характер взаимоотношений, предлагаемый для рефлексии в условиях методики Bergammi&Bagozzi, имеет достаточно открытый характер, а в результате начинают срабатывать психологические защиты. Такие профессионалы обеспечивают успех в работе, прибегая к затратным приемам психологической регуляции в условиях общения и взаимодействия, что в результате создает сбои в их работоспособности.

Обладателей III типа эмоциональных установок менеджеров отличают низкие показатели эмоциональности. В нашей выборке их оказалось большинство – 46% (в сравнении с двумя другими группами). Можно предполагать, что в деловых отноше-

ях именно такие профессионалы могут использовать приемы манипулирования и даже средства моббинга.

Перспективным является изучение эмоциональной регуляции в контексте методологии организационной культуры. В настоящее время эта проблема не решена, а типы культур – организационная, корпоративная, предпринимательская – бизнес-практикой отождествляются, что является препятствием для развития открытости и доверия, коллективной памяти и групповой рефлексии.

Новые запросы современности к профилактической антинаркотической работе психологической службы вузов

В.В. Герасимова, Управление ФСКН России по Республике Татарстан

В Российской Федерации анализ динамики наркоситуации в последние годы обнаруживает необходимость активизации работы в направлении снижения спроса на наркотики, так как одними мерами запретительного характера противостоять вовлечению в наркопотребление молодежи не удастся. Запрет одного наркотика сменяется появлением десятка новых, которые находят своих потребителей. Из этого следует, что в настоящее время необходимо развернуть работу по формированию осознанной трезвости, снижению склонности к экспериментам над своей психикой, по мотивированному отказу от всех вариантов искажения сознания, включая алкоголизацию и наркотизацию.

В Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года особое внимание уделяется профилактике наркомании в образовательной среде. 17 ноября 2009 года в г. Томске прошло выездное совещание Председателя ГАК. В его решении ректорам и администрации вузов РФ в 2010-2014 годах рекомендовано:

- осуществлять мониторинг наркоситуации в вузах, включая отношение студентов к наркотикам;
- усовершенствовать профилактическую работу и мероприятия по недопущению распространения наркотиков в местах учебы, общежитиях, в местах досуга и отдыха;
- изыскать возможности для усиления психологических служб вузов, обеспечение их «телефонами доверия»;
- рассмотреть вопросы об организации в вузах кабинетов профилактики, социальной дезадаптации и зависимого поведения;
- обеспечить принципиальную активизацию исследовательской и проектной деятельности студентов и молодых ученых в сфере антинаркотической деятельности.

Востребованы новые, адаптивные подходы к профилактике наркотизации молодого поколения и активное подключение ресурса психологической службы в реализации этой деятельности.

В Татарстане в рамках целевых программ профилактики наркотизации населения на протяжении 10 лет реализуется проект «Психологическая служба в вузах Республики Татарстан». Проект обеспечил введение дополнительных ставок психологов в вузах республики, разработку и внедрение программы для студентов «Формирование жизненных навыков», получившую грант Министерства образования и науки Российской Федерации, способствовал созданию собственных психологических служб в ряде вузов: КГУ, КХТИ, КГТУ, ИЭУП, ТИСБИ.

Центром аналитических исследований и разработок в рамках исследования «Эффективность работы специализированных психологических служб в вузах РТ» определен спектр востребованных студентами антинаркотических мероприятий. Среди тематических лекций, конференции, круглых столов, клубов общения и волонтерской мастерской, групповые психологические занятия заняли лидирующие позиции.

Психологическая служба вуза – это неотъемлемый участник профилактической антинаркотической работы. Наряду с индивидуальными консультациями ею активно должны реализовываться профилактические психологические программы, направленные на самопознание и самопринятие, раскрытие личностных ресурсов, формирование социальной компетентности, саморегуляцию и профилактику стресса, жизненных ценностей, целеполагание и достижение жизненного успеха.

В соответствии с протоколом совещания Кабинета министров Республики Татарстан от 9.02.2012г. №ЗВ-12-48 Управлением ФСКН России по Республике Татарстан в период с марта по май 2012 года изучена организация антинаркотической профилактической работы в 13 вузах республики, из них 9 государственных и 4 негосударственных.

По ее результатам были сделаны следующие выводы:

- развитие психологической службы в вузах до настоящего времени находится в стадии формирования;
- проект «Психологическая служба в вузах как инструмент профилактики социально-негативных явлений среди студенческой молодежи» реализуется не в полном объеме;
- в большинстве вузов имеются факультеты, готовящие специалистов для психологических служб, однако их ресурс используется недостаточно;
- психологические службы в вузах не объединены общей концепцией и методикой работы, не определен стандарт работы психолога в сфере профилактики наркотизации.

В современных условиях актуализируется необходимость научно обоснованного и системного использования потенциала психологической службы высших учебных

заведений в сфере снижения спроса на наркотики и успешного личностно-профессионального становления будущих специалистов в контексте здоровьесбережения молодого поколения России.

Ряд современных исследователей рассматривает наркотизацию как форму аутоагрессии (Д.И. Шустов, Б.П. Яковлев, И.Н. Хмарук, А.П. Ховрачев, Л.Н. Юрченко, С.Н. Ениколопов). Это положение представляет интерес, так как создает подход для целенаправленной и дифференцированной профилактики химических зависимостей. Опираясь на детерминанты социального поведения, такие как аутоагрессивность и склонность к зависимости, необходимо на донаркотическом этапе снижать риски саморазрушающего поведения. Несмотря на широкое изучение исследователями в различных областях науки этой проблемы, недостаточно внимания уделяется предупреждению распространения этого явления в системе высшего профессионального образования.

Вместе с тем существующие противоречия в студенческой среде между негативными последствиями аутоагрессивности в виде распространения алкоголизации и наркотизации и толерантным отношением к их потребителям; активными мерами государства по профилактике аутоагрессии и низкой сформированностью представлений у студентов о некоторой ее нормативности способствуют укреплению таких негативных тенденций, как девальвация общечеловеческих ценностей, актуализация потребительской позиции и инфантилизма, снижение учебной мотивации и поисковой активности, нивелирование правовой, социальной и персональной ответственности за свое здоровье, поступки и поведение.

Современные студенты – это будущие специалисты, которые призваны работать в сфере образования, социальной защиты, молодежной политики, здравоохранении, на техногенноопасных и стратегических производствах. От их состояния физического, психологического и социального здоровья зависит будущее страны, будущее российского гражданского общества.

Психологическая служба вуза должна работать по двум направлениям: общему и специальному. В профилактическую и психокоррекционную работы необходимо интегрировать биопсихосоциальный подход и социальные детерминанты поведения: аутоагрессивность и склонность к зависимости от ПАВ.

Мы уже обладаем знаниями о наличии связи социальных детерминант поведения – аутоагрессивности и склонности к алкогольной и наркотической зависимостями, о социально-психологических особенностях студентов, склонных к зависимостям от ПАВ, а также студентов с аутоагрессивностью, такие как неудовлетворенность собой, повышенное чувство вины, тревожность, эмоциональность, стереотипизация поведения, апатичность и пассивное отчуждение от социума, уход от ответственности, ориентированность на пассивное времяпрепровождение; характерологических различиях,

обусловленных профилем обучения у студентов, склонных к химическим зависимостям.

Главными мишенями социально-психологического воздействия при работе со студентами, склонными к химическим зависимостям, должны стать направленность агрессии на себя, личностная тревожность, копинг поведения в виде ухода от проблем с помощью алкоголя и наркотиков (бегство от реальности в опьянение).

Психологу вуза рекомендовано вести эту работу поэтапно:

1. Выявить группы риска по показателям аутоагрессивности и склонности к аддикциям. Используются методика В.П. Ильина и методика А.Н. Грязнова, Е.А. Чеверикиной. Этот диагностический пакет рационально применять в групповом режиме в начале учебного года в рамках медицинских осмотров.

2. Определить по результатам диагностики выборки студентов, обнаруживших признаки аутоагрессивности и склонности к аддикциям. Для них организуется тематическая встреча, на которой обсуждаются проблемы сохранения психологического здоровья, определяются угрозы психологической безопасности, создается мотивация на прохождение тренинговой программы.

3. Реализовать профилактические психологические программы, рекомендованные к использованию в профилактической работе со студентами вузов Экспертно-консультативным советом при Антинаркотической комиссии в РТ.

4. Провести итоговый срез по пакету методик. Студентам, прошедшим программу и показавшим высокую степень риска аддикций и аутоагрессии, рекомендуется проконсультироваться у врача-психотерапевта студенческой поликлиники.

Данные положения представлялись на научно-практических конференциях международного уровня: «Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика» (Кострома, 2009), «Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практический опыт» (Казань, 2010), «Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики» (Казань, 2011), «Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация» (Москва, 2012), «Молодежь и наука: реальность и будущее» (Невинномысск, 2012).

**Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов
в процессе обучения в вузе**

С.А. Гапонова, НГПУ им. К. Минина

О.В. Ладыкова, НГПУ им. К. Минина

Ю.А. Сиднева, НГПУ им. К. Минина

Стремительный темп жизни, многочисленные изменения, происходящие в современном обществе, приводят к появлению многообразных проблем, решение которых бывает невозможным без привлечения высококвалифицированных психологов, подготовка которых предполагает не только глубокое освоение теоретических аспектов и овладение практическими умениями и навыками, но и развитие личностных качеств, позволяющих полноценно осуществлять профессиональную деятельность. Поэтому к важнейшим задачам воспитания студентов-психологов в вузе относят формирование духовности, высокой нравственности, гражданской ответственности, правового самосознания, российской идентичности как части современной мировой культуры и толерантности к другим культурам и этносам.

Личностная и профессиональная составляющие деятельности психолога во многом связаны между собой, особенности личности образуют основу профессиональной успешности психолога-профессионала (Захаров В. П., Хрящева Н. Ю., Кочюнас Р. и др.). Таким образом, для качественной подготовки психологов важно не только получение специальных знаний, умений и навыков студентами в процессе обучения в вузе, но и развитие их профессионально важных качеств, чему может способствовать включение в этот процесс инновационных технологий, активных и интерактивных методов обучения. В настоящем исследовании мы обратили особое внимание на развитие таких профессионально важных качеств, как толерантность, эмпатия и коммуникативные и организаторские способности.

Целью настоящего исследования явилось изучение динамики развития вышеперечисленных качеств у студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

В качестве гипотезы было высказано предположение о том, что в процессе обучения в вузе представляется возможность позитивного развития профессионально важных качеств будущих психологов.

В работе приняло участие 70 человек: 35 студентов I и II курса и 35 студентов IV курса Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, обучающихся по специальности «Психология».

В качестве методов исследования были выбраны следующие:

- методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), которая, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения;
- экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), позволяющий выявить как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека [3];
- методика «Определение уровня эмпатийности» (И. М. Юсупов), которая применяется для изучения особенностей эмпатии [2];
- методика «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей»[1].

Статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью методов: t-критерий Стьюдента, хи-квадрат (χ^2) и угловое преобразование Фишера (ϕ^*).

Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко, показали, что различия между студентами I - II и IV курсов по общей коммуникативной толерантности статистически значимы по χ^2 -критерию Пирсона ($p \leq 0.01$). Таким образом, можно предположить, что студенты к IV курсу обучения, оценивая мысли и поступки других людей, реже сравнивают их со своими эталонами и с собой, а также лучше приспосабливаются к особенностям желаний, привычек и характера других людей, что является важной частью осуществления профессиональной деятельности психолога.

Исследование толерантности с помощью экспресс-методики «Индекс толерантности» показало, что у большинства студентов-психологов I и II курса (91,4%) и IV курса (85,7 %) наблюдается средний уровень толерантности, т.е. они обладают как толерантными, так и интолерантными чертами, которые проявляются в зависимости от ситуации. Но только у студентов I и II курса выявлен низкий уровень толерантности (2,9 %), а у студентов IV курса – только средний и высокий (14,3%) уровни.

При исследовании уровня эмпатийности по методике И.М. Юсупова было выявлено, что большинство студентов-психологов I и II (74,3%) и IV курса (74,3%) обладают нормальным уровнем эмпатийности. В то же время у 25,7% студентов I и II курса отмечается низкий уровень эмпатийности, у студентов IV курса он выявлен только в 5,7% случаев. Следует подчеркнуть, что высокий уровень эмпатийности наблюдается только у студентов IV курса (20%).

Статистический анализ свидетельствует о достоверности различий между выборками ($p \leq 0.01$), а также о том, что доля студентов, у которых проявляется низкий уровень эмпатийности в выборке I и II курса, значительно больше, чем в выборке IV курса, ($p \leq 0.05$).

Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей показали, что у трети студентов обеих экспериментальных групп преобладает низкий уровень коммуникативных способностей: у студентов I и II курса (31,4 %), у студентов IV курса (34,3 %). Уровни "ниже среднего" и "очень высокий" отмечаются у 20 и 20% студентов I и II курса, соответственно. У студентов IV курса – очень высокий уровень у 28,6 % и высокий также - у 28,6%. Выявленные различия между студентами I-II курса и IV курса по показателю коммуникативных способностей оказались статистически значимы ($p \leq 0.01$). Результаты исследования организаторских склонностей показали, что у студентов I и II курса наиболее выражен высокий уровень (25,7 %) и уровень ниже среднего (22,9%) проявления организаторских склонностей, тогда как у студентов IV курса наиболее выражен высокий уровень (34,3 %) и очень высокий (22,9 %), ($p \leq 0.05$) Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития профессионально важных качеств у студентов-психологов на I и II курсе и IV курсе существенно отличается: выявлена достоверная позитивная динамика развития таких профессионально важных качеств психолога, как толерантность, эмпатия, коммуникативные и организаторские способности.

В заключение следует обратить внимание на инновационные методы обучения, которые, на наш взгляд, явились основой полученных положительных результатов. На кафедре социальной и организационной психологии НГПУ им. Козьмы Минина создана и работает методическая школа «Формирование толерантности, развитие позитивной социальной идентичности и профессиональной культуры педагогов как условие социализации личности учащихся». В рамках данного направления кафедрой совместно с УМО по педагогическому образованию Нижегородской области проводятся научно-практические региональные конференции, в которых принимают активное участие и

студенты-психологи. В соответствии с программой конференций сотрудники кафедры читают лекции и проводят разнообразные мастер-классы для участников, а студенты – тренинги для школьников 7–8-х и 10–11-х классов, направленные на формирование мотивации совместной деятельности, и профориентационную работу. Кроме того, в рамках учебного курса по этнической психологии студенты посещают религиозные культовые объекты (православную церковь, католическую церковь, мечеть и синагогу), а также тематические музеи, для изучения особенностей религиозной и этнической культуры народов, населяющих Нижегородский регион. Студенты IV курса разрабатывают специальные проекты и проводят уроки по теме толерантности и развитию позитивной социальной идентичности в общеобразовательных школах г. Н.Новгорода и Нижегородской области. По тематике "толерантность" проводятся деловые игры, дискуссии, осуществляется взаимодействие между студентами: студенты старших курсов проводят групповые занятия со студентами младших курсов.

Таким образом, полученные в исследовании результаты убедительно доказывают, что в процессе обучения в вузе предоставляются большие возможности для позитивного развития профессионально важных качеств будущих психологов.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 1999. — 320 с.
2. Молодцова, Н. Г. Практикум по педагогической психологии/ Н.Г. Молодцова. –2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
3. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008 . – 172 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Психолого-педагогические подходы к формированию коммуникативной компетентности менеджера в образовательном пространстве высшей школы

И. С. Багдасарьян, Сибирский федеральный университет

Г. В. Дудкина, Сибирский федеральный университет

Все чаще мы слышим вопрос о том, кто такой менеджер. Действительно, ответить на этот вопрос непросто, но совершенно очевидно, что это человек, который определяет судьбу организации и вверенного ему коллектива. Сегодня, в период экономической ситуации, которая характеризуется нестабильностью внешней среды, интенсификацией развития производства, высоким уровнем конкуренции, стержнем профессиональной деятельности менеджера, на наш взгляд, является управленческая компетентность. Знания, умения и навыки, которыми владеет он, становятся решающим условием устойчивого функционирования и стратегического развития организаций и предприятий разного типа собственности, характера и содержания деятельности. Менеджер – это управленец, не просто экономически грамотный человек, но и отвечающий по своим личностным качествам требованиям управленческой деятельности и должности руководителя именно в рыночных отношениях.

Отметим, что и в отечественной, и в зарубежной социальной психологии, психологии развития, в психологии труда изучаются профессионально важные качества менеджеров, их коммуникативная компетентность, личностные особенности, особенности интеллектуального развития.

Исследования в области формирования профессиональной компетентности активно ведутся на протяжении последних десятилетий. Основанием для этого является динамика изменений в социально-экономической ситуации страны. Идея высококвалифицированного персонала как стратегического фактора, определяющего будущее организации, возникла сравнительно недавно, но уже стала аксиомой современного менеджмента.

Сегодня в Сибирском федеральном университете (СФУ) особое внимание уделяется магистратуре, и для этого есть все основания. С одной стороны, работодатель предъявляет ряд требований к выпускникам вузов, с другой – целью СФУ является обеспечение ключевых производственных и социальных кластеров конкурентоспособными кадрами магистров для Сибири и других регионов. Российские и зарубежные ученые (В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова, Д. Коллинз), рассматривая проблемы интеллектуально-креативной деятельности и влияние личностных характеристик индивида на профессиональную деятельность, дают возможность определить ключевые профессиональные компетенции для индивидуального подхода ко всем работникам с целью анализа и регулирования групповых и личностных отношений, управления конфликтами, удовлетворения требований психофизиологии, эргономики.

Мы рассматриваем компетентность как комплекс качеств, сформированных в процессе образования или в результате накопленного практического опыта, что обеспечивает возможность эффективного поведения в определенных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности (Коротков Э. М.), и как «интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую не только уровень знаний, умений, навыков, опыта, достаточного для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» (Пашков).

Современные исследователи компетентностного подхода, например А.К. Маркова, Л.А. Степнова, И.А. Зимняя, Е.В. Земцова, среди прочих выделяют коммуникативную компетентность менеджера. Ее составляющими являются умение убеждать как способность отстаивать собственное мнение, логичность при ведении конструктивных бесед, владение техниками влияния. Немаловажное значение придается умению выявлять и использовать мотивы людей.

Мы считаем, что коммуникативная компетентность должна реализовываться через создание каналов двухсторонней коммуникации, т.е. способность и готовность абстрагироваться от своих мнений и мыслей, концентрироваться на словах собеседника.

Среди профессиональных навыков выделяется также разработка и использование презентаций в ходе переговоров, определение целей и задач презентации с учетом интересов аудитории.

Позиция ученых находит отражение в результатах исследований, проведенных нами в Сибирском федеральном университете по вопросу формирования

профессиональной компетентности студентов магистратуры, обучающихся по направлению «Менеджмент».

В процессе формирования коммуникативной компетентности в условиях высшей школы мы используем функционально-деятельностный подход, с одной стороны, как регламентацию формирующей деятельности, с другой – как интерактивную деятельность, направленную на преобразование своей профессиональной компетенции. Функционально-деятельностный подход позволяет обосновать:

- модульное построение содержания формирующих программ на основе выделения ключевых профессиональных компетенций, обеспечивающее возможность дальнейшего самообразования;
- инструментальное обеспечение оценивания профессиональной компетентности менеджера, способствующее построению индивидуальной программы профессионального роста.

Исследуя формирование коммуникативной компетенции в рамках программы магистерской подготовки по направлению «Менеджмент», мы изучили психолого-педагогические аспекты подготовки управленческих кадров. Мы убеждены, что данные аспекты являются основанием при выборе формирующего воздействия, которое в условиях высшей школы находит отражение в выборе формы и методов обучения. Учитывая, что педагогическое воздействие влечет соответствующие психологические эффекты, мы подходим к формированию коммуникативной компетентности с позиции принципов научности, целостности, системности и комплексности. Под эффектами формирующего воздействия мы понимаем динамику обогащения профессиональной практики будущих менеджеров навыками эффективной коммуникации.

В учебных планах подготовки магистров по направлениям «Производственный менеджмент», «Менеджмент в социальной сфере» реализуется тренинг «Эффективные коммуникации в асимметричном взаимодействии». Целью данного тренинга является повышение коммуникативной компетентности в партнерском общении в условиях асимметричного взаимодействия, когда деловое общение строится с позиции S - S, где S – это партнер. Исследования в области практической психологии показывают, что взрослые помнят 20 % того, что слышат; 40 % того, что видят и слышат; 80 % того, что они видят, слышат и делают. Эти данные позволяют утверждать, что тренинговые занятия дают возможность намного эффективнее усваивать информацию, формировать коммуникативную компетенцию, когда эффект от тренинга достигается сочетанием поставленной обучающей задачи с использованием широкого набора упражнений, психологической гимнастики и ролевых игр для ее достижения.

Групповой процесс на тренинге охватывает три основных аспекта личности – когнитивный, эмоциональный и поведенческий (Парыгин, 2003) – и требует соблюдения ряда принципов групповой работы, таких как: активность студентов, партнерское общение, что предполагает признание ценности личности каждого из участников; исследовательская позиция участников в процессе совместной деятельности; предоставление возможности объективизированного взгляда на модели своего поведения «глазами» одноклассников, через обратную связь. Именно обратная связь является одним из важнейших факторов, образующих и корректирующих «Я» человека. Данную информацию участники могут получить через высказывание тренера при анализе выполнения заданий, высказывания других участников и просмотр видеозаписи ролевых игр (или других видов взаимодействия), и именно она выступает для участников тренинга «его видением себя со стороны» и несет в себе обучающую роль.

Выстраивая программу тренинга, мы опирались на инструменты, которые будут наиболее эффективными в процессе его реализации. Нами была использована следующая схема при подборе нужной формы работы для каждого модуля: Какую цель необходимо достичь – Каким временным ресурсом мы располагаем – Какое упражнение наилучшим образом подойдет.

Программа тренинга составлена таким образом, чтобы студенты магистратуры могли расширить и обогатить умения и способности посредством сознательного и неосознанного научения. Тренинг состоит из логически выстроенных элементов, четыре этапа, предложенные Дэвидом Колбом:

1. Получение опыта: студентам предлагается выполнить то или иное задание (упражнение, деловая игра, ситуационная задача).

2. Рефлексия: опыт, который студенты приобрели, является либо положительным, либо отрицательным и образует почву для осмысления. Теория: теоретический вброс (мини-лекция тренера), который помогает рассматривать полученный опыт не только как частный случай, но и как часть системы со своими закономерностями и выводами.

3. Закрепление на практике: студенты выявляют дефициты и ресурсы в эффективной коммуникации, знают, как они поступят в следующий раз и почему, применяя полученные знания на практике. Как правило, такой план действий проговаривается в ходе обратной связи «Участник-Тренер» (Торн К., Маккей Д., 2002).

Итак, использование тренинга в процессе формирования коммуникативной компетентности, как психолого-педагогического приема, реализуемого в рамках функционально-деятельностного подхода, позволяет задействовать интеллект

человека, его чувства, эмоции, волевые качества, творчество таким образом, что в процесс обучения включается потенциал целостной личности. Таким образом, данный подход является основополагающим для процесса, где будущий менеджер получает запланированный и незапланированный опыт в эффективных коммуникациях, вооружает инструментами анализа, помогает интегрировать умения, техники, идеи и выполняет функцию катализатора развития профессиональной компетентности, что, несомненно, даст возможность быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Литература

1. Багдасарьян, И. С., Подходы к формированию коммуникативной компетентности менеджера / И. С. Багдасарьян, Г. В. Дудкина. // В мире научных открытий. 2010. – № 6.2 (12). – С. 213–216.
2. Зимняя, И. А., Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов/ И. А. Зимняя, Е. В. Земцова. // Компетентность специалиста. – 2011. – № 5. – С. 14–19.
3. Звонников, В. И. Оценка качества результатов высшего образования в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ/ В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. // Вестник университета. – № 4. – 2010. – С. 109–114.
4. Коротков, Э. М. Концепция российского менеджмента: учеб. пособие / Э. М. Коротков. – М.: ДеКа, 2006. – 160 с.
5. Коллинз, Д. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет.../ Д. Коллинз; пер. с англ. П. Павловского. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 320 с.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова. – М.: Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1996, – 308 с.
7. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы: науч. изд./ Б. Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2003. – 616 с.
8. Торн К., Тренинг. Настольная книга тренера/К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2002. – 208 с.

Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-психолога посредством организации самостоятельной работы в условиях перехода вуза на уровневую систему образования

И. С. Беганцова, АФ ННГУ

Т. В. Калинина, АФ ННГУ,

В условиях модернизации высшего профессионального образования в России, при переходе к освоению уровневого образования, все большее значение приобретает компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарного направления, и прежде всего педагогов-психологов.

Изучение психолого-педагогических исследований в области практической психологии образования свидетельствует о том, что в науке широко представлены исследования отечественных авторов (А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, А.А. Деркача, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, В.В. Рубцова, Н.В. Самоукиной и др.), в которых изучение подготовки педагогов-психологов осуществляется системно как субъекта профессиональной деятельности и формирования его профессиональных компетентностей.

В настоящее время в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения представлены не только основные знания, умения и навыки, но и определены как общекультурные, так и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у будущих специалистов образования и социальной сферы.

Профессиональная компетентность педагога-психолога представляет собой сложное психологическое образование, которое является основой эффективной профессиональной деятельности, включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки) и личностных (профессионально важные качества) характеристик [2]. Говоря о формировании данного психологического образования, нельзя не упомянуть о роли самостоятельной работы студентов в овладении профессионально значимыми компетенциями будущего специалиста – педагога-психолога.

Самостоятельная работа как один из видов учебной деятельности студента способствует активному формированию таких профессионально значимых качеств лично-

сти будущего педагога-психолога, как целеустремленность, самостоятельность, ответственность, креативность и другие.

В ходе самостоятельной работы, как отмечает П. И. Пидкасистый, студент «из пассивного, созерцательного «поглотителя» научной информации, старательного исполнителя» должен превратиться в «творческого добытчика знаний», в активного «преобразователя изучаемого» [3, с. 3].

Проблема организации самостоятельной работы студентов в настоящее время привлекает к себе достаточно пристальное внимание и педагогов, и психологов. Значительный вклад в рассмотрение данной проблемы внесен Б. П. Есиповым, М. П. Кашиным, Р. М. Микельсоном, М. Н. Скаткиным и др.

Организации самостоятельной работы студентов, ее роли в учебном процессе вуза посвящены исследования В. А. Далингера, В. А. Казакова, А. В. Петровского, П.И. Пидкасистого, Г. Н. Юшко и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях показывает, что под самостоятельной работой понимают совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и за ее пределами, в контакте с преподавателем или в его отсутствие, и носит учебный, учебно-исследовательский и научно-исследовательский характер.

В ходе самостоятельной работы у студентов происходит активное формирование ряда личностных и профессионально значимых умений: анализ, планирование, осуществление деятельности, и представление ее результатов. Самостоятельная работа студентов предполагает изучение и анализ соответствующей научной психолого-педагогической литературы, изучение состояния практики, использование элементов опытно-экспериментальной работы.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделять организации самостоятельной работы студентов-первокурсников. Поступая в высшее учебное заведение, студенты попадают в качественно новые условия обучения, сталкиваются с особыми требованиями учебной деятельности в высшем учебном заведении, в корне отличными от привычных. Ученик старших классов, ориентирован на получение знаний за счет освоения материала, изложенного в определенном учебнике, по которому занимается весь класс, учитель дает знание практически готовым, ученик получает его, его цель лишь закрепить полученный материал.

Цель высшего профессионального образования отличается от привычных условий обучения в школе. Она состоит, прежде всего, не столько в том, чтобы обеспечить будущего педагога-психолога неким набором знаний, умений, навыков и сформировать необходимый уровень профессиональной квалификации, сколько в способности сориентировать студента на поисковую научно-исследовательскую деятельность, столь необходимую будущему специалисту, навык приобретения которой он получает в стенах вуза, а затем продолжает развивать и совершенствовать в течение всей профессиональной деятельности. В связи с этим актуальным становится поиск новых путей совершенствования форм и методов организации самостоятельной работы студентов. Прежде всего, необходимо рассказать первокурсникам, как правильно организовать работу с научным материалом (научные журналы, сборники научных статей, тезисов и др.), когда деятельность по подготовке студента делится на несколько этапов работы. На первом этапе, необходим беглый просмотр содержания с целью определения нужных авторов или тем. На следующем этапе необходим тщательный просмотр выбранных статей для получения необходимой информации в зависимости от целей и задач подготовки материала (составление плана статьи, подготовка тезисов или конспекта).

Комплексная система организации самостоятельной работы в вузе объединяет самостоятельную работу студентов в процессе изучения отдельных дисциплин учебного плана, на курсах по выбору, при написании курсовых, а затем и выпускных квалификационных работ, на факультативных занятиях с работой в научных кружках и коррекционных группах, неделях и месячниках науки, конкурсах, олимпиадах и конференциях различного уровня.

Так, в процессе организации учебной деятельности студентов-первокурсников нами используются традиционные формы самостоятельной работы студентов подготовка тематических рефератов; конспектирование научных статей, создание аннотаций к научным трудам, что, несомненно, учит ребят работать с литературой, изучать, выделять и отбирать необходимый материал, определять цель и задачи исследования, анализировать научную проблему и результаты собственной деятельности. Кроме того, студенты учатся находить пути и подходы к решению проблемы, проводить анализ и сопоставлять различные точки зрения, излагать и аргументировать свою точку зрения на данную проблему, вести научную дискуссию, а также представлять подготовленный материал в виде сообщений и докладов по результатам проведенного самостоятельного научного исследования. Самостоятельный поиск необходимого материала, овладение различными формами самостоятельной работы помогает более эффективному освое-

нию студентами-первокурсниками образовательного пространства вуза и приобретению новых знаний.

В процессе работы со студентами второго курса мы ориентируемся на подготовку их к научно-исследовательской деятельности (написание курсовой работы), направленной на развитие умения работать с новинками научной литературы, формирование собственного отношения к той или иной научной проблеме.

В ходе организации самостоятельной работы мы предлагаем изучение научных статей в различных психолого-педагогических журналах с составлением планов, тезисов, статей или их конспектов (краткая или развернутая форма), с обсуждением наиболее интересного материала на лабораторных занятиях.

Работа с научным материалом позволяет студентам не только расширять свой кругозор, получать сведения, необходимые для выполнения того или иного задания, но и формирует научное познание студента, способствует кристаллизации его научных интересов.

Обработанный студентами материал используется для создания каталога по актуальным проблемам психолого-педагогической науки. Материалами созданного каталога пользуются сами студенты при написании курсовых работ. Все это способствует формированию активной исследовательской позиции у будущих педагогов-психологов, способствует формированию у студентов способности к написанию курсовых и дипломных работ, ориентирует их на продолжение научной деятельности по окончании первой ступени образования и учебу в магистратуре и аспирантуре.

В условиях стремительного развития современного общества профессиональная деятельность педагога-психолога предполагает непрерывное профессиональное образование, постоянное повышение профессиональной компетентности, развитие способности к саморазвитию и самообразованию.

Таким образом, многолетний опыт организации самостоятельной работы студентов в рамках изучаемых дисциплин на психолого-педагогическом факультете АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского показывает, что активное ее использование в процессе подготовки будущих педагогов-психологов способствует оптимизации включения студентов-первокурсников в учебную деятельность с учетом специфики обучения в высшем учебном заведении, позволяет формировать у студентов способность и готовность к научно-исследовательской работе на старших курсах, которая и характеризует уровень профессиональной компетенции будущих педагогов-психологов и создает усло-

вия для продолжения освоения второго уровня высшего профессионального образования - магистратуры.

Литература

1. Беганцова, И. С., Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в процессе организации самостоятельной работы / И. С. Беганцова, Т. В.Калинина.// Организация самостоятельной работы студентов в условиях новых образовательных стандартов начального и высшего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф./Алтайск.гос.пед.ун-т.– Барнаул, 2012. – С. 23–26.

2. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности/ А. А. Деркач. - М.: РАГС, 2000.– 536 с.

3. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов/ П. И. Пидкасистый., -М.: Пед. о-во России, 2005. – 144 с.

4. Калинина, Т. В., Организация самостоятельной работы студентов в вузе в условиях реализации ФГОС нового поколения/ Т. В.Калинина, И. С. Беганцова // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф./ Новокузнецк. гос. пед. акад. – Новокузнецк, 2013. Ч.1. – С. 147–151.

О результатах образования в компетентностном формате

Е.А. Веселова, ННГАСУ

В 2011 г. высшие учебные заведения начали переход на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Разработка новых образовательных стандартов была обусловлена необходимостью реализации принципов формирования единого европейского образовательного пространства в контексте Болонского соглашения, которое Россия подписала в 2003 году. Созданию принципиально новых образовательных стандартов с точки зрения принципов, содержания и структуры предшествовала значительная предварительная работа (достаточно сказать, что первые макеты стандартов появились еще в 2006 году, но окончательно утверждены ФГОС ВПО по многим направлениям были в 2009–2010 гг.). Некоторые вопросы остаются актуальными и сегодня.

Действующие ФГОС в области высшего образования провозглашают в качестве результата реализации основных образовательных программ компетенции. Проблема компетентностного подхода к результатам образования является одной из самых обсуждаемых уже более двух десятилетий. Понятие «компетенция», по мнению многих авторов, исследовавших эту проблему, значительно шире традиционных знаний, умений и навыков, так как оно, с одной стороны, включает их, но в то же время не сводится к ним. В содержании макета стандарта 2006 года был введен раздел «Термины и определения», где было приведено определение, компетенции, но из утвержденных ФГОС этот раздел был исключен. Поэтому, говоря о компетенциях как результате образования, сегодня можно опираться на общепринятое определение, которое приведено в письме Минобрнауки от 13 мая 2010 г. № 03-956 «О разработке вузами основных образовательных программ». Под компетенцией здесь понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

И если вопрос с пониманием термина «компетенция» более менее определен, остается еще проблема оценки уровня сформированности компетенции (см. пункт 8 любого ФГОС ВПО), так как стандарт предлагает оценить «уровень приобретенных компетенций». А в актуализированной версии стандартов ФГОС ВО (изменение утвержденных ФГОС ВПО в связи с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 г.) – это «уровень сформированности всех компетенций, заявленных в образовательной программе».

В настоящее время до сих пор нет однозначного ответа на вопросы о методах оценки компетенций и результатов обучения студентов. Нет и единства взглядов относительно количества уровней у компетенции и оценивания уровня компетенций в рамках требований ФГОС ВПО.

Введение компетенций в новые образовательные стандарты подразумевало сопоставимость результатов образовательных программ различных вузов, но разность подходов в оценке уровня сформированности компетенций в других вузах (это заключение основано на анализе материалов сайтов образовательных учреждений высшего образования) не дает однозначного понимания результатов образования. Свобода, которую предоставляет вузам ФГОС для разработки образовательных программ, вряд ли позволит разработать единые оценочные средства для проверки уровня сформированности компетенций.

А если провести аналогию с государственными образовательными стандартами первого и второго поколений, так ли необходима эта оценка, ведь в предыдущем поколении стандартов в качестве результатов образования были заявлены знания, умения и

навыки, а дисциплины и практики, предложенные в стандартах, отражали формирование этих результатов. В современных образовательных стандартах результатом являются компетенции, и все составляющие учебного плана направлены на формирование каких-либо компетенций, указанных в стандарте. Отсюда следует, что в какой-то степени или на каком-то уровне, все заявленные в стандартах компетенции формируются, а нужно ли определять уровень их сформированности при большой разности подходов к оценке в различных вузах, тем более что ни в одном официальном документе, с которым выпускник выходит на рынок труда, компетенции не указываются.

Специфика обучения иностранному языку: приемы психологического воздействия

Ю.Р. Гуро-Фролова, ВГАВТ

Знание законов, механизмов и практических методов организации психологического воздействия как социально-психологического явления, отражающего «процесс преднамеренного, целенаправленного, методически подготовленного, инструментально оснащенного воздействия на единичный или групповой субъект, результатом которого выступают некоторые изменения в психических характеристиках или состояниях адресата воздействия» [3, с. 41], приобретает особое значение в тех сферах деятельности, примером которых является сфера педагогического труда. В ней одно из главных мест занимает процесс межличностного общения. В педагогической деятельности общение – основное средство реализации образовательных и воспитательных задач. Психологическое воздействие же, являясь результатом целей общения, служит выражением психологической эффективности и результативности общения как специфического вида деятельности. Многие исследователи сходятся во мнении, что умелое, грамотное применение методов и приемов психологического воздействия, осуществляемых как в групповой, так и в индивидуальных формах, может существенно повысить эффективность профессиональной деятельности педагога, создать благоприятный психологический климат, а также оптимизировать взаимоотношения между субъектами учебно-воспитательного процесса.

При обучении иностранному языку осуществлялись попытки воздействия на определенные психические структуры и процессы в целях повышения результативности обучения. Так, в 50-х годах XX века болгарский доктор медицины, психиатр Г. Лозанов предлагает *суггестопедический метод*, метод «погружения», где основным фасилита-

тором активности является *суггестия*, при которой преимущественно путем неосознаваемых механизмов создается «настройка» для раскрытия резервов личности [4].

Как писал Г. Лозанов, «суггестопедия обращается ко всему комплексу возможностей человека; она возвращает ему веру в себя, дает ощущение внутренней свободы, использует способность человека «не только к активному, но и к пассивному вниманию», не только к сознательной, но и к «бессознательной периферийной перцепции» [5, с. 9]. В основе суггестопедического метода – преодоление учащимся барьера страха перед процессом обучения, страха перед самим собой, комплексом прошлых неудач; «настройка» внимания, обострение восприятия, улучшение памяти. Всего этого, по мнению автора, можно добиться, прибегая к внушению. Г. Лозанов искал в суггестопедии прежде всего пути *повышения запоминания материала, ускорения автоматизации навыков* [4].

В качестве ведущего принципа метода выступает так называемая «концертная псевдопассивность» с элементами релаксации. Г. Лозанов искал подходы и развивал внутренние резервы личности при помощи средств искусства – театральных приемов (жесты, интонации, мимика, позы), музыки, рифмы, красок. Автор справедливо полагал, что человек реагирует не только на слово, всегда подвергающееся критичной обработке сознания (оно либо воспринимается, либо отвергается), но и на комплекс раздражителей (музыкальное сопровождение, жест, мимика, ритм, интонация и т. п.), который аккомпанирует слову. Эти раздражители находятся на периферии сознания, однако могут быть перемещены в центр в качестве реакции на знакомые интонации, жесты и т. п.; одновременно с раздражителями из глубин подсознания всплывают целые потоки слов, фраз, выражений, сопутствующих прежде раздражителям.

Другим важным принципом суггестопедии Г. Лозанова является «принцип единства: осознаваемое – неосознаваемое». На проводимых им занятиях «пассивные сеансы» (на самом деле «псевдопассивные») чередовались с «сеансами активными», предполагающими включение сценок, этюдов, спектаклей. Игровая активность (суггестивно-коммуникативная игра), с точки зрения автора, также обладает суггестирующим эффектом, внушая ученику веру в свои силы, убежденность в том, что ученик владеет иностранным языком и может им пользоваться [5].

Суггестопедия Г. Лозанова неоднократно подвергалась критике. Его обвиняли в том, что он, будучи доктором медицины, психиатром, подходит к суггестопедии сугубо профессионально, в частности прибегает к гипнозу. Но, несмотря на существующее критическое отношение к суггестопедическому методу, одна из заслуг Г. Лозанова заключается в том, что он сформулировал универсальные методологические принципы

интенсивного обучения иностранному языку, зарекомендовавшие себя как эффективные:

- обучение в малой группе в форме общения и в малые сроки;
- принцип «погружения»;
- ограниченное использование языка-посредника;
- построение учебного текста (как устного, так и письменного) в форме диалога;
- насыщенность занятий речевым и языковым материалом;
- применение психотерапевтического приема «Я-маска»;
- подача и восприятие текста сначала на слух, а лишь потом переход к чтению и письму («устное опережение»);
- отбор учебного материала по тематическому и частотному параметрам (т. е. по частоте встречаемости в речи как разговорных тем, так и языковых конструкций)
- предъявление языкового материала в речевом виде по формуле: «синтез – анализ – синтез». Первоначально речь предлагается как в жизни, в слитной форме, далее может быть проведен анализ усвоенного (самостоятельно или вместе с педагогом) и, наконец, свертывание материала обратно в синтетическую форму [5].

Данное направление разрабатывалось и отечественной наукой. Метод «погружения» в языковую среду с использованием игр, включения отдельных приемов релаксации (аутогенных тренировок) разрабатывался такими учеными, как Г.А. Китайгородская, И.Ю. Шехтер, С.И. Мельник, Л.Ш. Гегечкори и др.

Так, Г.А. Китайгородская в своем методе *«Активация возможностей личности и коллектива»* применяет некоторые элементы суггестопедии Г. Лозанова, однако все же отстраняется от психотерапии. Если Г. Лозанов воздействовал на неосознаваемую психическую активность, делая акцент на высвобождении внутренних резервов личности при помощи специальных «псевдопассивных приемов», то Г.А. Китайгородская акцентирует внимание на внешнем плане активации, предлагая активацию самого учебного процесса, педагога и учеников, и, таким образом, активизирует возможности личности и коллектива. С нашей точки зрения, Г.А. Китайгородская во многом дублирует систему Г. Лозанова, полностью воспроизводя подачу учебного материала и структуру учебного процесса, однако у нее все же присутствуют авторские методические принципы и приемы. Основные теоретические положения метода Г.А. Китайгородской непосредственно коррелируют с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, теорией речевой деятельности А.А. Леонтьева, теорией личности и коллектива А.В. Петровского. К основным принципам метода Г.А. Китайгородской можно отнести:

- личностное общение, что предполагает установление отношений взаимного доверия, откровенности преподавателя и обучающихся в процессе коммуникации;

- игровую организацию;
- коллективное взаимодействие;
- концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса;
- полифункциональность упражнений, предполагающую параллельную тренировку в решении определенной коммуникативной задачи, тренировку в употреблении грамматической формы, а также отработку лексики и фонетики [2].

Представляет интерес психотерапевтический (тренинговый) подход к формированию иноязычной речи И.М. Румянцевой, в котором также нашли отражение идеи Г. Лозанова. Автор называет свой метод обучения иностранному языку *психолингвистическим*, ориентированным на развитие языковой и речевой способности человека, процессов речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования; а также *лингвопсихологическим*, поскольку метод опирается на общие законы формирования речи и средства психокоррекции и психотерапии в их психолого-педагогической модели. Важным положением метода является то, что речевой сигнал не поступает в мозг в виде языковых знаков и кодов, а всегда сопровождается наличием экстралингвистических стимулов. Для правильного речевого развития и формирования языковые сигналы должны сопровождаться сенсорным, двигательным и эмоциональным стимулами. По мнению автора, предлагаемый ею *интегративный лингвопсихологический тренинг* освобождает психику изучающего язык от барьеров, стереотипов, устаревших установок, высвобождает способности, направляя их в нужное русло [6].

Рассмотренные методы, предполагающие использование отдельных приемов психологического воздействия в процессе обучения иностранному языку, направлены на повышение запоминания, ускорения автоматизации навыков, раскрытие внутренних резервов личности, развитие и формирование речи, преодоление психологических барьеров. Однако возможности применения психологического воздействия на этом не исчерпаны. Как показало проведенное нами исследование, целенаправленная реализация приемов развивающей стратегии психологического воздействия (диалог, убеждение, внушение, юмор, просьба, аргументация и т.д.) в комплексе средств оказывает положительное влияние на развитие мотивационной сферы обучающихся, тем самым способствуя повышению результативности учебно-воспитательного процесса обучения предмету [1].

Литература

1. Гуро-Фролова, Ю. Р. Психолого-педагогические условия формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов нелингвистического вуза: дис... канд. психол. наук./Ю. Р. Гуро-Фролова. – Н. Новгород, 2011. – 205 с.
2. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М., 1986. – 103 с.
3. Кручинин, В. А., Формирование позитивного самоотношения студентов : монография / В. А. Кручинин, Ю. М. Портнова. – Н.Новгород: Нижегород. гос. архитектур-строит. ун-т, 2009. – 148 с.
4. Лозанов, Г. Суггестология и суггестопедия : автореф. дис... д-ра психол. наук / Г. Лозанов. – София, 1970.
5. Лозанов, Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 9–17.
6. Румянцева, И. М. Психология обучения иноязычной речи: Психотерапевтический подход: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И. М. Румянцева. – М., 2004. – 420 с.

Сравнительный подход к анализу уровней профессионального образования

И.Н. Дворникова, НИМБ

Система высшего образования в России изначально создавалась по образцу европейской или «континентальной» модели. До недавнего времени сторонниками этой системы была большая часть европейских вузов. В Советском Союзе вузы в течение 5–6 лет готовили специалистов-профессионалов с фундаментальными знаниями по государственному заказу, на государстве же лежала и ответственность за трудоустройство выпускников. Большинство тех, кто получал высшее образование, делали это один раз и на всю жизнь.

Рыночные реалии последних десятилетий показали, что современному выпускнику мало того, чему его учат в вузе. Знания, хоть и фундаментальные, часто не отвечают требованиям, которые выдвигаются работодателями. Многим специалистам приходится заново переучиваться, и не раз.

Американскими вузами была разработана собственная модель образования, при которой высшее образование поделено на две ступени. Студент сначала определяет направление, в котором он хотел бы учиться, получает основные знания и навыки и только после этого, при необходимости, специализируется на том, что ему пригодится в ра-

боте. При этом участие государства минимально, а жесткая конкуренция между вузами способствует развитию образовательных программ.

Противостояние двух систем привело к тому, что начиная с 70-х годов XX века европейские страны стали создавать единое образовательное пространство. В настоящее время Болонский процесс, который объединяет 47 стран Европы и Азии, декларирует следующие цели: повысить престиж европейской высшей школы, обеспечить академическую мобильность студентов и профессоров, снизить роль государства, сделать вузы конкурентоспособными и т. д.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 года, в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни высшего образования:

- 1) высшее образование – бакалавриат;
- 2) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 3) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

К третьему уровню высшего образования относятся программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки.

Разделение учебных планов касается, прежде всего, гуманитарных специальностей. Исключением являются медицинские, военные и технические вузы - им сохраняют непрерывное обучение в течение 5–6 лет. Предполагается сокращение вузовских специальностей (около 50 направлений для бакалавриата и 200 — для магистратуры). Сокращение происходит путем объединения мелких специальностей в общие направления. Например, бакалавры экономики получают общий диплом, без специализации.

Рассмотрим более подробно особенности российского бакалавриата.

Основной характеристикой бакалавриата считается практико-ориентированное обучение. Студент получает фундаментальную подготовку в широкой области знаний по выбранному направлению. Кроме того, в программу бакалавриата входят базовые сведения из других научных областей. Бакалавриат не имеет узкой специализации. По окончании данного уровня выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «бакалавр», который дает также право продолжить обучение в магистратуре.

Преимуществом бакалавриата является возможность после 4 лет обучения более четко очертить свои интересы и потребности и, исходя из этого, выбрать более узкую специальность магистратуры, а в некоторых случаях даже получить две разные специальности, что является важным преимуществом на рынке труда. В нормативных доку-

ментах отмечается, что бакалавриат должен давать диверсифицированное образование, допускающее трудоустройство, но в основном готовящее студента к дальнейшей учёбе.

Отметим, что на сегодняшний день в Европе с очевидностью начинает доминировать бакалавриат с трёхлетним сроком обучения, особенно в странах, где эта степень ранее не существовала. Обучение же в России построено по системе «4+2» (имеется в виду магистратура) или 5 лет. Обсуждается и переход на 3-летний бакалавриат, однако это напрямую связано с увеличением сроков обучения в общеобразовательных школах до 12 лет.

В настоящее время заканчивается обучение по специальностям подготовки по государственным стандартам, но в то же время началась реализация подготовки по специальностям ФГОС. Рассмотрим некоторые особенности «нового» специалитета.

Специалитет предусматривает обучение с получением более узкой специализации. На рынке труда России в целом специалитет более понятен и престижен, и пока спрос на выпускников бакалавриата на рынке труда невысокий. Работодатели считают, что бакалавры существенно уступают специалистам. Специалитет более удобен тем, кто планирует заниматься научной работой и учиться в аспирантуре, – специалист может сразу поступать на эту форму обучения, тогда как бакалавр сначала должен окончить магистратуру. Однако учебные планы по программам специалитета позволяют получать новую специальность только по программе второго высшего образования в течение 2–2,5 лет на коммерческой основе. Проблема могла бы быть решена, если бы все бакалавры, желающие продолжить образование, могли бесплатно поступить в магистратуру.

Можно предположить, что при трёхлетнем бакалавриате и бесплатной двухлетней магистратуре примерно 80–90 процентов бакалавров и впредь захотят продолжить учёбу в магистратурах. Но новая двухуровневая система существенно сократила количество бесплатных мест в магистратуре. Как выход из положения предлагается возможность поработать несколько лет между бакалавриатом и магистратурой (это допускается законом) и накопить денег на второй уровень высшего образования.

Отметим некоторые проблемы специалитета. Степень "специалист" не вписывается в "болонскую" систему: выпускники вузов с таким дипломом со временем просто не будут "узнаваться" работодателями и, скорее всего, станут испытывать проблемы с трудоустройством. Есть примеры, когда в некоторых европейских странах выпускников российских вузов с дипломом специалиста отказывались считать обладателями высшего образования, хотя в Швеции, напротив, их пока приравнивают к магистру.

Бакалавриат был призван полностью заменить специалитет, но сегодня получается, что они существуют параллельно, создавая неразбериху на образовательном рынке.

ке и рынке труда. Более того, бакалавриат в большинстве вузов так и не стал новой, более современной формой обучения (например, мало где введена 100-балльная система оценки успеваемости). Таким образом, чаще всего бакалавриат – это тот же специалитет, но без одного года обучения.

Второй уровень образования включает в себя и магистратуру. Время от времени европейской педагогической общественностью поднимается вопрос о введении двух разновидностей степени магистра: «магистр науки» («магистр-исследователь») будет ориентирован на дальнейшую научно-исследовательскую работу; «магистр по профессии», очевидно, приобретёт больше навыков и умений менеджера. В случае повсеместного принятия такого деления нынешнюю российскую степень "специалист" вполне можно заменить понятной европейцам степенью "магистр по профессии" (скажем, с использованием модели 4 + 1).

Кроме того, в публикациях обсуждается понятие «интегрированный» магистр. Имеется в виду, что при определённых обстоятельствах университет может принять решение учредить интегрированный учебный план, который ведёт непосредственно к степени уровня магистра. Предметные объединения вузов должны сыграть важную роль в принятии таких решений. Представители некоторых направлений подготовки вполне обоснованно полагают, что их курс образования по определённым направлениям подготовки нельзя поделить на уровни "бакалавр" и "магистр"; в этом случае считается вполне приемлемым в порядке исключения брать абитуриентов на учёбу сразу на пять лет с вручением диплома магистра; уровень "бакалавр" выделяется, но не является выпускным, и уйти из вуза после трёх-четырёх лет, равных курсу бакалавра, считается недопустимым.

Уровень магистратуры считается наиболее перспективным для параллельного обучения студентов по программам мобильности одновременно в двух или более вузах, один из которых зарубежный, с целью получить совместный или двойной диплом. Совместный диплом считается на сегодняшний день менее реалистичным из-за нерешённости юридических проблем; двойной диплом – вполне осязаемая реальность сегодняшнего дня.

Возможно, было бы целесообразным, опираясь на существовавшую ранее пяти-летнюю модель российского высшего образования, сразу ввести в качестве основной классическую болонскую модель первых двух уровней 3 + 2, исходя из понимания, что в этом случае 80 и более процентов российских бакалавров будут продолжать обучение в магистратуре. В частности, это облегчило бы решение практических проблем международной совместимости российских и европейских бакалавриатов и магистратур при осуществлении академической мобильности студентов. Важно, чтобы Министерство

образования и науки РФ финансировало все пять лет обучения по уровням бакалавр-магистр – опять же исходя из традиционного пятилетнего бесплатного российского высшего образования. Конечно, наиболее крупные вузы, обладающие мощными научными школами, уверенные в перспективах трудоустройства своих выпускников в силу своего непоколебимого европейского авторитета, смогут применять и любые другие модели.

Литература

1. Ларионова, М. В. Сотрудничество в сфере образования в Европе: нормативная основа, методы и инструменты кооперации / М.В. Ларионова. – М.: Логос, 2006. – 336 с.
2. Лобовская, Т. А., Реформа системы высшего образования: преимущества и недостатки [Электронный ресурс] / Т. А. Лобовская, Н. Р. Молочников, И. Ф. Дедкова // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 5. Режим доступа : http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=4048.
3. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

Формирование стрессоустойчивости у студентов

О.А. Занозина, ННГАСУ

Высокая изменчивость и сложность современного мира приводит к тому, что стрессы становятся постоянными спутниками человека. Причем средний уровень стресса большинства людей превосходит их психофизиологические возможности, что приводит к снижению эффективности их жизнедеятельности, к ухудшению здоровья и самочувствия.

В современных условиях на первое место выступает проблема социальной ценности человека, при этом здоровье является одним из важных объективных условий жизнедеятельности. Среди множества факторов, определяющих работоспособность и другие характеристики здоровья, большую роль играет психическая устойчивость к стрессовым ситуациям. Высокий уровень психической устойчивости к стрессам является залогом сохранения, развития и укрепления здоровья и профессионального долголетия личности. Формирование стрессоустойчивости является залогом психического

здоровья людей и непереносимым условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе.

Нарастающие нагрузки, в том числе психические, на нервную систему и психику современного человека приводит к формированию эмоционального напряжения, которое выступает одним из главных факторов развития различных заболеваний. В настоящее время на передний план выходит забота о сохранении психического здоровья и формировании стрессоустойчивости современного человека.

Изучению стрессоустойчивости посвящен ряд исследований отечественных и зарубежных авторов [1; 2; 3; 4; 6; 7]. Часть ученых считают понятие «стрессоустойчивость» синонимом понятия «эмоциональная устойчивость» [5]. М. И. Дьяченко, Я. Рейковский связывают свойство эмоциональной устойчивости с характеристиками темперамента, которые оказывают определенное влияние в основном на реактивность и силу эмоциональных переживаний и проявлений [5]. Но, несмотря на то что ряд авторов понятие стрессоустойчивости сводит лишь к понятию эмоциональной устойчивости, эти понятия не являются тождественными. Под «стрессоустойчивостью» понимается более сложное образование, интегративное свойство. Стрессоустойчивость определяется как совокупность личностных качеств, выявляющих устойчивость к различным видам стресса. Это свойство позволяет человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки без особых вредных последствий для своего здоровья [9].

Факторы, определяющие стрессоустойчивость, могут быть как внешними, так и внутренними.

К внешним факторам, определяющим индивидуальную стрессоустойчивость человека, относят условия жизни, образ жизни, особенности выполняемой деятельности и т.д.

Внутренние факторы стрессоустойчивости – это предшествующий опыт, индивидуально-психологические качества (свойства нервной системы, темперамент), некоторые личностные характеристики.

Стресс – это повышенное напряжение психофизиологических ресурсов человека, проявляющееся как в острых, так и в хронических негативных переживаниях. Развитие стресса во многом определяется особенностями субъективного отношения человека к той ситуации, в которой он живет и работает, а также накопленными в его опыте способами преодоления затруднений. Проще стресс можно определить как неадекват-

ную реакцию личности на те или иные проявления, внутренние и внешние, которые, собственно, и выступают как раздражители, или стрессоры [8].

Ключевую роль в процессе возникновения стресса играет механизм неприятия того проявления, с которым личность сталкивается. Слово "стресс" в переводе с английского означает "напряжение". В научный оборот этот термин введен в 1936 г. выдающимся канадским физиологом Гансом Селье, разработавшим общую концепцию стресса как приспособительной реакции организма на воздействие экстремальных факторов (стрессогенов).

Необыкновенная популярность как самой концепции, так и ее ведущего понятия объясняется, видимо, тем, что с ее помощью легко находят объяснение многие явления нашей обычной, повседневной жизни: реакции на возникающие трудности, конфликтные ситуации, неожиданные события и пр. По классическому определению Г. Селье, стресс является неспецифическим ответом организма на любое предъявленное ему требование, и этот ответ представляет собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к возросшим требованиям. Каждый из собственного опыта знает, что в качестве стрессора может выступать все, что угодно: взгляд, слово, действие, событие, затерявшаяся вещь и т. п. Поэтому дело не столько в самом стрессоре, сколько в нашем отношении к нему [8].

Студенчество - это период возрастного кризиса - адаптации к новой социальной роли, к новым условиям учебного труда, к новым требованиям, предъявляемым к самоорганизации студентов, к работе личности над собой, основывающейся на новой, высокой степени ответственности.

Для студенческого возраста характерно наличие стрессогенных факторов, таких как ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде и др. Как показывают исследования Ю. В. Щербатых [10; 11], экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у учащихся средней и особенно высшей школы. Способность студента сопротивляться воздействиям стресса во многом зависит от особенностей его личностных черт, в частности, от коммуникативных способностей.

Следовательно для формирования стрессоустойчивости необходимо развивать и укреплять "внутренние силы" индивида. Для этого существуют различные программы, центры, где психологи, психотерапевты проводят консультации, тренинги и т. д. Для самостоятельной работы над собой существует специальная литература, а самым цен-

ным лекарством "от нервов", по мнению психологов, является отдых и положительные эмоции.

Литература

1. Березин, Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека /Ф.Б. Березин. – Л., 1988.– 270 с.
2. Вяткин, Б. А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Б. А. Вяткин. – М., 1972.– 134 с.
3. Гиссен, Л. Д. Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах / Л. Д. Гиссен. – М., 1990. – 192 с.
4. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М., 1971.– 272 с.
5. Дьяченко, М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, // Вопросы психологии – 1990. – №1. – С. 106–113.
6. Марищук, В. Л. Перераспределение функциональных резервов в организме спортсмена как показатель стресса / В. Л. Марищук – Л., 1983.– 190 с.
7. Мильман, В. М. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.М. Мильман – М., 1983.– С. 24–26
8. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М: Прогресс, 1979.–124 с.
9. Шоповаленко, И. В. Стрессоустойчивость / И.В. Шоповаленко. – М., 2005. –349 с.
10. Щербатых, Ю. В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса: автореф. дис.... д-ра биол. наук./Ю. В. Щербатых.– СПб., 2001.– 32 с.
11. Щербатых Ю. В. Связь особенностей личности студентов-медиков с активностью вегетативной нервной системы/ Ю. В. Щербатых // Психологический журнал. –2002. –№ 1. – С. 118–122.

Актуальность и особенности реализации учебных и брачных задач возраста в жизни студентов младших курсов

Н.А. Зимина, ННГАСУ

Студенческий возраст является особым периодом жизни человека. Как возрастная категория студенчество представляет собой переходную фазу от созревания к зрелости и определяется как поздняя юность - молодость (18-25 лет). С одной стороны, это время завершения процессов роста, достижения оптимального развития интеллектуальных и физических сил, возрастания творческих возможностей, расцвета внешней привлекательности. С другой стороны, это период актуализации проблемы личностного самоопределения, в результате чего молодой человек должен овладеть полным комплексом социальных функций взрослого человека и сформировать новую взрослую идентичность. Для достижения социальной зрелости молодому человеку необходимо разрешить главные социальные задачи возраста – приобретение профессии, определенного социального статуса и создание семьи [9].

Поступление в вуз символизирует собой начало реализации первых двух задач. Для кого-то начинается осуществление жизненных планов, четко намеченных еще в старших классах школы, идет проверка их правильности в жизни. Многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то что мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается в ходе этих поисков [6]. Для родителей и общества обучение в вузе студента в это время является основной его деятельностью.

Вместе с тем, жизнь молодых людей в этот период наполняется и другими смыслами. Актуализируются проблемы взаимоотношений с противоположным полом. Это возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше приспособлен к рождению первого ребенка. В молодости люди легче всего знакомятся и адаптируются к условиям совместной жизни. Созданию семьи предшествует решение молодыми людьми ряда добрачных и предбрачных задач, составляющих содержание добрачного периода в жизни человека. К этим задачам относятся:

- эмоциональное отделение от семьи, родителей, приобретение независимости и автономности;
- развитие умения устанавливать близкие интимные отношения;
- освоение ритуала ухаживания, т. е. характерного для данной культуры ролевого поведения в полоролевых взаимодействиях;

- освоение своей сексуальности: приобретение умения идентифицировать сексуальные импульсы и управлять ими;
- определение для себя способа жизни (традиционный брак, гражданский брак, сознательное одиночество и т. д.) [7].

Таким образом, наряду с получением профессионального образования, активность молодых людей направлена и на создание собственной семьи, освоение супружеских и, возможно, родительских ролей. Но если учебная деятельность является социально одобряемой и имеет вполне четко определенные ценностные ориентиры, то «добрачная» деятельность становится результатом выбора самого молодого человека (особенно в данный период, когда ценностные установки по отношению к семье, семейному и предбрачному поведению размыты) и не всегда приветствуется («сначала получи образование, а потом будешь про другое думать»). В связи с этим можно предположить преобладание профессиональных ценностей у студентов, особенно на младших курсах. Вместе с тем в ряде исследований отмечается увеличение количества незарегистрированных браков начиная с первых лет вузовского обучения [4].

С целью изучения особенностей выраженности и сочетания учебных и брачных задач развития в жизни студентов было проведено исследование, в котором приняли участие 140 студентов 1-го курса ННГАСУ.

Результаты исследования

Представленность и важность жизненных задач можно проследить при помощи анализа временной организации деятельности студентов. В связи с этим, респондентам предлагалось указать распределение времени по видам деятельности в течение суток (в процентном соотношении). Анализ данных показывает преобладание в субъективном восприятии студентов учебной деятельности. Причем девушки считают себя более дисциплинированными: они больше времени проводят на занятиях в вузе (42% времени, у юношей 38%) и дольше занимаются дома выполнением домашних заданий (4% времени, у юношей 2%). Вместе с тем стандартные сутки девушек включают в себя виды деятельности, которые не представлены у юношей. Это общение с друзьями (3,6% времени), домашние дела (3%), танцы, хобби (0,9%) и свидания (0,7%). Данные различия могут быть обусловлены гендерными особенностями: воспитание девушек как будущих жен, матерей; предпочтение девушками «женских» развлечений (танцы), а юношами «мужских» (спорту юноши уделяют 4% времени, а девушки 0,6%). Что касается категории «общение с друзьями», то ее можно прокомментировать словами Б. Ливехуда, который отмечает, что в молодости для мужчины важнейшей задачей становится основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры. Для женщины наиболее значимым является создание собственного окружения – семейного,

дружеского, профессионального, обстановки собственного жилья, стиля поведения и одежды [6]. Скорее всего, для девушек общение – это больше терминальная ценность, а для юношей – инструментальная.

Как известно, за одним и тем же действием, направленным на достижение одной и той же цели, могут стоять самые различные по характеру мотивы. В связи с этим нахождение студентов в вузе, и в частности на занятиях, не является показателем наличия у них только учебной мотивации. Различают две формы деятельности: внешнюю (практическую, видимую для других людей) и внутреннюю (мыслительную, невидимую для посторонних). Поэтому можно предположить, что поведение студентов на занятии, при недостаточной внимательности со стороны преподавателя, может трактоваться как учебная деятельность (спокойно сидит, слушает, старается понять, запомнить), но на самом деле таковым не являться (например, молодой человек планирует, как проведет выходные). К тому же иногда студенты не скрывают наличие других потребностей на занятии (например, они могут общаться на внеучебные темы). В связи с этим интересной в данном исследовании является представленность в сознании студента мыслей, связанных с учением, и мыслей о различных аспектах брачного поведения (брачное поведение — это поведение, целью которого является удовлетворение потребности в браке, поведение, связанное с выбором брачного партнера). С этой целью студентам предлагалось оценить (в процентном соотношении), сколько времени в течение дня они думают об учебе, а сколько о личной жизни. Далее, для того чтобы попытаться определить важность этих сторон жизни для молодых людей, студентам было предложено еще раз проанализировать распределение своего времени, но уже исходя только из двух составляющих – учеба и «личная жизнь» (в данном случае «личная жизнь» – это условное обозначение поведения, направленного на решение брачных задач возраста) и указать, какую часть времени (при этом все время берется за 100%) они тратят на учебу, а какую занимает брачное поведение.

В результате выяснилось, что юноши считают, что 66% их времени занимает учебная деятельность, а 34% – брачное поведение. При этом об учебе они думают лишь 49% времени, а о личной жизни – 51% всего времени. У девушек учебная деятельность занимает 65% времени, а брачное поведение – 35%. Об учебе они думают 52% времени, а о личной жизни – 48%.

Таким образом, несмотря на то что учебная деятельность занимает большую часть времени студентов, задача поиска потенциального брачного партнера также является актуальной. Выражается это в том, что хотя учебная деятельность и занимает больше времени студентов, их внутренняя психическая жизнь нередко наполнена мыс-

лями о брачном поведении (когда юноши находятся на занятиях, 15% этого времени они уделяют мыслям о личной жизни; девушки – 13%).

Далее студентам был задан следующий вопрос: «Если бы у вас была возможность самостоятельно распределять время, то какую бы его часть вы тратили на учебную деятельность, а какую на брачное поведение?» Юноши указали, что учебе уделили бы 44% всего времени, а брачному поведению – 56%. Девушки отвели на учебную деятельность 46% времени, а на личную жизнь – 54%.

Затем студентам было предложено оценить степень своей удовлетворенности учебной деятельностью и личной жизнью по 100-балльной шкале, где 0 – не удовлетворен, 100 – удовлетворен полностью. Средняя удовлетворенность юношей учебной деятельностью составила 55 баллов, личной жизнью – 49 баллов. Девушки довольны тем, как складывается учебная деятельность в среднем на 60 баллов, личная жизнь – на 50 баллов.

Перед началом исследования было сделано предположение, что удовлетворенность личной жизнью будет зависеть от наличия потенциального брачного партнера, в связи с чем далее студентам нужно было указать его наличие или отсутствие. В результате выяснилось, что потенциальный брачный партнер (девушка/парень) есть у 0,2% юношей и у 0,4% девушек и имеется заметная связь (оценка по шкале Чеддока) между этими характеристиками как у юношей ($r_s = 0.501$, $p < 0,01$), так и у девушек ($r_s = 0.641$, $p < 0,01$). Также выяснилось наличие умеренной связи между удовлетворенностью учебной деятельностью и личной жизнью у девушек ($r_s = 0.31$, $p > 0,05$).

В последнем задании студентам следовало оценить важность решения задач приобретения профессии и создания семьи для всей последующей жизни (нужно было разделить 100% между этими двумя ценностями). Полученные данные показали, что и для юношей (60%) и для девушек (57%) приоритетной ценностью является получение образования и приобретение профессии. Вместе с тем создание семьи также присутствует в жизненных планах молодежи, хотя ценность наличия семьи несколько ниже (40% у юношей и 43% у девушек).

Выводы

1. Субъективный анализ студентами временной организации своей жизнедеятельности выявил недостатки в управлении своим временем и отношении к происходящему в настоящем. Так, большая часть времени студентов, по их мнению, уходит на учебную деятельность (42% времени у юношей и 38% времени у девушек). При этом 60% юношей и 57% девушек признают приоритетным получение образования для дальнейшей жизни. Но вместе с тем время, когда студенты находятся на занятиях, зачастую используется ими для решения других актуальных задач. Также можно конста-

тировать, что время, свободное от учебных занятий, часто используется неэффективно, так как наблюдается бедность и однообразие досуга (в качестве содержания своего свободного времени указывалось следующее: «просто отдыхаю», «смотрю телевизор», «ничего не делаю», «бездельничаю» и т. д.). Конечно же отдыху, обеспечивающему восстановление нервно-психического здоровья и психической стабильности, должно отводиться время в течение дня, но вместе с тем на психологическом уровне рекреативная функция реализуется через организацию досуга, когда есть возможность уделить внимание, в том числе и реализации брачных потребностей.

Далее, анализируя полученные данные, необходимо отметить несовпадение реального количества времени, когда студенты находятся на занятиях в вузе (примерно 5, 6 часов, что соответствует 20–25% времени от его общего количества в сутках) и их субъективного восприятия этого периода (42% времени у юношей и 38% – у девушек). Психологическое время нахождения студентов в вузе превышает объективный показатель примерно в 2 раза. Согласно данным Е. И. Головахи и А. А. Кроника, психологическое время может ускорять или замедлять свое течение, сжиматься или растягиваться, оно может переживаться непрерывным или прерывистым, разорванным на отдельные части в зависимости от разных факторов. Так, плохое настроение растягивает время, кажется, что оно тянется слишком долго; если человек увлечен интересным делом, то время как бы сжимается. Когда успех дела не слишком волнует человека, время растягивается [2]. Таким образом, полученные данные позволяют предположить, что в учебной деятельности многие студенты проявляют невысокий уровень активности и мотивации, в связи с чем она психологически «растягивается». В соответствии с этим можно предположить, что другие виды активности занимают больше астрономического времени, но за счет своей привлекательности для студентов психологически «сжимаются». В частности, это можно отнести к добрачной деятельности, которая, по мнению студентов, занимает у них не так много времени, как им хотелось бы, но о которой они много думают, в том числе и на занятиях.

Подобное отношение к использованию временных ресурсов в деятельности, с одной стороны, может являться особенностью возраста (в период юности, молодости время воспринимается как бесконечное, есть иллюзии, что возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь), с другой стороны, отражением некомпетентности во временной организации и регуляции своей деятельности. Чем более осознаваемой является перспектива будущего, тем более проявляется в настоящем активность по обеспечению будущего жизненного успеха, тем более бережное отношение к своему времени. В связи с этим

важной и необходимой является работа по осознанию студентами своих жизненных целей, принятию ответственности за их реализацию.

Как показало исследование, создание семьи для студентов первых курсов является актуальной, но не острой задачей. Об этом больше думают и говорят, чем делают. Это скорее время, когда студенты определяются с представлениями о себе как будущем супруге и родителе [5], а все их силы направлены на адаптацию к вузу и успешное освоение нового социального статуса студента. Похожие данные были получены и Т.С. Калачевой, которая отмечает, что для молодежи, находящейся на начальном этапе профессиональной подготовки, семейные ценности являются фоновыми, а наиболее важным становится получение образования, начало карьеры и дальнейшее достижение престижной, высокостатусной должности и высокооплачиваемой работы [4].

Вместе с тем интересными являются данные, полученные при анализе ранжирования студентами второго курса актуальных для них ценностей. При формулировании вопроса «Что для Вас является важным?» список первых 5 ценностей выглядел следующим образом: здоровье; любить и быть любимым; найти работу; построить карьеру; зарабатывать деньги. Изменение формулировки на «Что может сделать Вас счастливым?» повлекло за собой и смену приоритетов: здоровье; любить и быть любимым; создать семью; путешествовать; иметь детей [3].

Таким образом, можно констатировать актуальность для студентов первого курса учебных и брачных задач развития. Учебные задачи признаются более важными в данный период, а брачные являются более привлекательными.

Данный вывод позволяет говорить о важности для данного периода жизни студентов психологической работы по прояснению жизненных целей, обучению управлению своим временем, а также развитию осознанного отношения как к обучению в вузе, так и к созданию семьи.

Литература

1. Болотова, А. К. Психология времени в межличностных отношениях / А.К. Болотова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 1997.– 51 с.
2. Головаха, Е. И. Психологическое время личности. / Е. И. Головаха А. А. Кроник. – М.: Смысл, 2008.– 606 с.
3. Зими́на, Н. А. Отношение молодежи к различным аспектам семейной жизни / Н. А. Зими́на // Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире: материалы конференции – М., 2013. – С. 559–562.
4. Калачева, Т. С. Соотношение профессиональных и семейных ценностей в жизненных планах студентов младших курсов / Т. С. Калачева // Социально-

психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире.: материалы конференции – М., 2013. – С. 562-565.

5. Кранц, И. И. Профиль идентичности юношей и девушек, имеющих статус социальных сирот / И. И. Кранц // Журнал практического психолога. – 2011. – № 6. – С. 106–121.

6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2001.– 464 с.

7. Посысаев, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студентов вузов // под общ. ред. Н. Н. Посысаева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.– 328 с.

8. Свечникова, Ю. А. Свободное время в жизни студента / Ю. А. Свечникова // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 227–231.

9. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов вузов/ О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

Разработка модульной курсовой работы на примере биологического модуля дисциплин для психологического направления обучения в вузе

В.В. Катунова, НИМБ

Переход на модульную систему организации учебного процесса является важным этапом вхождения российской образовательной структуры в международное образовательное сообщество и расширения применения современных обучающих технологий. Сущность модульного обучения, по мнению многих педагогов-исследователей, состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей [2, 3]. При этом, согласно обоснованному на практике утверждению П.А. Юцявичене (1989), общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действенности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности. Модульное построение учебно-методических комплексов и их отдельных

компонентов дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготовки специалистов [5].

Модуль как методологическое средство структурирования предметного содержания обеспечивает системность деятельности учащихся при индивидуальной и групповой работе, при этом все участники учебного процесса оперируют одинаковыми понятиями. Модульная организация материала дает возможность перераспределять время, отводимое учебным планом на его изучение, по отдельным видам учебной деятельности, расширяет долю самостоятельной работы студентов. При комплексном формировании содержания обучающих модулей исключается дублирование в изучении предмета, появляется возможность систематизации и планирования постепенного усложнения учебного материала, проведения комплексных теоретических и практически исследований. В соответствии с образовательным стандартом дозируется содержание модуля, которое может легко меняться в зависимости от потребностей рынка труда, что служит основанием для создания новых модулей [4].

Методическая основа модульного обучения – разработка учебных модулей, включающих законченный блок информации; целевую программу действий студента и рекомендации педагога по ее успешной реализации [1]. Собственно, принцип модульности, реализуемый при этой разработке, заключается в конструировании учебного материала так, чтобы он обеспечивал достижение каждой поставленной перед студентами дидактической цели, а также интегрировании, в соответствии с учебным материалом, различных видов и форм обучения» подчиненных достижению намеченных целей.

Опыт создания учебного модуля как структурной единицы учебно-методического обеспечения образовательной программы может служить разработка «Биологического модуля», предусматривающего объединение трех естественнонаучных дисциплин из области биологического знания, обеспечения деятельности будущего психолога – анатомии центральной нервной системы (ЦНС), нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности (ВНД). Разработка данного модуля была внедрена в структуру общеобразовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) по направлению бакалавриата «Психология» в Нижегородском институте менеджмента и бизнеса в 2012 году.

При изучении дисциплин, входящих в «Биологический модуль», особое внимание уделяется формированию системного мышления студента, будущего психолога, так как в настоящее время в психологии уже аксиоматичным представляется положение о том, что в основе изучаемых нейроанатомией и нейрофизиологией процессов и явлений лежат первопричины процессов, явлений и закономерностей психического

уровня. Поэтому современный специалист в области психологии для глубокого понимания механизмов протекания психологических процессов должен владеть всем понятийным арсеналом анатомии, физиологии нервной системы и психофизиологии. Нервная система в организме человека выполняет интегрирующую роль, объединяя в единое целое все ткани, органы и координируя их специфическую активность в составе целостных гомеостатических и поведенческих функциональных систем. Совокупность нейрофизиологических процессов обеспечивает сознание, подсознательное усвоение поступившей информации и индивидуальное приспособительное поведение организма в окружающей среде. Таким образом, психическая деятельность осуществляется с помощью нервной деятельности. Знание этих биофизиологических научных основ необходимо для компетентного представления студентами путей, причин и закономерностей протекания психических процессов в организме человека, а также присутствия у человека психических свойств и их особенностей.

Дисциплины, объединенные в «Биологический модуль», изучаются студентами внутри него в указанной последовательности в течение двух семестров первого курса обучения. Таким образом, проведение лекционных, практических и лабораторных занятий в данном цикле предусматривает системный переход в изучении материала – от тематики анатомических основ, заложенных в школьной образовательной программе, к изучению психофизиологических основ и в дальнейшем – общей психологии. Методически обоснованное согласование всех видов учебного процесса внутри модуля обусловило объединение и других форм учебно-методической работы. Так, текущий контроль по этим учебным дисциплинам как педагогический инструмент выявления уровня ориентации студента в изучаемом материале также объединен в модульную курсовую работу – самостоятельное исследование студента, одновременно проводимое в рамках дисциплин «Анатомия ЦНС», «Нейрофизиология» и «Физиология ВНД».

Цель модульной курсовой работы заключается в формировании у студентов-психологов системы компетенций, связанных с изучением структурно-функциональной организации нервной системы человека и ее взаимосвязи с психическими процессами и свойствами человека, а также роли нервной системы в формировании сложных форм поведенческой деятельности.

К задачам модульной курсовой работы относится знакомство студентов с современными достижениями в области исследования ЦНС, нейрофизиологии и высшей нервной деятельности, новыми концептуальными подходами к решению научных проблем; физиологическими основами и закономерностями функционирования ЦНС и психической деятельности; формирование практических навыков анализа научных данных в области анатомии, нейрофизиологии и физиологии ВНД, а также навыков

системного психофизиологического мышления, выявление степени усвоенности основ фундаментальных знаний по данным дисциплинам. В отдельных разделах и параграфах работы отражаются области и предметы изучения всех трех областей науки.

Приведем для примера некоторые предлагаемые темы модульных курсовых работ. Для каждой темы разработан примерный список теоретических и практических вопросов, которые должны быть рассмотрены.

1. Структурно-функциональная организация коры головного мозга:

- понятие о локализации функций в ЦНС; основные положения теории системной динамической локализации высших психических функций; принципы локализации функций; зональная организация коры головного мозга; функциональная симметрия организация коры головного мозга; первичные, вторичные сенсорные зоны; двигательные и ассоциативные зоны; моторные и сенсорные зоны коры головного мозга; корковые центры речи; сопоставление нейрофизиологической и микроанатомической организации центров мозга; медиаторные системы мозга; интеграция функций разных мозговых зон в психической активности;
- методы изучения структурно-функциональной организации коры головного мозга (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

2. Функциональная асимметрия головного мозга человека:

- понятие функциональной асимметрии головного мозга; функции правого и левого полушарий головного мозга, взаимодействие между ними; концепция частичного доминирования полушарий мозга человека; виды функциональной асимметрии, ее значение; формирование функциональной асимметрии в процессе онтогенеза и психосоциальное развитие детей; влияние двигательной активности и сенсорного восприятия на становление функциональной асимметрии; праворукость, леворукость, амбидекстрия (обоерукость): особенности распределения функций между полушариями головного мозга, особенности поведения;
- методы изучения функциональной асимметрии головного мозга (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

3. Функциональная организация периферической нервной системы:

- понятие периферической нервной системы; структура (отделы, основные анатомические образования) и нейронная организация периферической нервной системы; функциональное значение периферической нервной системы; онтогенетическое развитие периферической нервной системы; спинномозговые нервы, их производные и области иннервации; черепномозговые нервы, их производные и области иннервации; нейромедиаторы периферической нервной системы; роль периферической нервной системы в

обеспечении связи центральной нервной системы с органами-мишенями и внешней средой;

– методы изучения функциональной организации периферической нервной системы (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

4. Функциональная организация слухового анализатора:

– определение слухового рецептора и анализатора, их свойства; орган слуха: общий план строения, топография, развитие, характеристические особенности и функции слухового анализатора; связь с головным мозгом; строение слуховой зоны коры головного мозга; проводящие пути слухового анализатора, их нейронный состав; периферические и центральные особенности работы анализатора; механизм преобразования сигнала в рецепторах; слуховые ощущения; механизм их формирования; принципы организации восприятия устной речи; роль слуховых ощущений в организации пространственной ориентации и поведения человека.

– методы изучения функциональной организации слухового анализатора (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

5. Возрастные изменения в морфо-функциональной организации центральной нервной системы человека:

– реактивность и регенерация тканей нервной системы; онтогенетические изменения строения нервной ткани; особенности первичного формирования и созревания нервной системы; изменения нервной системы в процессе старения; онтогенез физиологических процессов в ЦНС; онтогенез психических проявлений нервной деятельности (эмоции, темперамент, внимание, память и т. д.); онтогенетические изменения функционирования анализаторов;

– методы изучения возрастных изменений в морфо-функциональной организации ЦНС человека (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

6. Основные направления и проблемы нейроэволюции:

– понятие и общая характеристика нервной системы животных и человека; основные этапы эволюции нервной системы – от простейших до человека (кратко); основные ароморфозы эволюции; отличительные анатомо-физиологические особенности ЦНС человека; основные факторы и движущие механизмы эволюции ЦНС; влияние биологического и социального компонентов; нейрогенетические основы эволюции нервной системы человека; связь нейроэволюции и развития психических свойств человека; возможные пути дальнейшей нейроэволюции человека в связи с изменениями среды обитания и образа жизни;

– методы изучения аспектов нейроэволюции человека (с представлением 1–2 подробных литературных описаний результатов научного исследования).

Курсовую работу по биологическому модулю студент пишет на базе одновременно трех учебных дисциплин: анатомия центральной нервной системы, нейрофизиология и физиология центральной нервной системы. При этом студентом выбирается одна тема, которая должна быть раскрыта с применением теоретических и практических научных данных всех трех дисциплин. На курсовую работу отводится время изучения данных дисциплин, при успешной оценке данная работа служит допуском до итогового модульного экзамена.

Написание курсовой работы предполагает более глубокое изучение избранной темы, нежели она раскрывается в учебной литературе. Необходимо обязательно сравнивать разные точки зрения исследователей, показать совпадения и расхождения, а также привести наиболее доказательные выводы в рассуждениях ученых. В работах теоретического характера, анализируя литературу по теме исследования, необходимо высказать собственное мнение и отношение к затрагиваемым сторонам проблемы. Материал, используемый в курсовой работе из других литературных источников, должен быть переработан, связан с темой курсовой работы и изложен своими словами.

Структурно основная часть курсовой работы должна включать 2 главы. Содержание первой, теоретической главы должно точно соответствовать теме работы и полностью ее раскрывать. В каждой работе должны быть рассмотрены вопросы, приложенные к теме (желательно в указанном порядке), – этот список является обязательным минимумом, но может быть по желанию студента расширен и дополнен. Подглавы в этой части формируются и называются студентом самостоятельно. Во второй, практической части приводятся 2–3 подробных литературных описания результатов научных исследований (проведенных отечественными и иностранными учеными и опубликованных в периодической печати, монографиях, диссертационных работах, авторефератах) по рассматриваемой проблеме. В описании приводятся следующие данные: имена исследователей, место проведения (название лаборатории, института, научного центра и т. д., города, страны), время проведения исследования, подробное описание метода и результатов исследования. При анализе данного материала желательно составление таблиц и приведение рисунков. Не вошедшие в основной текст материалы (иллюстрации, таблицы, графики и т. п.) приводятся в конце работы в виде приложений.

Такая курсовая работа относится к модулям деятельностного типа, формируемая в ходе ее написания и защиты студентом компетенционная основа направлена на развитие конкретных умений и навыков в соответствии с характером деятельности.

Опыт проверки и оценки защиты студентами модульных курсовых работ показывает, что системный подход в объединении учебных дисциплин в силу своей методологической обоснованности приносит относительно высокие результаты. Причем эти результаты в большей степени выявляются в росте не уровня качества работ, а уровня глубины освоения системосвязанности материала, внутреннего научного согласования основных законов, принципов и положений биологического и психического в знаниях студентов, уровня сформированности методологического обоснования единства этих наук. Следствием этого является формирование более адекватной научной и практической ориентированности студентов.

Примечательно, что реализация модульной технологии на уровне курсовой работы обеспечивает также индивидуализацию обучения по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля. Таким образом, повышается диагностическая и прогностическая ценность курсовой работы как оценочной формы организации учебной деятельности.

Отметим, что при подобной модульной организации изучения достаточно сложных для восприятия студентами дисциплин гораздо эффективнее развиваются навыки рефлексивной культуры, что создает условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других. А вследствие согласованности этапов постепенного перехода от одной науки (биологии) к другой (психологии) у студентов формируется достаточный уровень учебной мотивация, развиваются навыки самостоятельной работы с предложенной учебной программой, поиска информации, что в конечном счете влияет на развитие аналитических и творческих компетенций студентов.

Опыт разработки учебных модулей такого типа представляется нам благоприятным для учебно-методического обеспечения общеобразовательных программ высшего профессионального образования различной направленности, в особенности тех, внутри которых существует сочетание различных научных областей, методологические переходы между которыми зачастую слабо осознаются студентами, и, как следствие, такая же «научная мозаика» формируется и в представлении студентов об изучаемом научном направлении и о будущей специальности. Так, например, обоснованным и реалистичным представляется нам формирование единого модуля математических дисциплин в общеобразовательных программах по подготовке психологов в высшей школе.

К сожалению, реальным препятствием формального плана при разработке модульных блоков междисциплинарного характера остается их представление в учебных планах – зачастую дисциплины, подлежащие логичному объединению вследствие на-

учной взаимосвязанности, могут находиться в различных учебных циклах или их частях (обязательной и вариативной). Надеемся, что дальнейшее развитие модульной системы организации учебного процесса в ведущих вузах позволит разрешить эту задачу.

Литература

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. – 336 с.
2. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 176 с.
3. Михелькевич, В. Н. Инновационные педагогические технологии / В. Н. Михелькевич, В. М. Нестеренко, П. Г. Кравцов. – Самара: СамГТУ, 2004. – 90 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 271 с.

**Развитие психолого-педагогических компетенций у магистрантов
технических направлений**

Н.Ф. Комарова, ННГАСУ

Одним из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся магистранты в процессе обучения, в том числе и технических направлений, является педагогическая деятельность. Известно, что от деятельности педагога зависит эффективность работы любого учебного заведения, поэтому важно у магистрантов в период их обучения развивать психолого-педагогическую компетентность, позволяющую им успешно трудиться в будущем. Психолого-педагогическая компетентность предполагает наличие психолого-педагогических знаний, умений, навыков и приемов их реализации в будущей педагогической деятельности и общении.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по каждому направлению подготовки магистрантов определены конкретные компетенции педагогической деятельности. На одних направлениях они представлены конкретно, развернуто, на других – несколько обобщенно. В качестве примера рассмотрим компетенции, которые должны освоить магистранты в период подготовки к будущей педагогической деятельности по направлению «Дизайн»:

- способность к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов;

- ориентированность на разработку и внедрение инновационных форм обучения, создание авторских программ и курсов.

Развитие психолого-педагогических компетенций предполагает глубокое изучение как теоретических основ психологии и педагогики высшей школы, так и формирование умений применять полученные знания в будущей практической педагогической деятельности. При определении содержания теоретической и практической подготовки в рамках психологии и педагогики высшей школы и основы педагогики и андрагогики мы опирались на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по различным техническим направлениям подготовки и современные исследования ученых в области психологии и педагогики высшей школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нацеливает высшие учебные заведения на создание условий для всестороннего развития личности студентов, поэтому большое внимание в процессе психолого-педагогической подготовки магистрантов нами уделяется изучению психологических проблем, связанных с обучением и развитием. Изучаются психологические особенности учебной деятельности, анализируются ее возможности в развитии психических процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление и речь, воображение, эмоции и чувства, воля), а также свойств личности (темперамент, характер, способности).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования выдвигает перед преподавателями задачу широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Кроме этого, нацеливает высшие учебные заведения на развитие студенческого самоуправления.

Эти нормативные требования нами обязательно учитываются при отборе содержания психолого-педагогической подготовки магистрантов.

Наличие теоретических знаний является необходимым условием для выполнения практико-ориентированных заданий, что в целом способствует эффективному развитию у магистрантов психолого-педагогических компетенций. На каждом занятии, наряду с обсуждением конкретных теоретических вопросов, обязательно предлагаются для выполнения разнообразные постепенно усложняющиеся практические задания.

Большое внимание на занятиях уделяется анализу конкретных психолого-педагогических ситуаций, которые часто встречаются в педагогической деятельности любого преподавателя:

- как происходит управление восприятием учебной информации в процессе обучения;
- при каких условиях у студентов на занятиях можно вызвать непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание;
- по каким причинам студенты бывают невнимательны на занятиях;
- какие ошибки допускаются при заучивании студентами учебного материала;
- причины, вызывающие стресс в учебной деятельности;
- достоинства и недостатки компьютерных презентаций и др.

Эти и подобные психолого-педагогические ситуации предлагаются в качестве домашних заданий, что дает возможность каждому магистранту заранее обдумать пути их решения. Поощряется, если обучающиеся самостоятельно предлагают для обсуждения те или иные актуальные для данного направления подготовки проблемные ситуации.

Анализ состояния практики обучения и развития студентов в ходе учебной деятельности осуществляется не только в процессе обсуждения конкретных психолого-педагогических проблем. Магистрантам также предлагаются темы для письменных творческих работ. В ходе выполнения этих заданий необходимо проанализировать и выявить, например, положительный опыт (или трудности) при использовании отдельных принципов обучения в педагогическом процессе, показать возможности использования различных образовательных технологий при изучении технических дисциплин, охарактеризовать эффективные методы обучения студентов и др. Подобные письменные задания развивают у магистрантов способность к анализу и обобщению педагогического опыта.

На занятиях уделяется внимание анализу нормативных документов и методических материалов, имеющих на кафедре. Анализируются существующие стандарты по конкретным направлениям подготовки бакалавров, учебные планы, учебные программы по дисциплинам, а также имеющиеся методические рекомендации, которые разрабатывают преподаватели кафедр.

На занятиях предлагаются тесты, позволяющие выявить те или иные особенности обучающихся, используются тренинговые упражнения, предлагаются практические задания исследовательского характера, например, магистрантам необходимо разработать анкету на любую тему, провести опрос среди студентов, обработать полученные материалы.

От анализа психолого-педагогических проблем высшей школы магистранты постепенно переходят к самостоятельной разработке программ реализации в учебном процессе тех или иных вопросов. Примерная тематика подобных заданий:

- как добиться устойчивого внимания студентов на занятиях;
- как развивать воображение студентов на конкретных занятиях;
- возможности использования интерактивных методов при изучении конкретных технических дисциплин;
- организация самостоятельной работы студентов по дисциплине;
- система воспитательных мероприятий при изучении конкретной дисциплины;
- требования, применяемые при проведении контроля знаний студентов, и многие другие.

Для приобретения опыта выступления перед аудиторией магистранты включаются в обсуждение психолого-педагогических проблем. С этой целью проводятся беседы, дискуссии, их тематика разнообразна: «Роль эмоций и чувств в учебной деятельности», «Активизация студентов на занятиях: проблемы и пути решения», «Использование инновационных форм контроля знаний студентов» и др. Эта форма работы неизменно вызывает интерес и активное участие обучающихся.

Для развития навыков работы со студентами предлагаются различные задания для проведения обсуждений, например, необходимо подготовиться к интерпретации художественных произведений (притчи, пословицы) психолого-педагогического содержания или беседы на любую тему и провести обсуждение в группе. Тем самым магистранты приобретают навыки проведения беседы с аудиторией, которые так необходимы преподавателю, демонстрируя при этом приобретенные на занятиях психолого-педагогические компетенции.

В завершение изучения дисциплины каждый магистрант получает зачетное задание – составить конспект занятия. Основное внимание при этом уделяется не только содержанию, но и его методической обработке. Для выполнения задания необходимо выбрать форму проведения занятия (активную или интерактивную), продумать, какие будут использованы эффективные методы обучения, каким образом данное занятие будет способствовать личностному развитию студентов и т.п. При выполнении данного задания магистранты должны продемонстрировать, насколько у них развиты психолого-педагогические компетенции и готовность к работе в качестве преподавателя.

Формирование когнитивно-деятельностного компонента правовых компетенций студентов вуза неюридических направлений подготовки в условиях информатизации высшего профессионального образования

М.В. Кручинин, ВГАВТ,
В.Н. Бутченко, ВГАВТ,
Г.А. Кручинина, ННГУ

Задача повышения качества подготовки бакалавров, специалистов, магистров в современных условиях решается принятием компетентного подхода как одной из главных стратегий профессионального образования. (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.). В условиях нестабильности развития общества и образования, многообразных ситуаций неопределенности, когда заранее разработанные схемы деятельности как студентов, преподавателей, так и вуза в целом, средства и инструменты достижения целей образования теряют свою силу и универсальность, компетентный подход уже вошел в концепции развития, в образовательные нормы большинства стран. Его реализация способствует развитию способностей студентов вуза действовать в проблемных, нестандартных ситуациях, искать свой способ решения, вырабатывать индивидуальный стиль деятельности. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентного подхода является дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Компетентный подход в настоящее время воплощает инновационную тенденцию в развитии образования. Основными понятиями в новых федеральных образовательных стандартах являются понятия «компетенция» как объективная характеристика требований к деятельности человека и «компетентность» как его личностная характеристика. В компетенции, формируемые в компетентном подходе, помимо когнитивно-деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационные и эмоционально-деятельностные составляющие [1].

Когнитивно-деятельностный компонент правовых компетенций характеризует «базу знаний» – совокупность профессионально важных знаний и представлений об особенностях профессиональной деятельности, определяет уровень сформированных профессионально важных умений для решения профессиональных задач.

Изучение учебных дисциплин «Правоведение» либо «Основы права» студентами неюридических специальностей призвано способствовать формированию у них правовых компетенций для применения их в своей будущей профессиональной деятельности в условиях новых экономических и политических реалий российской действительности. В ходе изучения данного курса студенты получают необходимый минимум знаний по основным отраслям российского законодательства в соответствии с государственным образовательным стандартом. Изучение данной учебной дисциплины способствует формированию устойчивых знаний в области права; развивает способности восприятия и анализа нормативно-правовых актов, в том числе для применения этих знаний в своей профессиональной деятельности; формирует и укрепляет навыки практического применения норм права.

Правовые компетенции студентов неюридических направлений подготовки – отношение к праву и готовность применять систему правовых знаний и умений на практике с целью повышения эффективности своей учебной и будущей профессиональной деятельности. Формирование правовых компетенций студентов вуза в высшей профессиональной школе являлось объектом ряда психолого-педагогических исследований. Вместе с тем специальные исследования, посвященные проблемам формирования правовых компетенций не юристов, немногочисленны (Т.Ю. Годнева, В.П. Паршин и др.). Несмотря на некоторую изученность понятия «правовая компетентность» применительно к различным социальным сферам и системе юридического образования, правовые компетенции студентов, формирование которых осуществляется с использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в высшем неюридическом профессиональном образовании, остаются недостаточно исследованными.

Компонентами формирования правовых компетенций студентов вуза являются: целевой (конкретизации и структурирования целей и задач формирования правовых компетенций, выделение соответствующих их уровней); структурно-содержательный (отбор, структурирование и конкретизация формирующего правовые компетенции содержания образования); организационно-процессуальный (разработка технологий, направленных на формирование правовых компетенций студентов вуза, широкое использование ИКТ на базе компьютерной техники); контрольно-оценочный (оценка эффективности процесса формирования правовых компетенций).

Сформированность правовых компетенций у студентов вуза способствует достижению следующих целей: знанию основ права; социально-правовой активности, внутренней убежденности в необходимости соблюдения норм права; осознанию себя полноправным членом общества, имеющего гарантированные законом права и свобо-

ды; воспитанию гражданской ответственности; уважению прав и свобод других людей, демократических правовых ценностей и институтов.

Общие и специальные компетенции в области права в совокупности обеспечивают готовность выпускников вуза неюридического профиля к эффективной профессиональной деятельности в правовом государстве, которое строится в нашей стране.

При формировании правовых компетенций студентов в условиях информатизации высшего профессионального образования широко используются современные средства ИКТ, что способствует развитию информационных компетенций, полученных ранее при изучении информатики и информационных технологий.

Образование, используя средства ИКТ, становится одним из базовых механизмов развертывания глобального информационного общества. В современных условиях будущему бакалавру, специалисту, магистру уже недостаточно быть просто компетентным в области информационных технологий: обладать разносторонними знаниями об информационных процессах и уметь применять их на высоком профессиональном уровне в рамках своей специальности. Ему объективно необходимы личностные качества, позволяющие относиться к ИКТ как ценности, умения критически их оценивать, использовать при формировании общих и профессиональных компетенций в процессе обучения.

Разные направления подготовки студентов неюридического профиля имеют неодинаковые возможности для формирования правовых компетенций студентов вуза, что связано с особенностями их будущей профессиональной деятельности. В самих формулировках правовых и информационных компетенций на первый план выходит их когнитивно-деятельностный компонент.

Приведем примеры формулировок правовых компетенций (общих (ОК) и профессиональных (ПК), формируемых у будущих бакалавров некоторых неюридических направлений подготовки в вузе и развиваемых в процессе их формирования в условиях информатизации образования информационных компетенций в соответствующих Федеральных образовательных стандартах [2, 3]:

– умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-13); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-14); готов использовать инфор-

мационные технологии при разработке проектов новых образцов морской техники (ПК-2) (180100 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (квалификация (степень) «бакалавр»);

– умеет использовать нормативные правовые акты в своей деятельности (ОК-5); способен на основе типовых методик и действующей нормативно-правовой базы рассчитать экономические и социально-экономические показатели, характеризующие деятельность хозяйствующих субъектов (ПК-2); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества; осознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе; соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13); способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-12) (080100 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр»);

– умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-8); способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-13); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-17); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах (ОК-18) (080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»);

– использует нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-14); понимает сущность и значение информации в развитии современного информационного общества; осознает опасности и угрозы, возникающие в этом процессе; соблюдает основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11); владеет профессионально-профилированным использованием современных информационных технологий и системой Интернет (ОК-12); (030300 Психология (квалификация (степень) «бакалавр»).

Мы считаем, что формирование когнитивно-деятельностного компонента правовых компетенций студентов будет более эффективным, если в их профессиональной подготовке будет использован потенциал ИКТ как педагогических информационных инноваций. Формы и средства организации обучения при формировании правовых ком-

петенций студентов в вузе представлены традиционными и инновационными (с применением средств ИКТ) формами обучения. Наряду с традиционными формами обучения (лекции, семинары) при формировании правовых компетенций нами были разработаны и апробированы инновационные формы обучения с использованием средств ИКТ: лекции-визуализации (с использованием компьютерных презентаций); «кейс»-технологии; семинарские и практические занятия с использованием электронных справочных правовых систем (СПС); творческая работа студентов с применением средств ИКТ; самостоятельная работа студентов с образовательными (по правовым дисциплинам) и правовыми ресурсами сети Интернет; контроль знаний студентов с применением в учебном процессе интернет-технологий с интерактивным тестированием. Особое место занимает технология проектной учебной деятельности, в основе которой лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно структурировать и актуализировать свои правовые знания.

Применение в процессе формирования когнитивно-деятельностного компонента правовых компетенций студентов электронных средств учебного назначения активизирует их самостоятельную и творческую работу. Наиболее эффективным является использование средств ИКТ для отработки навыков и умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Юрайт, 2012. – 314 с.
2. Кручинин, М. В. Компетенции, формируемые в профильно-ориентированной правовой подготовке будущих бакалавров в условиях информатизации образования / М.В. Кручинин// Социальные и гуманитарные науки: образование и общество: сб. науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. (20 апреля 2011 г.). – Нижний Новгород, 2012. – С. 94–99.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>.

**Проблема психологической готовности студентов
к профессиональной деятельности**

А.В. Мирук, ННГУ

В условиях реформирования высшего образования на рынке труда особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов, формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит, и к работе вузов, занятых как раз их подготовкой, новые требования. Система подготовки специалистов определена в целом спецификой конкретной профессиональной области деятельности. Однако связь между высшими учебными заведениями и сферой деятельности выпускников не всегда прочна и надежна. Поэтому молодому специалисту после окончания вуза требуется, как правило, достаточно много времени для адаптации к условиям профессиональной деятельности. Несмотря на то что специалист адаптируется к условиям работы за счет основного багажа знаний, умений и навыков, приобретаемых в высшем учебном заведении, немаловажную роль играет готовность молодого специалиста к профессиональной деятельности. Одной из ведущих составляющих готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность.

В зависимости от подхода к определению понятия «психологическая готовность» разные авторы выделяют его структуру, основные компоненты, строят пути его формирования. Изучение данной проблемы началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. В наиболее общем виде готовность – это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом [3].

Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б.Г. Ананьев определяет как «проявление способностей». В.А. Крутецкий под готовностью к деятельности понимает весь «ансамбль», синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, чем способности [1].

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности в структуре готовности выделяет, кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие психологическую готовность, относятся автором к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную - к опыту личности.

В психологической литературе достаточно большое внимание уделяется конкретным формам готовности: установке (Д. Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и др.). Для раскрытия природы психологической готовности к труду большое значение имеют проводимые исследования по профпригодности к деятельности (К. М. Гуревич и др.), по профессиональному самоопределению (Е. А. Климов и др.).

Готовность студента к труду рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я.Л. Коломинский). Л.В. Кондрашова считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, свойств и качеств личности, установок, которые дадут будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно приступить к своим профессиональным обязанностям и творчески выполнить их [1].

Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения [4].

Формирование профессионально важных качеств личности у студентов побуждает их к активному овладению необходимыми профессиональными знаниями и умениями, детерминирует готовность к успешной деятельности в профессиональной сфере.

Формирование профессионально важных качеств личности у студентов – сложный социальный и психологический процесс, который неразрывно связан с развитием интересов личностного и профессионального самоопределения, развитием профессионально-значимых качеств личности.

Успешное формирование личности студента как профессионала и деятельности будущих специалистов основывается на их готовности к труду.

О.М. Краснорядцева, рассуждая о психологической готовности к профессиональной деятельности, говорит о том, что она может проявляться:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира;
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Как отмечается в психологическом словаре, главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [2].

Таким образом, главной целью образовательного процесса в учебном заведении является подготовка специалиста. И необходимо, чтобы специалист был психологически готов к профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, который объясняет устойчивость деятельности человека в окружающем его пространстве. Психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как некоторая степень сформированности в личности студента мотивационной и операциональной сфер профессионализма.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т./ Б. Г. Ананьев – М.: ВЛАДОС, 2006. – 230 с.

2. Дмитриева, О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук /О. Б. Дмитриева. – М., 1997. – 188с.

3. Дьяченко, М. И. Психологическая готовность/ М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. 1986. – С. 49–52.

4. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1970. – С. 47–51.

Психологическая готовность будущих педагогов к осуществлению инновационной деятельности

О.Н. Мулина, Шуйский филиал ИвГУ

Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года ориентирует систему образования на создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности: способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, стремления к новому; способности к критическому мышлению, креативности и предприимчивости, умению работать самостоятельно, готовности к работе в команде и высококонкурентной среде и др. [6]. Поэтому педагогическое образование сегодня нацелено на подготовку новых педагогов, способных к самостоятельному осуществлению инновационной деятельности.

Психологическая готовность будущих педагогов к самостоятельному осуществлению инновационной деятельности является одним из условий ее успешного осуществления в сфере образования.

Понятие психологической готовности разрабатывалось в трудах ряда исследователей: А. П. Авдеевой, Л. И. Божович, А. Д. Ганюшкина, А. А. Деркача, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. К. Марковой, А. С. Мельничук, А. А. Понукалина, С. А. Николенко, Д. Н. Узнадзе, Е. Л. Хиллгард, Р. Г. Шакировой.

С. Л. Рубинштейн психологическую готовность определяет как единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов, как состояние, начинающееся с постановки цели на основе потребностей и мотивов.

В.А. Слостенин определил психологическую готовность будущего педагога как соответствующий уровень устойчивости его психики к воздействию стрессовых обстоятельств, адаптивности личности, уверенности специалиста в своих силах и возможностях [5].

Н.В. Кузьмина рассматривает психологическую готовность к профессиональной деятельности как наличие у педагога знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять профессиональную деятельность на современном уровне [3].

Выделяют два компонента психологической готовности: предметно-деятельностный и социально-психологический [8].

Предметно-деятельностный отражает подготовленность субъекта деятельности к тем изменениям в составе профессиональных обязанностей, компетенции, технологии, которые грядут в рамках нововведения.

Социально-психологический характеризуется наличием у человека черт и качеств, обеспечивающих взаимодействие с другими людьми, эффективное участие в совместной деятельности.

По мнению исследователей, психологическая готовность определяет общее отношение человека, его психологическую настроенность, установку на определенный способ выполнения действия в данных условиях [4].

Психологическая готовность будущего педагога к осуществлению инновационной деятельности складывается из его личностных особенностей, уровня подготовленности, полноты информации, наличия времени и средств для ликвидации непредвиденной ситуации, наличия информации об эффективности принимаемых решений.

Таким образом, психологическая готовность – это существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий [1]. В формировании психологической готовности к инновационной деятельности особое место принадлежит мотивационному компоненту, так как без наличия мотива осуществление любой деятельности, в том числе и инновационной, невозможно.

В качестве мотивов осуществления инновационной деятельности выступают потребности, интересы, убеждения студентов – будущих педагогов, их представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе.

Оптимальным условием для формирования у студентов психологической готовности к осуществлению инновационной деятельности является обучение студентов созданию инновационных образовательных продуктов. В качестве таких продуктов мы рассматриваем проекты авторских систем деятельности. Проект авторской системы деятельности – это теоретическая и экспериментальная модель практической деятельности студента, которую он планирует сам под руководством преподавателя на основе анализа уже существующих систем деятельности преподавателей [7]. Главной целью

создания проекта авторской системы деятельности является предоставление студентам – будущим педагогам возможности самостоятельного создания инновационных продуктов в виде авторских проектов предстоящей деятельности, их апробации и практического внедрения [2].

Разрабатывая и реализуя проекты, студенты – будущие педагоги развивают навыки критического мышления, поиска информации, анализа, самостоятельной работы и работы в группах. Каждый студент самостоятельно осуществляет полный инновационный цикл: от замысла проекта до его реализации в практической деятельности. Самостоятельность проектной деятельности формирует у студентов психологическую готовность к самостоятельному осуществлению инновационной деятельности в профессиональной сфере.

Литература

1. Дементьев, Е. Е. К вопросу о формировании психологической готовности курсантов военно-учебных заведений к профессиональной деятельности/ Е. Е. Дементьев, Н. Х. Юмакулов.// Вестник Университета Российской академии образования.– 2009. – № 5. – С. 108–110.

2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория качества подготовки специалиста образования/Н. В. Кузьмина.– М., 2001. – 119 с.

3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

4. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук./Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 354 с.

5. Сластенин, В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов/В.А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2006. – 478 с.

6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/>

7. Шмелева, Е. А. Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития [Электронный ресурс] / Толстов С.Н., Шмелева Е.А. // Политематический сетевой электронный научный журнал КубГАУ. – 2012. – №79(05).– Режим доступа <http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/56.pdf>.

8. Шпагина, Е. М. Формирование психологической готовности к инновационной деятельности у учащихся (курсантов и слушателей) образовательных учреждений МВД России/Е.М. Шпагина. // Актуальные проблемы современного процесса образования в учебных заведениях России: доклады и сообщения Междунар. науч.-практ. конф. – 2009. – М. – С. 61–64.

Психолого-педагогические основы формирования герменевтической компетентности будущих юристов

И.В. Неболюбова, ННГАСУ

Происходящие изменения в области целей и ценностей образования, соотносимые, в частности, с глобальной идеей гуманизации, информатизации, социализации и компетентностного подхода, обуславливают необходимость постановки вопроса об обеспечении в образовании более полного, личностно и социально значимого результата. Конечным результатом образования, в том числе и высшего, является социально развитая, мобильная и конкурентоспособная личность, способная адаптироваться к социально-экономическим изменениям социума и найти свое место в современном обществе на основе ценностно-смысловых установок. В качестве общего определения такого интегрального феномена, как «результат образования», используется понятие «компетентность», которое объединяет мотивационно-ценностные, когнитивные, рефлексивные, деятельностные составляющие развития личности в образовательной системе.

Для теоретического осмысления данной проблемы в контексте профессиональной подготовки будущих юристов необходимо рассмотрение сущностной характеристики таких понятий, как «компетентность» и «герменевтическая компетентность». В научной литературе рассматриваются два термина, этимологически связанные с английским словом «Competence»: компетенция и компетентность. Логика нашего исследования предполагает разграничение данных понятий. Под компетентностью нами понимается совокупность личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. На основе анализа психолого-педагогической литературы (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторской) можно сделать вывод: для различных интерпретаций понятия «компетентность» общим является то, что все ученые видят в его основе действие.

Понимание компетентности помимо общей совокупности знаний включает:

а) знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний; б) знания человека, которые являются потенциалом, научно-практическим багажом, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при реализации своих функций; в) качества личности, позволяющие эффективно и адекватно ситуации осуществить реализацию своих знаний и умений [4].

Следовательно, компетентным будет тот, чья деятельность, действия, поведение адекватны появляющимся проблемам, в чьей деятельности реализуются соответствующие способности, склонности индивида. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [3]. Такая характеристика компетентности органично связана с понятием «герменевтическая компетентность». В данном контексте важно остановиться на сущности герменевтики как учения о понимании и истолковании.

Герменевтика (греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) – учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов [1]. Герменевтику в системе правовой деятельности будущих юристов мы рассматриваем как выявление и обоснование значимости истолкования и интерпретации представленной информации, понимание и постижение информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностно-правового опыта социума.

С герменевтико-интерпретационных позиций понимание действительности носит эвристический и поливариативный характер, обусловленный помимо логико-научного бесконечным множеством субъективных факторов. Предмет интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее в себя заданную содержательную правовую проблему или задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, складывающийся в сознании под воздействием профессиональных знаний, личного жизненного опыта и социального фона [5].

Герменевтическое направление в условиях профессиональной подготовки будущих юристов сегодня разрабатывается с целью определения методов и приёмов, способствующих наиболее полному и всестороннему постижению обучающимися социокультурной правовой реальности в целом в контексте взаимодействия аффективных и интеллектуальных начал деятельности на основе соединения рационального и иррационального в познании и понимании правовой информации в окружающей действительности.

Значимость формирования герменевтической компетентности будущих юристов обусловлена тем обстоятельством, что в центре герменевтического учения находится проблема понимания, которая имеет уникальное значение, так как затрагивает интересы всех структур современного общества и объединяет в единой целевой установке всех субъектов правовой деятельности. Использование герменевтики в процессе профессиональной подготовки кадров в юриспруденции позволит актуализировать по-

тенциал информационно-правовых ресурсов и решать следующие профессиональные задачи:

- находить в тексте главный элемент;
- развивать проблемное видение, самостоятельность суждений;
- концентрировать внимание и мыслительную активность;
- развивать потребность в постижении источника поставленной проблемы, её суть;
- устанавливать структурные связи между элементами правовых знаний;
- проникать в противоречивую сущность постигаемых явлений, видеть отношения единства и противоположности их сторон [2].

Процесс формирования герменевтической компетентности будущих юристов как совокупность средств преобразования исходной информации в ценностную, реализующую поставленные правовые цели, можно подразделить на три этапа: поиск необходимой информации; осознание ее смысловой и ценностно-правовой составляющей; представление результата и его правовая оценка.

Структуру герменевтической компетентности будущих юристов мы рассматриваем как единство следующих компонентов: когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностно-операционного.

Когнитивный компонент включает знание различных источников информации, форм и методов работы с ней, знание поисковых информационных систем, поиск и сбор образовательной информации, разработку творческого проекта, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умение представлять, презентовать информацию, умение технологизировать работу с ней, умение выбирать оптимальное решение.

Ценностно-смысловой компонент включает осознание будущим специалистом ценности работы с информацией, мотивацию на поиск значимой информации, понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, ценностно-смысловую установку при работе с информацией, ценностное отношение к ней.

Деятельностно-операционный компонент включает умение проводить самоконтроль, рефлексию результатов работы с информацией, взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и совместную деятельность, осознание и критический анализ информационной деятельности, создание творческих проектов.

Основываясь на вышеизложенном, герменевтическую компетентность будущих юристов можно рассмотреть как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности будущего специалиста к деятельности в информаци-

онно-правовой среде, основанной на интеграции знаний и опыта, а также ценностно-смысловых установках, которые приобретаются в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельную и конструктивную информационно-аналитическую деятельность, направленную на анализ, трактовку, понимание и интерпретацию текста в социально-правовом контексте.

Литература

1. Абдуллин, А. Р. Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания / А. Р. Абдуллин. – Уфа: Изд-во Башкир. ун-та. – 2000. – 60 с.
2. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: Монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. – 152 с.
3. Зеер, Э. Ф. Компетентный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27 – 35.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / И. И.Сулима // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 36 – 42.

Добровольческая деятельность как один из способов формирования профессиональных представлений студентов-психологов

Ю.М. Портнова, ПФ ФКУ ЦЭПП МЧС России

Е.Ю. Елисеева, ПФ ФКУ ЦЭПП МЧС России

Одной из важных предпосылок успешности в профессиональной деятельности является адекватность имеющихся у субъекта профессиональных представлений [1].

В трудах, посвященных изучению профессиональных представлений, это понятие рассматривается в диапазоне от простой совокупности сведений о профессиональной деятельности («принятая субъектом цель деятельности; критерии успешности деятельности; программа исполнительских действий; субъективная модель значимых условий деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы деятельности») [3] до индивидуально-своеобразной системы знаний, убеждений, переживаний человека, связываемых им с данной профессией («совокупность имеющейся у субъекта информации о той или иной специальности, его осведомленность о мире профессий, оценка по шкале престижности и привлекательности; динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения; отражение человеческого «Я» через профессию») [4].

Часто профессиональные представления рассматриваются в качестве регуляторов профессионального самоопределения. Например, в исследованиях В.Д. Брагиной регуляторная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения выступает в трех аспектах: когнитивном («знаю и соответственно оцениваю»), эмоциональном («нравится – не нравится») и поведенческом («намерен выбрать – выбрал», «в дальнейшем предполагаю работать по избранной профессии»). Представления о каждой из отдельных сторон профессии (уровень заработной платы, перспективы карьерного роста, социальный престиж, условия для творчества и т. д.) служат «основой оценивания», соотнесения себя как субъекта данной профессиональной деятельности [1, с. 30].

Е.А. Семенова определяет профессиональные представления как «совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности» [6]. Такой подход позволяет выделить в профессиональном представлении три взаимообусловленных структурных компонента: представления о содержании, условиях, трудностях и задачах профессиональной деятельности; представление о профессии и личности профессионала (определенный социальный эталон профессионала, обобщенный образ той или иной специальности, отображенный субъектом и дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии); представление о себе как будущем профессионале («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и трансформированный на ее основе). Конечно, выделение указанных компонентов достаточно условно, но оно позволяет определить основные направления формирования профессиональных представлений будущего профессионала [6].

В исследованиях Г.С. Помаз в качестве детерминант формирования представлений о профессии выступают такие показатели, как уровень профессиональной подготовки, стремление к деятельности в различных направлениях, «профессиональные» мотивы и показатель направленности в деятельности на себя/ на других и на эмоции/ на процесс. Эти показатели обнаруживают значимые различия при переходе студентов с одного этапа обучения на другой. Уровень профессиональной подготовки повышается на протяжении всего периода обучения. Увеличивается число направлений и видов деятельности психолога, которые привлекают студентов. Более выраженными становятся «истинные» и «ложные» профессиональные мотивы. К окончанию обучения усиливается направленность на других и на процесс в представлениях о специфике деятельности психолога [5]. Автором выделены четыре типа представлений о профессии у студентов-психологов: «диффузный», «эгоистичный», «незавершенный» и «непрофессиональный». Отличительной особенностью «диффузного» типа является отсутствие

взаимосвязи и целостности различных компонентов в структуре представлений. «Эгоистичный» тип отличается преобладанием мотива власти. Характерной особенностью «незавершенного» типа является высокая степень выраженности «профессиональных» мотивов и слабая взаимосвязь отдельных показателей представлений между собой. «Непрофессиональный» тип получил свое название за преобладание «непрофессиональных» мотивов [5].

Понимание индивидуально-личностных особенностей студентов-психологов, учет факторов формирования профессиональных представлений позволяют прогнозировать и минимизировать те сложности, с которыми могут столкнуться студенты при реализации психологической деятельности.

В настоящее время современная система высшего образования направлена в большей степени на практико-ориентированное образование, реализация которого возможна посредством:

- организации учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальными работодателями;
- внедрения профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности;
- деятельностно-компетентностного подхода, который направлен не только на приобретение знаний, умений, навыков, но и опыта практической деятельности.

В системе общего и профессионального образования опыт деятельности приобретает новый смысл. Опыт деятельности, являясь внутренним условием движения личности к цели, выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Традиционная триада дополняется новой дидактической единицей: «Знания – Умения – Навыки – Опыт деятельности».

Как показывает международная и отечественная практика, немаловажную роль в формировании у молодежи первичных знаний, ценностей, опыта профессиональной деятельности играет добровольческий труд.

В 2012 году на базе Приволжского филиала федерального казенного учреждения «Центр экстренной психологической помощи МЧС России» создан студенческий психологический добровольческий отряд (СПДО) «ДОБРО». Основной целью отряда является пропаганда, популяризация и распространение знаний безопасного поведения среди населения.

Вся работа по организации деятельности отряда строится в соответствии с поэтапно реализуемой программой. Первый этап заключается в пропаганде добровольчества среди студентов-психологов старших курсов. Основная цель – информирование о добровольческом движении, о его целях, задачах, преимуществах и возможностях добровольческой деятельности. На втором этапе происходит набор студентов в отряд. Желающие проходят психологический отбор, по результатам которого проводится индивидуальная беседа. В ходе беседы задаются вопросы, касающиеся профессиональных знаний и навыков, сферы интересов, мотивации работы в СПДО и т. д. Третий этап – теоретическая и практическая подготовка добровольцев. Целью подготовки является формирование культуры безопасного поведения, а также овладение способами трансляции модели безопасного поведения различным социальным и возрастным группам населения, формирование представления о сфере деятельности экстремального психолога и специалистов экстремального профиля.

После прохождения подготовки добровольцы приступают к практической деятельности. Проведение занятий со школьниками «Школа безопасности», студентами «Культура безопасного поведения в экстремальных ситуациях»; встреча с ветеранами; содействие в работе телефона «Горячей линии»; работа с кадетским корпусом; участие в научно-практических конференциях, форумах; участие в соревнованиях, сборах, учениях; организация выставок, круглых столов по пропаганде психологической безопасности. Проводимые добровольцами мероприятия осуществляются под руководством специалистов Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России. Психологи обсуждают с добровольцами проведенные занятия, что, безусловно, является важным фактором для профессионального и личностного роста будущего специалиста.

Таким образом, добровольческая деятельность, эффективно реализует традиционную триаду: «Знания – Умения – Навыки – Опыт деятельности» и является одним из способов формирования профессиональных представлений студентов-психологов о будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Брагина, В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: дис.... канд. психол. наук./В. Д. Брагина. – М., 1976. – 187 с.
2. Кирт, Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов в процессе профессионального самоопределения: дис.... канд. психол. наук./Н. Л. Кирт. – М., 2000. – 158 с.
3. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции и деятельности./О.А. Конопкин. – М.: Вымпел, 1995. – 320 с.

4. Обносов, В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ/ В. Н. Обносов // Новые исследования в психологии. – 1987. – № 2. – С. 25–28.
5. Помаз, Г. С. Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук./ Г. С. Помаз– Ростов н/Д., 2006.– 218 с.
6. Семенова, Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. ...канд. психол. наук /Е. А. Семенова. – Иркутск, 2003.– 200 с.

Конфликт в образовательном процессе высшей школы

Е. М. Федотова, ННГАСУ

Современное российское общество находится в процессе трансформации. Модернизируется вся система социальных отношений, включая такой значимый ее элемент, как образование. Идет серьезная переоценка ценностей, традиционных установок, форм взаимодействия основных субъектов образовательного процесса, что неизбежно приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Для того чтобы выяснить отношение преподавателей к конфликтам в профессиональной среде, мы провели анкетирование преподавателей нескольких вузов Нижнего Новгорода.

Среди опрошенных нами коллег преобладает мнение, что конфликты имеют негативное значение. Так, 39% преподавателей воспринимают конфликт как «столкновение», 15% опрошенных как «противоборство», у 12 % респондентов конфликт связан с проявлением агрессии. Для 6 % преподавателей конфликт является способом эмоциональной разрядки. И лишь 28 % респондентов отмечают, что конфликт может иметь и положительные стороны, ибо он может послужить выбором между двумя альтернативами. На вопрос о конструктивной и деструктивной природе конфликта ответы также оказались неоднозначными. При этом 48% преподавателей признают, что конфликты приводят к нарушению межличностных отношений. 23% опрошенных склонны думать, что в результате конфликтов у них ухудшается настроение. Для 26% респондентов конфликт является способом устранения противоречий, а 3% преподавателей отмечают, что конфликт способствует развитию личности.

Выбор определенной стратегии поведения в конфликте демонстрирует, насколько преподаватель ориентирован на свои интересы и интересы другой стороны, а также стремление личности к конструктивному или деструктивному поведению в конфликте. В результате анализа нами выявлено, что 68% преподавателей ориентированы на со-

трудничество, то есть характеризуются высоким уровнем направленности как на свои интересы, так и интересы противоположной стороны. 10% респондентов придерживаются стратегии приспособления, стремясь уйти от конфликта. Для данной стратегии характерна низкая направленность на свои интересы и высокая направленность на интересы соперника. Преподаватели, предпочитающие данную стратегию поведения, ориентированы на сохранение межличностных отношений в ущерб своим собственным интересам. 6% предпочитают уйти от конфликта. Данный выбор характеризует низкий уровень направленности на свои интересы. Если предмет конфликта не имеет существенного значения для участников конфликта, то конфликт исчерпывается. Если предмет конфликта важен для одной из сторон, то стремление избежать конфликт может впоследствии привести к рецидиву. 6 % преподавателей отдают предпочтение стратегии компромисса, для которой свойственен баланс интересов конфликтующих сторон. Это значит, что преподаватели готовы идти на взаимные уступки, на поиск приемлемого для обеих сторон решения проблемы ради поддержания гармоничных межличностных отношений.

Анализ высказываний свидетельствует, что большинство преподавателей высшей школы проявляют настороженное отношение к слову «конфликт», оно прежде всего ассоциируется у них с ухудшением взаимоотношений, реже с нарушением дисциплины, явлением нежелательным для воспитательного процесса. Поэтому 61% преподавателей подвержены конфликтам в межличностных отношениях, у 29% респондентов конфликты случаются со студентами, и лишь 9% указали на конфликты с руководством.

Однако следует отметить, что конфликт как высшая форма выражения противоречий имеет два разнонаправленных последствия: положительное и отрицательное. Вот почему одна из главных задач преподавателя высшей школы – уметь распознать конфликт, направить его развитие в положительное русло (как источник развития), ослабить негативные последствия, предупредить его разрешение в крайне негативных формах, приводящих к разрушению.

Анализируя причины возникновения конфликтов, на которые указывают преподаватели, следует сказать, что объективная детерминанта возникновения конфликтов в высшей школе связана прежде всего с конфликтогенной природой самого педагогического процесса, движущими силами которого являются противоречия. Наличие субъективных противоречий в педагогическом процессе делает конфликты неизбежными, а управление ими – необходимой составляющей управления педагогическим процессом в целом. [1]

Внешними факторами, повышающими конфликтность педагогического процесса, являются социальные, экономические и психологические проблемы, усиливающие напряжение в различных сферах социального взаимодействия, что, в свою очередь, усложняет процессы и механизмы развития, воспитания и обучения. Неконструктивное поведение сторон в конфликтной ситуации ведет к перерастанию деловых конфликтов в эмоциональные, которые приводят к таким негативным последствиям, как рост эмоциональной напряженности, повышение уровня тревожности, провокация неоправданных способов психологической защиты. С другой стороны, конструктивное разрешение конфликта как объективного противоречия может способствовать достижению более высокого уровня развития взаимодействующих сторон [2].

По мнению 32% преподавателей, принявших участие в наших исследованиях, именно индивидуальные особенности коллег создают предрасположенность к конфликтам. Основанием для конфликтов 24% называют зависть и соперничество, 20% – недопонимание. 18% выделяют расхождение во взглядах и интересах в качестве основной причины конфликтов. 6% респондентов склоняются к тому, что чаще стресс провоцирует конфликты. Таким образом, предпосылкой для возникновения конфликтов в преподавательской среде является субъективный фактор, т.е. индивидуальные особенности преподавателей.

На вопрос о причинах конфликта в диаде «преподаватель – студент» 29% признают, что это различия во взаимных ожиданиях, бестактность в общении (26% ответов), различия в ценностных ориентациях (23% ответов), успеваемость студентов (17% ответов), а также культурный уровень студентов, их индивидуальные особенности, отсутствие мотивации у студентов к изучаемому предмету. По критерию причин возникновения конфликтов в образовательном процессе высшей школы можно выделить следующие типы конфликтов: деятельности; отношений; поведения/поступков.

О.В. Шурыгина считает, что разрешение любого педагогического конфликта типа «преподаватель – студент» определяется не столько характером конфликта, сколько отношением педагога к данной проблеме: как он воспринимает конфликт, как отнесется к нему, какие меры предпримет для разрешения конфликта - это является решающим для преодоления конфликта. По ее мнению, преподаватели осознают, что их социальный статус, жизненный опыт и профессиональная позиция обязывают взять на себя инициативу по урегулированию конфликтов, т. к. преподаватель не только обучает, но и воспитывает. Большинство преподавателей указывают на то, что им отводится «определяющая», «ведущая», «значительная», «основополагающая» роль в воспитании студентов и профилактики конфликтов в вузе [3].

Анализ высказываний преподавателей относительно способов снижения числа конфликтов в вузе выявил, что опрошенные осознают необходимость конфликтологической подготовки в вузе. Так, большинство преподавателей (59% опрошенных) отмечают потребность в организации и проведении специальных психологических тренингов и семинаров с целью повышения своей конфликтологической компетентности.

Таким образом, успешное решение задач, направленных на урегулирование и преодоление конфликтов в рамках высшей школы, в значительной мере зависит от разработки и внедрения специальной программы, ориентированной на конфликтологическую подготовку преподавателей. Особую роль могут сыграть организация и систематическое проведение специальных психологических курсов и семинаров, целью которых является повышение профессиональной и конфликтологической компетентности преподавателей.

Литература

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 3-изд. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.
2. Бережная, Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. С. Бережная ; Рос. гос. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2009.– 46 с.
3. Шурыгина, О. В. Развитие конфликтологической культуры личности студента : монография / О. В. Шурыгина, В. А. Кручинин. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 176 с.

Сравнительный анализ систем среднего профессионального образования России и Вьетнама

М.В. Шептуховский, Шуйский филиал ИвГУ
А.А. Червова, Шуйский филиал ИвГУ
Фан Чунг Киен, Национальный
государственный педагогический колледж
(Ханой, Вьетнам)

С целью познания различных исторических этапов развития профессионального образования мы используем сравнительно-исторический метод как метод исследования общего и особенного, а также одну из его форм – сравнительно-сопоставительный метод, позволивший выявить природу двух разнородных систем СПО в их генезисе.

Выделены сравнительно-сопоставительные критерии, предложенные в докторской диссертации Э.Э. Исмаилова, применившего функциональную модель в качестве средства «сравнительно-педагогического» анализа, основанную на «инвариантных элементах сравнения» (Исмаилов Э.Э., 2004). В качестве основного критерия были выбраны условия, в которых зарождались и развивались национальные системы профессионального образования как государственные системы. Нами выделены для сравнения следующие инвариантные компоненты, имеющие *общий* характер: а) предпосылки зарождения систем профессионального образования; б) период появления первых государственных профессионально-образовательных структур; в) период массового появления профессиональных учебных заведений; г) период становления национальных систем среднего профессионального образования (переходные этапы в развитии); д) современный этап и тенденции развития систем СПО. В пределах каждой инварианты *частными* критериями сравнения были национальные цели профессионального образования, основные направления, национальные особенности профессиональной подготовки (законодательная, материальная база и т.п.).

Исторические предпосылки развития профессионального образования в России и во Вьетнаме свидетельствуют об отчетливо выраженных отличиях в условиях зарождения и развития системы СПО двух стран. В России это проявилось в сохранении самобытности национальной культуры и в период становления профессионального образования. Наоборот, зарождение и развитие профессионального образования во Вьетнаме (с 938 по 1858 гг.) проходило в условиях чуждого и длительно существовавшего конфуцианства как привнесенного китайской культурой мировоззрения, общественной этики, политической идеологии, научной традиции, способа жизни. Поэтому, *начальные этапы появления первых государственных учебных заведений профессиональной подготовки* также несут в себе ярко выраженные отличительные особенности. Они проявились в том, что во Вьетнаме в феодальный период развития образования (938–1858 гг.) и в условиях конфуцианства была распространена подготовка чиновников-управленцев с целью эксплуатации ресурсов страны. В противоположность этому в России с реформ, предпринятых Петром I, велась подготовка кадров для производства с целью повышения экономического могущества государства в условиях развития естественных наук и формализации информации. *Возникновение государственной системы профессиональной подготовки* проходило в двух странах на принципиально разной основе. Во Вьетнаме в XIX – нач. XX в. (до 1945 г.) было открыто незначительное количество профессиональных учебных заведений для подготовки чиновников для осуществления бизнес-операций, торговли и плантаторов из местного населения, подготовки переводчиков для армии и секретарей для административно-экономической системы в

условиях французской колонизации. В противоположность этому в России в XVIII–нач. XXв. (до 1917 г.) уже существовало 2151 профессиональное учебное заведение, где велась подготовка кадров для армии, промышленного производства, торговли, медицины, сельского хозяйства и др. с целью укрепления экономики. В это время появляется система управления профессиональным образованием. Обучение велось на основе дальнейшего развития наук, разрабатывались эффективные методики профессионального обучения. Выявлена дифференциация среднего профессионального образования (подготовка помощников инженеров в техникумах). Таким образом, система подготовки высококвалифицированных кадров в России значительно отличалась не только количественно, но и по своей сущности была системой, способствовавшей подъему экономики и социальной жизни.

История становления систем профессионального образования в России и во Вьетнаме на протяжении столетий развивалась по принципиально разным стратегиям, что повлияло на *становление и характер современных государственных национальных систем СПО*. Во Вьетнаме после августовской революции 1945 года (до 1986 года) среднее профессиональное образование рассматривалось как один из элементов борьбы за реальную независимость страны. С 1952 г. была обозначена цель системы СПО: подготовка высокопрофессиональных кадров, с развитым чувством ответственности за свое дело, обладающих практическими навыками создания продукции для людей, способных к военной службе. Это означало, что система СПО по сути дела формировалась заново, так как старый базис не мог обеспечить решение поставленной задачи. Если раньше система обслуживала чужестранцев, то теперь перед ней актуализировалась задача подъема национальной экономики. Наибольшее внимание уделялось обеспечению квалифицированными кадрами сельскохозяйственной отрасли. Приоритетными стали училища сельскохозяйственные, транспортные, здравоохранения. Ликвидировались принципы организации СПО, связанные с французским режимом. Многие особенности развития системы СПО во Вьетнаме объясняются жизнью общества в условиях агрессии США. Некоторые училища объединились с колледжами или специализированными средними общеобразовательными школами. Практиковалось обучение учащихся за рубежом. Профессиональная подготовка осуществлялась в минимально допустимые сроки, были сокращены предметы культурного цикла, расширено преподавание общественных дисциплин (что обусловлено военными действиями).

В России после Октябрьской революции начала формироваться новая система СПО. В отличие от Вьетнама, этот процесс основан на уходящем в глубь истории огромном опыте подготовки специалистов. С 1920-х гг. в условиях восстановления и массовой индустриализации советской экономики проходила ликвидация технической

безграмотности широких масс рабочих, чтобы удовлетворить острую нужду промышленности в квалифицированной рабочей силе. С 1945 г. началось восстановление разрушенной во время войны экономики. Развитие системы СПО в России с 1917 по 1945 гг. имело некоторое сходство с процессом, который происходил во Вьетнаме после его освобождения от французской зависимости: если во Вьетнаме систему СПО создавали практически заново, то в России ее серьезно обновляли.

Система СПО в России по сравнению с Вьетнамом развивалась несравненно более быстрыми темпами. Так, с 1960 г. в России осуществлялась подготовка разносторонне развитых, технически грамотных и культурных специалистов, владеющих профессиональным мастерством в соответствии с требованиями научно-технического прогресса и требованиями общества к личности, гражданину. Подготовка кадров велась, в отличие от Вьетнама, для всех сфер производства и социальной жизни. Развитие СПО происходило в условиях либерализации общества, социально-экономических реформ и технико-технологического перевооружения производства и перехода страны ко всеобщему профессиональному образованию. Формировались научные центры профессионального образования. Типичным был процесс интеграции профессионально-технического и народного образования в единую систему. Осуществлялся переход к общим учебным планам и программам.

Современные системы среднего профессионального образования России и Вьетнама развиваются в условиях единого мирового экономического пространства, что обеспечивает наличие сходных черт в их развитии. Вместе с тем исторические пути развития систем СПО, национальные особенности двух стран накладывают отпечаток на специфику их современного состояния. Отчетливо просматривается общность целей, ориентированных на подготовку квалифицированных специалистов для удовлетворения потребностей как общества в целом, так и интересов отдельных граждан. К различиям в целях (то есть то, что не сформулировано в актуальных российских документах) следует отнести ориентацию вьетнамской профессиональной подготовки на выработку у будущих специалистов среднего звена политических и высоких моральных качеств. Вьетнамский специалист должен быть способен к сотрудничеству в профессиональной деятельности, к созданию рабочих мест для себя и для общества в условиях международной интеграции. В обеих странах функционирование систем СПО в равной мере осуществляется на основе государственных (федеральных) законов: во Вьетнаме – «Об образовании» (2005 и 2009 гг. с изменениями), в России до 2013 г. – «Об образовании» (1996 г. с последующими изменениями), а с сентября 2013 г. – на основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.). Дополнительным документом в России является: Типовое положение об образовательном уч-

реждении среднего профессионального образования (2008 г.), а во Вьетнаме – Устав среднего профессионального училища (2011 г.) и Правила управления подготовкой среднего профессионального уровня (2007 г.).

С учетом того, что структуры систем общего образования в двух странах имеют некоторые отличия, прием в училища СПО также незначительно отличается. В России он осуществляется на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования по результатам единого государственного экзамена. Во Вьетнаме – на базе неполного и полного среднего общего образования по результатам успеваемости в школе. В современных системах СПО России и Вьетнама также имеются принципиальные отличия и по срокам обучения. В России они стали определяться федеральным государственным образовательным стандартом СПО. При этом в ряде случаев сроки могут быть сокращены (для лиц, имеющих начальное профессиональное образование или для лиц со средним профессиональным или высшим профессиональным образованием). Во Вьетнаме еще не введены стандарты СПО, сроки обучения составляют три-четыре года (на базе неполного среднего образования) и два-три года (на базе полного среднего образования) в зависимости от сложности подготовки специалистов.

Есть отличия в видах средних специальных учебных заведений. В России – это: а) техникум – среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базовой подготовки; б) колледж – среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базовой подготовки и программы среднего профессионального образования углубленной подготовки (при этом срок обучения увеличен на один год). Во Вьетнаме это училище (или техникум) – среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы СПО базовой подготовки.

Особенно отчетливы различия в системах СПО при анализе существующих современных проблем развития. Они заключаются в следующем.

В России и во Вьетнаме одинаково актуальными являются процессы разработки принципиально новых профессиональных образовательных программ, в основе которых должны лежать государственные образовательные стандарты СПО, способствующие эффективной подготовке квалифицированных кадров в быстроменяющихся условиях экономического развития стран. Однако в России этот процесс начался значительно раньше, поэтому существующие разработки и первый опыт могут послужить для Вьетнама примером для анализа.

Кадровая проблема одинаково актуальна для двух стран и заключается в нехватке преподавателей с высокой квалификацией, способных разрабатывать учебные программы с учетом требований современного производства и направлений его развития. Различия здесь кроются в причинах этого: в России очень медленно меняется позиция и преподавателей, и руководителей ССУЗов в соответствии с новыми социальными отношениями и переходом на рыночные условия. Во Вьетнаме этот процесс обусловлен исторически, а в последнее время подготовкой кадров для инвестиционных производств стали заниматься инструкторы – сотрудники иностранных фирм. Здесь национальная система СПО в ряде случаев не может оперативно обеспечить подготовку кадров для модернизированных производств.

В сложившейся ситуации особое значение приобретает необходимость связи СПО с современным производством и привлечения к этому процессу работодателей. Образование на базе ССУЗов отстает от производства, часто студентов обучают устаревшим технологиям, используют старое оборудование. Поэтому надо считать этот процесс в равной мере актуальным и для России, и для Вьетнама.

Особенности интеграционных процессов решаются в направлении взаимосвязи разных уровней профессионального образования. Если в России с введением стандартизации СПО созданы возможности для перехода на более высокий уровень профессионального образования или переквалификации, то для Вьетнама это остается актуальной и нерешенной проблемой.

Проблема уровня подготовки абитуриентов в России решается за счет разных механизмов, например, информатизации, но важнейший из них – введение единого государственного экзамена. Нечто подобное существовало в феодальном Вьетнаме, когда на государственную службу принимали молодых людей, прошедших независимые испытания. Для Вьетнама актуальным становится поднятие на более высокий уровень обучения в общеобразовательных школах.

Важнейшая проблема СПО, в общих чертах имеющая сходство в России и Вьетнаме, – трудоустройство выпускников при общей нехватке квалифицированной рабочей силы в обеих странах. Сущность этой проблемы значительно отличается в двух странах. Экономика Вьетнама начала интенсивно переходить к рыночной, но при этом очень много людей без профессионального образования продолжают занимать места на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве. В России проблема нехватки квалифицированных кадров связана с другими причинами (утрачу престиж рабочей профессии, молодежь ориентирована на получение высшего образования, образование расценивается как способ карьерного роста).

В период возникновения первых государственных профессиональных учебных заведений, а затем – их массового появления нами определены следующие *тенденции* в развитии системы СПО.

Вьетнамская система СПО зарождалась и делала первые шаги в условиях китайской и французской зависимости, характеризовалась значительной отсталостью в научно-техническом развитии и в формировании прогрессивной системы подготовки кадров. Поэтому с момента появления первых профессиональных учебных заведений и до 1945 года отчетливо проявлялась тенденция стагнации в ее развитии. После августовской революции появилась тенденция заимствования всех особенностей ее функционирования и развития в аналогичных системах, существовавших в странах социалистического содружества. С началом XXI века отчетливо изменилась социально-экономическая ситуация в стране, что привело к осознанию ряда проблем в системе СПО и поиску новых форм и средств для подготовки кадров среднего звена.

Состояние системы СПО в России всегда отличалось тенденциями ее позитивного развития. Социальная революция 1917 года, а затем война 1941-1945 гг. внесли негативные коррективы в этот процесс, но не настолько, чтобы ослабить прогрессивный рост. В конце XX века в России изменились социально-экономические условия, и изменения происходят и в настоящее время, что влияет на развитие системы СПО. Осознание огромной значимости процесса подготовки высококвалифицированных кадров и их роли в подъеме экономики страны намечает тенденцию развития этой сферы профессионального образования.

Литература

1. Фан Чунг Киен Сравнительный анализ процесса зарождения среднего профессионального образования в России и Вьетнаме [Электронный ресурс] / Фан Чунг Киен // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск, 2012. – №11 (19) – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/11/fan.pdf>
2. Фан Чунг Киен Информатизация подготовки специалистов в средних профессиональных учебных заведениях Вьетнама/ Фан Чунг Киен // Школа будущего. – 2012. – № 5 – С. 134–137.
3. Фан Чунг Киен Проблемы развития среднего профессионального образования в России и Вьетнаме: сравнительный аспект / Фан Чунг Киен // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. –2013. – №.1 (77). – Ч. 2. – С. 180–184.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Осознание качества Состояния и его значение для практикующего психолога

Т.Л. Богатырева, ННГАСУ

Деятельность практикующего психолога можно назвать уникальной, поскольку он имеет дело с внутренней неповторимой реальностью другого человека. Глубокое понимание этой реальности возможно лишь в той мере, в какой возможна ВСТРЕЧА двух личностей для осуществления диалога, в процессе которого раскрывается для психолога другой человек. Но сам психолог также в определенной мере раскрывается перед своим пациентом, поэтому от его Состояния во многом зависит, состоятся ли существенные (сущностные) изменения в душе страдающего человека. Далее мы будем иметь в виду именно те случаи, когда к практикующему психологу обращаются в ситуации невозможности своими собственными силами преодолеть тяжелое, отрицательное Состояние, овладеть своей жизнью.

Здесь можно возразить, что как специалист психолог обладает устойчивой системой знаний, опытом практической психологической работы, алгоритмом профессиональной психологической консультации, поэтому в каком бы Состоянии он ни был, в своей работе он может опираться на принадлежащее ему знание.

Вместе с тем, по мнению А.Б. Ровнера [2, с.37], «одним из главных предрассудков современности является представление об автономности знания от того, кто, когда и в каком Состоянии им владеет. В действительности знание также имеет характеристику качества, соответствующего реальному Состоянию знающего».

Если говорить о качестве, то необходимо отметить, что это такая характеристика, которая плохо поддается счету и измерению. Например, как измерить качество отношения к другому человеку или качество музыки? Об этом судят лишь при помощи иносказаний, символов и условных обозначений, и тем не менее мы постоянно сравниваем и определяем качество явлений, пользуясь либо связанными с данным явлением измеряемыми параметрами, либо интуицией. Как же приблизиться к пониманию качества Состояния человека?

В психологическом словаре 1990 года под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [1, с. 372] состояние (человека) в самом общем виде определяется как характеристика любой системы, отражающая ее положение относительно координатных объектов среды. Состояние здесь является регулятивной функцией адаптации к ситуации и окружающей среде и может быть внутренне и внешне наблюдаемым. Внутренне наблюдаемое состояние определяется как интегральное *ощущение* благополучия (неблагополучая), комфорта (дискомфота) в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом. Внутренне наблюдаемое состояние фиксируется *сознанием* субъекта на определенный момент времени. Внешне наблюдаемое состояние определяется как степень благополучия (неблагополучая), комфорта (дискомфота) человека, определяемая по внешне читаемым признакам и связано с социальной перцепцией.

Из приведенной в словаре статьи следует, что состояние, его характеристики, выражаемые в терминах «благополучие, комфорт», «неблагополучие, дискомфорт», связано с процессом адаптации к окружающей среде и зависит от него. Понятие «состояние», определяемое как регулятивная функция адаптации, довольно ограничено. Оно не содержит такого важного аспекта, как пространство внутреннего мира человека и связанного с ним *качества* как *устойчивой* характеристики, не зависящей непосредственно от социальной ситуации, не связанной с прямым влиянием среды.

Более точному пониманию психологического феномена, обозначенного здесь как *качество субъективного пространства* человека, в определенной мере способствуют ответы на следующие вопросы: В каком вы сейчас Состоянии? Довольны ли вы своим Состоянием? Обладаете ли вы произвольным вниманием, спокойным умом, чистой совестью? Свободны ли вы от явной или подспудной тревоги? Способны ли вы изменить свое Состояние?

Ответы на приведенные вопросы указывают на наличие двух идей – идеи вертикальной градации уровней Состояния и идеи существования некоторого количества Состояний, принадлежащих одному уровню.

Чтобы действительно помочь своему пациенту в преодолении тяжелого, отрицательного Состояния, практикующему психологу необходимо не только определить, в каком Состоянии находится человек, обратившийся за помощью, но прежде всего осознавать, на каком уровне Состояний находится он сам, поскольку

от этого будут зависеть его язык и действия как специалиста, психотерапевтический процесс в целом.

В самом общем плане можно говорить о трех уровнях Состояний: омраченном, нулевом и озаренном (в терминологии Ровнера А.Б.). Человеку свойственно находить аргументы, оправдывающие его Состояние: почему он гневается или раздражается, нейтрален или радуется. Но качество Состояния обусловлено не аргументами, а степенью организованности внутренней жизни человека, т.е. *качеством* его внутреннего пространства: негативным, со знаком минус; нулевым или положительным, со знаком плюс.

Человек может фиксировать сознанием эти три уровня Состояний и, вместе с тем, может находиться в них, их не осознавая. Если психолог не осознает своего негативного (например, гневного, тревожного, унылого) или незаинтересованного, безразличного, равнодушного Состояния, он может оказаться в роли «слепого поводыря», и тогда его помощь, на первый взгляд вполне профессиональная, может быть неэффективной. Невозможно помочь страдающему человеку преодолеть отрицательное Состояние, создать условия для того, чтобы он поднялся на более высокий уровень, если психолог сам не находится в просветленном Состоянии. Таким образом, практикующему психологу необходимо постоянно и осознанно культивировать, создавать в себе высокие, светлые состояния, расширяя их диапазон, повышать качество внутреннего пространства на основе организации внутренней жизни. Примером высокого, светлого Состояния может быть Состояние Радости. Это Состояние души знакомо почти каждому человеку, искренне любившему кого-то или что-то (свою семью, женщину, ребенка, родную землю, природу). Это Состояние связано с гармонией, красотой, святостью. Оно может возникнуть сразу, как дар, либо достигается в результате постоянной внутренней работы. Можно сказать, что все духовные традиции ориентированы на достижение высоких состояний. Путей много, и каждый заинтересованный практикующий психолог может выбрать свой путь.

Литература

1. Психология . Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Ровнер, А. Б. Легкая субстанция состояний. Метафизика и практика работы с состояниями/А. Б. Ровнер. – П.: Золотое сечение, 2009. – 256 с.

Воспитание личности средствами технологий социального Интернета

А.Ю. Голошумов, ОАО «Электронная Москва», г. Москва

На современном этапе основная цель информационных услуг заключается в повышении эффективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий.

Популярность этой проблематики обусловлена стремительным развитием технологий социального Интернета (Веб 2.0), а все более явная неготовность современных юзеров (пользователей) продуктивно использовать открывающиеся возможности побуждает искать новые решения классических социальных дилемм.

Информация и знания сегодня становятся ключевыми факторами долговременного устойчивого развития общества в условиях конкурентной среды. Позитивным фактором, свидетельствующим о повышении внимания государства к значимости информационной составляющей в современной системе образования является отнесение к государственным приоритетам на совместном заседании Совета Безопасности РФ, Президиума Госсовета и Совета по науке и высоким технологиям развитие информационных технологий и их приложений и принятие Правительством России двух взаимодополняющих федеральных целевых программ «Развитие единой образовательной информационной среды» и «Электронная Россия».

Развитие технологий социального Интернета способствует не только повышению уровня знаний, но и предполагает соответствующий уровень воспитания человека информационного общества.

Информационные услуги технологий социального Интернета способствуют структурированию базы знаний в различных областях науки и деятельности, доступной пользователям через интерфейс веб-сайта, обладают значительным социально-экономическим потенциалом, реализация которого позволит удовлетворить личностно-значимые потребности личности, обеспечить возможность самообразования, самовоспитания и саморазвития человека с учетом их индивидуальных интересов, склонностей и возможностей полноценной жизнедеятельности в современном информационном пространстве.

Социальное становление личности в социально-экономической системе происходит сегодня в условиях «информационного бума», под мощным воздействием

средств информации и коммуникации. Это означает, что чем выше требования к личностному развитию человека, тем выше должны быть требования к информационным ресурсам и системам, которые применяются в технологиях социального Интернета.

Нами выявлен потенциал информационных услуг технологий социального Интернета, заключающийся в многофункциональности и доступности информационного материала.

Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, мы определили следующие составляющие педагогического потенциала – это многофункциональность, интерактивность, гиперактивность и доступность материала; учет индивидуальных потребностей и возможностей пользователей; отражение ценностных установок окружающего социума; соответствие специфике восприятия различных возрастных групп пользователей, донесение до всех групп пользователей актуальной информации в удобном виде, гибко и оперативно; многообразие видов, форм и технологий предоставления информации, что дает возможность многоаспектно решать поставленные педагогические задачи.

Реализация потенциала информационных технологий социального Интернета позволит обеспечить личность не только информационным банком знаний, умениями самостоятельно исследовать и использовать информацию, но и погрузить человека в систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения в информационное пространство как самоценное явление, обеспечить повышение уровня информационной компетентности в единстве с развитием ценностно-смысловых оснований образовательной деятельности.

Наибольшее проявление потенциала информационных услуг социального Интернета можно наблюдать в социальной информатике. На наш взгляд, применение социальной информатики обладает как позитивными, так и негативными моментами. Положительное заключается в информации молодежи о различных проводимых мероприятиях, форумах. По данным социологов, 90% детей и подростков регулярно выходят в социальную сеть, а 80% имеют аккаунты (собственные странички). Социальные сети, вероятнее всего, могут быть причиной негативной информации и распространять реальную угрозу безопасности пользователей, и в первую очередь юных и неопытных пользователей. Так, по данным антивирусных экспертов компании «Доктор Веб», зло-

умышленники используют разного рода ухищрения, чтобы взламывать учётные записи пользователей, заражать компьютеры вирусами-троянами и т. п.

Появление в Интернете социальных сетей относится к началу 1995 года в связи с созданием американского портала Classmates.com («Одноклассники» являются его русским аналогом). Проект оказался настолько успешным, что спровоцировал появление не одного десятка аналогичных сервисов. Но официальным началом бума социальных сетей принято считать 2003–2004 годы, когда были запущены LinkedIn, MySpace и Facebook. Социальная сеть, созданная Марком Цукербергом в 2004 году, в настоящее время настолько выросла, что готова затмить интернет-гиганта Google. Каждый четвертый интернет-пользователь мира зарегистрирован на Facebook, а сам сайт стал крупнейшим хранилищем данных о человечестве.

Социальная сеть собрала большой объем информации, о которой правительства всех стран мира могут только мечтать. Обратимся к понятию «социальная сеть», которое представляет собой интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом, например тематические форумы.

Социальная сеть «LinkedIn» была создана с целью установления/поддержания деловых контактов, в то время как владельцы MySpace и Facebook сделали ставку на удовлетворение человеческой потребности в самовыражении. Если вспомним пирамиду Маслоу, то именно самовыражение является высшей потребностью человека, опережая даже признание и общение. Социальные сети стали своего рода тем механизмом, где каждый может найти техническую и социальную поддержку для создания своего виртуального «Я». При этом каждый пользователь получил возможность не просто общаться и творить, но и делиться плодами своего творчества с многомиллионной аудиторией той или иной социальной сети.

В настоящее время степень мотивационной готовности населения России к использованию информационных услуг технологий социального Интернета является недостаточной. Одной из самых главных причин является неумение пользоваться информационными технологиями, которым большая часть населения страны не обучалась.

Сфера информационных услуг технологий социального Интернета должна стать нормой жизни, а информация должна стремиться занять высокие позиции в системе человеческих ценностей. Информационные услуги технологий социального Ин-

тернета предполагают информационно безопасное развитие информатизации, которое элиминирует либо сводит к минимуму все негативные последствия и тенденции, обеспечивая гуманистическую ориентацию прогресса общества. Без придания процессу информатизации информационно безопасной формы развития невозможно построить подлинно гуманистическое общество, овладевшее всеми видами информации на базе средств информатики, что обеспечивает дальнейший прогресс, движение человеческой цивилизации по интенсивному пути развития.

Использование информационных услуг технологий социального Интернета в общественных науках и обучение основам информатики в гуманитарных вузах обусловили необходимость формирования новой научной дисциплины, которая правильно бы ориентировала развитие процессов информатизации гуманитарных областей.

Предметом социальной информатики как научного направления являются закономерности и тенденции взаимодействия общества и информатики, т. е. воздействия информатики на общество (процесс информатизации) и общества на информатику (социализация, гуманизация информатики). Особое внимание социальная информатика должна уделить вопросам гуманизации процесса информатизации.

Информатизация общества – это процесс воздействия информационных услуг на общество, развертывающийся в целях удовлетворения все более растущих информационных потребностей социального развития. Вместе с тем далеко не всякие потребности носят подлинно гуманистический характер многие из них, которые прежде и больше всего удовлетворяются в ходе информатизации, не являются рациональными и, целесообразными.

С помощью Интернета, глобальных средств информатики и превращения всех баз и банков данных и знаний в общечеловеческое достояние ускорится превращение человечества в единую взаимосвязанную глобальную цивилизацию. Пока неизвестен какой-либо иной реальный, более мощный и вместе с тем всеохватывающий механизм консолидации человечества в единую глобальную систему, исключая угрозу термоядерной и экологической катастроф.

Представляется, что речь идет не об общей теории информационного обслуживания всех видов социальной деятельности, а о массовом и глобальном использовании технических средств информатики и автоматизированных информационных технологий социального Интернета во всех видах и сферах человеческой деятельности. В этом состоит всеохватывающий и всепроникающий характер информатизации.

Учитывая важность, масштабность сферы информационных услуг технологий социального Интернета, наличие её позитивных и негативных последствий и необходимость устранения последних, стоило бы ввести понятие информационной безопасности. Информационно безопасное развитие – это такой процесс информатизации, который сводит к минимуму негативные последствия и тенденции, обеспечивая гуманистическую ориентацию прогресса общества. Без придания информатизации безопасной формы развития невозможно построить подлинно гуманистическое общество, овладевшее соответствующими видами информации на основе средств информатики, предполагающих движение человеческой цивилизации по интенсивному пути развития.

Проблема мотивации личности к самообразованию

М.П. Добрынкина, Нижнетагильский филиал
ГАОУ ДПО СО "Институт развития образования",
г. Нижний Тагил

П. С. Ефимова Нижнетагильская федерация баскетбола
г. Нижний Тагил

С.Г. Ежов, Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

Одним из важнейших качеств современной личности является способность к самообразованию. Это обуславливается развитием общества, разработкой информационных технологий, ростом культурных потребностей в мире; наиболее ярко проявляется в студенческой среде.

Студент (от лат. *studens* — усердно работающий, занимающийся) — учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения. В Древнем Риме и в Средние века студентами назывались любые лица, занятые процессом познания, т.е. получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку [2]. Обновление, расширение и углубление знаний осуществляется через самообразование.

Эти процессы сопровождают человека на протяжении всей жизни. Сначала познание проявляется в простом любопытстве. Затем по мере взросления индивида форми-

руется потребность в определенных знаниях и умениях, понимании, исследовании, самореализации и признании своего индивидуального опыта другими людьми.

Следует различать познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, и социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями учащегося с другими людьми.

Познавательных мотивы, в свою очередь, подразделяют на широкие познавательные мотивы, которые определяются ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на усвоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования — направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания.

К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы – стремление быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы – желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества – стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности [1].

Психологи утверждают, что возраст оказывает влияние на мотивы проявления самостоятельности. Анализируя самостоятельность с точки зрения становления субъектного опыта, А.К. Осницкий выделяет пять его компонентов, формирующихся в возрастные периоды от младенчества к юности. Такими компонентами являются:

- опыт ценностей (т. е. формирование интересов, нравственных норм, идеалов, убеждений, предпочтений);
- опыт рефлексии (т. е. опыт соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, о возможных преобразованиях в самом себе);
- опыт привычной активизации (ориентирован на определенные условия работы, усилия и уровень достижения успеха);
- операциональный опыт (включает общетрудовые знания и умения, связанные с предметным преобразованием и умениями саморегуляции);
- опыт сотрудничества (соотносится с умениями осуществлять, налаживать сотрудничество, взаимодействие) [5].

Взросление человека, развитие его как личности сопровождается приобретением практических навыков, способствующих познанию мира и самопознанию. Становление любых навыков основывается именно на умениях.

Внешними признаками проявления самостоятельности ученые-практики считают следующие основные умения:

- планирование своей деятельности,
- выполнение заданий без непосредственного участия педагога,
- систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы,
- корректирование и совершенствование выполняемой работы.

Исследования, проведенные А.К. Осницким, позволили сделать вывод: самостоятельность начинается с подражания, для чего необходимо проявление инициативы, стремления и желания. Действие этого механизма подкрепляется синергичным участием природных механизмов, поддерживающих и закрепляющих подражание, к ним добавляются чувства симпатии, сопереживания, эмоциональной поддержки, заинтересованности. Затем начинают себя обнаруживать механизмы "переноса" и репрезентации, дополняющиеся механизмами антиципации (А. Валлон). Позднее начинается интенсивное испытание собственных возможностей. Следующими обнаруживают себя механизмы исследования вариативности и механизмы усовершенствования. На высшей стадии этого процесса привносятся элементы творчества [3].

В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей – с другой.

Следует выделить мотивы самообразовательной деятельности, которые позволяют человеку определиться, ради чего ему стоит вступать на этот путь. Важно четкое понимание собственных запросов:

- рост профессиональных навыков, карьерный рост, решение материальных и личных вопросов в определенном объеме к определенному времени;
- создание платформы для универсального и долгосрочного решения проблемы занятости, включая решение собственных житейских проблем (например, «стать профессионалом», упрочить материальное положение, работать в иностранной компании, «чтоб было не скучно», «чтобы уехать из страны», жениться/выйти замуж и т. д.).

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

Выявление предпосылок для самообразования служит стимулятором практических действий:

- иметь конкретный жизненный план-установку («Я четко знаю, что хочу! И готов(а) приложить максимум усилий для достижения цели»);
- иметь внутренние полезные, но абстрактные установки «Я всегда любил (а) учиться», «Родители мне всегда советовали учиться»;
- «Да, это мое, но нужно еще пройти все ступени, чтобы стать профессионалом»;
- «Мне нужен формальный рост сегодня, а недостающие навыки я компенсирую по ходу дела» [7].

Прежде чем ориентироваться на самообразовательную деятельность, необходимо подумать над следующими вопросами:

1. Что именно ты не знаешь?
2. Сколько времени отводишь на ликвидацию пробелов?
3. Для чего это делаешь?
4. На какое время понадобятся прикладные знания?

Анализируя разные точки зрения о значении мотива в процессе самообразования, можно выделить несколько групп мотивации:

1. Социально значимые мотивы связаны с реализацией идеалов и жизненных планов человека. Они придают самообразованию необходимую устойчивость, целенаправленность, систематичность. Мотивы эти выражаются в формировании мировоззрения, своего нравственного кредо, в стремлении осознать свои возможности в этом отношении.

2. Группа мотивов, включающих познавательный интерес без ориентации на жизненные планы. Они могут быть порождены процессом обучения, находить в нем поддержку и т. п.

3. Группа мотивов, выражающих потребность в самосовершенствовании, в развитии своих способностей, призвания. В этом случае самообразование играет служебную роль. Иногда развитие музыкальных, спортивных, художественных и других способностей человека не связывается с жизненными планами и поддерживается лишь его пребыванием в учреждениях дополнительного образования.

4. Группа мотивов самообразовательной деятельности, цель которых – совершенствование характера личности, развитие познавательных способностей, мышления.

5. Группа мотивов разнообразных форм увлечения, хобби. Они могут появиться в любом возрасте на уровне прикладной деятельности, не достигая уровня серьезных знаний [4].

В период студенчества отмечается общая направленность студентов на свое будущее, и настоящее выступает для них в свете этой новой направленности их личности. У них формируется собственное нравственное мировоззрение, моральное «Я», которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, не зависящих от внешних условий и давлений окружающих.

Человеку, занимающемуся самообразованием, приходится выступать в трех ролях:

- быть самоорганизатором (т. е. как следует организовать самообучение?),
- быть обучаемым (т. е. каковы мои психологические особенности и способности?),
- быть обучающим (т. е. чему мне нужно научиться и как можно это сделать?).

Поэтому обладать навыками самообразования - значит иметь (или сформировать, воспитать) в себе организатора, учителя и ученика. А это не так просто, как может показаться на первый взгляд [6].

Со временем навыки умственной деятельности перерастают в привычки и становятся естественной потребностью личности. Формируется высокая мотивация на упорный и напряженный интеллектуальный труд. Самоподготовка способствует творческому, глубокому и прочному овладению знаниями.

Эффективность процесса самообразования прямо связана с тем, насколько высока мотивация студента к овладению дополнительными знаниями.

Литература

1. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза/ А. Г. Бугрименко// Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 15–28.
2. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: [yhttp://ru.wikipedia.org/wiki/Студент](http://ru.wikipedia.org/wiki/Студент)
3. Воротилкина, И. М. Развитие самостоятельности в онтогенезе / И. М. Воротилкина // Физическая культура. – 2005. – № 4. – С. 16–19.

4. Дука, Н. А. Введение в педагогику: учебное пособие [Электронный ресурс] / Н. А. Дука. – Омск, 1997. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/2/0280/2_0280-123.shtml

5. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – М.: Нальчик, Эль-фа, 1996. – 124 с.

6. Основы менеджмента [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sumdu.telesweet.net/doc/lections/Osnovyimenedzhmenta/15118/index.html>

7. Фельдман О. Мотивация самообразования: Кому и зачем нужно это? [Электронный ресурс]/О. Фельдман. – Режим доступа: <http://www.disser.h10.ru/feldmanO.html>

**Роль профессионально-ориентированных ситуаций в организации
творческой деятельности личности**

П.С. Ефимова

Нижнетагильская федерация баскетбола,

г. Нижний Тагил

Процесс непрерывного совершенствования и обновления российского образования в современных экономических условиях актуализирует проблему научного сопровождения креативной, творческой составляющей подготовки будущих специалистов.

Содержание понятия «профессиональное творчество» можно рассмотреть как процесс формирования и развития творческого потенциала человека в ходе его профессионального становления, как вид творчества, направленный на совершенствование и разработку новых технических и технологических решений в сфере профессиональной деятельности. При этом под профессиональным творчеством понимается не любая и не вся профессиональную деятельность, а только та ее часть, которая характеризуется направленностью на поиск и разработку новых оригинальных творческих решений профессиональных задач – как вновь возникающих, нестандартных, так и типичных, но решаемых в новых условиях.

Современный процесс учебно-творческой деятельности характеризуется многоаспектностью и способностью приобретать специфические черты в зависимости от сферы профессиональной деятельности, к которой готовятся будущие специалисты. Основой организации учебно-творческой деятельности обучающихся является процесс решения

учебно-творческих задач, который может быть реализован либо в форме самостоятельной работы при изучении учебных, прежде всего специальных, дисциплин с использованием эвристических методов и элементов деловой игры, либо в форме внеурочной самостоятельной деятельности, а также посредством комбинации этих форм.

Многочисленные трактовки понятия «учебно-творческая задача» удалось обобщить в следующем определении: это задача, в которой описана ситуация нового для обучающихся вида и поставлена цель, достижение которой затруднено невозможностью или ограниченностью использования имеющегося опыта мыслительной или практической деятельности, необходимого для решения задачи. При этом новизна ситуации требует от них самостоятельной познавательной деятельности и одновременно поиска новых способов организации практической деятельности, направленных на достижение поставленной цели. В процессе решения учебно-творческой задачи происходит овладение умениями и навыками творчества, развиваются творческие способности. Таким образом, учебно-творческая задача рассматривается в качестве основного объекта учебно-творческой деятельности будущих специалистов.

Исходя из этого, учебно-творческая деятельность в современных экономических условиях функционирования образовательного учреждения определяется нами как один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, причем результат этой деятельности характеризуется субъективной новизной и значимостью.

К основным способам организации учебно-творческой деятельности, к эффективно применяемым в ней методам обучения большинство исследователей относят: игровые, эвристические, метод проблемного изложения, исследовательский и частично поисковый (А.А. Вербицкий, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, Н.Ю. Посталюк, А.В. Хуторской, В.В. Шапкин и др.).

Особенностью организации учебно-творческой деятельности будущих специалистов является необходимость не только развития творческих способностей обучающихся, но и обучения к творческому решению нестандартных задач в будущей профессиональной деятельности.

Как показали результаты опытно-поисковой работы, проведенной на базе образовательных учреждений Уральского региона, эффективность организации учебно-творческой деятельности будущих специалистов во многом зависит от выбора технологий профессионального образования. Так, в учебно-воспитательном процессе были

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

использованы профессионально-ориентированные ситуации, разработка и реализация которых основывалась на технологии ролевого взаимодействия. Усвоенные в процессе профессиональной подготовки знания, а также умения и навыки являлись не предметом, на который направлена активность слушателей, а средством решения профессиональных задач в деятельности будущего специалиста.

Организация ролевого взаимодействия была направлена на подготовку специалистов противопожарной службы к переходу от учебного типа деятельности к профессионально-ориентированному. В учебном ролевом взаимодействии воссоздавалось предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Основу технологии учебного ролевого взаимодействия составляло создание в образовательном процессе профессионально-ориентированных ситуаций, дающих возможность каждому слушателю «прожить» роли разных участников профессионального процесса и принять решение, максимально учитывая интересы всех взаимодействующих сторон. Умение рассматривать ситуацию с разных позиций способствовало успешной деятельности будущего специалиста в области профессиональной практики. В ходе учебного ролевого взаимодействия каждый обучающийся принимал решения, целенаправленно приобретая опыт, оценивая себя и своих коллег в новом качестве, в определенной профессиональной ситуации. Обучающиеся включались в ролевое взаимодействие в ситуациях, имитирующих реальный процесс профессиональной деятельности. При этом они должны были понять, насколько предложенные ситуации являются типичными для современной профессиональной деятельности, рассмотреть множество возможных вариантов их решения, выбрать оптимальный, характерный для индивидуального стиля деятельности. Такая технология обучения способствовала подготовке конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста.

Технология учебного ролевого взаимодействия воплощает принцип последовательного моделирования в учебной деятельности будущих специалистов целостного содержания и условий профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированные ситуации были направлены на решение следующих задач:

конкретно-познавательной: формирование у будущих специалистов готовности находить возможные пути решения разнообразных профессиональных проблем и выбирать из них оптимальный;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

коммуникативно-развивающей: формирование умения анализировать ситуацию с позиций различных участников, придавать взаимодействию конструктивный характер, находить пути гармонизации конфликтных состояний;

социально-ориентационной: формирование у обучающихся социально-профессиональной позиции.

В социально ориентированных ситуациях были использованы интерактивные методы обучения: анализ социально-экономических ситуаций, дискуссия, деловая игра по созданию профессиональных ситуаций, решение профессионально-педагогических задач.

Таким образом, технологическим механизмом в системе профессионально-ориентированных ситуаций является цепочка следующих действий.

Первый этап, оценочно-деятельностный, – включение будущих специалистов во взаимодействие с исполнением социально-профессиональных ролей с целью формирования готовности и умения оценивать профессиональную ситуацию с разных социальных позиций.

Второй этап, диагностически-коррекционный, – выявление предпочитаемого стиля взаимодействия, включение обучающихся во взаимодействие с исполнением динамических ролей (инициатор, критик, соглашатель, организатор, секретарь, бодрила; в дискуссии – инициатор, спорщик, соглашатель, оригинал, организатор, молчун, деструктор) с целью коррекции стиля взаимодействия.

Третий этап, продуктивно-деятельностный, – включение во взаимодействие с исполнением константных ролей на новом качественном уровне с целью формирования умений организации конструктивного взаимодействия, нахождения путей решения профессиональных проблем в условиях современной социально-экономической ситуации.

Каждое занятие содержало следующие структурные компоненты: постановку профессиональной проблемы, распределение слушателями ролей в группе, обсуждение и решение проблемы, презентацию решения.

Анализ данных, полученных в результате исследования, подтвердил результативность организации учебно-творческой деятельности будущих специалистов противопожарной службы, актуализации в образовательном процессе системы профессионально-ориентированных ситуаций. Результаты исследования показали, что у большинства обучающихся появилось стремление к проявлению активной жизненной пози-

ции, готовности и способности мобильно решать выявленные профессиональные проблемы, возникла потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. У выпускников наблюдались такие черты поведения, которые свидетельствовали об осознании своего социального статуса и связанного с ним поведения как формы реализации профессиональной деятельности; быстрое реагирование на изменения, происходящие в условиях экономических условиях; готовность профессионально действовать в сложившихся экономических условиях; проявление высокой степени мобильности и ответственности за результаты своей профессиональной деятельности.

Коррекция тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии

Р.А. Занозина, МБДОУ № 43
г. Нижнего Новгорода

В последнее время, в связи с ситуацией развития общества, увеличилось количество детей, испытывающих различные дезадаптивные состояния, в том числе тревожность и страхи. Это связано, прежде всего, с быстрым темпом жизни людей, занятостью родителей, увлечением компьютерными играми, просмотром телевизора, нестабильной ситуацией в семьях и другими причинами. Педагог-психолог призван помочь ребенку преодолеть данные состояния, выбрав оптимальный способ психолого-педагогического взаимодействия и психокоррекции.

Сказкотерапия - это одна из самых молодых и эффективных в современной научной практике технологий психологической коррекции. К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные, и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И. В. Вачков, М. И. Лисина, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Сказкотерапия - «лечение сказкой». Как пишет И. В. Вачков, сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи.

Для изучения вопроса использования сказки в работе педагога-психолога ДОУ по преодолению страхов и тревожности ребенка, его успешной социализации мы опирались на работы сказкотерапевтов: И. В. Вачкова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Р. П. Ефимкина, Н. А. Сакович, Р. М. Ткач и других авторов.

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

В нашей работе представлены возможности развития эмоциональной сферы дошкольника через приемы работы со сказкой, психологические и педагогические ресурсы сказки для развития творческого потенциала ребенка.

Целью нашей работы являлось определение и реализация возможностей сказкотерапевтической технологии в работе педагога-психолога для коррекции тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели мы поставили следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы, рассмотреть совокупность подходов к использованию сказкотерапии в коррекции тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать и реализовать систему мониторинга дезадаптивных состояний: тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста с помощью валидных и надежных психодиагностических методик и тестов.
3. Реализовать систему подгрупповых занятий, по преодолению тревожности и страхов средствами сказкотерапии как психокоррекционной технологии.

В работе с детьми мы использовали следующие сказкотерапевтические приемы:

1. Обсуждение прочитанной сказки.
2. Обсуждение рисунков, на которых изображена сказка.
3. Проигрывание сказок с помощью результатов детской деятельности по лепке.
4. Проигрывание сказок с помощью кукол.
5. Использование различного вида театров (пальчиковый, бибабо, теневой и др.).
6. Сюжетно-ролевые игры с помощью миниатюрных фигурок.
7. Дидактические игры с героями сказок.

Работа с детьми с высоким и средним уровнем тревожности и наличием страхов, не свойственных возрасту, проводилась в форме подгрупповых занятий, два раза в неделю в течение одного учебного года.

Занятия с детьми в рамках коррекции тревожности и страхов средствами сказкотерапии строились следующим образом:

- Совместная работа педагога–психолога и детей над сказками, историями:

«О мышонке, который был кошкой, собакой и тигром», «Домовенок Кузька и Баба–Яга», «Золушка», «Русалочка», «Красная Шапочка», «Ежик и море», и др.

➤ Самостоятельная работа детей:

Дидактическая игра «Собери сказку», «Кто в сказке живет?», «Раскрась свои чувства».

Сюжетно–ролевая игра «Пожарная команда», «Маленькие котята и смелые бельчата».

➤ Индивидуальная работа с детьми:

Ситуация общения – « Я смогу быть храбрым», «Я не хочу больше с тобой дружить».

Лепка – «Домовенок Кузька и Баба–Яга», «Чудеса из пластилина».

Рисование сказки «Морозко».

Обязательным условием эффективной работы в рамках коррекции тревожности и страхов является работа с родителями детей и педагогами, работающими непосредственно с детьми группы.

С родителями детей проводились следующие мероприятия:

- Выступление на родительском собрании «Сказкотерапия. Что это?»
- Групповые и индивидуальные консультации «Сказка — ложь, да в ней намек...», « Место сказки в жизни ребенка», «Детские страхи».
- Семинар на тему: «Сказкотерапия в понимании родителей. Ее сущность и способы использования в домашних условиях».
- Информационный стенд «Развод в жизни ребенка», «Когда ребенок не единственный, но первый».
- Изготовление наглядного материала и оборудования - театральные атрибуты для сказки «Красная Шапочка».
- Открытое занятие на тему: «Сказочный мир».

С педагогами, работающими с детьми, посещающими группу коррекции тревожности и страхов, также проводился ряд мероприятий:

- выступление на педсоветах «Изучение основ математики с помощью сказки», «Сказочные герои в подвижной игре»;
- консультации для педагогов «Сказкотерапия как здоровьесберегающая технология», «Роль сказок в образовательно-воспитательном процессе»;
- семинар «Виды сказок и их терапевтическое значение в жизни ребенка», «Роль сказки в коррекции тревожности и страхов у детей»;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

- занятия с элементами тренинга «Ценность сказок для взрослых», «Сам себе сказкотерапевт»;
- открытое занятие «Чтение и обсуждение сказки «Морозко».

Систематические занятия с детьми, целенаправленная работа с педагогами и родителями помогли достигнуть поставленной цели. Сравнивая результаты исследования корректируемых состояний и результаты диагностики по завершении цикла мероприятий с использованием сказкотерапии, мы сделали следующие выводы.

Результаты двух исследований страхов детей с использованием **опросника А.В. Захарова** говорят о положительной динамике в нивелировании страхов. Высокий уровень проявления страхов снизился на 12%. Низкий уровень проявления страхов возрос при повторной диагностике на 27 %. Средний уровень при повторной процедуре обследования диагностируется у 31%, что на 15% меньше, чем при входящей диагностике.

Результаты двух исследований **по тесту Р. Теммла, В. Амена** на исследование уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста показывают положительную динамику в снижении тревожных тенденций. Показатели высокого уровня тревожности снизились на 19%, показатели среднего уровня возросли на 7%, показатели низкого уровня также возросли на 12%.

Результаты мониторингового обследования с помощью проективной методики **«Несуществующее животное»** свидетельствуют о достижении положительной динамики при использовании сказкотерапии. Наличие признаков тревожного поведения при повторной диагностике снизилось в целом на 46%, интерпретационные признаки наличия страхов уменьшились в рисунках детей на 34%.

Таким образом, использование сказкотерапевтической технологии при систематической деятельности дает положительный эффект в коррекции тревожности и нивелировании страхов у детей старшего дошкольного возраста.

**Поддерживающие структуры в развитии одаренных школьников
(из опыта работы Центра поддержки развития одарённости УДП ННГАСУ)**

Н. М. Косова, ННГАСУ

Социальное пространство российского общества претерпело радикальные изменения вследствие современных реформ, появились новые социальные контексты, которые требуют научного осмысления. Практика социальных трансформаций, ее достижения и изъяны – объекты пристального внимания исследователей при оценке происходящего и рождающейся новой социальной реальности. Особое место в этом занимает изучение механизмов запуска и течения новых социальных процессов и явлений.

Безусловным достижением социальных наук на современном этапе является уход от субъективизма в понимании социальной природы общества и выстраивание объективного подхода к ее восприятию [П.А. Сорокин, Т. Парсонс, П. Штомка, Х. Матурана, Ф. Варелла, Т.М. Дридзе и др.]. С учетом полученных общественных уроков в центре внимания ученых и практиков находятся условия, при которых риски социальных трансформаций, их разрушительный потенциал могут быть снижены, а позитивные социальные процессы сохраняют устойчивость, непрерывность. Цель науки и практики – выявить условия, соответствующие им механизмы, которые обеспечивают воспроизводство во времени и пространстве конструктивных социальных процессов на благо человека и общества, позволят приблизить их к воле, воздействию человека как основного субъекта управления обществом. Таким образом, социальная природа, которая длительное время казалась недоступной объективному знанию, оказалась максимально приближенной к науке, а воля человека – к управлению социальными процессами.

В этом контексте важным моментом становится моральная ответственность как исследователя, так и практика, транслирующих социальные знания в общественную реальность, в практические ситуации и инструменты управления ими. Механизмы запуска новых социальных процессов отработаны в отечественной управленческой практике: принятие управленческих решений (различного уровня от федерального до уровня первичных организаций), создание нормативно-организационной обеспечивающей базы, реализация принятых решений, оценка их результативности и эффективности, разработка стратегий обновления. На протяжении всего периода современной истории воспроизводство данного механизма наблюдается постоянно, как и рождение новых

процессов и явлений, незнакомых ранее российскому обществу, новых методологических объяснительных подходов к ним (социально-эволюционный, процессный подход и др.).

Результативность подходов порождает мнение, что достаточно процессы запустить, а затем просто наблюдать их движение в «заданном русле». Однако если с позиции теории и формальной логики данные постулаты не содержат противоречия, то практика, как и полагается, находит несовершенства, изъяны, «тупиковые ситуации» и требует осмысления происходящего. В данном случае можно говорить о следующем противоречии: устойчивость, непрерывность процесса, обозначенные в теории, создают видимость существования некоторого автоматизма (автоматического механизма) в его движении. В то же время современная общественная практика богата примерами социально значимых инициатив, которые обозначаются яркими событиями на первоначальной стадии, а потом незаметно исчезают, либо перерождаются в свою противоположность. Как следствие, практика формулирует важную проблему: что может стоять в основе непрерывности процессов; каким образом должно строиться управление процессами для обеспечения непрерывности. И с этой целью в данной статье предлагается рассмотреть концепцию поддерживающих структур в развитии конструктивных социальных процессов, некоторые примеры ее реализации.

«Поддерживающая структура» – термин, смысл которого кажется достаточно прозрачным в предложенной понятийной конструкции, еще не получил широкого распространения в российских теоретических и прикладных исследованиях. В процессном подходе привычными являются термины в зависимости от отрасли научного знания: социология – «институциональные структуры», «социальные институты»; менеджмент – «инфраструктура», «организационная структура» и др. В самом общем смысле данные понятия можно принять как синонимический ряд и при определенных условиях рассматривать данные термины взаимозаменяемыми с позиций их предназначения – обеспечивать ход процесса (социального, управленческого, и др.). Однако «поддерживающая структура», на наш взгляд, как новый термин, где словообразующими являются два понятия – «поддержка» и «структура», вводит новые смысловые контексты, выделяет новые грани социальной и управленческой практики.

В буквальном смысле о структуре говорят как об определенной организации (связи) элементов, которая выполняет функции сохранения формата процесса, поддержания установленного на входе определенного социального порядка, ценностной сущ-

ности при течении данного процесса и всех изменений, которые происходят в течение его жизненного цикла. В термине «поддерживающая структура» заключен смысл поддержки, помощи, выравнивания хода процесса в случае его отклонения с целью сохранения установленного баланса, родового типа связи и отношений между элементами. Поддержка, помощь – гуманистические ценности, сущность и предназначение которых состоит в конструировании позитивных социальных контактов и процессов. Поэтому «поддерживающая структура» в данном контексте обозначает организацию, возникающую как социальный институт или элемент инфраструктуры для реализации определенных функций, миссии, но с необходимостью (закономерностью) трансляции в происходящее гуманистических ценностей, ценностей поддержки и помощи, корректировки и направления процесса к получению конструктивного результата. Вопрос организации управления данной структуры именно как поддерживающей – это, безусловно, вопрос целей, программ, в большей мере социальных технологий, обеспечивающих именно заданное функционирование данной организации; условий, обеспечивающих создание социального (социально нормативного) контекста реальности; качества действий участвующих в данном процессе людей.

Не вдаваясь в детальное теоретическое описание предлагаемой концепции, расскажем об анализе применения поддерживающих структур как практического инструмента на примере реализации программ поддержки талантливой молодежи в Центре поддержки и развития одаренности (далее – Центр), созданном в 2013 году на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. В данном случае имеется возможность показать замысел конструирования поддерживающей структуры, а также моделирования практики, утверждающей гуманистические ценности как параметры данной структуры.

Общие требования, которые, как правило, учитываются при создании любого типа организации:

- определить функции, предметное содержание организации;
- сформулировать целевую установку, спроектировать ожидаемые результаты;
- спроектировать условия и стратегии деятельности организации, составляющие производственный процесс (модели, методы, методики, технология);
- организовать практическую реализацию разработанных моделей деятельности;
- определить результативность;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

- выявить отклонения от задуманных планов и наметить план движения, обновления, развития структуры.

Важное место при проектировании структуры отводится разработке концепции ее деятельности, определению функций и предназначения, формулировке миссии как обобщенной стратегической установки. Замысел создания Центра соответствует социальному заказу от внешнего окружения, в котором располагаются различные заказчики:

- общество с декларируемой политической волей в отношении поддержки талантливой молодежи;
- университет как профессионально ориентированная организация, в структуре которого возникает Центр;
- школьники и молодежь, имеющие интеллектуальные достижения, актуальные потребности в развитии, личностном и профессиональном росте;
- семьи и другие структуры ближайшего социального окружения школьника, молодого человека как факторы успешности его будущего.

Поэтому специфика деятельности Центра по работе с талантливой молодежью как структурного подразделения университета учитывалась в предстоящей практике. Центр создавался при вузе как профессионально ориентированной организации, осуществляющей подготовку кадров высшей категории для современной экономики, качество которой соответствует общественным вызовам современности. Соответственно, это должно было найти отражение в концепции Центра, его миссии. Цель Центра – создание системы выявления талантливой профессионально ориентированной молодежи, формирование мотивационной направленности на профессии вуза и подготовка условий для ранней профессионализации с учетом проявлений индивидуальности ребенка, для успешной адаптации к вузовскому образованию и карьерному росту, дальнейшей успешной интеграции в профессиональные сообщества как специалистов высшей категории. Таким образом, профессиональная составляющая и гуманистические ценности (в т.ч., акцент на индивидуализацию процесса) составляют стратегическую цель (установку) в деятельности Центра и различным способом проецируются на систему работы и программы Центра.

Миссия определяет будущий образ Центра как структуры, имеющей связь с предметным содержанием деятельности университета и собственную специфику. Он вбирает в себя следующие составляющие в работе с талантливой молодежью – профессиональную составляющую, индивидуальный подход к талантливому ребенку и гума-

нистические ценности во всех практических аспектах работы. Следует подчеркнуть, что миссия как будущий или ожидаемый образ Центра задает критерии отбора всех мероприятий и программ в работе с одаренной молодежью, она определяет вектор движения всех складывающихся на внешнем и внутреннем уровне процессов. Потребности и интересы заказчиков (потребителей), их удовлетворение – это уже вторичный уровень детализации миссии, уровень разработки стратегий и тактик ее реализации.

С учетом этого формируются программы различного масштаба и значимости. При этом не каждая идея, отобранная в программу деятельности Центра, будет сквозной, соответствующей проектируемому общему образу ожидаемых результатов. Важным моментом считаем те обстоятельства, которые позволяют разрозненные результаты, получаемые от разнообразных программ, соединять, интегрировать в единую систему, соответствующую гуманистическим ценностям. И постоянное настраивание вектора деятельности Центра на установленный выше обобщенный образ (реализация профессиональной составляющей и гуманистических ценностей) рассматривается как особой важности задача, от которой зависит, насколько получаемые результаты будут соответствовать глобальному замыслу Центра – быть поддерживающей структурой. Сквозным фактором для деятельности Центра как поддерживающей структуры, объединяющим все результаты и устанавливающим соответствие его деятельности, отдельных программ и мероприятий замыслу структуры, является социальная технология (в т.ч. психолого-педагогическая, образовательная и др.), основанная на принципах позитивной социальной коммуникации. Социальная коммуникация, ее непрерывность и конструктивность на различных организационных уровнях («педагог вуза – ребенок», «ребенок – ребенок», «сотрудник – сотрудник», «сотрудник – родитель», «сотрудник – педагог школы» и т. д.) является условием и основанием непрерывности процесса поддержки талантливой молодежи в Центре, а принятие человека как ценности требует применения методов, приемов, техник, основанных на гуманистических принципах и ориентированных на их встраивание в систему управления Центра.

С учетом опыта уже действующих подобных структур в Центре первоначально была создана система выявления талантливой молодежи (школьников):

- профессиональная диагностика и консультирование, цель которой – индивидуализация подхода к одаренному ребенку, выявление профессиональных наклонностей и способностей, разработка индивидуальных программ развития (индивидуальных образовательных траекторией);

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

- олимпиадное движение, цель которого – самооценка и оценка уровня образовательной готовности школьника;
- проектное движение, цель которого – самооценка и оценка готовности школьника к научно-техническому творчеству;
- конкурсные программы, цель которых – организация участия школьников в различных конкурсах, формирование их личностной и профессиональной конкурентоспособности на различных социальных уровнях: вуз, межвузовские ассоциации, регион, федеральный округ, международный уровень;
- развивающие программы, цель которых – создание оптимальных условий для развития профессиональных склонностей и способностей и др.

Обозначенные выше направления деятельности содержат различные программы, ориентированные не только на выявление, но и поддержку талантливой молодёжи. И здесь важны также психолого-педагогические технологии, используемые в работе Центра, которые позволяют реализовать гуманистические ценности в работе Центра именно как поддерживающей структуры.

Как структурное подразделение университета Центр строит свою работу в конструктивном взаимодействии с факультетами, кафедрами, психологической службой и другими подразделениями вуза, – партнёрами Центра. И, безусловно, многие программы профессионального роста школьника корректируются с учетом профессиональных взглядов, образовательных и научных достижений партнёров.

Идея поддерживающих структур связана с реализацией принципов гуманизации в образовательном процессе. Еще раз хотелось бы подчеркнуть, что основной ценностью Центра, его сущностью и смыслом деятельности является поддержка и развитие талантливого ребенка, а это специфическая и очень сложная работа.

Проблема поддержки талантов исторически актуальна и неоднозначна для России. К таланту в России всегда относились противоречиво. С одной стороны, «левшей», которые могут «подковать блоху», в России много, но, с другой стороны, это чаще всего лишь «любование экзотикой, дивом», чем решение прагматических задач повседневной жизни, от которых общество может и должно получать максимальную пользу. И, несмотря на официально действующие программы на современном этапе, можно говорить только о начальной стадии данного процесса. На практике еще много нерешенных проблем поддержки талантов, и необходимо их последовательное разрешение. Мощный интеллектуальный потенциал, характерный для русской нации, остаётся не-

востребованным и нереализованным в повседневной практике. И причина именно в том, что заявленные программы относятся к запуску очень важного и социально значимого процесса. Важно продумать, как этот процесс будет доведен до своего завершающего результата – вливание молодого, энергичного, предприимчивого, инновационного интеллектуального потенциала в развитие общества, в повышение качества жизни населения; обновление и совершенствование нашей повседневной жизни и быта, реализацию амбициозных планов Будущего России как сильной и процветающей страны. И для этого необходима не столько инфраструктура, обеспечивающая течение, ход данного процесса, а способы ее функционирования; понимание, как она задает вектор гуманизации, т.е. становится поддерживающей структурой в выстраивании данного процесса. Отсюда весь процесс должен иметь продуманное и взвешенное психологическое обеспечение, адресный характер помощи и поддержки, сопровождения талантливого ребенка с учетом его индивидуальных наклонностей и особенностей. Весь комплекс данных программных мероприятий базируется и не может состояться без психологического обеспечения, без четкой работы психологической службы университета.

В распоряжении психологической службы и, соответственно, Центра имеется диагностический комплекс, в т.ч. автоматизированная программа «Профориентатор», а также набор разнообразных психологических методик, которые позволяют определить не только склонность ребенка к той или иной профессии, но максимально выраженную предрасположенность к ней, заостренную талантом ребенка. Комплекс методик позволяет определить сильные стороны личности ребенка, а также его слабости, которые могут на определенном этапе быть сдерживающими факторами успешной самореализации.

В современной практике немало примеров, когда успешный ученик (выпускник вуза) не может найти свое достойное место в самостоятельной взрослой жизни. Его учебный успех не всегда подтверждается профессиональным успехом. Очевидна и уже подтверждена в большинстве случаев социальная дезадаптация талантливого ребенка. Нередко педагоги и родители бессильны в понимании, чем можно помочь в данных ситуациях ребенку, где и что пропущено в его воспитании, почему яркие способности сопровождаются рядом неудач. Участвовавшие суициды, асоциальные и неадекватные поступки, высокая конфликтность талантливых детей – это и есть признаки и следствия противоречий, которые вызваны действующими ограничениями в характере ребенка.

На наш взгляд, решая задачу поддержки талантливого ребенка, необходимо иметь детальный психологический портрет для планирования будущей работы с ребенком на основе индивидуального плана профессионального и личностного роста, его включения в различные коррекционные и психологические программы, нацеленные в конечном итоге на гармоничное развитие личности ребенка, осознанный выбор профессии и планирование ее успешного освоения и интеграцию в профессиональные сообщества. Необходимо, чтобы все структуры социального окружения ребенка: школа, семья и организации, подобные Центру, создавали систему поддержки, где школьник смог бы получить ответ на свой внутренний актуальный вопрос и снять противоречия в поведении.

Анализируя работу поддерживающих структур в развитии одаренности ребенка, следует остановиться и на такой особенности, которая подмечена как часто повторяющаяся практическая ситуация. В работе с талантом можно остановиться на такой проблеме, с которой часто встречаются и дети, и родители, и педагоги. Что такое талантливый ребенок? Как правило, мы стараемся тут же, отвечая на вопрос, сформировать какую-то описательную конструкцию, сформулировать параметры и дать определение талантливого ребенка, но не видим и не стараемся понять поведение данного ребенка, те состояния, которые сопровождают его поведение. Часто за этим остается в стороне другая сторона явления – ребенок, который проявил уникальные способности, заявляет о себе как о талантливом человеке и несет большую ответственность перед собой, родителями и внешним социальным окружением. Эта ответственность и осознание особого своего статуса, с одной стороны, является сильным мотивационным фактором к активности, к деятельности, к достижениям, что наблюдается и подтверждается на фоне обычных детей, которые учатся с одаренным ребенком в школе. Его талант выделяет и подчеркивает данную от природы уникальность. Каждым своим поступком он подтверждает на фоне обычных детей свой особый статус – талант. Включаясь в процесс обучения, своего личностного и профессионального роста в окружении подобных себе – таких же талантливых детей, ребенок может быстро потерять свою уникальность, «раствориться» в среде равных, а с этим связаны разочарования, потеря себя и самоуважения к себе, как следствие, агрессия, неадекватные поступки и т. д.

В связи с этим нам бы хотелось обозначить работу подобных Центру структур как очень полезных и для талантливой молодежи и детей, и для их семей, так как, собирая и объединяя талантливых детей, формируя их в сообщества, структуры пред-

лагают им практику социальной коммуникации с равными себе, а с этим – процесс выравнивания и успешной их социализации. Общение с подобными себе – это социальная коммуникация, которая отличается высокой напряженностью и интеллекта, и поведенческих реакций, соревновательности с другими и особой чувствительностью к оценкам полученных результатов. Данная практика может рассматриваться именно как значимый адаптационный механизм в социализации данных детей и молодежи, который позволяет примерять к себе и иные социальные роли: роли равного другим, а не только уникального, возвышающегося над обществом человека, - и выравнивать свое поведение в социальном контексте.

С другой стороны, важны и методы работы с ребенком, который оказался в обществе равных себе – талантливых детей, привыкших с «одного прыжка осваивать большие высоты». Среди равных себе и таких же успешных людей он может потерпеть неудачу, показать средний результат. Очень важным моментом является последующая психолого-педагогическая работа с ребенком. И здесь кроются также отличия, характеризующие специфику поведенческих реакций талантливого ребенка, которые должны быть учтены в работе организаций, берущих на себя миссию быть поддерживающей структурой.

Например, в работе Центра могут быть использованы коррекционно-развивающие программы, направленные на усиление слабых сторон, понимание их роли в нормативной социализации ребенка.

В рамках действующих программ Центра возникают и другие практические ситуации, которые требуют в своем разрешении также взвешенного психолого-педагогического обоснования. Например, обязательным по итогам этапов предметных олимпиад является просмотр олимпиадных работ совместно с автором, рефлексия ошибок, а также групповой анализ олимпиадных заданий. По итогам олимпиад преподаватели предлагали выполнить детям совместно с ними следующую работу – проанализировать ошибки, в т.ч. и в лучших работах, которые не позволили набрать буквально 5–10 баллов, чтобы оказаться в группе победителей и призеров.

Исходная ситуация, когда дети включались в совместную работу, показывала негативное состояние ребенка, связанное с переживанием неудачи, иногда повышенные тона вопросов, звучащие скорее как претензии к экспертам олимпиадных работ и выражающие мнение, что его неправильно оценили. Психолого-педагогические приемы,

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

которые могут быть использованы педагогами, для коррекции сложившейся ситуации, имеют гуманистические ценности.

Например, могут быть использованы психологические техники ведения ребенка в социальной коммуникации:

1-й шаг – введение в ситуацию социальной коммуникации, знакомство с ребенком, понимание его переживаний;

2-й шаг – присоединение: словесное поощрение высокого качества работы как подтверждение уникальности и хороших способностей ребенка, что соответствует ожиданиям талантливого ребенка; это снижает его агрессивно-эмоциональный настрой, создает предпосылку для восприятия и совместной рефлексии (анализа) выполненного олимпиадного задания, условия для контакта и социальной коммуникации.

3-й шаг – анализ ошибок, определение недостатка знаний и умений, которые необходимо восполнить и выполнить задание на более высоком качественном уровне;

4-й шаг – проектирование новых учебных ситуаций, где он может пополнить недостающие умения и навыки.

Итог: эмоции, переживания переводятся в рациональные действия осознания трудных ситуаций, недостатков и планирование будущей зоны развития. Такая работа представлена, прежде всего, социальной коммуникацией, направленной на формирование позитивной установки и дальнейшее развитие ребенка. Ребенок восстанавливает свой, как казалось ему, утраченный статус способного (одаренного) человека, он формирует с помощью педагога образ своей успешности и уходит со знанием, как может организовать новые личные достижения.

Таким образом, вся работа Центра состоит из различных ситуаций социальной коммуникации, для которых важен результат – контакт, позитивные отношения, рефлексия и рационализация процесса, формирование адекватной оценки происходящего и определение будущих перспектив.

Важным в этом процессе является выстраивание преемственности в поддержке одаренности на всех организационных уровнях университета. Ставя цель – привлечение одаренных к поступлению в вуз, одновременно необходимо продумать систему, как данный ребенок, его статус будет сохранен в ходе профессиональной подготовки, какие будут созданы стартовые условия для успешного трудоустройства и карьерного роста. Новые программы также должны организовать непрерывность процессов под-

держки и развития талантливой молодежи, обеспечивая соответствие замыслу гуманистических целей Центра.

Литература

1. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии/ Т. М.Дридзе. – М.: Высшая школа, 1984. – 232 с.
2. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология/ Т. М.Дридзе. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
3. Парсонс, Т. Система современных обществ/ Т. Парсонс; пер, с англ. Л.А. Седова и А. Д. Ковалева; под ред. М. С. Ковалевой/ Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
4. Косова, Н. М. Проектирование в социальной защите: опыт социологического обобщения: монография/ Н. М.Косова, Н. В. Мумладзе. – Н. Новгород: ВВАГС, 2006. – 145 с.
5. Косова, Н. М. Парадигма жизни: социальная коммуникация как новая реальность в условиях глобализации (тезисы) [Электронный ресурс]/ Н. М.Косова// «Социология и общество: пути взаимодействия»: материалы III Всероссийского социологического конгресса. М., 2008. – Режим доступа: [www. isras.abstrakt_bank| 1208419323.pdf](http://www.isras.abstrakt_bank|1208419323.pdf)

Модель эмоциональной саморегуляции

Е.А. Лебедева, ННГАСУ

Эмоции воздействуют на тело и разум человека, они влияют практически на все аспекты его существования. Человеческое поведение построено на эмоциях, которые, в свою очередь, активизируют и организуют восприятие, мышление и устремления человека. Ценность эмоций заключается в том, что они необходимы не только для ориентировки организма во внешнем мире, но и для его нормального внутреннего состояния. Каждая эмоция воздействует на человека по-своему, они могут омрачить восприятие окружающего мира или наполнить его яркими красками, повернуть ход мыслей к творчеству или меланхолии.

Неблагоприятное эмоциональное состояние нередко является препятствием для эффективной профессиональной деятельности человека, нарушает межличностные отношения на работе и в семье, препятствует достижению поставленных целей и реали-

зации намерений, нарушает здоровье человека. Наиболее успешными в профессии и в повседневной жизни являются люди, способные владеть собой в сложных жизненных ситуациях и имеющие высокий уровень эмоциональной саморегуляции. Они знают свои слабые и сильные стороны, умеют самостоятельно регулировать их.

Одна из самых главных проблем в изучении эмоциональной саморегуляции - это создание модели эмоциональной саморегуляции, которая показывает, какие средства могут быть использованы и как они влияют на регуляцию эмоционального процесса.

На основе материалов отечественных и зарубежных исследователей нами была создана модель процесса эмоциональной саморегуляции.

В данной модели представлены два основных направления регуляции: ориентированные на оценку и проблему, а также эмоционально-ориентированные. Проблемно-ориентированные стратегии предполагают рациональный анализ проблемы. Эмоционально-ориентированные стратегии относятся к действиям, которые мы выполняем для поддержания эмоционального равновесия.

В самом начале преодоления с трудностей, когда человек только сталкивается с проблемой, он мобилизует все свои ресурсы и стремится применять проблемно-ориентированные стратегии. Если же это не приносит ему успеха, он переходит к эмоционально-ориентированным стратегиям. В данной модели показаны пять видов эмоционально-регуляторных направлений:

1. Выбор ситуации относится к сближению или избеганию некоторых людей, мест с целью регулирования своих эмоций. Выбор ситуации затрагивает сложные соотношения между краткосрочной и долгосрочной пользой.

2. Изменение ситуации. Выбор ситуации и ее изменение помогают самостоятельно создать благоприятную обстановку. Тем не менее можно регулировать эмоции без изменения окружающей среды.

3. Перераспределение внимания показывает, как человек управляет своим вниманием по мере возникновения эмоций. Существует два основных вида этого направления – отвлеченность и сосредоточенность.

4. Когда человек вынужден обращать внимание на раздражители, вызывающие нежелательные эмоции, можно использовать когнитивное изменение. В этом случае человек стремится изменить свои когнитивные оценки, чтобы снизить эмоциональное влияние ситуации. Например, можно интерпретировать потенциально огорчающую ситуацию, приняв позицию невиновного или наблюдателя. Когнитивное изменение часто

используется с целью снизить эмоциональную реакцию, оно может использоваться даже для изменения самой эмоции.

5. Когда вышеуказанные стратегии не могут быть применены, можно использовать следующее направление – модуляция ответа. В этом случае человек напрямую управляет психологическими, эмпирическими поведенческими реакциями. Например, он сдерживает свои самопроизвольные проявления эмоций, повысив свою реакцию на эмоциональный раздражитель или намеренно направив свои эмоциональные импульсы к другому объекту. Другие формы модуляции ответа – это контролируемое дыхание и продолжительное мышечное расслабление.

Рассмотрим данную модель на примере неблагоприятного эмоционального состояния студента накануне важного экзамена. Перед сдачей важного экзамена студент может пойти в кино с друзьями или остаться дома и продолжить подготовку к экзамену (выбор ситуации). Накануне экзамена студента спрашивают, готов ли он, в ответ на это можно перевести разговор на другую тему (изменение ситуации). Если студент не может выбрать или изменить ситуацию, то, управляя своим вниманием, он может сосредоточиться на чем-либо или конкретно заняться спортом, с целью отвлечься от ситуации, связанной со стрессом (перераспределение внимания). Если нет возможности изменить ситуацию, можно изменить своё отношение к ней, например, приняв позицию наблюдателя и воспринять экзамен как прохождение очередного жизненного этапа (когнитивное изменение). Когда вышеуказанные приёмы не могут быть использованы, можно напрямую воздействовать на проявления эмоций, например, применив технику контролируемого дыхания или продолжительного мышечного расслабления (модуляция ответа).

Таким образом, выбор способа эмоциональной саморегуляции зависит от направленности – ориентированная на проблему и оценку или на эмоции. Выбор можно сделать на протяжении проявления неблагоприятной эмоции (от момента возможного её возникновения до момента проявления этой эмоции), используя подходящий способ саморегуляции. Каждый человек выбирает самостоятельно оптимальный для себя вариант, полагаясь на свои индивидуальные особенности и ситуацию.

Литература

1. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов.– М: Политиздат, 1978.– 272 с.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард.– СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

3. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии.– 1991.– № 5. – С. 156–161

4. Хачатурова, М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований / М. Р. Хачатурова// Психология.– 2013. – № 3. – С. 160–169.

5. Gross, J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences / J.J. Gross // Psychophysiology.–2002. – № 39. – P. 289–291.

6. Gross, J. J. Handbook of emotion regulation / J. J. Gross; New York: Guilford Press, – 2007. – 592 p.

Соотношение возрастных и индивидуальных особенностей профессионального выбора учащихся профильных учебных заведений

Н.Н. Меркулова, НижГМА

Процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Переломным моментом в жизни является принятие решения о выборе профессии, совершаемое в подростковом и юношеском возрасте. Подростковый возраст – это переход от детства к взрослой жизни. В связи с явлением акселерации границы подросткового возраста сдвинулись вниз, и в настоящее время этот период развития с 10 – 11 до 14 – 15 лет.

Подростковый возраст является переходным, прежде всего, в биологическом смысле, так как это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза – это продолжение первичной социализации. Психологически этот возраст крайне противоречив, для него характерны максимальные диспропорции в уровнях и темпах развития. Подростковое чувство взрослости – главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Подростковый возраст – это период принятия первого противоречивого решения о выборе профессии. Данный возраст является одним из самых ответственных периодов становления личности, в этом возрасте закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям.

Дифференцированное отношение к разным учебным предметам формирует у подростков учебно-профессиональные намерения и профессионально-ориентированные мечты. Эти ориентации способствуют появлению новых профессионально-ориентированных мотивов учения, инициируют саморазвитие качеств, способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Ранняя юность (15 – 17 лет) – это период завершения физического созревания. Главная социальная задача этого возраста – выбор профессии. Профессиональные планы подростка весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты. Он чаще всего воображает себя в разных эмоционально-привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный психологически обоснованный выбор профессии сделать не может. Поэтому необходимо создать такие условия, которые будут способствовать выбору наиболее реальных и приемлемых вариантов из многих воображаемых профессий. Выбор должен строиться на основе оценки своих способностей и возможностей, престижа профессии и ее содержания, а также социально-экономической ситуации. Для старших школьников актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

Развитие самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте настолько ярко и наглядно, что его характеристика и оценка значения для формирования личности в эти периоды практически одина у исследователей разных школ и направлений. У подростка в 11 лет возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается постепенное усложнение и углубление самосознания, одновременно происходит усиление его дифференцированности и обобщенности, что приводит в раннем юношеском возрасте к становлению относительно устойчивого представления о самом себе. К 16–17 годам возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином “самоопределение”. С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции. Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд сменяющих друг друга стадий. С этой точки зрения ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств. Истинное развитие уровня самосознания осуществляется в юношеском возрасте.

Становление нового уровня самосознания в ранней юности идет по направлениям, выделенным еще Л.С. Выготским, – интегрированию образа самого себя, “перемещению” его “извне вовнутрь”. В этот возрастной период происходит смена некоторого “объективистского” взгляда на себя “извне” на субъективную, динамическую позицию “изнутри”.

В период перехода от подросткового возраста к раннему юношескому возрасту в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Переход от частных самооценок к общей, целостной создает условия для формирования собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. В ранней юности на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, то есть “оперативная самооценка” начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности. К 16–17 годам возникает личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином “профессиональное самоопределение”.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере. Одними из наиважнейших смыслов периода взросления человека являются смысл получения образования и дальнейшей профессии. Поиск этих смыслов начинается примерно в 14 лет и может продолжаться и после окончания школы. С точки зрения Е.А. Климова, стадия подготовки к жизни, к труду, сознательного и ответственного планирования и выбора профессионального пути происходит у человека в 11–14 лет. Однако умелость и трудолюбие как качества, благодаря которым происходит приспособление человека к жизни и ощущение собственной полноценности, по мнению Э. Эриксона, начинают формироваться еще раньше: в период от 6 до 14 лет. Это первый этап формирования психосоциальной идентичности. На втором этапе, в период от 14 до 20 лет, происходит самоопределение, в результате которого формируется либо чувство ролевой “идентичности”, либо ощущение неопределенности, непризнания.

Дж. Сьюпер называет возраст от 14 до 25 лет возрастом осуществления человеком проб в различных видах трудовой и учебной деятельности, это возраст поиска человеком самого себя. Можно предположить, что переход к дифференцированному профильному обучению активизирует у подростка этот поиск.

Изучение индивидуальных психологических особенностей старшеклассников в ходе получения общего образования необходимо учитывать при выборе профиля обучения и дальнейшем профессиональном самоопределении. В школьном возрасте некорректно говорить о профессиональных способностях – речь может идти только об индивидуальных психологических особенностях как предпосылках формирования профессиональных способностей.

Самым важным, неотложным и трудным делом становится для учащихся выбор профессии. Психологически устремленный в будущее и склонный даже мысленно “перепрыгивать” через незавершенные этапы, старшеклассник внутренне уже тяготится школой: школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверьем другой, более богатой и подлинной жизни. Он хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни прежде всего зависит от того, сумеет ли он правильно выбрать профессию. В пору юности все определеннее и отчетливее оказывается индивидуальный облик каждого старшеклассника, все яснее выступают те его индивидуальные особенности, которые в своей совокупности определяют склад его личности. Старшеклассники существенно отличаются друг от друга не только по темпераменту и по характеру, но и по своим способностям, потребностям, стремлениям и интересам, разной степенью самосознания. Индивидуальные особенности проявляются и в выборе жизненного пути. Юность – это возраст, когда складываются мировоззрения, формируются ценностные ориентации, установки. По сути, это период, когда осуществляется переход от детства к началу взрослой жизни, соответствующей степени ответственности, самостоятельности, способности к активному участию в жизни общества и в своей личной жизни, к конструктивному решению различных проблем профессионального становления. Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг процесса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, и идентификации профессионального становления. В понятии идентичности можно выделить три положения. Прежде всего, подростки должны постоянно воспринимать себя “внутренне тождественными самим себе”. Поэтому формируется образ самого себя, сложившийся в прошлом и соединяющийся с будущим. Подростки должны быть уверены в том, что выработанная ими целостность принимается другими значимыми для них людьми. Наконец, подростки должны быть уверены в том, что внутренние и внешние стороны этой целостности согласуются между собой. Неспособность достичь идентичности приводит к тому, что Э. Эриксон назвал кризисом идентичности. Кризис идентичности, или ро-

левое смещение, характеризуется неспособностью выбрать карьеру и продолжить образование. У многих подростков возникает чувство болезненности и душевного разлада. На формирование идентичности влияет ряд факторов: умственные возможности подростков, влияние учебной среды, воспитание, социокультурные факторы, социально-психологические особенности межличностного восприятия. Учебная среда, сопоставления себя с теми, кто сделал выдающиеся открытия, стремление достичь таких же или подобных успехов стимулирует формирование идентичности подростков.

Особый и очень важный аспект проблем соотношения возрастного и индивидуального – связь предпосылок способностей с другими сторонами развивающейся личности. По-видимому, личностная направленность, обуславливающая актуализацию способностей, имеет свою специфику на каждом возрастном этапе и по-своему отражает сами возможности растущего человека. Направленность личности – это совокупность устойчивых, независимых от текущих ситуаций мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами. Интересы и жизненные ценности оказывают существенное влияние на то, как человек реализует себя в профессии. Любая профессия подразумевает работу в определенной среде, где востребованным оказывается конкретный набор таких качеств. По этим характеристикам выделяют шесть групп профессий и соответствующих им типов профессиональной направленности личности: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, художественный.

Исследование возрастных особенностей связано с гетерохронностью и гетеродинамичностью. В подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы, становясь более дифференцированными и стойкими. Развиваются творческие способности подростка и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления. В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека.

Изучение индивидуальных особенностей учащихся снижает вероятность ошибок при выборе профиля обучения и дальнейшего профессионального самоопределения учащихся профильных учебных заведений.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды/Б. Г. Ананьев.– М.: Педагогика, 1980.– 560 с.
2. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего /Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии.– 2001.–№ 1.– С.57–65.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. Э. Эриксон.– М.: Прогресс, 1996. – 342 с.

**Особенности восприятия структуры изображения в теории формальной
и теории ассоциативной композиции**

Е.А. Мартемьянова, ННГАСУ

Активизация в последние годы разработки безлюдных машинных технологий потребовала от исследователей более глубокого изучения содержательного анализа внутренних информационных процессов мыслительной деятельности человека. Перед инженерами, психологами, психофизиологами и математиками сегодня поставлена задача создать технические системы, способные воспринимать, анализировать, передавать и обобщать материал для обучающихся и с помощью этих данных исследовать конкретные ситуации и находить оптимальные решения. Социальное развитие теперь постоянно требует разума, вооруженного кибернетическими достижениями.

Одно из направлений исследований, выполняемых кафедрой дизайна ННГАСУ, – разработка алгоритмов и программ машинного анализа изображений. К настоящему моменту экспериментально выявлены признаки начального (скоростного) этапа зрительного восприятия. Показана первостепенная роль «визуальной массы» в осознании наблюдателем структуры изображения. Структура буквально «лепится» из визуальной массы. Оказалось, что при оценке структуры изображения, зрительная система выделяет большее количество информативных точек по сравнению с числом изображенных, непосредственно попадающих на сетчатку глаза, а также большее количество значимых элементов изображения. Зрительный образ дополняется перечнем так называемых «мнимых» элементов.

Опираясь на выявленные устойчивые стратегии зрительного восприятия, сегодня проектировщики способны в значительной степени управлять восприятием зрителя, направлять его внимание на необходимые элементы наблюдаемой сцены, выстраивать временную последовательность обзора различных участков изображения, сокращать время обработки информации.

Новые признаки позволяют увеличить точность опознавания объектов системами технического зрения как за счет расширения общего числа наиболее значимых признаков, так и за счет принципиально новых характеристик. При этом оценка новых признаков происходит мгновенно. Например, предварительный компьютерный анализ внешнего вида черно-белых (бинарных) изображений, построенный на использовании новых признаков, показал, что на оценку «степени динамичности формы» наблюдаемого объекта не влияет изменение размеров его проекции и незначительно влияют мелкие детали внешнего вида. А числовые значения признаков определяются без фильтрации изображения.

На основе полученных результатов запланирован выпуск нескольких методических указаний для студентов направления «Дизайн». Уже вышло из печати первое пособие «Анализ в теории формальной композиции. Признаки элементов»

Наряду с изучением особенностей восприятия признаков, нами были исследованы особенности зрительной оценки значимости осей несмысловых композиций. Введены такие понятия, как: «динамическая ось», «главная динамическая ось», «порядок (весомость) оси», «композиционный центр», «порядок композиционного центра», «мнимая ось», «вещественная ось». В итоге структура несмысловой (формальной) композиции стала пониматься как совокупность всех осей и композиционных центров, присутствующих в композиции.

В последние годы исследователи вновь обратились к экспериментальной эстетике, благодаря которой возможно проникновение искусственного интеллекта в художественно-прикладную культуру, и прежде всего в теорию композиции. Современная отечественная экспериментальная эстетика прочно занимает передовые позиции в данном научном направлении.

Сегодня можно с уверенностью заявить о возможности создания в ближайшие годы автоматизированных систем проектирования несмысловых композиций, на которые будет возложено выполнение рутинных работ структурирования и которые суще-

ственно облегчат творческий поиск дизайнеров, художников, архитекторов, инженеров, педагогов.

Структура формальной композиции выявляется на сенсорно-перцептивном уровне.

Структура же ассоциативной композиции выявляется на понятийном и вербальном уровне, главное в ней – смысловой узел. Если в теории формальной композиции структуру определяют композиционные центры и динамические оси, то в данном случае структуру задают направление взглядов, жесты рук, наклон или поворот головы изображённых, а также религиозные символы, знаки и т.п.

Ассоциативная структура композиции включает в себе основную смысловую нагрузку и поддерживается формальной структурой. Ассоциативная структура содержит только мнимые оси, которые могут располагаться как на картинной плоскости, так и проходить между точкой на картинной плоскости и глазами зрителя. В результате чего данная структура может быть как двухмерной, так и трехмерной. То есть существует картинная (истинная) плоскость и одна или несколько сагиттальных (мнимых) плоскостей.

Примером трехмерной ассоциативной структуры изображения является портрет, так как глаза изображаемого являются композиционным центром, а взгляд направлен на зрителя, тем самым вовлекая его в пространство картины.

В многофигурных сюжетных картинах, восприятие зрителем начинается с фиксации взора на лицах и фигурах персонажей, обстановка является второстепенной, ее детали фиксируются позже. Взгляд зрителя переходит от персонажа к персонажу, минуя все обстановочные детали. Важно и то, что глаз зрителя не двигается ни слева направо, ни справа налево, ни по кругу, а четко фиксируется сначала на лице, затем на жестах рук, тем самым устанавливая сюжетно-смысловую связь. Можно сделать вывод, что в сюжетных изображениях самое сильное влияние на зрителя оказывает взгляд, жест, движение головы и т. д.

Любое смысловое изображение определяется пространственным окружением и временем. Нельзя изобразить одно пространство, пространство для ничего. Изображение пространства зависит от изображения предметов. Это – поле сталкивающихся физических и духовных сил. Там – мир, в который мы могли бы войти, или особый мир, непосредственно закрытый для нас и открытый лишь «умственному взору».

Внимание зрителя может быть привлечено к пространству картины либо ее содержанием, либо сложностью ее формы, либо другими особенностями. Например, объект, расположенный в центре, предполагает большую важность, чем предметы, находящиеся по бокам. Таким же акцентом может являться и пустое пространство (цезура), цвет, свет или мрак, эмоционально воздействуя. Все зависит от местоположения изобразительного элемента. Эксперименты дают возможность предполагать, что на восприятие могут оказывать влияние желания или опасения зрителя. Одно и то же изображение может выглядеть по-разному, в зависимости от изображенных предметов, вызывающих симпатию или неприязнь воспринимающего субъекта. Художник должен следить не только за достижением желаемого эффекта, но и за силой этих влияний, чтобы достигалось или иерархическое подчинение друг другу, или компенсирование их друг другом, но ни в коем случае не возникала сплошная путаница.

В отличие от сюжетных изображений, пейзаж является панорамным изображением, двухмерным по сагиттальной (мнимой) оси, пространство за картинной плоскостью не ограничено, и главная ассоциативная ось в данном случае проходит между глазами зрителя и точкой на линии горизонта. Система перспективы приуменьшает далекие и приувеличивает близкие области земной поверхности и объекты изображения, тем самым акцентируя их. Части, расположенные снизу, имеют тенденцию располагаться ближе к зрителю, соответственно являются предметом наибольшего рассмотрения и детализации. Фокусирование в одной точке производит мощный динамический эффект. Поскольку искажения удаляющихся форм компенсируются только частично, то все объекты выглядят сжатыми в третьем измерении. Это ощущение особенно сильно, потому что сжатие воспринимается как постепенное развитие. По мере того как глаз движется в сторону центра, линии, расположенные по соседству, приближаются друг к другу все быстрее и быстрее до тех пор, пока не достигается почти невыносимая степень сжатия. При помощи такого приема достигается эффект наивысшей взволнованности. Искусство стиля барокко было подчинено целям создания этого впечатляющего эффекта.

Композиции трехмерной структуры в большей степени оказывают психологическое воздействие на зрителя, и даже давление, так как подсознательно вовлекают его в действие картины. Если образно представить картину как поле сил, то сюжетные (трехмерные) композиции обладают наибольшей энергией (рис. 1, 2).

В абстрактных композициях, допуская их максимальное упрощение и отход от реализма, можно предположить, что их ассоциативная структура соответствует формальной. Чем меньше композиция содержит узнаваемых элементов реализма, тем менее развита ее ассоциативная структура и тем ближе она к формальной.

С точки зрения ассоциативной теории зритель непосредственно участвует в происходящем на картине, так как при восприятии символов у зрителя возникает поток ассоциаций, позволяющих сформировать собственную трактовку увиденного. Многое в таких картинах дается в косвенном изображении, изображенные предметы служат признаками среды действия и времени, используются различные символы и знаки, понимание которых более полно раскрывает смысл изображения. Все это выводит восприятие за пределы картины.

Формальная структура воспринимается: 1) по уровням; 2) от элементов с большей визуальной массой к элементам с меньшей массой. Главная информация сосредоточена в композиционных центрах» (точки пересечения осей).

Ассоциативная структура воспринимается при помощи общепринятых «стереотипов», смысл которых заключен в знаковой форме («все явления культуры есть знак»), расшифровка которой срабатывает автоматически на бессознательном уровне. Это, например, повороты головы, означающие отказ или подтверждение (по горизонтали – нет, по вертикали – да), также большую смысловую нагрузку несут религиозные знаки и символы, ордена, знамена, они вызывают ассоциативные ряды у зрителей и дают дополнительную информацию.

Все это наделяет некой силой изобразительную среду, дает возможность зрителю испытать многогранные эмоции и переживания, вызвать радость, удовлетворение, подъем или, наоборот, испытать отвращение, страх, боль и переживания. Предметная среда изображения раскрывает смысл произведения, который углубляется при рассмотрении зрителем деталей и проникновении в многослойную структуру при помощи ассоциаций и образов.



Рис. 1. Трехмерный плакат Моор (Орлов С. «Ты записался добровольцем?»)



Рис. 2. Трехмерный плакат. Тоидзе И. («Родина-мать зовет!»)

Литература

1. Шаповал, А. В. Отечественная экспериментальная эстетика в постиндустриальный период: монография/ А. В. Шаповал. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 168 с.
2. Волков, Н. Н. Композиция в живописи/ Н. Н. Волков. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 409 с.
3. Раушенбах, Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие/Б. В. Раушенбах.– М.: Интерпракс, 1994. – 240 с.
4. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие /Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.

К вопросу о влиянии альтруизма на формирование эмоционального выгорания у медицинских работников

Т.Ю. Овсянникова, Астраханский филиал
Южно-Российского гуманитарного института
С.Б. Тайсаева, Астраханский филиал
Южно-Российского гуманитарного института

Научный и практический интерес к альтруистической направленности специалиста медицинской сферы и подверженности синдрому «выгорания» обусловлен возросшими требованиями к физическому и психологическому здоровью работника. Ве-

роятность проявления и развития эмоционального выгорания достаточно высока среди представителей профессий системы «человек – человек». Для них характерны постоянные межличностные взаимодействия. Медицинский персонал на этом фоне заслуживает особого внимания, так как составляет группу риска. Актуальность обращения к данной теме определяется необходимостью получения новых фактов, позволяющих дополнить психологическую теорию и применить знания для предупреждения, профилактики развития феномена.

Объектом выступает личностная сфера медицинского сотрудника.

Предметом нашей работы является исследование взаимосвязи альтруистической направленности личности работника и эмоционального выгорания.

Цель работы заключается в изучении связи альтруизма с феноменом выгорания у специалиста медицинской сферы для разработки эффективных профилактических рекомендаций.

В качестве *гипотезы* исследования мы выдвинули предположение о том, что существует связь между эмоциональным выгоранием и альтруизмом, а именно: чем выше степень установки на альтруизм, тем выше вероятность развития синдрома.

В ходе исследования синдрома эмоционального выгорания у представителей медицинской сферы благодаря методике были выявлены следующие данные. Мы видим, что степень выраженности фаз выгорания монотонно не возрастает в связи с закономерностью в проявлении синдрома. Она основывается на том, насколько процесс преодоления работником профессиональных кризисов был успешным.

Стоит выделить тех работников хирургического коллектива, которые проработали в организации не менее 20 – 25 лет (9 человек) и 40 – 45 лет (2 человека). Специалисты этих двух категорий оказались в большей степени подвержены влиянию синдрома эмоционального выгорания, о чем свидетельствуют высокие показатели по шкалам: эмоциональное истощение ($27,9 \pm 8,5$ баллов первой группы и $28,8 \pm 3$ второй группы) и деперсонализация ($23,7 \pm 1,5$ балла у первой категории, $24 \pm 2,7$ балла у второй категории). Так, полученная информация указывает на необходимость своевременного проведения коррекционной работы с группой сотрудников (11 респондентов) хирургического коллектива.

Наиболее устойчивыми к выгоранию оказались те медицинские сотрудники (9 реципиентов), которые проработали в отделении от 5 до 15 лет. Об этом говорят низкие показатели по фазам эмоциональное истощение и деперсонализация. Это тот период,

когда происходит постепенная адаптация к условиям работы, коллективу, особенностям межличностных взаимоотношений.

У сотрудников хирургического отделения, стаж работы которых достигает не более 5 лет (2 работника), отмечается сниженный показатель профессиональной эффективности (14 ± 4 из максимальных 48 баллов). Скорее всего, это связано с процессом адаптации к профессиональной сфере начинающего медицинского сотрудника, принятием новой для него роли, возможным несоответствием ожидаемого и реального.

Из представленных результатов следует: числовые значения эмоционального истощения имеют тенденцию к снижению ($18,4 \pm 1,7$ из максимальных 54 баллов) у работников со стажем деятельности от 5 до 15 лет (9 специалистов). Это можно объяснить достижением определенного уровня адаптации, который формируется с течением времени. На этом фоне возрастает уверенность в собственных силах, все больше применяются полученные знания, что подтверждается повышением уровня профессионального успеха (первоначально от $17,6 \pm 3,2$ до $25,5 \pm 1,8$ балла).

Для категории сотрудников, чей стаж достигает 20 и более лет (9 испытуемых), характерна выраженность симптомов фазы истощения ($27,9 \pm 8,5$ балла), что свидетельствует о накоплении усталости, истощении нервной системы, апатии и потере интереса. Нередко это способствует проявлению физического недомогания, к примеру, повышению артериального давления. Показатель личностных достижений в карьере несколько снижается ($23,1 \pm 1,9$ балла) в сравнении со стажем в 10 – 15 лет ($25,5 \pm 1,8$ балла у 5 медицинских работников). Именно второй временной период связан с достижением определенного профессионального мастерства, специалист достигает особый статус. Исследователи, обращаясь к психологии труда, данный период называют периодом полной и устойчивой компенсации.

Как мы видим, у сотрудников медицинского персонала со стажем работы от 25 и более лет незначительно снижаются уровни первой ($26,5 \pm 2,1$ балла) и третьей ($22,7 \pm 0,6$ балла) фаз. Мы склонны полагать, что результат может служить подтверждением связи возрастных особенностей медработников с качеством деятельности. Безусловно, переживая кризис середины жизни, специалист пытается реально оценить свои профессиональные достижения. Если в необходимой мере этого не происходит, то работник начинает испытывать дискомфорт на эмоциональном уровне, переутомление. Как цепная реакция может возникнуть психическое напряжение, неудовлетворенность сферой

труда. В такой области научного знания, как физиология труда, этот этап профессиональной деятельности ученые определяют как временную неустойчивую компенсацию.

Те медицинские сотрудники, которые проработали в медицине более 40 лет, достигают высокого уровня деперсонализации ($24 \pm 2,7$ балла). В процессе взаимодействия с коллегами опытные сотрудники проявляют высокую критичность к их труду. Безусловно, в ходе выполнения обязанностей на рабочем месте с течением большого промежутка времени возникает необходимость психологической защиты. Она помогает сохранить личностные ресурсы от давления со стороны профессии, которая накладывает свой отпечаток. С другой стороны, это чревато последствиями: эмоциональная «притупленность», безучастность, замкнутость в себе. Наряду с этим выявлены высокие значения ($28,8 \pm 3$ балла) по фазе эмоционального истощения.

В ходе изучения фазы деперсонализации синдрома мы определили, что динамика различна. По мере увеличения стажа у работников отмечается тенденция роста на протяжении периодов: от 15–20 до 25–30 лет и от 30–35 до 40–45 лет трудовой деятельности. Для того чтобы определить корреляционную связь между направленностью личности сотрудников на альтруизм и первой фазой «выгорания», сначала мы устанавливаем две гипотезы. Н1 звучит следующим образом: корреляция между альтруизмом и эмоциональным истощением значимо не отличается от 0, связь случайная. Н2: корреляция между альтруизмом и эмоциональным истощением отличается от 0, поэтому является неслучайной.

В ходе вычисления коэффициента линейной корреляции Пирсона мы обнаружили, что значение гэмп (эмпирическое) превышает ($0,2744$) показатель гкр (критическое = $0,2306$) при $p = 0,05$. Расхождение между распределениями статистически достоверны. Вследствие этого отрицается первое предположение. Таким образом, взаимосвязь альтруистической направленности медицинских работников хирургического отделения с истощением эмоциональной сферы оказала неслучайной. Корреляцию мы получили положительную. Это означает, что чем больше специалист стремится оказывать помощь другим людям (коллегам, пациентам), не учитывая собственных интересов, тем выше вероятность подверженности эмоциональному истощению.

Для выявления возможной связи альтруизма респондентов и фазы деперсонализации мы используем две гипотезы. Н1– корреляция между альтруизмом и второй фазой синдрома значимо не отличается от 0, связь случайная; Н2– корреляция между альтруизмом и деперсонализацией отличается от 0, является неслучайной. В итоге мы по-

лучили, что значение гэмп (0,2431) незначительно превышает значение гкр (0,2306) при $p = 0,05$. Несмотря на то что расхождение распределений достоверно, мы не можем с большой уверенностью утверждать наличие значимой связи.

Исследуя вероятность взаимосвязи профессиональных достижений медицинского работника и альтруистической направленности, выдвинули 2 гипотезы. Н1– корреляция между альтруистической направленностью личности медицинского сотрудника и уровнем профессионального успеха значимо не отличаются от 0, связь случайная; Н2– корреляция между альтруизмом и профессиональными достижениями отличается от 0, является неслучайной. В процессе вычисления линейной корреляции выявили, что показатель гэмп (0,0019) не превышает гкр (0,2306) при $p = 0,05$. Поэтому отрицается Н2. Полученные данные говорят о том, что ориентация на альтруизм не влияет на редукцию профессиональных достижений. У коллектива медицинских специалистов, которые приветствуют альтруистическую направленность в межличностных отношениях, не отмечают понижения уровня успеха карьеры.

Таким образом, наглядные данные в результате диагностики позволяют увидеть уровень подверженности выгоранию. Предположение о том, что чем больше выражена установка на альтруизм у медицинского работника, тем больше он подвержен синдрому эмоционального выгорания, подтвердилось частично.

Влияние использования метода психологической игры на формирование структуры спортивной команды

М.Г. Потапова, Астраханский филиал
«Южно-Российского гуманитарного института»

О.В. Семеняк, Астраханский филиал
«Южно-Российского гуманитарного института»

А.И. Топорков, Астраханский филиал
«Южно-Российского гуманитарного института»

В декабре 2013 г. от руководства ватерпольной команды в центр социально-психологической помощи «Доверие» (г. Астрахань) поступил заказ коррекции резкого снижения результативности показателей в играх команды по водному поло. После

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

встреч представителей Центра с руководителем и тренерским составом было выяснено, что, по мнению руководства клуба, «у игроков низкая мотивация на победу». Был предложен алгоритм сотрудничества и оговорена возможность присутствия специалистов Центра на тренировках и играх команды. Специалистами Центра был разработан комплекс мероприятий:

- психологическая диагностика личностных качеств спортсменов;
- тренинг «Командообразование» (первый блок психокоррекционных мероприятий);
- тренинг «Регуляция стресса в спорте. Эффективное управление энергией эмоций» (второй блок психокоррекционных мероприятий);
- тренинг «Развитие игрового мышления и укрепление «боевого духа» спортсменов» (третий блок психокоррекционных мероприятий).

В результате диагностики и наблюдения было выявлено, что базовая проблема игроков команды – это отсутствие единого эмоционального поля, отсутствие устойчивого взаимодействия каждого игрока со всей командой и замена этого личными предпочтениями. Стандартная практика коррекции тренингами была заменена игровой формой работы со спортсменами, что сэкономило время и позволило выстроить работу психологов в нескольких уровнях.

Результаты проведённых мероприятий с рекомендациями после каждого этапа доводились до руководства клуба и тренерского состава. В отчёт входили: заключение по результатам проведения диагностических и командообразующих мероприятий, характеристики игроков и рекомендации тренерскому составу.

В результате проведения первого блока психологических мероприятий значительно изменилось отношение спортсменов к тренировкам и матчам – повысилась мотивация, готовность и желание принимать на себя ответственность за решения в ходе матчей.

В ходе выполнения первого мероприятия блока психологических игр, направленных на командообразование, был трансформирован ряд внутренних барьеров, произошло ознакомление спортсменов с самой процедурой психологической игры, проведены наблюдательные методы исследования.

По результатам первого мероприятия (психологической игры) были проведены консультации с тренерами и составлены индивидуальные маршруты коррекционной работы со спортсменами. Помимо этого были проведены индивидуальные консульта-

ции спортсменов, в ходе которых выявлялись и обсуждались вопросы их личных затруднений.

В ходе второго мероприятия (психологической игры), наряду с завышенными ожиданиями от работы психологов, затруднение спортсменов вызывала необходимость обратной связи. Тем не менее группа довольно успешно и слаженно прошла больше половины заданий, выявив в ходе игры основную проблему команды: сложность мобилизации в середине игры, проблемность в выстраивании коммуникационной структуры и использовании её при решении игровых задач. Спортсмены испытывали затруднения не столько в исполнении самих заданий, сколько из-за делегирования полномочий и отсутствия желания быть успешными. При этом готовность работать, увлечённость заданием была налицо. Самоустраивающиеся игроки настаивали на мотивировании извне («Сделайте нам мотивацию, это ваша работа»), желание победить присутствовало на уровне внешних ожиданий («...от меня ждут победы, которая мне лично не нужна»), поэтому попытки делегировать полномочия диктовались нежеланием отвечать за последствия принимаемого решения.

В качестве результатов второй игры следует отметить появление критики как внешних условий (посещение мероприятий после тренировок, непривычность требований игротренеров), так и по отношению друг к другу. Критика носила преимущественно эмоциональный характер, но навык высказываться конструктивно и последовательно был сформирован. Кроме того, было сформировано более реалистическое осознание своей значимости в общей работе команды.

По результатам второго мероприятия были составлены индивидуальные характеристики спортсменов и рекомендации для тренеров по работе с ситуативным соревновательным стрессом и тревожностью, психологической подготовке спортсменов к матчу, изменению характера выполнения спортсменом сложного навыка.

В ходе третьего мероприятия (психологической игры) спортсмены, которые меньше всего взаимодействовали между собой в условиях неформальных взаимоотношений, стали активно взаимодействовать друг с другом, установив продуктивную связь между неформальными субгруппами команды. Кроме того, спортсмены приняли на себя ответственность за коллективные действия.

По результатам третьего мероприятия были составлены рекомендации для тренеров по работе с лидерами команды, умеющими вести команду в игре и создавать психологическую атмосферу игрового взаимопонимания. Также были даны рекоменда-

ции по формированию командных ценностей и убеждений, способствующих сплочению коллектива.

В ходе четвёртого мероприятия (психологической игры) были чётко определены личные предпочтения большинства игроков относительно потенциального лидерства и распределения функций в групповом взаимодействии. Была сформирована структура команды, спортсменами были инициированы и приняты на себя функции, неожиданные изменения условий и требований принимались во внимание как стимул корректировки действий, которая проводилась оперативно, с учётом возможностей всех спортсменов. Работа команды стала слаженной, велась без нарушений правил и потери времени.

Одновременно с этим были выявлены самоустранившиеся спортсмены, которые саботировали выполнение задач, нарушали игровую дисциплину саркастическими высказываниями в адрес игроков, игротехников, демонстративно не соблюдали установленные правила.

По результатам четвёртого мероприятия были составлены рекомендации для тренеров как по работе со сформированной командой, так и с каждым спортсменом. Рекомендации затрагивали всю жизнедеятельность команды, включающую тренировочный процесс, досуг, коммуникационное пространство, планирование, взаимодействие спортсменов и тренеров.

Таким образом, в ходе проведённых четырёх психокоррекционных мероприятий первого коррекционного блока спортсмены, изначально немотивированные, не взаимодействующие друг с другом вне тренировочного процесса, были готовы работать вместе, выполнять поставленные задачи, были ориентированы на достижение успеха. Была сформирована внутренняя психологическая структура команды, спортсменами были инициированы и приняты на себя психологические функции, работа команды стала слаженной. В ходе выполнения блока психологических игр был трансформирован ряд внутренних барьеров, создано коммуникативное поле команды, задана форма конструктивной критики. Помимо этого проводились индивидуальные консультации, в ходе которых выявлялись и обсуждались вопросы личных затруднений спортсменов.

Адаптационный потенциал как один из факторов личностной успешности

И.Н. Рахманина, Астраханский филиал
«Южно-Российского гуманитарного института»

Активность личности как субъекта жизнедеятельности, как считает К.В. Карпинский, предназначена для настройки и оптимизации жизнедеятельности – ее внешней и внутренней стороны, а также согласования внешних элементов жизнедеятельности с ее внутренними моментами. В более широком понимании эта активность направлена на развитие и совершенствование жизнедеятельности. Универсальным механизмом реализации активности субъекта жизни является система осознанной саморегуляции жизненного пути личности [1].

Формирование субъектом собственного жизненного пути неразрывно связано с формированием, поддержанием и воспроизводством полноценной системы смысловой регуляции жизненного пути, в частности, с развитием адаптационного потенциала.

С. Т. Посохова выделяет четыре составляющие адаптационного потенциала личности. Первый компонент – биопластический – отражает эволюционно закрепленные целесообразные формы жизнедеятельности человеческого организма и врожденные энергетические ресурсы. В него входят программы поведения, телесная и биохимическая конституция, нейродинамическая организация с функциональной асимметрией, организмические свойства и т. п. Второй компонент – биографический – индивидуальная история жизни человека. Она аккумулирует микросоциум и ту микрокультуру, где рождается и куда погружается человек на ранних этапах своего жизненного пути. Детско-родительские отношения, семейная атмосфера и традиции, значимое ближайшее окружение закладывают базис определенного репертуара адаптивного поведения личности.

Третий – психический – компонент адаптационного потенциала обеспечивается скрытыми и реальными возможностями человека, позволяющими отражать объективную реальность во всем ее многообразии и регулировать различные взаимоотношения среды и человека, сохранять собственную целостность, самосовершенствоваться и самообразовываться [3].

Четвертый компонент личностного адаптационного потенциала – сложившаяся система личностной регуляции (личностно-регулятивный компонент). Она дает возможность управлять своим поведением в соответствии с нормативными требованиями общества, достигать необходимого уровня успешности в профессиональной деятельности, а также развиваться и совершенствоваться. Высокий уровень развития данного компонента адаптационного потенциала может способствовать преобразованию определенных психофизиологических систем, например, сохранять высокие адаптационные способности человеку со слабым типом нервной системы или быть относительно устойчивым человеку с невысокой устойчивостью лабильности нервной системы.

Целью нашей работы было выявление психологических особенностей детерминирующих эффективность жизнедеятельности и способствующих успешной личностной адаптации.

В рамках проводимого исследования эмпирической целью было выявление уровневых показателей адаптивности личности и детерминант адаптационного потенциала людей профессионально и социально успешных и неуспешных.

В исследовании принимали участие 48 мужчин и женщин от 30 до 60 лет, которые были разделены на две группы. В первую группу вошли 24 человека профессионально и личностно успешных (преподаватели вузов (кандидаты наук), директора социальных и психологических центров г. Астрахани и Чеченской Республики). Вторая группа состояла из 24 человек профессионально и личностно неуспешных (состоящие на учете и находящиеся на лечении в областном наркологическом центре и областном центре социальной адаптации).

Для проверки эмпирических гипотез и решения задач, поставленных в исследовании, нами были использованы опросник (16-PF) (Р.Б. Кэттелл), методика «Самооценка психологической адаптивности» (А.Г. Маклаков), методика оценки эмоционально-деятельностной адаптивности (Н.П. Фетискин., В.В. Козлов., Г.М. Мануйлов) [4].

Для обработки и интерпретации результатов исследования применялись методы математической статистики, включающие вычисление описательных статистик по критерию Шапиро-Уилкса, коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена, параметрического критерия Стьюдента для независимых выборок, непараметрического критерия Манна–Уитни.

Полученные в ходе диагностики с помощью методики «16 PF Кеттелла» результаты свидетельствуют о том, что испытуемые первой группы имеют значительно более

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

высокие показатели по факторам В (более интеллектуально развит, абстрактно мыслящий, разумный), F (активный, веселый, полный энтузиазма), L (имеющий собственное мнение), М (человек с развитым воображением, заботится о практических вопросах), N (склонен к анализу, интеллектуальный подход к оценке ситуации), Q2 (независим, склонен принимать собственные решения, действовать самостоятельно) и более низкие показатели по факторам MD, Q1 (уважающий принципы, терпимый к традиционным трудностям).

Как мы знаем, Р. Кеттелл выделял 3 блока - это интеллектуальный (сюда входят такие факторы, как В), эмоционально-волевой (факторы I, O), и коммуникативный (А, Е, Q2, N), фактор MD выявляет адекватность самооценки. У испытуемых первой группы по всем блокам показатели выше. При этом самооценка адаптивности испытуемых второй группы значимо выше, что может означать чрезмерное напряжение компенсаторных механизмов или дезадаптацию.

Результаты использования методики «Самооценка психологической адаптивности» показали, что самый большой процент низкой адаптивности имеют испытуемые второй группы, и всего 10 % – первой. Это говорит о заниженной самооценке адаптивности у неуспешных людей. Оценить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, исходя из выделенных А.Г. Маклаковым характеристик, одной из которых является самооценка личности. Она является ядром саморегуляции и определяет степень адекватности восприятия условий деятельности, а также своих возможностей [2].

Статистический анализ показал, что существует связь между адаптивностью личности и факторами Н (смелость – робость) ($r=0,3086$; $p = 0,033$) и I (мягкосердечность – суровость, жесткость) ($r=0,3306$; $p = 0,022$).

С помощью критерия Стьюдента для независимых выборок мы сравнили результаты респондентов первой и второй группы. Достоверные различия выявлены для шкал «фактор MD» ($t=2,600778$; $p = 0,012467$), «самооценка адаптации» ($t= -3,70354$; $p = 0,000568$).

Критерий Манна–Уитни позволил нам провести сравнительный анализ между выделенными группами для переменных, распределение которых значимо отличается от нормального закона.

Достоверные различия установлены для факторов В ($U = 114,5000$; $p = 0,000538$), L ($U = 158,5000$; $p = 0,011060$), М ($U = 179,5000$; $p = 0,035583$), N ($U = 138,0000$;

$p = 0,002983$). Испытуемые первой группы имеют значимо более высокий интеллект, чем испытуемые второй группы.

На основании результатов исследования мы можем сделать следующие выводы:

- успешные люди демонстрируют настойчивость, раздражительность, независимость, склонность к соперничеству, также они отмечают строгость и требовательность своих родителей;

- неуспешные люди излишне доверчивы, воспринимаются «хорошим малым», они легко прощают людей, использующих их детскую доверчивость, и с трудом извлекают уроки из своих ошибок;

- творческая активность у успешных людей выше, чем у неуспешных людей, что способствует их жизнестойкости и может рассматриваться как детерминанты адаптационного потенциала;

- индивидуальный стиль деятельности, приводящий к профессиональной и личностной успешности, позволяет лучше ориентироваться в социальных ситуациях, быть проницательным в отношении мотивов поведения других людей, держаться корректно, вежливо и отстраненно, не поддаваясь эмоциональным порывам;

- индивидуальный стиль деятельности, приводящий к низкой профессиональной и личностной успешности, связан с неподчинением правилам и стандартам общества, что может способствовать дезадаптации и свидетельствовать о низком уровне развития личностного адаптационного потенциала.

Литература

1. Карпинский, К. В. Человек как субъект жизни/ К. В. Карпинский.– Гродно: ГрГУ, 2002. – 178 с.

2. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях/ А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – 144 с.

3. Посохова, С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис.... д-ра. психол. наук / С. Т. Посохова. – СПб., 2001. – 393 с.

4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов; М.: Изд-во ин-та психотерапии. – 2002. – 362 с.

Психологические особенности студенческого возраста

Е.В. Смирнова, ННГАСУ

В последнее время в отечественной психологии находит распространение концепция «неограниченного развития» (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Л.И. Анцыферова, К.К.Платонов, и др.), согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не заканчивающееся до момента прекращения самой жизни. Опираясь на эту концепцию, можно предположить, что если психическое развитие продолжается в течение всей жизни и его показателями являются психические особенности, специфичные для каждого возрастного периода, то студенческому возрасту как социально-психологической возрастной категории, характеризующейся интенсивным развитием всей структуры личности, интеллектуальной системы в том числе, также присущи определенные психические новообразования и психические особенности.

Многие исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложная перестройка психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, М.Д. Дворяшина, В.Т. Лисовский, Л.С. Грановская, И.С. Кон и др.). Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения во взрослую жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

По утверждению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе и приобретения определенного набора компетенций студентам необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития. Это относится и к высокой степени восприятия, памяти, мышления, внимания, а также должным уровнем владения умений для выполнения различных логических операций.

В условиях массового перехода на уровневую систему подготовки в вузе специалистами вузовского образования отмечается, что для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации учебной деятельности для того, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть интересы студентов в самоопределении и самореализации (А. Вербицкий, Ю. Попов, Е. Андресюк).

К основным характеристикам студенческого возраста относятся высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. С точки зрения общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к переходному этапу развития человека между детством и взрослостью, к периоду юности. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления.

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, способность строить жизненные планы, общественная активность, потребность в труде, утверждается самостоятельность личности. Молодой человек выбирает свой жизненный путь, свою жизненную стратегию, самоутверждается, обретает профессиональные компетенции, и именно в молодости завершается его профессиональная подготовка, а следовательно, и студенческая пора.

А.В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т. д.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон: психологической, социальной, биологической.

С психологической точки зрения период студенчества представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства, такие как направленность, темперамент, характер, способности, от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований.

С социальной – это сфера, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности.

С биологической эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни. Она включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности.

Для молодого человека студенческого возраста также характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. По сравнению с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Студенчество – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Это связано с периодом начала «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионали-

зацией – с другой выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах, – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспективы.

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе. В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Особо значимым является познание и открытия своего «Я», понятийный элемент в качестве представления о своей индивидуальности, качествах и сущности и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями, обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни и, возможно, их изменение и дальнейшее развитие.

Образовательная система общества играет основополагающую роль в его развитии, следовательно, изучение психологических особенностей студенческого возраста становится очень важным и необходимым в современной психологии высшей школы.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста./Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2.– 212с.
2. Бондаренко, С. М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-

педагогической литературы./С. М. Бондаренко // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л. Н. Ланды. – М., 1973. – Вып. 2.

3. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессиональной самоидентификации студентов педагогического вуза/ Л. Н. Захарова // Вопросы психологии.– 1998. – № 2. – С. 2–6.

4. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: учеб. пособие. для пед. ин-тов /И. С. Кон. – М., 1976. – 175 с.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность./А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

6. Нестерова, Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности/ Н. Б. Нестерова. - М., 1984. – С. 32–35

7. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. ...д-ра психол. наук./Ю. М. Орлов. – М., 1984.

8. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов./ В. А. Якунин. – М.– Стб., 1994. – С. 72–94.

Деятельность как механизм развития личности в период детства

Л.А. Споткай, ННГАСУ

Важнейшим механизмом полноценного развития личности является ее деятельность. На разных возрастных этапах те или иные виды деятельности выступают в качестве ведущих.

В современной детской психологии понятие «ведущая деятельность» рассматривается как деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные достижения данного периода развития. Понятие ведущей деятельности и последующая его разработка в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева и других советских психологов позволили научно обосновать возрастную периодизацию психического развития ребенка и дать содержательную характеристику отдельных этапов этого процесса.

Для того чтобы та или иная деятельность стала ведущей в формировании психики, необходимо, чтобы она составляла основное содержание жизни детей.

В отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений, предполагающего, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Общение как бы «вплетено» в деятельность. Посредством общения деятельность организуется и обогащается.

А. В. Запорожец [1] и Д. Б. Эльконин [2] утверждают, что общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни. «Комплекс оживления», возникающий на 3-м месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Исследования показали, что дефицит эмоционального общения, оказывает решающее влияние на психическое развитие в данный период. Таким образом, есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

На границе раннего детства (1 года – 3 лет) время перехода ребенка к собственно предметным действиям. Овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают и выполняют их совместно с детьми. Непосредственное эмоциональное общение со взрослым отходит здесь на второй план, а на первый, пишет Д.Б. Эльконин, выступает деловое практическое сотрудничество. Ведущей в этот период становится предметная деятельность. Предметные действия, успешность их выполнения становятся для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка.

В следующем возрастном периоде – дошкольный возраст (3 года – 7 лет) – ведущим видом деятельности является игра, а именно ролевая игра. Эта точка зрения была выдвинута многими советскими психологами, в том числе в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева. В последнее время эта позиция все чаще подвергается сомнению. Изменению отношения к игровой деятельности как единственной ведущей в дошкольном детстве способствует противоречивая позиция практиков дошкольного воспита-

ния, так как наблюдается негативная тенденция к вытеснению игры развивающими занятиями в дошкольных детских учреждениях. [3, 4]

Нашей задачей не является опровергать или доказывать это утверждение. Но можно сказать, что накопление индивидуального опыта в дошкольном возрасте осуществляется не только в игре, не только в сугубо детской деятельности: рисовании, конструировании, посильном труде, действиях по самообслуживанию, но и в общении со сверстниками и взрослыми.

М.И. Лисина совместно с учеными лаборатории психологии детей раннего и дошкольного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР установили, что на протяжении первых семи лет жизни общение ребенка с окружающими людьми тесно связано со всеми другими видами его деятельности.

Прослеживая формирование ведущих видов деятельности на определенных возрастных этапах обращает на себя внимание тот факт, что одним из элементов, подготавливающих смену предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию является общение ребенка со взрослым. Сотрудничество ребенка со взрослым, их общение, способствует приобретению детьми новых знаний и умений, которые, в свою очередь, позволяют перейти на новую, более высокую ступеньку его психического развития, а следовательно, и появлению других видов деятельности, в том числе и ведущих.

Л. С. Выготский в самом начале 1930-х гг. выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей. Обучение для ребенка возможно в сфере взаимоотношения с окружающими. Через общение осуществляется обучение, которое ведет за собой развитие.

Итак, общение не только существенно влияет на ведущую деятельность детей, но и является одним из способов приобретения ребёнком знаний.

При рассмотрении влияния общения в формировании психического развития детей, в частности в онтогенезе ведущей деятельности, М.И. Лисиной [5] сделан вывод, что без общения со взрослыми невозможно психическое развитие детей, так как именно в контексте этой деятельности ребенок усваивает общественно-исторический опыт человечества и сам приобщается к человеческому роду.

Но эта связь, общение и ведущая деятельность, является двусторонней. Появление новой ведущей деятельности влечет за собой и перестройку самого общения, то есть создание его новых форм, которые были раскрыты в трудах М.И. Лисиной [6].

Следующим этапом в возрастной периодизации является школьный возраст (8 – 12 лет).

Поступление ребенка в школу означает для детей переход к новому образу жизни, новой ведущей деятельности, а именно учебной. «Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов», — подчеркивает Д. Б. Эльконин [7, с. 84]. Учебная деятельность играет ведущую роль в психическом развитии младших школьников. Но, именно младший школьный возраст характеризует с самой существенной стороны. Только что пришедший в школу ребенок хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения. Процесс формирования учебной деятельности очень длительный и происходит на всех учебных занятиях. Сам же младший школьник как субъект учебной деятельности развивается и формируется в ней.

Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

Одним из значимых факторов учебной деятельности является передача учителем и получение учеником новых знаний. Поэтому одним из составляющих элементов учебной деятельности является коммуникация. Общение выступает в роли моста между учителем и учеником при непосредственном контроле и руководстве взрослого в получении новых знаний школьником.

Итак, в ходе психического развития ведущая деятельность ребенка находится в прямой связи с развитием у него общения.

Начальный возрастной этап, на котором появляется учебная деятельность как ведущая, относится к младшему школьному возрасту, дети 7 лет. В семилетнем возрасте мы имеем дело с началом нового витка в формировании психического развития. Этот возраст является переходным. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника. Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д. В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением свя-

зано возникновение *внутренней жизни ребенка*. Новая социальная ситуация выступает для ребенка как стрессовая. И чтобы эти негативные стороны не сказывались отрицательно на процессе обучения, чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам хотел учиться.

Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения. Правильная организация учебной работы детей на уроке будет способствовать повышению мотивационной стороны учебной деятельности, которая формируется на основе взаимодействия ученика с учителем. Одним из аспектов совместной деятельности является общение. Исходя из позиции М.А. Лисиной, интерпретирующей общение как деятельность, и выделив основные ее структурные компоненты, в числе которых находится и мотив общения, можно сделать следующее предположение. Чтобы ребенок был мотивирован на учебную деятельность, надо повысить мотивы общения, то есть стимулировать коммуникативную направленность учебного процесса. В процессе обучения происходит общение ребенка не только с учителем, но и друг с другом. В научных исследованиях по психологии были проведены эксперименты и сделаны выводы, что более «комфортно», равноправно дети себя чувствуют при деловом, учебном общении друг с другом, а, следовательно, это является одним из положительных показателей мотивации к общению, в то время как учителю отводится роль координатора этого общения. На основании этого можно сделать рекомендательные выводы о том, чтобы учитель в учебном процессе использовал не только такую форму работы, как «учитель – ученик», но и «ученик – ученик», тем самым способствуя повышению мотивации к учебной деятельности, а значит, и желанию ребенка учиться.

Литература

1. Запорожец, А. В., Развитие общения у дошкольников / А. В. Запорожец, М. И. Лисина; под ред. М. И. Лисиной. – М., 1974. – 288 с.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология./Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 384 с.
3. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве./Г. М. Бреслав.– М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
4. Психология развивающейся личности/ под ред. А. В. Петровского. – М., 1988. – 496 с.

5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка./М. И. Лисина. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 1997. – 384 с.

6. Лисина, М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. ...д-ра психол. наук / М.И. Лисина./ Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – М., 1974. – 36 с.

7. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте/ Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / под ред. И. И. Ильёсова, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – 303 с.

Развитие субъективного цветового восприятия как метод выявления творческой индивидуальности обучаемого

Ю.С. Тарасова, ННГАСУ

На современном уровне развития мирового дизайна и ассимиляции данного вида деятельности среди прочих подготовленный специалист должен не только обладать обязательными навыками, но и быть яркой творческой индивидуальностью. При рассмотрении двух кандидатур на вакансию дизайнера, которые обладают приблизительно одинаковым уровнем мастерства, выбор в пользу того или иного специалиста зачастую бывает продиктован наличием у претендента некоей изюминки – неповторимого авторского почерка. Выражено это может быть в характере штриха, тяготении к определенному формообразованию или же выработанным набором нетривиальных сочетаний цветов.

Именно о цвете имеет смысл поговорить в отдельности. Цвет, особенно в индустрии моды, является весьма переменной характеристикой, что делает хороших колористов в данной области востребованными. Но и промышленность, где многочисленные стандарты и требования безопасности существенно ограничивают авторскую свободу фантазии, нуждается в специалистах с развитым и многогранным цветовосприятием.

В наше время для того чтобы в полной мере состояться как дизайнер, мало обладать приемлемым уровнем отточенности того или иного прикладного навыка. Требу-

ется развитое творческое воображение и осознание, в первую очередь самим дизайнером, собственных сильных и слабых сторон.

На важность развития творческой индивидуальности и выявления субъективного восприятия формы и цвета в 1928 году обратил внимание швейцарский исследователь цвета И. Иттен (1888 – 1967). Замечая негативную реакцию некоторых студентов на представленные им так называемые «гармоничные» сочетания цветов, исследователь предложил группе самостоятельно подобрать варианты, гармоничные с их собственной точки зрения. В конце занятия теоретик отметил разнообразие цветовых сочетаний, а также сделал попытку по характерным сочетаниям и выбору оттенков угадать автора каждой работы. Таким образом ему удалось верно определить, какой лист какому из учеников принадлежит, и проследить явную закономерность между особенностями внешности и предпочтением тех или иных сочетаний цветов. В дальнейшем Иттен, продолжая исследования в данном направлении, пришел к выводу, что не только выбор цветовых сочетаний, но и тяготение к определенным формам и штрихам также может характеризовать того или иного художника.

Так, светловолосые и светлоглазые блондинки с розоватым цветом кожи предпочитали работать с чистыми и яркими цветами. Как правило, для одной композиции они пользуются достаточно обширным набором четко различимых цветов, которые, в зависимости от темперамента художника, могут варьироваться в степени своей насыщенности. Основным видом контраста, используемый такими художниками в процессе эстетической деятельности, это контраст по цвету.

Другой тип представлен людьми с темными волосами и глазами. Как правило, основную роль в образовании цветосочетаний такие художники отдают черному. Остальные используемые ими цвета всегда насыщены, но подчинены основному. Тона преимущественно темные, однако в их основе видны насыщенные, сильные цвета.

Люди с рыжими волосами и розовой кожей, как правило, тяготеют к интенсивным цветам, им нравится писать букеты, а среди субъективных цветовых сочетаний часто встречаются красный, желтый и синий в контрастном варианте [1, С. 26].

Включив в программу курса по колористике и цветоведению отработку семи типов контраста по И. Иттену, а также серию заданий на выявление субъективного цветовосприятия студентов, преподаватели кафедры дизайна получили результаты, подтверждающие теорию швейцарского исследователя (см. рис. 1, 2, 3).

В самом начале блока «Субъективное цветовосприятие» студентам предлагается выполнить предварительное упражнение под названием «Субъективный цветовой коридор» (см. рис. 4).

Задание состоит в том, чтобы вспомнить все самые значимые моменты прожитой жизни, начиная с детства, и ассоциативно заполнить основу от черного контура начала до белого прямоугольника будущего, постаравшись предвосхитить грядущие события и предположить, каким это будущее будет по цвету. Цель – получить свой собственный, субъективный цветовой атлас, в рамках которого студентам следовало работать.

Далее учащимися разрабатывалась композиция на тему «Индустриальный объект», которую им предстояло выполнить в трех цветовых вариантах, согласно собственному атласу. Первый вариант – цвета, преобладающие в упражнении, вторая – цвета менее выраженные или отсутствующие, третья, финальная композиция – гармоничное, на взгляд студента, сочетание преобладающих и маловыраженных цветов. Целью блока являлось получение выразительной и запоминающейся композиции посредством соединения уникальной графики и цветового видения, которая характеризовала бы автора как яркую индивидуальность.

Помимо выполнения обозначенных задач, в ходе эксперимента удалось выявить ряд особенностей, которые сами испытуемые не замечали за собой. Некоторые студенты с удивлением обнаружили, что композиции, выполненные ими в нелюбимых и маловыраженных цветах, нравятся им в итоге даже больше тех, что они исполнили в цветах преобладающих и предпочитаемых (см. рис. 5).

Если периодически не ставить учащихся в нестандартную ситуацию, когда они работают с цветами, которые раньше никоим образом не рассматривали как красивые, притягательные и гармоничные, то можно не раскрыть в полной мере творческого потенциала будущего дизайнера. О многих своих способностях студенты и не догадываются, начиная в дальнейшем пользоваться достаточно ограниченной или же «классической» цветовой палитрой. Кроме того, нередко случается, что специалист преуспевает, когда работает с теми объектами или использует те цвета, которые никогда не любил. Разнообразные задания позволяют студенту опробовать все возможные способы достижения цветовой выразительности (типы контрастов, задания на контрастные, родственно-контрастные, нюансные гаммы), чтобы в итоге, на базе объективных знаний и навыков, понять и выявить свои собственные, уникальные цветовые предпочтения.

Кроме знаний непосредственно о цвете, субъективные цветовые предпочтения способны многое сказать и о характере обучающегося, его психологических особенностях и восприятии окружающей действительности. Подавляющее большинство испытуемых в периоде «детства» использовали чистые голубые и желтые цвета, а ближе к «подростковому» отрезку картина становилась более разнообразной. Анализ результатов работы трех групп студентов позволил выявить закономерности между особенностями заполнения коридора-основы и ярко выраженными чертами характера учащегося. Так, склонные к перфекционизму, упорные и сосредоточенные студенты, как юноши, так и девушки, получают в итоге цветовой коридор с более или менее выраженной «шахматной структурой». Математики и способные к точным наукам люди тяготеют к полосам и отсутствию сложных оттенков. Гуманитарии и представители творческих профессий создают коридоры со сложной, лучевидной структурой, как правило, такие работы создают ощущение наполненности пространства коридора светом.

В ближайшем будущем планируется разработка программы по выявлению субъективного цветового восприятия начиная со школьного возраста, с периодическим повторением упражнения и отслеживанием динамики изменений в гамме предпочитаемых цветов. Дело в том, что многие школьники не осознают своей одаренности в области цвета и не задумываются о творческой профессии. А наиболее осознанный и ответственный выбор, сделанный школьником в пользу того или иного вуза, может быть только в том случае, когда он в полной мере осознает свои задатки и возможности.



Рис. 1. Работы по дисциплине «Колористика и цветоведение» в рамках модуля «Контраст по цвету», выполненные студенткой гр. Д. 26.13 Салминой Анной. У студентки светлые глаза и светлые волосы.



Рис. 2. Работы по дисциплине «Колористика и цветоведение» в рамках модуля «Контраст дополнительных цветов», выполненные студенткой гр. Д. 26.13 Фоминой Анастасией. У студентки карие глаза и темные волосы.



Рис. 3. Работы по дисциплине «Колористика и цветоведение» в рамках модуля «Контраст по цвету», выполненные студенткой гр. Д. 26.13 Рубцовой Анжелиной. У студентки зеленые глаза и рыжие волосы.

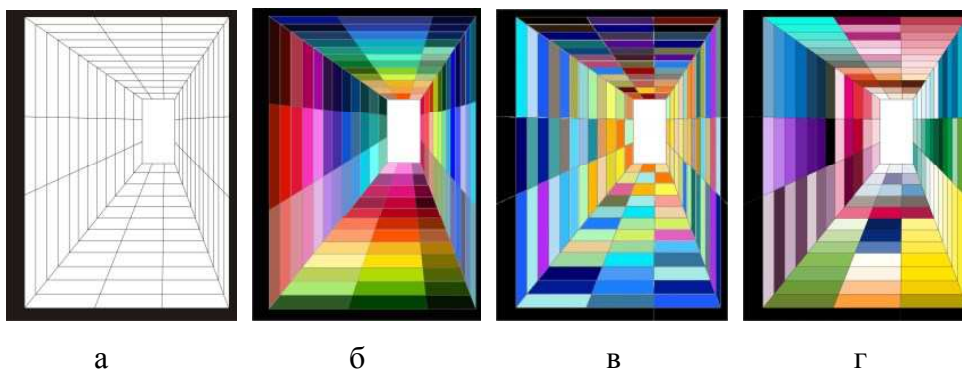


Рис. 4. Упражнение, предваряющее блок «Субъективное цветовосприятие»: а – основа, б, в, г – варианты исполнения.

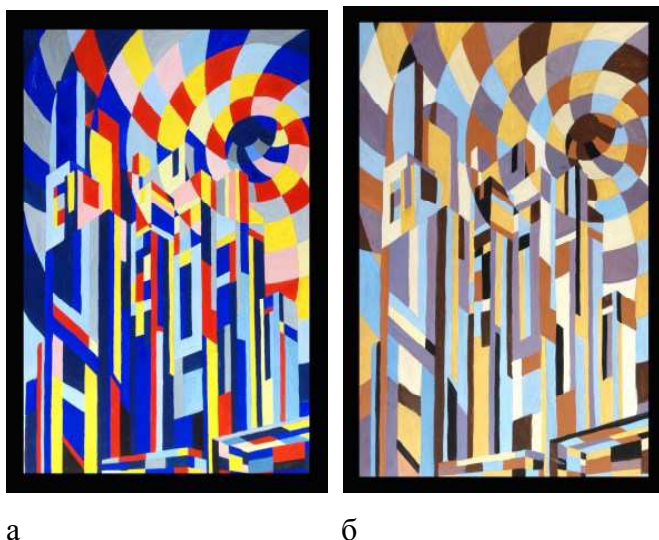


Рис. 5. Работы по дисциплине «Колористика и цветоведение» в рамках модуля «Субъективные сочетания цветов», выполненные студенткой гр. Д. 26.13 Волковой Натальей. Композиция *а* – предпочитаемая гамма цветов; композиция *б* – наименее выраженная гамма цветов.

Литература:

1. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений /О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.: ил.
2. Иттен, И. Искусство цвета: пер. с нем./И. Иттен.– 6-е изда.; предисл. Л. Монаховой. – М.: Изд. Д. Аронов, 2010. – 96 с.: ил.

**Устойчивая мотивация как важнейшее условие
подготовки дизайнеров**

Ю.С. Тарасова, ННГАСУ

На сегодняшний день потребность в подготовке квалифицированных дизайнеров возросла в связи со вступлением Российской Федерации во Всемирную торговую организацию (ВТО). Каждый год происходит обновление существующих учебных программ, перечень компетенций для той или иной дисциплины сокращается или же, на-

против, дополняется в соответствии с обновленными ФГОСами, требования к выпускникам дизайн-факультетов возрастают, уже сейчас будущая работа абитуриента на том или ином предприятии является обязательным условием для поступления. Учитывая сложившееся положение вещей, требуется как можно раньше выявлять творчески одаренных и способных школьников, чтобы вовремя и верно мотивировать бакалавров дизайнеров на обучение и продуктивную профессиональную деятельность.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности, где личность – совокупность всего многообразия социально-психологических особенностей конкретного человека [4, с. 12]. Под термином «мотивация» принято понимать внешние и внутренние движущие силы, способствующие целенаправленной деятельности.

Цель ставится человеком, когда есть некая потребность. Для школьника – это выбор желаемой профессии, обусловленный преимущественно учебно-профессиональной деятельностью на данном этапе психологического развития.

С момента вступления в период юности (по различным оценкам этот период начинается в среднем с 15–16 лет и оканчивается не позднее 25 [1, с. 98]) школьнику необходимо понять и оценить собственную значимость именно в профессиональном смысле. Потребность в выборе подходящей сферы деятельности побуждает учащегося к избирательности относительно как общеобразовательных, так и спецпредметов, познавательная деятельность обретает более конкретную направленность. В этот период самоопределения себя как будущего специалиста школьнику необходима поддержка педагогов и родителей, а именно помощь в выборе вуза с опорой на объективные качества поступающего. При этом важно учесть пожелания и склонности школьника, а не фиксировать его внимание на более «престижном» или «доступном» факультете, объясняя свою категоричность тем, что он «не поступит», «не пройдет», «не доучится», если на то нет объективных и веских причин. Дело в том, что для формирующейся личности в период юношества важно не только ощущение определенности и уверенности в завтрашнем дне (выбор вуза), но и осознание своей ответственности. Для подростка это вопрос обретения независимости, важный шаг на пути собственного взросления.

Поступив на желаемый факультет, студент ощущает, потребность в профессиональном образовании. Когда цель конкретизируется и человек начинает намечать пути ее осуществления, возникают различные мотивы. Их много, они конкурируют между собой, организовываясь в иерархичную систему, включающую в себя мотивы главные

и подчиненные. Но чтобы это произошло, цель должна быть ясна и четко обозначена. И здесь молодые студенты-дизайнеры сталкиваются с некоторыми проблемами.

Самый первый подводный камень в учебном процессе - это противоречие уже накопленной базы знаний в области живописи, графики и цветоведения со знаниями новыми, приобретаемыми в университете. Поскольку многие абитуриенты кафедры «Дизайн» ФАиГ ННГАСУ являются выпускниками художественных школ и училищ, то так называемое классическое, академическое восприятие, воспитанное в стенах довузовских учреждений, неизбежно вступает в противоречие с восприятием «дизайнерским». Столкнувшись с крушением годами наработанной системы, студент задается вопросом «А чем существенно отличается дизайнер от художника?» Это второй и самый важный момент. Не зная специфики профессии дизайнера по отношению к деятельности художественной и конструкторской, студент не может конкретизировать свою цель, а соответственно выбрать пути ее достижения и прилагать волевые усилия к преодолению сопутствующих трудностей. Если вовремя не дать исчерпывающего ответа на этот вопрос, то с каждым годом все сложнее и сложнее будет направлять волевые усилия студента в нужное русло, как и поддерживать его заинтересованность в тех или иных дисциплинах. Человек не может гордиться своим выбором и осознавать свою деятельность значимой для общества, если ему неясны ее отличительные особенности, функции и предназначение.

А это означает, что помимо контроля усвоения знаний и овладения навыками задача преподавателя состоит в том, чтобы воспитать в будущем специалисте уважение к собственному труду. Студент ни в коем случае не должен думать о том, что его настоящая учебно-познавательная деятельность является напрасной, а приобретаемые знания и навыки не пригодятся ему в дальнейшем. В противном случае неразрешимость вышеперечисленных вопросов скажется отрицательно на мотивации студента.

Чтобы предотвратить потерю интереса и разочарование в собственном выборе, с первого же года обучения студент-дизайнер с помощью преподавателя должен уяснить, что его будущая деятельность есть деятельность интегративная. Дизайнер, иными словами, художник-конструктор, безусловно, создает красивые вещи. Как и продукты художественного творчества, объекты дизайна выполняют эстетическую функцию и являются образным отражением окружающей действительности в тот или иной период времени. Однако продукты художественного творчества не выполняют функций утилитарно-практических, обязательных для объектов, созданных дизайнером. Красивая

вещь с точки зрения дизайна, должна быть функциональной и удобной, нужной, востребованной. Таким образом, получается, что помимо деятельности художественной, к дизайну также имеет отношение и деятельность конструкторская, где в угоду функции зачастую существенно страдает внешняя привлекательность изделия.

Таким образом, дизайн как вид эстетической деятельности человека является интегративным и включает в себя как художественные, так и конструкторские аспекты. Функция не противоречит эстетике, выражаясь в том или ином процентном содержании, исходя из принадлежности проектируемого объекта к определенной категории вещей. К примеру, автомобиль – 50 % эстетика и 50 % функция, поезд – 20 % эстетика и 80 % функция.

Но и после разрешения первичных противоречий, задачей преподавателя остается поддержка мотивации студента к обучению. Необходимо поддерживать у обучаемых интерес, не забывая обозначать перспективы. Влиять на мотивацию личности – задача сложная и неоднозначная. В психологии подобное воздействие обучающего на обучаемого называется стимулированием. Стимул – это внешнее побуждение человека к деятельности. Задача педагога состоит в том, чтобы такое внешнее побуждение стало для обучаемого мотивом. Но проблема такова, что группа никогда не реагирует на внешние воздействия одинаково [5, с. 134]. К примеру, некоторых студентов к активному самосовершенствованию лучше мотивирует конструктивная критика и жесткий контроль преподавателя, поскольку ряд обучающихся не обладает достаточной самодисциплиной, чтобы самостоятельно распределять время на учебную работу вне аудиторных занятий. Другие же студенты от подобного «напора», напротив, теряют вкус и интерес к какой-либо деятельности, касающейся изучаемого предмета, страдает их уверенность в своих силах, контакт с преподавателем теряется. Поэтому важно, чтобы как можно больше ярких и положительных воздействий поступало к обучаемым извне.

Например, далеко не все студенты знают, где и как возможно применение уже имеющихся у них навыков и знаний. Это, наряду с противоречиями специфики дизайнерской деятельности, тоже зачастую досадное упущение, отрицательно влияющее на мотивацию. Поэтому обучающимся необходимо посещать различные конференции и выставки, а также знакомиться с работой и структурой предприятий, которые, возможно, после выпуска предоставят им рабочие места.

Таким образом, чтобы успешно и продуктивно усваивать знания и получать навыки, студент должен интересоваться своей будущей профессией, не относиться к про-

цессу обучения формально и безынициативно, гордиться своим выбором, разумно оценивать собственные, а также чужие достижения и сильные стороны. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить поступившим условия и возможности для наиболее полного и разностороннего развития себя как в рамках преобразовательной деятельности дизайнера, так и, в первую очередь, как личности, что является одной из важнейших задач социума [2, с. 218].

Для поддержания устойчивой мотивации к обучению студенту требуется:

1. Четко осознавать суть будущей профессии, ее специфику относительно предметных сфер деятельности. (Лекции по истории и теории дизайна, регулярный контроль остаточных знаний.)

2. Иметь представление об областях применения тех или иных навыков, получаемых в процессе обучения. (Знакомство с существующими предприятиями и фирмами в процессе экскурсий или мастер-классов, летняя производственная практика студентов.)

3. Поддерживать свою компетентность, а именно актуальность базы знаний о современном положении дел в области дизайна, о новых технологиях и проблемах в существующем производстве, а также новейших тенденциях формообразования и цвето-графического решения в том или ином направлении. (Конференции, мастер-классы, лекции, выставки, утвержденный список рекомендуемой литературы, самостоятельное чтение.)

4. Стремиться к апробации приобретаемых навыков в условиях реальной конкуренции. (Участие в специализированных конкурсах различного значения, университетских, городских, всероссийских, международных.)

5. Владеть современными графическими редакторами и программами 3D-моделирования.

6. Выполнить хотя бы один проект по заказу предприятия или фирмы. (Диплом, дополнительная курсовая работа.)

Все вышеперечисленное в совокупности создает обширное поле для деятельности как теоретической, так и практической. Систематизированный подход к внедрению в образовательный процесс всех вышеназванных пунктов позволит выявить у обучающихся способности не только творческие и конструкторские, но также волевые, деловые и организаторские таланты. Студенту необходимо осуществлять про-

ектную деятельность как самостоятельно, так и в команде, где происходит разделение профессиональных обязанностей.

И поскольку время студенчества и последующее становление профессиональной деятельности захватывает также и период молодости, нельзя забывать, что новый этап развития личности сопряжен как с достижениями, так и с характерными трудностями. На момент вступления личности в период молодости (от 20–23 до 30 лет) происходит наибольшее раскрытие интеллектуальных способностей. В связи с чем необходимо в преддверии так называемого кризиса смысла жизни (30 лет) прочно утвердиться в выборе профессии, поставить перед собой определенные цели [1, с. 114]. Далее личность развивается по следующим возможным сценариям:

1. Убедившись в правильности своего выбора, личность сужает и конкретизирует рамки своей профессиональной деятельности, совершая тем самым выбор в пользу наиболее перспективного направления.

2. Ищет иные пути самовыражения, чтобы выйти на качественно более высокий уровень квалификации.

3. Останавливается в процессе профессионального роста для достижения стабильности. Основная мотивация личности направляется на другие сферы жизнедеятельности.

4. Полностью меняет сферу деятельности, делая выбор в пользу иной профессии.

Какой бы путь ни избрал для себя конкретный человек в такой ситуации, очень важно иметь четкие и объективные представления о том, что он сделал, делает и способен сделать. Даже для того чтобы пойти по деструктивному пути полного отказа от прежней сферы деятельности с последующим освоением иной профессии, личность должна быть точно убеждена в том, что ею были приложены все необходимые усилия, чтобы изначально состояться как специалист в определенной области. В противном случае человек рискует потерять перспективное рабочее место с достойной оплатой труда, совершив под влиянием эмоций шаг в неизвестность.

Литература:

1. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.: ил.

2. Зеленев, Л. А. Эстетика. Собрание сочинений: в 4 т. / Л. А. Зеленев. – Н. Новгород: Гладкова О. В., 2006. – 276 с.

3. Кручинин, В. А. Психология и педагогика высшей школы: учеб.-метод. пособие Ч. 1 / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова.; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т.– Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 196 с.

4. Кручинин В. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб.-метод. пособие Ч. 2 / В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова. Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т.– Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. – 171 с.

5. Тригорович Л. А., Педагогика и психология : учеб. пособие/ Л. А. Тригорович, Т. Ц. Марцинковская.– М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

Психолого-педагогические условия формирования здоровьесберегающей образовательной среды

Ф.Ф. Тимиров, Нижнетагильский филиала
ГБОУ ДПО Свердловской обл.
«Институт развития образования»

В настоящее время состояние здоровья участников образовательного процесса становится одним из значимых показателей качества и эффективности системы обучения и воспитания подрастающего поколения, что актуализирует проблему формирования здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях.

Процесс здоровьесбережения в образовательном пространстве включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, деятельностный, ресурсный и результативный.

Целевой компонент отражает развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, улучшение показателей здоровья обучающихся, что в итоге направлено на повышение работоспособности, а следовательно, и увеличение эффективности учебной деятельности.

Содержательный компонент определяет всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний. Содержательный компонент здоровьесбережения в образовательном пространстве включает умственное воспитание, направленное на формирование культуры интеллектуального труда; физическое воспитание, направленное на развитие физических качеств личности, физическое развитие и совершенствование;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

психогигиеническое обучение и воспитание, имеющее целью формирование гармоничных отношений с собой и своим окружением; духовно-нравственное воспитание, формирующее систему смысложизненных ценностей, которые определяют содержание и направленность человеческого бытия; экологическое воспитание, направленное на осознание социально-нравственной обусловленности взаимоотношений людей между собой и природой; половое воспитание, имеющее целью сохранение и развитие репродуктивного здоровья. Изменение содержания обучения призвано способствовать персонализации (индивидуализации, дифференциации) с опорой на природные задатки и индивидуальные способности.

Процессуальный компонент процесса здоровьесбережения деятельности включает разработку и использование системы методов, средств и организационных форм вариативной и индивидуализированной деятельности; создание индивидуальной траектории здоровьесбережения в образовательном процессе с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, пола, возраста, предпочтений, интересов, склонностей, потребностей, мотивов и т. д.

Результативный компонент показывает результаты процесса здоровьесбережения, отражающие в единстве и целостности уровень личностных приобретений будущего специалиста, развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер его личности, улучшение показателей здоровья.

Реализация процесса здоровьесбережения в образовательном процессе включает ряд последовательных этапов.

1. Мотивационно-целевой этап связан с формированием устойчивой мотивации к здоровью и здоровьесбережению, которая понимается как источник активности и одновременно как система побудителей деятельности.

2. Этап усвоения теоретических знаний включает перцептивное и логическое познание самого себя, окружающей среды, социума, познание механизмов эффективной саморегуляции, механизмов эффективного взаимодействия с природой и обществом.

3. Операционно-деятельностный этап предполагает выведение знаний о здоровье, отношений, оценки и ценностных ориентиров на поведенческий уровень, появление устойчивых мотивов, жизненных смыслов, способности к рефлексивному ценностному целеполаганию здоровьесберегающей деятельности. На этом этапе

реализуются способности к самоконтролю, саморегуляции, самоизменению, включающие работу над собой и самовоспитание.

4. Творческий этап заключается в созидании обучающимися продукта собственной творческой деятельности, т. е. собственного здоровья, на основе проектирования и реализации индивидуальной траектории развития, активной деятельности в сфере собственного здравоохранения.

Для успешной реализации процесса формирования в образовательном учреждении здоровьезберегающей среды нами выделен комплекс психолого-педагогических условий.

Первое психолого-педагогическое условие связано с формированием отношения к здоровью как основополагающей ценности. Во всех цивилизованных странах главным богатством человека считается его здоровье. Здоровый человек является творцом в любой избранной им деятельности, обладает энергопреобразующим потенциалом, представляет собой источник радости, интеллектуальной и физической работоспособности. Ценностное отношение к здоровью является необходимым компонентом формирования ценностной ориентации, что выражается в ценностной установке, которая является предваряющей программой деятельности по здоровьесбережению. Роль педагога заключается в том, чтобы способствовать осознанию обучающимся содержания ценностных установок для формирования мотива здоровьесбережения, а затем на основе реальных мотивов созданию предпосылки для возникновения новых, более высоких и действенных мотивов, существующих в данный момент как перспективные в программе совершенствования здоровья.

Второе условие – опора в образовательном процессе на витAGENный опыт студента, т.е. привлечение субъективного жизненного опыта. Жизненный опыт обучающегося осмысливается как ценный источник нового знания. В нашем случае речь идет о знании студентом своих возможностей, способностей, наличии представления о своем здоровье (физическом и психическом), знаний о здоровом образе жизни и способах его реализации. При этом цель учения состоит не в накоплении знаний, а в качественном углублении, рациональной организации и активном использовании уже имеющегося опыта студента (А. С. Белкин).

Третье психолого-педагогическое условие – стимулирование рефлексивной деятельности и осознание обучающимися личной ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих. Рефлексивная деятельность является формой

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов с позиции здоровьесбережения; включает в себя самонаблюдение, самопознание и самоанализ; предполагает размышление студента о своем внутреннем состоянии (физическом, психическом и духовном). В результате рефлексивной деятельности формируется индивидуальная ответственность за состояние собственного здоровья, здоровья коллектива и общества в целом. Перекалывание ответственности за свое здоровье на плечи государственной системы здравоохранения не дает сколько-нибудь положительных результатов в сфере здоровьесбережения. Единственно разумным решением является признание того факта, что здоровье человека находится в его собственных руках, каждый человек обязан нести ответственность за свое здоровье преимущественно сам, исповедуя принцип святости самосохранения.

Четвертое условие – разработка и реализация в образовательном процессе спецкурса по педагогике здоровья, в задачи которого входит, во-первых, перенос знаний из других дисциплин (педагогике, психологии, физиологии, социологии, философии и др.), во-вторых, интеграция знаний с целью формирования единого представления о таком сложном и многомерном феномене, как здоровье, и педагогических аспектах его сбережения. Изучение названного спецкурса организуется в виде лекционных и практических занятий, оценка знаний и умений осуществляется путем опросов, тестирования, выполнения творческих заданий.

Таким образом, образование как специально организованная здоровьесберегающая среда жизнедеятельности детей, молодежи и взрослых из поколения в поколение передает, закрепляет и обогащает личностно и общественно ценные глубинные ментальные качества. Именно эта сфера способна аккумулировать в себе наиболее ценные компоненты культуры здоровья, педагогически трансформировать их в целях адаптации и полноценного функционирования личности в современных условиях социума.

Причины, признаки и последствия профессионального стресса

Т.Г. Харитонова, ННГАСУ

М.И. Харитонов, СДЮШОР по греко-римской борьбе

Анализ специальной литературы показал, что проблема изучения профессионального стресса является крайне актуальной независимо от сферы деятельности (В.А. Бодров, И.Е. Водопьянова, Л.В. Куликов, Л.А. Китаев-Смык, Р.С. Лазарус, А.Б. Леонова, О.Г. Носкова, А. Тохтабиев и др.).

Специфика понятия «профессиональный стресс» заключается в том, что оно отражает особенности стрессового состояния (в его причинах, признаках (проявлениях) и последствиях), которое возникает при осуществлении различных видов профессиональной деятельности. При этом важным оказывается как изучение организационных форм и условий деятельности на конкретных трудовых постах, так и анализ характерных особенностей проявления стресса в зависимости от содержательной специфики профессии. Поэтому профессиональная среда, профессиональные задачи и функциональные обязанности в целом являются теми ключевыми образованиями, во взаимосвязи с которыми рассматривается развитие стресса в профессиональной деятельности (в условиях определенной организационной структуры). В этом контексте термин «профессиональный стресс» (англ. «occupational stress») является родовым для ряда таких понятий, как «рабочий стресс», «трудовой стресс», «организационный стресс» и пр., и относится к уровню анализа деятельности специалиста как члена определенного профессионального сообщества [6].

Отечественные психологи долгое время избегали термина "стресс" применительно к профессиональной деятельности. Однако близкая по содержанию проблематика экстремальных ситуаций, различных функциональных состояний человека, психического напряжения, "внутренней цены" деятельности и пр. всегда была неотъемлемой составляющей работ по психологии труда и инженерной психологии. С начала 1980-х гг. понятие "стресс", чаще всего ассоциирующееся с понятием «психическая напряженность» прочно вошло в лексикон отечественных прикладных исследований, органично вписавшись и дополнив сложившиеся направления работ по анализу "факторов риска" для труда и здоровья профессионалов.

Круг исследований профессионального стресса чрезвычайно широк.

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

В него входят:

- масштабные демографические и популяционные обследования, проводимые в рамках так называемой профессиональной эпидемиологии;
- проведение лабораторных экспериментов моделирующего характера;
- анализ конкретных производственных ситуаций, провоцирующих возникновение профессионального стресса;
- систематизация и разработка адекватных психодиагностических средств для определения многообразных проявлений стресса и методическое обеспечение оценки стрессовых симптомов и состояний в профессиональной деятельности;
- поиск причин (в частности организационных стресс-факторов) и описание признаков стрессовых состояний;
- определение индивидуальных сценариев стрессового поведения;
- оценка динамики стресс-реагирования;
- выявление специфики профессионального стресса у различных профессиональных контингентов;
- изучение различных способов и механизмов адаптации человека к требованиям профессиональной деятельности;
- частные разработки оптимизирующих процедур;
- внедрение психотехнологий профилактики и т. д.

Интенсивное развитие этого направления прикладных психологических исследований обусловлено актуальными запросами практики, поскольку непосредственно связано с успешностью реализации центральной формы человеческой активности — трудовой деятельности, а также сохранностью трудоспособности, психического и психологического здоровья, оценкой «качества жизни» работающей части населения.

Исследователями [1, 10] накоплен обширный материал, дающий представление о том, что:

- стрессы являются необходимым условием жизни современного человека;
- стрессовая симптоматика достаточно разнообразна и изменение психического состояния может проявляться во всех сферах психики;
- профессиональный стресс определяется как напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

- существует три основных подхода к изучению профессионального стресса: экологический (стресс понимается как результат взаимодействия индивида с окружающей средой), транзактный (стресс рассматривается как индивидуально-приспособительная реакция человека на осложнение ситуации), регуляторный (стресс определяется как особый класс состояний, отражающий механизм регуляции деятельности в затрудненных условиях);
- различные теории и концепции психологического и профессионального стресса отражают два ракурса его содержательных характеристик: с одной стороны, процессуальную и регулятивную, с другой стороны - предметную и коррелятивную;
- различают такие его разновидности, как информационный, эмоциональный и коммуникативный стресс;
- особого внимания заслуживают такие конкретные виды профессионального стресса, как «профессиональный стресс успеха», «профессиональный стресс достижения», «профессиональный стресс конкуренции» и «профессиональный стресс подчинения»;
- вследствие высокой динамичности трудовых ситуаций, в которых работает современный человек, изменения содержания и организационной структуры многих видов труда, сложного технического оснащения рабочего процесса, стресс становится спутником практически любого вида деятельности;
- к стрессовому состоянию приводит осознание невозможности повлиять на ситуацию, контролировать ее развитие из-за недостаточности ресурсов, которыми владеет человек;
- интегральная оценка уровня стресса на работе предполагает системную психодиагностику индивидуального стресс-реагирования на рабочие стресс-факторы и стресс-ситуации;
- в профессиональной деятельности более успешными являются те люди, которые научились владеть собой, имеют развитую психотехнику личной саморегуляции и используют эффективные (конструктивные) копинг-стратегии;
- особое внимание следует уделять развитию стрессоустойчивости личности (которая определяется как способность психики не подвергаться деструктивным эмоциональным нагрузкам (внешним и внутренним), а также преобразовывать или преодолевать состояние чрезмерного эмоционального давления при выполнении сложной деятельности без ущерба для своего здоровья и качества ее выполнения);

**Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы**

- ряд рабочих стрессоров, таких как ролевая неопределенность, конфликты, рабочие перегрузки и др., тесно связан с психическим напряжением, психосоматическими расстройствами и развитием различных форм личностных и поведенческих деформаций;
- как психологическое явление стресс проявляется в эмоциональных переживаниях, мотивационно-волевых, поведенческой и когнитивных сферах и поддается управляющим воздействиям;
- для управления стрессом необходимо знать его причины, научиться распознавать его признаки, учитывать негативные последствия.

Анализ литературы позволяет констатировать, что **причины** профессионального стресса представлены крайне разнообразными факторами, которые условно можно рассматривать как внешние и внутренние, объективные и субъективные, опосредованные и непосредственные. Любое это классификационное основание может вызвать дискуссию. Для примера мы систематизировали определенным образом и для наглядности представили в виде таблицы опосредованные и непосредственные причины профессионального стресса (табл.1).

Причины профессионального стресса

Таблица 1.

<i>Классификационный критерий</i>		<i>Причины профессионального стресса</i>
<i>Опосредованные</i>	<i>Организационно - управленческие</i>	<p style="text-align: center;">1. Организация труда персонала:</p> <ul style="list-style-type: none">• неблагоприятные условия труда (режим, безопасность, оплата и т. д.);• критическая недостаточность необходимого материально-технического оснащения;• отсутствие или непостоянство рабочего места (рабочей территории);• постоянные изменения организационной среды (ее нестабильность) <p style="text-align: center;">и т. п.</p>

**Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы**

Продолжение табл. 1.

<i>Классификационный критерий</i>		<i>Причины профессионального стресса</i>
<i>Опосредованные</i>	<i>Организационно - управленческие</i>	<p>2. Особенности управления производственными процессами и стиля менеджмента:</p> <ul style="list-style-type: none"> • нестабильность перспектив (возможность увольнения); • неоднозначность (двузначность) должностной позиции; • отсутствие четкости в определении производственных обязанностей; • неритмичный рабочий график (нагрузка формируется по принципу «то густо, то пусто»); • авральный тип руководства (крайне сжатые сроки выполнения заданий); • непостоянство и противоречивость повседневных производственных заданий; • отсутствие объективной обратной связи (нет информации о результатах своей деятельности); • игнорирование четких критериев оценки эффективности деятельности; • использование неконструктивной критики; • ограничение самостоятельности; • злоупотребление внешним контролем; • неуважение и непонимание со стороны руководства; • отсутствие информации о возможностях профессионального роста и карьерных перемещений в организации <p>и т. п.</p>
<i>Непосредственные</i>	<i>Дополнительные</i>	<p>Социально-экономическая ситуация в стране</p> <p>Кризисы в обществе (экономические, политические и др.)</p> <p>Финансовая нестабильность</p> <p>Боязнь потерять работу</p> <p>Имидж и характер профессии</p> <p>Профессионально-пространственная среда</p> <p>и т.п.</p>

**Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы**

Окончание табл. 1

<i>Классификационный критерий</i>		<i>Причины профессионального стресса</i>
<i>Непосредственные</i>	<i>Личностные</i>	<p>Направленность (потребности, мотивы, мировоззрение, установки и цели)</p> <p>Особенности познавательной и эмоционально-волевой сфер личности</p> <p>Стереотипы восприятия и реагирования</p> <p>Уровень развития способностей</p> <p>Самооценка личности</p> <p>Специфика соотношения и проявления различных личностных качеств</p> <p>Акцентуации характера</p> <p>Тип личности</p> <p>Возрастные, профессиональные и жизненные кризисы и т. п.</p>
	<i>Событийные</i>	<p>Частые контакты с «трудными» партнерами («носителями» стресса)</p> <p>Проблемные ситуации в процессе коммуникации</p> <p>Вынужденное участие в конфликтной ситуации</p> <p>Негативная конкуренция</p> <p>Перегруженность (слишком большой объем работы, который невозможно выполнить в отведенное время)</p> <p>Дефицит времени (давление предельных сроков выполнения задания)</p> <p>Сложность задания</p> <p>Неинтересная работа</p> <p>Коммуникативная депривация (ограничение контактов)</p> <p>Необходимость брать работу на дом</p> <p>Накопившаяся усталость</p> <p>Страх не справиться с поставленной задачей или ошибиться в процессе ее выполнения</p> <p>Опасение быть обойденным кем-то из сослуживцев, когда речь идет о повышении</p> <p>и т. п.</p>

Таким образом, какое бы классификационное основание причин профессионального стресса мы ни взяли за основу, анализ психологической литературы [2, 4] показывает, что психологическая специфика стресса зависит как от достаточно сильных внешних воздействий на человека, так и внутренних причин, которые обусловлены личностным смыслом цели его деятельности, оценки определенной ситуации и отношения к происходящему.

Истинные причины стресса чаще всего скрываются именно в индивидуально- и социально-психологических характеристиках самого субъекта трудовых отношений. Практически любой аспект трудовой и профессиональной деятельности может стать причиной стресса, если он рассматривается субъектом деятельности как угроза и превосходит его возможности и ресурсы.

Непосредственными причинами могут послужить любые события, следствием которых является развитие психической напряженности и стрессовых состояний. Поэтому мы их называем «событийные». Но они также обусловлены внутренними причинами. Подтверждение этому мы находим в разных исследованиях профессионального стресса, в которых отмечается, что многие специалисты, работая в тех же условиях, сохраняют хорошее самочувствие и стабильное эмоциональное состояние и продолжают профессионально развиваться [1, с. 191]. Таким образом, подверженность стрессу зависит от индивидуальных особенностей личности. Некоторые люди могут противостоять разрушительному действию стресса гораздо лучше, чем другие. Существует несколько факторов, смягчающих воздействие стресса на психическое, психологическое и физическое здоровье субъекта труда - это социальная поддержка, стойкость, оптимизм, стремление к острым ощущениям и реактивность вегетативной нервной системы [8, с. 157].

Признаки, по которым можно определить, что человек находится в состоянии стресса, условно делятся на три основные категории [2; 10]. Конкретизация признаков позволила нам представить их наглядно (табл. 2).

**Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы**

Основные признаки, сигнализирующие о наличии стресса

Таблица 2.

<i>Название симптоматической категории признака</i>	<i>Признаки</i>
<i>Физиологические, сфокусированные на физических симптомах</i>	<p>Хроническая усталость, нездоровый вид, слабость</p> <p>Нарушения сна и дыхания</p> <p>Ощущение физического дискомфорта и неприятных ощущений (першение в горле, изжога, давление или резь в глазах, холодные конечности, повышенная потливость или сухость кожных покровов, «тяжелая» голова и т.п.)</p> <p>Снижение иммунитета</p> <p>Склонность к частым простудным заболеваниям, аллергические реакции</p> <p>Изменения аппетита (постоянное чувство голода или полная потеря аппетита), резкие изменения веса</p> <p>Расстройства пищеварения</p> <p>Устойчивые нарушения кровяного давления и сердечного ритма, сексуальные расстройства</p> <p>Появление болей различного характера</p> <p>и т. п.</p>
<i>Аффективно-когнитивные, сфокусированные на установках и чувствах (эмоциональные)</i>	<p>Снижение общего фона настроения</p> <p>Беспокойство, повышенная тревожность</p> <p>Безосновательные страхи</p> <p>Склонность к слезливости, вялости и апатии</p> <p>Ощущение потери контроля над собой и ситуацией</p> <p>Снижение интереса к жизни</p> <p>Безразличие к близким и окружающим, своей собственной судьбе</p> <p>Чрезмерная привязанность к конкретному лицу</p> <p>Постоянное чувство вины</p> <p>Повышенная возбудимость, озабоченность</p> <p>Появление чувства паники, беспомощности, необычной гневливости, раздражительности, агрессивности, нервозности по незначительным поводам</p> <p>Усиление враждебности в отношениях с коллегами</p> <p>Необоснованная критичность</p> <p>Неадекватное восприятие юмора</p> <p>Экзистенциальное отчаяние</p> <p>и т. п.</p>
<i>Поведенческие, сфокусированные на симптоматических типах поведения</i>	<p>Нарушение сроков выполнения конкретных заданий</p> <p>Невыполнение части должностных обязанностей или обязательств</p> <p>Нежелание выполнять свои служебные обязанности</p> <p>Допущение ошибок из-за нарушения концентрации внимания</p> <p>ослабление памяти</p> <p>Невозможность сосредоточиться на работе</p> <p>Затруднения с принятием решений в сфере своей компетенции</p>

**Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы**

Окончание табл. 2

<i>Название симптоматической категории признака</i>	<i>Признаки</i>
<i>Поведенческие, сфокусированные на симптоматических типах поведения</i>	Постоянное откладывание дел «на потом» Искусственное продление перерывов на работе Опоздания / уход с работы раньше времени Нечеткий характер устных и/или письменных докладов Снижение качественных и/или количественных показателей работы Акцент на материальный аспект при одновременном неудовлетворении работой Частые задержки на работе «Одержимость» работой более чем обычно Злоупотребление алкоголем, курением, лекарственными препаратами Невнимание к внешнему виду Навязчивые движения Человеку чаще «не везет» (он попадает в неприятные ситуации или с ним происходят несчастные случаи) Неспособность «расслабиться» (постоянное напряженное состояние) и т. п.

Таким образом, о наличии стресса могут сигнализировать появление некоторых специфических особенностей как в рабочем поведении сотрудника, его отношениях с коллегами, так и реакциях физиологического и личностного характера. Из табл. 2 мы видим, что физические признаки проявляются по типу эскалации, т.е. могут быть вначале незначительными, но, усиливаясь со временем, могут привести к серьезным заболеваниям. Аффективно-когнитивные (в форме иррациональных установок, неконструктивных переживаний и чувств) и поведенческие признаки стресса имеют биполярность своего проявления, что еще раз подчеркивает наличие индивидуально-психологических особенностей личности.

Доказано, что стресс оказывает влияние на различные стороны человеческой жизни. **К негативным последствиям профессионального стресса** относят:

- снижение трудоспособности, ухудшение показателей работы (качественных и количественных);
- снижение адаптационных возможностей организма;

- физиологические проблемы, болезни адаптации (сердечно-сосудистые заболевания (в частности, инфаркт миокарда), язвенная болезнь желудка, хроническая гипертония, болезни органов дыхания, особенно бронхиальная астма);
- деформации личности: переживание одиночества, депрессии, чувства опустошения, хронической усталости и профессионального выгорания.

Таким образом, анализ специальной литературы показал, что профессиональный стресс имеет различные причины, признаки и оказывает серьезное влияние на физическое, психическое и психологическое здоровье человека. Можно констатировать, что внимание исследователей профессионального стресса все больше смещается от индивидуальных, биологических характеристик к личностным, психологическим. В зарубежной и отечественной психологии особое внимание в настоящий период времени уделяется проблеме преодолевающего поведения (противодействия стрессу, копинг-поведению, совладанию) [1, 2].

Выявление основных причин профессионального стресса (в частности, организационных стресс-факторов, влияющих на эффективность деятельности), признаков, сигнализирующих о его наличии, а также уровня стресса у сотрудников в условиях конкретной организации позволит с учетом данных психодиагностики разработать и внедрить программу профилактической направленности. В качестве ее основных задач могут быть следующие:

- информирование о сущности стресса, стрессовых переживаниях и рисках их появления;
- изучение ценностных и мотивационных установок, связанных с контекстом конкретной трудовой деятельности, а также особенностей проявления профессиональной самооценки;
- выявление стратегий поведения персонала в стрессогенных ситуациях;
- обучение методам, позволяющим правильно анализировать и интерпретировать ситуации жизненных и профессиональных стрессов, давать им реалистические оценки;
- расширение репертуара конструктивных копинг-стратегий;
- повышение мотивации к личностному росту в аспекте жизненной стойкости (стрессоустойчивости) и противостояния различным видам профессионального стресса.

Литература

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: к проблеме его преодоления / В. А. Бодров. – Тверь, 2001. – С. 28–33
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Кошелева, С. В. Организационная психология /С. В. Кошелева. – М.:АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 125 с.
4. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М., 1993. – 943 с.
5. Лазарус, Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования //Эмоциональный стресс /Р.С. Лазарус; под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
6. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология, – 2000. – № 3. – С. 12-14.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. –М.: Знание, 1996. – 312 с.
8. Носкова, О. Г. Психология труда / О. Г. Носкова.– М.: Академия, 2007. – 308 с.
9. Самоукина, Н. В Психология профессиональной деятельности/ Н. В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
10. Тохтабиев, А. Психологические проблемы стресса / А. Тохтабиев // Вопросы психологии. –1984. – № 5.– С. 23–28.

**Проявление иллюзии Мюллера–Лайера при оценке визуальной массы
элементов изображения**

А.В. Шаповал, ННГАСУ

Современные промышленные системы стремительно расширяют горизонты применения технических средств машинной обработки изображений. Одной из важнейших проблем, привлекающей в настоящее время пристальное внимание ученых, является проблема автоматического анализа формы объектов. С этой целью отечественными и зарубежными исследователями предпринимаются попытки создания информационных моделей, позволяющих анализировать изображения в реальном масштабе

времени в условиях априорной неопределенности объектов и сцен, наблюдаемых в поле зрения. Однако при этом используются признаки, описание которых строится на основе понятий, взятых в основном из аналитической геометрии (например, площадь, периметр, диаметр и т. д.) или алгебры изображений. Такого рода признаки не всегда являются эффективными при решении задач с помощью современных систем технического зрения.

В качестве эффективных признаков, пригодных для описания формы объектов, автором были предложены характеристики элементов изображений, выделяемые зрительной системой на начальном (скоростном) этапе зрительного восприятия [1]. В 1968 году были опубликованы обобщающие результаты экспериментальных исследований американского нейрофизиолога К. Тревартена (Trevarthen, С. В.) [2], показавшие, что в работе зрительных систем приматов существует две относительно сепаратные, но тесно взаимодействующие подсистемы, одна из которых реализует интегративную оценку зрительной ситуации, общую пространственную ориентировку и локализацию стимулов, а другая – тонкий детальный анализ. Зрительный образ у человека является продуктом взаимодействия обеих этих подсистем (выполняющих «скоростной» (начальный) и «детальный» анализ). Иными словами, оценка сигналов в коре головного мозга основана на синтезе двух видов информации о раздражителе: информации о физических характеристиках стимула и информации о его биологической (сигнальной) значимости для организма. Характер оценки внешней информации подтвержден в работах более раннего периода [3, 4]. В нашей стране такого рода «двумерность» процесса видения была глубоко исследована А. М. Иваницким в лаборатории электрофизиологии Центрального научно-исследовательского института судебной психиатрии имени В.П. Сербского [5].

Несмотря на относительно подробное изучение механизмов зрительного анализатора, в последующие годы за рубежом не были сделаны попытки исследовать признаки, выделяемые зрительной системой на скоростном этапе восприятия. Если о начальном этапе восприятия и шла речь, то признаки характеризовались и характеризуются сегодня языком геометрии.

Совместные комплексные исследования особенностей зрительного восприятия признаков скоростного этапа были выполнены нами в лаборатории эргономики кафедры гигиены труда Горьковского медицинского института и в одном из подразделений Горьковского научно-исследовательского приборостроительного института. В итоге

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

проведенных работ впервые были выявлены следующие важнейшие интегративные признаки, характеризующие структуру изображения на начальном этапе зрительного восприятия: а) «визуальная масса» элемента, характеризующая силу энергетического воздействия на сетчатку глаз (первый воспринимаемый наблюдателем признак); б) «степень динамичности формы», отражающая концентрацию визуальной массы по какому-либо направлению; в) «вектор динамичности визуальной массы» – характеризующий направление устремленности визуальной массы; г) угол наклона «главной динамической оси», в направлении которой сконцентрировано основное количество визуальной массы.

В лабораторных условиях нами использовались методы тахистоскопии и электроокулографии (исследовалось направление первых скачков глаз), на рабочих местах в производственной обстановке – методы тахистоскопии. Исследования дополнялись опросом испытуемых. При этом испытуемым предлагались специальные тест-объекты, состоящие из нарисованных на белом листе бумаги различных геометрических фигур черного цвета. Пример тестового задания показан на рис. 1. Предлагалось, используя известный физический закон о рычагах, уравновесить фигуры с различными массами и различной формы путем перемещения в горизонтальном направлении треугольной «опоры» воображаемых весов. Сведения о величинах площадей право- и левосторонних фигур испытуемым не сообщались. В ряде экспериментов в качестве левой фигуры был черный квадрат, визуальная масса которого была принята за единицу. Справа изображалось, например, несколько квадратов меньших размеров, суммарная площадь которых равнялась площади левого квадрата.

По ходу оценки общего количества визуальной массы правосторонней композиции, экспериментаторы меняли размеры (следовательно, количество) правосторонних квадратов, а также меняли их местоположение относительно друг друга. Полученные субъективные оценки испытуемых сравнивались с результатами оценки визуальной массы правосторонних композиций, выполненной математической моделью разработанной нами компьютерной сетчатки системы технического зрения. В ходе исследования, вопреки предположению об убывании значения визуальной массы правосторонней композиции по мере сегментации квадрата на все более мелкие части, а также увеличения расстояний между квадратами, подавляющее количество испытуемых наблюдали рост визуальной массы правосторонней композиции на начальном этапе «растаскивания» правосторонних квадратов.



Рис.1. Один из образцов тестового задания

По нашему мнению, на завышение количественной оценки размеров правосторонней композиции существенное влияние оказывает местоположение так называемых «критических точек» (в которых происходит изменение направления линий контура [6]). Как известно, такого рода иллюзорный эффект впервые был описан Мюллером и Лейером в 1889 году (рис. 2). На оценку длины отрезка l оказывает влияние расстояние между критическими точками v_3 и v_4 , представляющее собой неравные мнимые отрезки v_1, v_2 , находящиеся первыми в кортеже воспринимаемых элементов композиций и влияющие на оценку последующих вещественных компонент кортежа. При взвешивании иллюзорный эффект формируется воспринимаемыми расстояниями между критическими точками, показанными на рис. 3. При этом точки v_1, v_2, v_3, v_4 являются главными, более весомыми. Важно и то, что данное главенство обусловлено стратегией переключения внимания человека в направлениях сверху вниз, слева направо и от себя в глубину, по нашим исследованиям окончательное формирование которой у детей происходит к 11 годам жизни.

Вместе с этим на оценку влияет степень динамичности исследуемых фигур (иллюзия увеличивается с ростом длины косых линий и уменьшается с увеличением угла между косой и горизонтальной линиями). Например, эту особенность восприятия можно наблюдать при сравнении фигур, показанных на рис. 4.

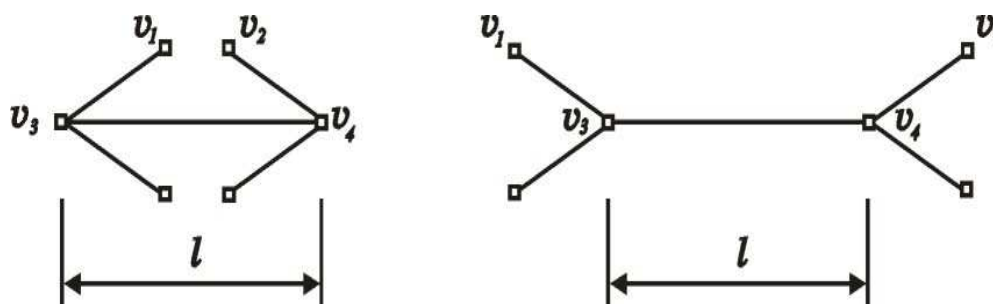


Рис.2. Иллюзия Мюллера – Лейера (расстояния l воспринимаются неравными)

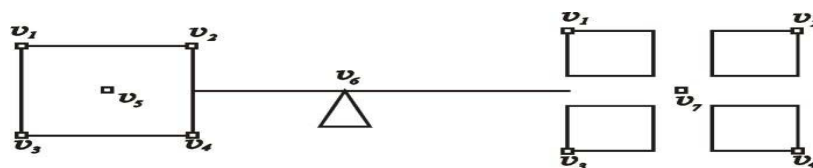


Рис.3. Главные критические точки, определяющие процедуру «взвешивания»



Рис.4. Левая фигура обладает большей степенью динамичности (горизонтальный элемент воспринимается более длинным)

На оценку длин рассмотренных нами горизонтальных элементов оказывает влияние местоположение критических точек нижней части фигур (рис. 5). Зрительная система при осмотре фигур, расположенных на каком-либо фоне, выделяет области, сформированные критическими точками, контуры которых не обладают замкнутостью.

Такого рода области, имеющие цвет фона, в теории формальной композиции получили название мнимых. На рис. 5 мнимые элементы обладают различными диаметрами. При этом иллюзорный эффект сохраняется в меньшей степени. В отличие от правой фигуры, критическая точка v_3 левой фигуры менее значима в кортеже зрительного восприятия.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что иллюзорный эффект в оценке размеров зависит от местоположения критических точек на исследуемой наблюдателем картинной плоскости. Данный вывод подтверждается приведенными на рис. 6. результатами исследований, выполненных ранее Фишером (Fisher G.H.).

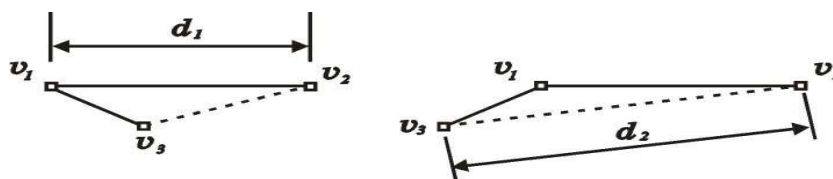


Рис.5. Пример влияния диаметров мнимых фигур на оценку длин горизонтальных элементов

*Секция 2. Развитие личности в онтогенезе:
теоретические и прикладные проблемы*

88,52		115,52	
100,32		97,72	
101,84		102,44	

Рис.6. Результаты (указаны слева) копирования испытуемыми отрезка \acute{u}_3, \acute{u}_4
длиной 100 мм [7]

Литература

1. Шаповал, А. В. Отечественная экспериментальная эстетика в постиндустриальный период: монография. / А. В. Шаповал. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 168 с.
2. Trevarthen, C. B. Two mechanisms of vision in primates / C. B. Trevarthen // *Psychologische Forschung*. – 1968. – Vol. 31. – S. 299–337.
3. Bruner, J. S. Value and need as jrganizing factors in perception / J. S. Bruner, C. C. Goodman // *Journal of Abnormal a Social Psychology*. 1947. – Vol. 42. - P. 33–44.
4. Postman, L. The perceptual consequences of success and failures / L. Postman, D. Brown // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. –Vol. 47. – P. 213–221.
5. Иваницкий, А. М. Мозговые механизмы оценки сигналов / А.М. Иваницкий. – М.: Медицина, 1976. – 264 с.
6. Литвак, И. И. Основы построения аппаратуры отображения в автоматизированных системах / И. И. Литвак, Б. Ф. Ломов, Б. Ф. Соловейчик. - М. : Совет. радио, 1975. – С. 43.
7. Fisher, G.H., An experimental and theoretical appraisal of the inappropriate size-depth theories of illusions, *Brit. J. of Psych.*– Vol. 59, No. 4 – 1968.

Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза

Е.А. Шмелева, Шуйский филиал ИвГУ
Л.Д. Мальцева, Шуйский филиал ИвГУ
Н.Ю. Прияткина, Шуйский филиал ИвГУ

Инновационный вектор развития государства, определенный концепцией и стратегией инновационного развития РФ на период до 2020 года, требует построения научно обоснованной системы взглядов, принципов и приоритетов по формированию и развитию инновационного потенциала личности. Инновационный потенциал личности как субъекта и участника психолого-педагогической деятельности в научно-образовательной среде педагогического вуза представляет собой интегративную характеристику в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационного потенциала студентов, молодых ученых, преподавателей заключается в реализации содержательных и последовательных этапов, использовании различных методов, направленных на актуализацию личностных компонентов, способствующих его развитию.

Психологическое сопровождение В.А. Кручинин и М.В. Калтаева понимают как системно организованную и постоянно выполняемую работу психологической службы вуза, направленную на изучение, формирование, развитие и коррекцию поведения и деятельности субъектов образовательного процесса, ориентированную на разные уровни образования [1]. Психолого-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как систему профессиональной деятельности педагогов и психологов, направленную на создание социально-психологических условий для решения личностью задач, возникающих в процессе подготовки и реализации инновационной деятельности [2].

Модель и программа психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала личности, личностных инновативных качеств, инновационной направленности и опыта, а также оптимизация представлений об инновационной дея-

тельности в образовании включают психологические способы и механизмы развития избранных предикторов за счет осознания инноваций в образовании как социально-психологического явления; развития представлений о деятельностной структуре инновационности; усиления мотивационной привлекательности инновационной деятельности; компетентного представления о специфике инновационной деятельности в образовании; понимания преимуществ статуса педагога-инноватора; осознания личностных и социально-психологических детерминант успешности инновационной педагогической деятельности; формирования мотивационно-ценностных характеристик личности педагога-инноватора как предпосылки успешности его деятельности. Программа психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педвуза включает в себя диагностический, обучающий и формирующий модули.

Диагностический модуль ориентирован на оценку психологических характеристик личности современного педагога-инноватора, максимально отражающих комплекс его свойств и качеств: компетентность в сфере педагогической инноватики и инновационных процессов в образовании, потребностную ориентацию на инновационную деятельность в образовании, мотивацию к успеху, готовность к риску, творческий потенциал, общительность, ответственность, способность к инновационной педагогической деятельности, соответствие целевых ориентаций требованиям инновационности и т. д.

Обучающий модуль ориентирован на осознание сущности инновационной педагогической и научно-педагогической деятельности, формирование адекватных представлений о психологических особенностях инновационности, способах развития инновационного потенциала и активности:

– теоретико-методологические основы психологии инновационной деятельности: психологические условия зарождения и развития педагогической инноватики; психология инновационной деятельности; психологическое содержание понятий "инновационность", "творчество", "креативность";

– роль личности в инновационной деятельности: психологические характеристики субъекта инновационной педагогической деятельности; виды личностной инновационности и методы развития; диагностика личностной инновационности;

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

– психология инновационности как предмет научной рефлексии (психологическая сущность инноваций, личность и деятельность педагога-инноватора, социально-психологические предикторы успешной инновационной деятельности);

– организационные аспекты инновационности: психологические исследования организационной инновационности; психолого-педагогическое сопровождение инновационных процессов в образовании; психологические закономерности групповой инновационной деятельности; проблема лидерства в инновационной деятельности.

Исходным моментом актуализации и развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза является понимание социальной и личностной значимости инновационной деятельности в образовании, что нашло свое отражение в рамках авторских учебных дисциплин "Инновационные процессы в образовании", "Педагогическая инноватика", "Научно-инновационная деятельность в школе", "Методика организации научно-инновационной и проектной деятельности (фандрайзинг) в области гуманитарных технологий" для обучающихся (бакалавров, магистрантов, аспирантов) и для профессорско-преподавательского состава соответственно.

Формирующий модуль. Для развития инновационного потенциала студентов в научно-образовательной среде педагогического вуза им необходимо овладеть компетенциями инновационной педагогической деятельности:

– *общекультурными* – "восприимчивость к инновациям, способность к осмыслению необходимости и аккумулированию опыта инновационной деятельности";

– *профессиональными* – "готовность к освоению инноваций и выполнению отдельных этапов инновационных проектов в образовании" и "готовность к разработке инновационной продукции и её практическому использованию, организации инновационной деятельности в образовании" – для бакалавров и магистров соответственно.

В состав *общепрофессиональных* компетенций мы включаем "готовность к инновационной деятельности в профессиональной сфере", направленную на формирование системы знаний по специальности, умений принимать решения и управлять инновационными проектами в условиях неопределенности, навыков инновационного мышления, с учетом опыта участия в реальном инновационном проекте в условиях образовательной среды, опыта преобразования этой среды в комфортную среду продуктивной жизнедеятельности.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педвуза обеспечивает систему

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

взаимодействия личности и среды, нацеленную на освоение комплекса знаний, умений и опыта в области педагогических инноваций, на развитие инновационного мышления, способностей и инновативных качеств личности. Алгоритм основывается на научно обоснованных организационных подходах к определению целей, отбору и структурированию содержания учебно-научно-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, выбору форм, методов и средств этого взаимодействия, психологических тренингов, диагностике результативности. Оптимальность алгоритма обеспечивается соответствием структуре и компонентам модели процесса развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде вуза, а также наличием исходного, мотивационно-моделирующего и научно-инновационного этапов.

Мотивационно-целевой компонент модели позволяет спроектировать процесс развития инновационного потенциала личности и спрогнозировать результаты: интерес к инновационной педагогической и научно-педагогической деятельности; потребность успешно выполнить учебные и профессиональные задачи в области инноватики; стремление добиться профессионального успеха; внутренняя согласованность личностных позиций; готовность поддерживать и развивать инновационный характер педагогической и научно-педагогической деятельности в когнитивно-сложных и эмоционально-насыщенных ситуациях.

Содержательный компонент отражает часть содержания образовательного процесса, освоение которой создает условия для развития инновационного потенциала и представляет предметное содержание дисциплин:

а) знание теории инновационной деятельности в образовании – представления о совокупности средств, объектов, процессов, используемые в инновационной образовательной практике, об инновационном потенциале личности и его детерминантах, об инновационном педагогическом процессе, об условиях и детерминантах инновационной активности субъектов образования; знания по педагогической психологии, влияющие на инновационное поведение личности (инновационные установки, критическое мышление и т.д.); адекватная оценка и понимание сущности инноваций в образовании; б) знание основ продуктивной педагогической деятельности – совокупности закономерностей, принципов, особенностей, форм, методов, способов, приемов реализации и закономерностей достижения продуктивности педагогической деятельности, основных представлений о деятельности педагога-инноватора и диагностике инновационного климата в школе; в) знание основ педагогической инноватики как социального фено-

мена, условий ее зарождения и развития, представления о наборе необходимых психологических характеристик педагога-инноватора.

В содержательный компонент входят учебно-методические комплексы:

– образовательных программ по направлению педагогического и психолого-педагогического образования: "Инновационные процессы в образовании", "Инновационные психолого-образовательные технологии", "Педагогические инновации", "Научно-инновационная деятельность в школе", "Педагогическая инноватика", "Практикум по социально-педагогическому проектированию", "Практикум по волонтерской деятельности" и др.; различных профилей образовательных программ магистратуры "Психолого-педагогическое сопровождение в сфере образования", "Инновации в профессиональном обучении", "Педагогическая инноватика", "Акмеология и личностное развитие";

– программ аспирантуры – элективные курсы "Проектирование и организация инновационной образовательной среды", "Создание, оформление и продвижение результатов научно-инновационной деятельности", "Развитие инновационной компетентности преподавателя высшей школы" и др.;

– программ дополнительного образования повышения квалификации ППС – "Методика организации научно-инновационной и проектной деятельности (фандрайзинг) в области гуманитарных технологий", "Инновационные процессы в науке и высшей школе"; учителей – "Педагогические инновации", "Научно-инновационная деятельность в школе».

Деятельностно-практический компонент определяется спецификой научно-образовательного процесса, внеучебной деятельности и представлен методами и способами взаимодействия преподавателей и студентов, проектным видением инновационных способов и технологий достижения педагогических целей. Он реализуется посредством проведения аналитических семинаров и мастер-классов, работы центра молодежных инициатив, использования в учебной работе инновационных технологий, формирования банка инновационных проектов, ведения карт инновационной активности, участия в конкурсах реализации инновационных проектов, олимпиадах, выставках и форумах, конкурсах, конференциях, а также развития публикационной активности, работы во ВНИК, разработки инновационных продуктов и их внедрения, исследования функционирования механизмов инновационной деятельности в условиях практики, обмена опытом.

Оценочно-диагностический компонент модели характеризует результаты формирования инновационных знаний и умений, инновационного опыта, инновационного мышления, мотивации к включению в инновационную деятельность, а также результаты развития личностных инновативных качеств. Для изучения и оценки сформированности компетенций инновационной деятельности нами разработаны и апробируются в образовательном процессе паспорт и программа формирования компетенции "Готовность к инновационной педагогической деятельности" при освоении ООП ВПО бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование", в котором представлены место и значимость данной компетенции в результате образования выпускника, ее структура, дескрипторы и планируемые уровни сформированности; необходимое содержание образования, основные пути, методы и технологии для обеспечения ее формирования; график, формы текущего контроля успеваемости, промежуточных и итоговых аттестаций ее сформированности и необходимые оценочные средства.

Литература

1. Кручинин, В. А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента / В. А. Кручинин, М. В. Калгаева. – Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 129–132.

2. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Шмелева Е.А. – Нижний Новгород, 2013. – 484 с.

**Индивидуально-психологические особенности студентов, влияющие на
конфликтологическую культуру**

О.В. Шурыгина, ННГАСУ

Конфликты присущи любой сфере деятельности человека: бытовой, профессиональной, социальной, политической, культурной. Но особо остро они проявляются в образовательной среде, т. к., с одной стороны, педагогический процесс позволяет подготовить молодое поколение к жизни в непрерывно меняющемся социуме, разрабатывать собственные модели поведения, личные и нравственные ориентиры, а с другой стороны, все противоречия современного состояния общества находят свое отражение

в образовательной среде, что усложняет процессы и механизмы развития, воспитания и образования. При этом педагогическая среда конфликтогенна «по своей природе», так как в педагогическом общении раскрывается субъективный мир студентов, проявляются различия их индивидуальных особенностей, эрудиции, уровня воспитанности и культуры, жизненного опыта, эмоционального состояния и выполняемых социальных ролей [3]. В связи с этим, как отмечает Е.И. Степанов, «возникает объективная необходимость поставить нарастающей конфликтности определенные ограничительные рамки, найдя для этого подходящие способы и средства» [5, с. 8].

Многие ученые, практики указывают на то, что снижению конфликтности в вузах может способствовать развитие у студентов индивидуально-личностных качеств, которые обеспечивают решение возникающих конфликтов на объективной и справедливой основе, т.е. развитие конфликтологической культуры. Конфликтологическую культуру личности студента следует рассматривать как совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик студента, определяющих адекватное восприятие конфликта, позволяющих осуществлять эмоциональную регуляцию и саморегуляцию в конфликте, эффективное общение, а также управлять конфликтами на объективной, справедливой и творческой основе. В структуре конфликтологической культуры личности студента мы выделяем следующие компоненты: содержательный, мотивационный, эмоциональный и личностно-деятельностный.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также результаты наших исследований показали, что возникновение конфликтов обусловлено проявлением индивидуально-психологических особенностей личности, среди которых выделяют темперамент, характер, мотивы, потребности, направленность личности и способности.

Влияние темперамента на поведение в межличностных конфликтах отмечается в работах многих исследователей (А.И. Анцупов, А.Я. Шипилов, О.Н. Громова, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, С.В. Баклановский, Р. Neigl).

Темперамент – качество личности, сформировавшееся в личном опыте человека на основе генетической обусловленности его типа нервной системы и в значительной мере определяющее стиль его деятельности. Темперамент относится к биологически обусловленным подструктурам личности [4].

Основу понимания темперамента составляет учение И.П. Павлова о типах нервной системы и высшей нервной деятельности. Сочетание свойств нервной системы -

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

силы, уравновешенности и подвижности - позволили выделить четыре основных типа темперамента: меланхолик, сангвиник, флегматик, холерик.

По мнению многих ученых (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, О.Н. Громова, Р. Heigl, А.И. Анцупов, А.Я. Шипилов), именно холеристический тип темперамента обладает повышенной конфликтностью, что проявляется в плохом самообладании, импульсивных действиях и раздражительности.

В настоящее время ученых все больше интересует изучение свойств темперамента. Свойства темперамента присущи всем людям, но с разной степенью развития. В.С. Мерлин, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын выделяют 8 свойств темперамента: чувствительность, активность, реактивность, баланс активности и реактивности, темп психических реакций, пластичность-ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия-интроверсия. Каждое отдельное свойство темперамента, а также соотношение этих свойств обеспечивает приспособление личности к широкому кругу условий жизнедеятельности. В наших исследованиях мы попытались выяснить взаимосвязь свойств темперамента и компонентов (содержательного, мотивационного, эмоционального, личностно-деятельностного) конфликтологической культуры личности студента.

В экспериментальную выборку вошли 200 студентов 1-5 курсов гуманитарных и технических специальностей, у которых были измерены показатели по основным свойствам темперамента: экстраверсия-интроверсия, ригидность-пластичность, эмоциональная возбудимость - эмоциональная уравновешенность, темп реакций (быстрый – медленный), активность (высокая - низкая) по диагностике Б. Н. Смирнова «Психологическая характеристика темперамента».

Основная экспериментальная гипотеза: психологические свойства темперамента оказывают влияние на уровень конфликтологической культуры личности и ее отдельные компоненты (содержательный, мотивационный, эмоциональный, личностно-деятельностный).

Для решения данной задачи использовался метод регрессионного анализа (метод множественной регрессии), который используется для построения моделей, объясняющих механизм влияния факторных признаков (свойств темперамента) на результативный признак (показатели отдельных компонентов конфликтологической культуры). Регрессионный анализ показал наличие статистически значимой зависимости некоторых показателей конфликтологической культуры личности (результатирующего признака) от показателей психологических свойств темперамента (предикторов). В частности,

как компоненты эмоционального интеллекта, так и общий его уровень в той или иной мере подвержены влиянию отдельных психологических свойств темперамента.

Это объясняется тем, что эмоциональность рассматривается как одно из свойств темперамента и характеризуется как более частое и сильное проявление эмоциональных реакций. Эмоциональный интеллект подразумевает способность выявлять и понимать эмоции (как собственные, так и у других людей), а также способность использовать понимание эмоций для управления своим поведением и отношениями с людьми.

Показатель управления своими эмоциями зависит от эмоциональной возбудимости. Причем эмоциональная возбудимость имеет отрицательную (обратную) связь с результативным признаком, то есть повышенная эмоциональная возбудимость снижает способности управлять своими эмоциями ($r = -0,46$ при $p < 0,05$). Управление своими эмоциями означает управление своими эмоциональными реакциями по отношению к определенным ситуациям и людям, а также контроль их внешнего проявления. Различные ситуации, в том числе и конфликтные, являются внешними раздражителями, провоцирующими эмоциональную возбудимость. Эмоциональная возбудимость может проявляться в таких особенностях поведения, как вспыльчивость, раздражительность, агрессивность. В данных ситуациях человеку трудно сконцентрироваться на своем эмоциональном состоянии, чтобы взять под контроль свои эмоции. Таким образом, чем сильнее эмоциональное возбуждение, тем слабее эмоциональная регуляция. Особенно это проявляется в студенческом возрасте, который характеризуется как период «юношеской горячности»[1].

Показатель управления своими эмоциями имеет положительную связь с активностью ($r = 0,14$ при $p < 0,05$). Управление своими эмоциями представляет собой целенаправленный процесс управления своим поведением в разных ситуациях, требующий определенных волевых качеств. Конфликтные ситуации вызывают целый ряд негативных эмоций: гнев, ярость, злость, пренебрежение, которые провоцируют ответные негативные реакции. Человеку приходится делать определенные усилия, преодолевать воздействия внешних факторов, чтобы держать себя в руках, разделять эмоции и логику, сохранить способность к нормальной коммуникации и принятию решений. Следовательно, активность темперамента влияет на способность человека справляться со сложными ситуациями, например, конфликтными.

Показатель распознавания эмоций других людей подвержен влиянию свойства экстраверсия/интроверсия ($r = 0,21$ при $p < 0,05$) и темпа реакций ($r = 0,18$

при $p < 0,05$). Это значит, что эмоции других лучше опознают люди, эмоционально подвижные, больше направленные на окружающих, чем на самих себя. Это подтверждается также исследованиями В.А. Лабунской [2, с. 226]. Для понимания эмоций другого человека необходимо учитывать также его индивидуальные особенности, его актуальное психическое и физическое состояние, а также ситуацию, при которой происходит общение. Как правило, опознание эмоции других людей осуществляется по внешним проявлениям: мимике, позе, изменению голоса, поведения. Экстраверты, ориентированные на постоянное общение, значительно быстрее улавливают внешние сигналы и понимают эмоциональное состояние другого человека по сравнению с интровертами.

На показатель эмпатии влияет темп реакций ($r = 0,18$ при $p < 0,05$). Эмпатия как эмоциональный отклик на переживания другого осуществляется на разных уровнях психической организации: от элементарных рефлекторных до высших личностных форм. Насколько быстро происходит эта эмоциональная реакция, зависит от темпа реакции темперамента. Чем выше темп реакции темперамента человека, тем быстрее он способен понять внутреннее состояние, мысли, чувства другого, пережить эмоциональное состояние своего партнера по общению.

Единственным компонентом эмоционального интеллекта, независимым от свойств темперамента, является показатель эмоциональной осведомленности.

Общий показатель эмоционального интеллекта имеет положительную связь с экстраверсией ($r = 0,16$ при $p < 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что экстраверты, ориентированные на внешний мир, активные, гибкие в поведении, легко адаптирующиеся в новой среде, способны быстрее уловить настроения и состояния партнеров по общению, проявлять чуткость и теплоту по отношению к другим людям и легче справляться с трудными ситуациями.

В результате анализа выявлена отрицательная связь общего показателя эмоционального интеллекта со свойством темперамента, эмоциональная возбудимость ($r = -0,23$ при $p < 0,05$). Следовательно, чем уравновешеннее человек, тем более трезво он оценивает ситуацию, принимает верные решения, способен владеть своим эмоциональным состоянием.

Наблюдается также положительная связь общего показателя эмоционального интеллекта со свойством темперамента, тип реакций ($r = 0,19$ при $p < 0,05$). Быстрый

темп реакций обеспечивает более быструю оценку ситуации и влияет на скорость принятия и реализации определенного решения.

Таким образом, следует отметить влияние свойств темперамента на эмоциональный компонент конфликтологической культуры. Как мы отмечали ранее, данный компонент является основным, так как конфликтное противоборство всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Способность принимать другого человека, понимать его позицию, а также владеть собой и своими эмоциями определяется свойствами темперамента.

Литература:

1. Волков, Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособие / Б. С. Волков. – М.: Трикста, 2006. – 256 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
3. Леонов, Н. И. Конфликтология : учеб. пособие / Н. И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 232 с.
4. Симонов, П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 163 с.
5. Степанов, Е. И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов : учеб. пособие. / Е. И. Степанов. – М.: ЛКИ, 2008. – 176 с.
6. Шурыгина О.В. Развитие конфликтологической культуры личности студента: дис. ... канд. психол. наук / О. В. Шурыгина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2012. – 221 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ, СФЕРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Регуляция межличностных конфликтов медицинского персонала

Е.А Булатова, ННГАСУ

Н.О. Карпова, ННГАСУ

Миссия медицинского учреждения связана с безопасностью и здоровьем пациентов, поэтому в коллективе недопустимы межличностные конфликты, снижающие качество работы медицинского персонала. Для проведения психологического исследования межличностного общения и стратегий поведения коллектива медицинского учреждения выбраны терапевтическое и травматологическое отделения одной из городских клинических больниц г. Нижнего Новгорода. Численный состав работников отделений: в терапевтическом – три врача, восемь медицинских сестер; в травматологическом отделении восемь врачей и семь медицинских сестер различной квалификации.

На подготовительном этапе была проведена беседа с заведующими отделениями о конфликтах между сотрудниками, происшедших за последние шесть месяцев. Выяснилось, что конфликты между сотрудниками носили межличностный характер, не было конфликтов, связанных с некомпетентностью, ненадлежащим выполнением персоналом своих обязанностей.

На собственно диагностическом этапе коллективам отделений были предложены методики Т. Лири и К. Томаса – Р. Килманна. Тест интерперсонального общения выявил, что в личностных характеристиках персонала терапевтического отделения преобладает авторитарность с выраженным дружелюбием, в хирургическом – авторитарность и доминирование.

В целом по тесту интерперсонального поведения медперсонал травматологического отделения акцентуирован на власти и лидерстве, доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный, требующий уважения, ему также присуща выраженная независимость мнений, ориентация на себя, склонность к соперничеству (средний балл

по группе 9,4). Для терапевтического отделения характерна уверенность в себе, но не обязательно лидерство, настойчивость и упорство.

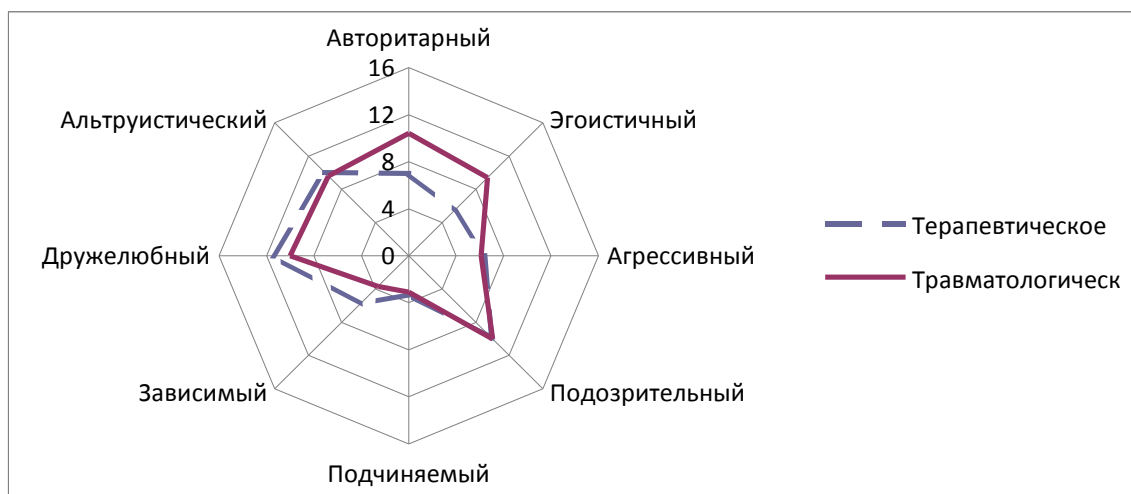


Рис. 1. Характеристика исследуемых групп по тесту Лери (средние значения баллов самооценки)

В обеих группах результат по октанте недоверчивость – скептичность десять баллов, что свидетельствует о критичности, трудностях в интерперсональных контактах из-за подозрительности и замкнутости, скептичности, разочарованности в людях, вероятно проявление вербальной агрессии. При этом в обеих группах проявляется выраженная ориентация на принятие и социальное одобрение, дружелюбие и любезность, способность принести в жертву свои интересы, принятие на себя ответственности за других людей.

Оценка сотрудниками способов поведения в конфликтной ситуации представлена на рис. 2.

Преобладающим способом поведения в конфликте медицинского персонала данных отделений является стремление избежать конфликта, но имеется существенное различие: для терапии это единственный безусловно преобладающий метод, а для травматологии в такой же мере характерно еще и соревнование, принуждение.

Чем можно объяснить полученные результаты? Личность медицинского работника формируется в связи с особенностями работы, спецификой травматологии и терапии, оказывают влияние гендерные особенности, т.к. мужчины-хирурги составляют половину персонала травматологии, а отделение терапии полностью женское. В процессе работы могут закрепиться неоптимальные способы регулирования конфликтов, а личность деформироваться, ее структура в сложном профессиональном коллективе может стать конфликтогенной.

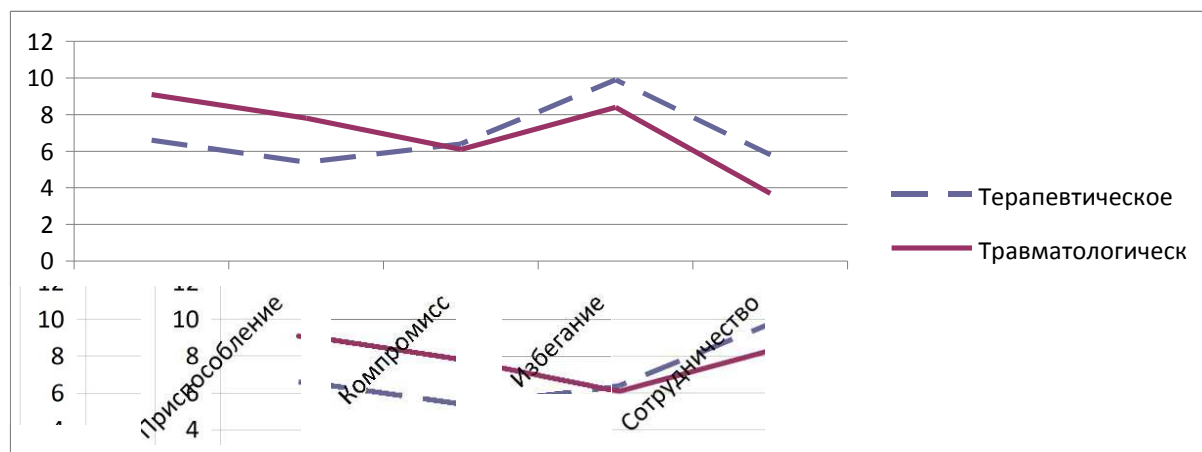


Рис. 2. Способы регулирования конфликтов по тесту Томаса-Киллмана

С целью изучения того, как сотрудники относятся к своим руководителям, им было предложено оценить своего реального и идеального для них руководителя. Сотрудники обоих отделений оценивают своих заведующих как недружелюбных доминирующих личностей с выраженным авторитарным поведением. Их представление об идеальном руководителе диаметрально противоположно: это очень дружелюбный человек, без авторитарных тенденций в поведении.

Такое расхождение реального и идеального руководителя в представлении сотрудников приводит к неправильной оценке личности конкретного руководителя и нереальным требованиям к нему, а это способствует возникновению конфликтов между заведующими отделений и сотрудниками.

Формирующий эксперимент был проведен с терапевтическим отделением больницы, он включал в себя разъясняющие беседы и конфликтологический тренинг, который продолжался три месяца, полтора часа один раз в неделю. После окончания занятий с сотрудниками было проведено повторное тестирование с помощью методик Лири и Томаса. У контрольной группы (травматологическое отделение) существенных изменений не произошло. В экспериментальной группе проявились статистически достоверные изменения, на рисунке отражены ожидания сотрудников терапевтического отделения в отношении руководителя до и после тренинга.



Рис. 3. Профиль идеального руководителя до и после тренинга

По всем октантам результаты оптимизированы, особенно сильно уменьшился разрыв между реальным и желаемым по октантам «Авторитарный» и «Эгоистичный», различия после тренинга стали минимальны, 0,7 балла и 1, 2 балла соответственно; существенно сократилась разница по октантам «Агрессивный» и «Подозрительный», «Дружелюбный» и «Альтруистический». Рассчитанные по этим октантам факторы «Доминирование» и «Дружелюбие» существенно изменились: разница между реальным и ожидаемым по фактору «Доминирование» составляла 6,4 балла, стала 0,7; по фактору «Дружелюбие» была 21,2, после тренинга стала 1,4. Данные изменения произошли на статистически достоверном уровне, и это позволяет предположить, что у сотрудников изменилась идеальная модель руководителя и восприятие его реальной личности.

После проведения конфликтологического тренинга в экспериментальной группе изменились и предпочитаемые способы регулирования конфликтов.

В первую очередь, в структуре способов регулирования конфликта у экспериментальной группы выросло «Сотрудничество», которое в условиях городского ЛПУ является самым оптимальным. «Избегание» заняло меньшую долю в структуре способов, его «обогнали» возросшие «Сотрудничество» и «Соревнование» и даже «Компромисс». Только способа «Приспособление» изменения почти не коснулись, принесение в жертву собственных интересов ради другого до тренинга составляло 5,4 балла, после – 5,9, что не превышает ошибки измерения.

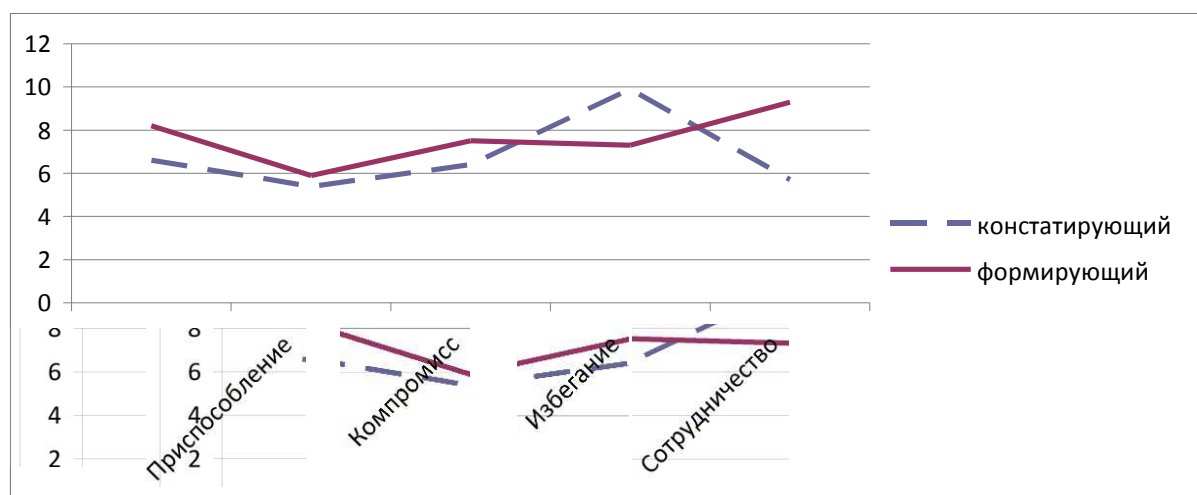


Рис. 4. Способы регулирования конфликтов в терапевтическом отделении до и после тренинга

Итак, можно сделать вывод, что коллектив медицинского учреждения действительно является одним из самых сложных и конфликтогенных, что было выявлено в констатирующем эксперименте. Это связано с преобладанием авторитарности, доминирования, подозрительности и скептичности в интерперсональном поведении, с выбором избегания как самого распространенного способа регулирования конфликтов, а также с искаженным идеалистическим восприятием личности руководителя. Психологическая работа позволяет изменить привычное восприятие, расширить репертуар интерперсонального поведения и способы реагирования в конфликтных ситуациях и тем самым оптимизировать систему межличностных контактов медицинского персонала в лечебном учреждении.

Пути и средства активизации творческой деятельности личности в условиях модернизации образования

А.Ю. Голошумов, Уральский государственный
экономический университет, г. Нижний Тагил.

Г.С. Голошумова, ОАО «Электронная Москва», г. Москва.

П.С. Ефимова, Нижнетагильская федерация
баскетбола, г. Нижний Тагил

Поиск путей повышения результативности, эффективности педагогического процесса в системе профессионального образования – это одна из «вечных» проблем

педагогической теории и практики. Успех её решения во многом зависит от включения обучающихся в активную, значимую для них учебно-творческую деятельность.

Как показал анализ научных публикаций, процесс учебно-творческой деятельности характеризуется многоаспектностью и способностью приобретать специфические черты в зависимости от сферы профессиональной деятельности, к которой готовятся будущие специалисты (А.И. Влазнев, Р.Т. Гареев, М.М. Зиновкина, Д.М. Комский, В.В. Лихолетов, Е.А. Третьякова, Л.В. Туркина и др.). При этом большинство авторов считают ведущим в составном понятии «учебно-творческая деятельность» именно творческую составляющую, что, исходя из целей нашего исследования, определило необходимость обобщения и уточнения содержания понятия «творчество».

Понятию «творчество» посвящены исследования многих педагогов, психологов, философов (Д.Б. Богоявленская, В.В. Краевский, С.А. Новоселов, Я.А. Пономарев, Ю.Г. Фокин, и др.). Я.А. Пономорев трактует творчество в широком смысле и связывает его с понятием «развитие»: «... это механизм развития, атрибут материи, источник движения, взаимодействия, ведущего к развитию» [9, с.72]. В работах С.Л. Рубинштейна это создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость. В работах Л.С. Выготского это создание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта. К.К. Платонов рассматривает творчество, как мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами [8].

При анализе творчества, как специфического вида человеческой деятельности, авторы определяют эту деятельность через выделение таких признаков как «новизна» и «общественная значимость» по «созданию чего-либо нового, особо ценного, обогащению культуры» [1, 4, 7, 10], при этом отмечая важнейшие аспекты, связанные с «самореализацией личности», «ее предметным утверждением в мире» [3, 5, 11]. Обобщая подходы к понятию «творчество», мы отмечаем важный для исследования аспект, что творчество - это целенаправленная деятельность, посредством которой осуществляется самореализация, самоутверждение человеческой личности, человеческой культуры и общества.

В основе активизации учебно-творческой деятельности будущих специалистов целесообразно рассмотреть задачный подход, который позволяет синтезировать репродукцию знаний, умений и навыков с творческой деятельностью по поиску и решению задач в ситуации нового вида.

По Т.В. Кудрявцеву, А.М. Матюшкину, М.И. Махмутову и др. решение творческих задач - важнейший момент развития творчества обучающихся [4, 5, 6]. В предлагаемой нами системе понятий удобно определить учебно-творческую задачу исходя из понятий «творческая задача» и «учебная задача», а также с учетом работ, характеризующих понятия «учебная задача», «физическая задача», «математическая задача» и т.д., (В.И. Андреев, Г.Д. Бухарова, М.Г. Гарунов, С.А. Новоселов, П.И. Пидкасистый, Н.Н. Тулькибаева, Ю.Г. Фокин, А.Ф. Эсаулов и др.).

Авторы теории развивающего обучения Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов рассматривают учебную задачу как основное понятие теории, как элемент учебной деятельности, как преобразование, действие с учебным материалом в неопределенной ситуации. Учебная задача - это цель по овладению обобщенными способами действий, которая ставится перед обучающимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение будущим специалистов общим способом решения всех задач данного вида, требующей от обучающихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения [10].

Учебные задачи, в том числе и задачи с профессиональной направленностью, представляют собой информационную систему, в которой допущено противоречие, имеется несогласованность между ее частями, требуется преобразование информации в целях устранения противоречия.

При анализе подходов к определению «творческой задачи» мы опирались на понятия, раскрытые в работах А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Ф. Эсаулова. А.М. Матюшкин называет проблемной (творческой) такую задачу, которая требует обнаружения новых отношений, не заданных в условии задачи, или способов преобразования условий, которые не известны учащемуся [5]. Я.А. Пономарев называет творческой задачей такую, решение которой не может быть получено путем логического вывода из имеющихся предпосылок [9]. М.И. Махмутов уточняет, что в основе творческой задачи, проблемы лежат различного рода противоречия [6, с.50].

Обобщая вышеприведенные подходы и исходя из определения А.Н. Леонтьева о том, что задача – это цель, осознанная в реальной ситуации, а также из определения О.К. Тихомирова, о том, что задача – это цель, данная в определенных условиях, можно

вслед за С.А. Новосёловым [7] определить понятие «творческая задача» следующим образом: творческая задача - это цель, осознанная в нестандартных ситуациях, т.е. в условиях, ограничивающих использование субъектом деятельности имеющегося у него опыта. Ситуация, в которой обучающемуся приходится осуществлять целенаправленную деятельность в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у него опыта, в исследовании определяется как ситуация нового вида. Человек может осознавать (в отличие от животных) или не осознавать ситуацию нового вида. Ситуация, в которой человек осознает необходимость осуществления целенаправленной деятельности в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у него опыта, может быть названа творческой ситуацией.

Характеризуя учебно-творческую задачу, В.Г. Рындак дает следующее определение: «Задачи творческие – задачи, в ходе решения которых формируется система знаний, умений и интеллектуальных качеств, характерных для творческой ориентации личности» [10, с.26]. Это определение уточняет А.Т. Шумилин: учебно-творческие задачи – объект учебно-творческой деятельности и средство педагогической организации учебно-творческой деятельности. При помощи учебно-творческой задачи прямо или косвенно задаются цели, условия и требования учебно-творческой деятельности. В ходе решения возможны как репродуктивные ситуации, требующие применения ранее известного алгоритма, способа, приема деятельности, так и творческие (продуктивные) ситуации [11, с.92].

Понятие учебно-творческой задачи наиболее полно, на наш взгляд, раскрывает Андреев В.И. Он рассматривает учебно-творческую задачу как форму организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удастся создать будущим специалистам творческую (проблемную) ситуацию, прямо и косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой обучающиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности [1, с.41].

Обобщая вышеизложенное и осмысливая сущность понятия «учебно-творческая задача», можно выделить её ключевые характеристики:

- учебно-творческая задача выступает одновременно и как объект учебно-творческой деятельности, и как средство педагогической организации учебно-творческой деятельности;

- при помощи учебно-творческой задачи прямо или косвенно задаются цель, условия и требования учебно-творческой деятельности;

- учебно-творческая задача позволяет будущему специалисту овладеть некоторым знанием, умением развивать свои личностные качества;

В итоге анализа и обобщения многочисленных трактовок понятия «учебно-творческая задача» удалось сформулировать следующее определение – это задача, в которой описана ситуация нового для будущего специалиста вида и поставлена цель, достижение которой затруднено невозможностью или ограниченностью использования имеющегося у обучающегося опыта мыслительной или практической деятельности, необходимых для решения задачи. При этом новизна ситуации требует от него самостоятельной познавательной деятельности и одновременно поиска новых способов организации практической деятельности, направленных на достижение поставленной цели. В процессе решения учебно-творческой задачи будущие специалисты овладевают умениями и навыками творчества, развивают творческие способности. Таким образом, учебно-творческая задача рассматривается в качестве основного объекта активизации учебно-творческой деятельности личности в современном образовательном процессе.

Литература

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 568 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Калошина, И. П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / И. П. Калошина. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1987. – 167 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – С. 33–46.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – М., 1985. – № 6. – С. 29–33.
6. Махмутов, М. И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 552 с.
7. Новоселов, С. А. Развитие технического творчества учащихся в процессе сбора научно-технической и патентной информации: дис.... канд. пед. наук / С.А. Новоселов. – Свердловск, 1991. – 176 с.

8. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

9. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 280 с.

10. Рындак, В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2001. – 180 с.

11. Шумилин, А. Т. Нравственный аспект творческих способностей специалиста: сб. науч. тр. / А. Т. Шумилин // Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. – Свердловск: Изд-во СИПИ, 1990. – С. 67–78.

Об опыте использования компьютерного комплекса «Профориентатор» в процессе довузовской подготовки в ННГАСУ

М.А. Гусева, ННГАСУ

С.М. Зинина, ННГАСУ

Профессиональное становление личности, как процесс её прогрессивного изменения под влиянием профессиональной деятельности, охватывает значительный период онтогенеза: от начала формирования профессиональных намерений до окончания профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Л.Д. Митина, Н.С. Пряжников). Длительность этого процесса, смена социальных ситуаций профессионального развития позволили группе исследователей выделить ряд его стадий, или периодов. В частности, К.М. Левитан говорит о трех стадиях: довузовской, вузовской и послевузовской, связывая именно первую стадию с выбором профессионального направления.

Однако внедрение уровневой структуры высшего образования, наличие нескольких уровней образования только в период обучения в вузе («фундаментальная подготовка», «основная подготовка», «углубленная подготовка»), подразумевает их прохождение через серию профессиональных выборов. На этапе поступления в вуз абитуриент выбирает профессиональное направление; после двух лет основной подготовки студент выбирает профиль. По окончании бакалавриата выпускник определяет для себя вид будущей профессиональной деятельности в рамках своего профиля. По окончании магистратуры выпускник стоит перед выбором карьерной стратегии, осуще-

ствление которой возможно в конкретной трудовой организации. Какой бы протяженной по времени ни была серия профессиональных выборов, начало в любом случае связано с этапом довузовской подготовки, который заканчивается принятием решения о выборе конкретного учебного учреждения.

Выбор является неотъемлемой частью жизненного пути молодого человека. Сложный и многоликий современный мир предоставляет целый спектр разнообразных возможностей в процессе взаимодействия с ним. И как бы ни хотелось испробовать всё в жизни, примерить на себя все социальные роли, выбирать из множества альтернатив придётся в любом случае. Чем сложнее и многограннее становится окружающая нас действительность, тем неизбежнее и чаще возникает для личности ситуация выбора чего-то одного.

Процесс личностного выбора всегда сопряжен с определёнными внутренними трудностями. Свободный и самостоятельный выбор всегда подразумевает ответственность личности за принятое ей решение. С одной стороны, личность понимает необходимость рационального решения, а с другой - невозможность точно предугадать будущее. Сложные переживания в процессе личностного выбора – это следствие внутреннего противоречия, столкновения различных мотивов.

Мотивы выбора профессиональной сферы, как и мотивы самой профессиональной деятельности разнообразны и сугубо индивидуальны. В ходе многочисленных научных исследований было показано, что самыми перспективными и долгосрочными в плане становления профессионала являются: интерес и положительное отношение к самой деятельности, а также желание своим трудом служить людям, обществу. Нередко к разочарованию приводят ситуации, когда выбор профессиональной сферы делался под мнимым или реальным влиянием большинства, авторитета родителей, за компанию с друзьями или когда в будущем деле привлекает только внешняя сторона или престижность дела в глазах общества.

Важное условие правильного профессионального выбора - это знание объекта выбора (содержания будущей трудовой деятельности) и знание субъекта выбора, т.е. самого себя (своих интересов, склонностей, способностей), и умение соотнести два этих вида знаний между собой.

Зная особенности профессии, можно представить модель или идеальный образ её представителя: чем больше соответствия между идеальной психологической моде-

лью и реальной личностью, тем благоприятнее для личности прогноз будущей профессиональной успешности.

Однако личность развивается в процесс профессиональной деятельности и вырабатывает необходимые для профессии качества, как бы подстраиваясь под нее. Недаром представители одной профессии по характерологическим особенностям бывают похожи друг на друга. Однако позитивное изменение личности под влиянием требований профессии происходит только при условии, что у человека есть интерес и искреннее желание посвятить себя этой профессии. Поэтому для прогноза профессиональной успешности самым главным будет наличие соответствующей профессиональной направленности. Знание своей индивидуальности не только помогает выбрать такую деятельность, в которой неповторимые качества личности окажутся востребованными и ценными, но, что не менее важно, позволит избежать ошибок, которые возможны, когда личные ценности противоречат ценностям профессиональной деятельности.

Все выше сказанное является теоретической основой реализации профориентационной деятельности сотрудниками ННГАСУ. Совместная деятельность сотрудников Центра довузовской подготовки и Психологической службы университета позволила разработать и внедрить с 2012 г. систему форм и методов профориентационной работы с потенциальными абитуриентами вуза.

Сотрудники Психологической службы ННГАСУ оказывают школьникам и абитуриентам ННГАСУ следующие виды профориентационных услуг:

- Экспресс – диагностика интересов, склонностей, профессиональной направленности (бланковое тестирование и консультация психолога), которая позволяет избежать грубых ошибок при профессиональном выборе. Продолжительность услуги - 45 мин. Экспресс-диагностика проводится для абитуриентов ННГАСУ в «Дни открытых дверей». В 2012-2014гг. сотрудники психологической службы принимали участие во всех выездных мероприятиях ННГАСУ профориентационной направленности в городах области (Выкса, Павлово, Заволжье, Починки, Кстово), также проводили профориентационные акции в «Дни открытых дверей» и в период работы приемной комиссии.

- Классическая профориентационная консультация, которая предполагает углубленное изучение профессиональных интересов, структуры интеллекта, черт характера. Возможно использование как бланковых, так и компьютерных методик.

- Компьютерное профориентационное тестирование с использованием диагностического комплекса «Профориентатор» и консультация психолога, выявляющие интересы, интеллектуальные способности и качества характера. По окончании консультации оптанты получают распечатку результатов тестирования, где подробно, объективно и наглядно представлены данные диагностики, рекомендации по выбору профессиональной сферы и пути дальнейшего развития.

В конце 2013 г. сотрудниками ПСУ был апробирован компьютерный комплекс «Профориентатор». Профориентационные консультации по результатам компьютерного тестирования были проведены с 120 учащимися школ Нижнего Новгорода (все учащиеся профильных классов).

Опыт использования комплекса показал, что данный метод является надежным, валидным и современным средством профессиональной помощи абитуриентам и их родителям в ситуации выбора профессиональной сферы. Данный метод в сочетании с индивидуальной консультацией позволяет реализовать все принципы профориентационной работы в учебном учреждении.

Комплекс «Профориентатор» целесообразно использовать в индивидуальной работе и подгрупповой работе с потенциальными абитуриентами на хоздоговорной основе за счет средств родителей учащихся (так как результат профориентации не гарантирует поступления в ННГАСУ) и в работе с учащимися профильных классов в рамках образовательной программы довузовской подготовки.

Для привлечения абитуриентов в ННГАСУ необходимо использовать автономную компьютерную программу «Профориентатор» только со спектром направлений ННГАСУ. В этом случае и при условии установления доверительного контакта психолога с учащимся и родителями профориентационные акции будут выполнять не только развивающую, воспитательную, но и рекламную функции.

Теоретические аспекты развития инновационного потенциала педагога

С.Г. Ежов, Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

В современных условиях развития образования инновационная деятельность педагога закономерна и необходима. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В контексте рассматриваемой проблемы целесообразно остановиться на сущностной характеристике таких понятий, как «новшество», «нововведение», «инновация», «инновационный потенциал педагога».

Новшество обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался. Нововведение – своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация – это распространение новшеств в педагогической практике [1].

По мнению В. И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы и технологии, которые раньше не использовались, но и весь комплекс данных элементов педагогического процесса. Это несет на себе прогрессивное начало, что позволяет в условиях, которые меняются, довольно эффективно решать задачи образования. В трактовке автора «новое» фактически совпадает с понятием «прогрессивное».

Исследователь проблематики педагогических новшеств Р. Н. Юсуфбекова определяет новизну как содержание возможных изменений педагогической деятельности, которые развивают теорию и практику обучения. Это содержание может касаться и педагогической деятельности в целом, и отдельных ее составляющих [4].

Большинство ученых, аналогично исследованиям Р. Н. Юсуфбековой, дают более широкое понятие образовательной инновации, понимая под ней процесс создания, освоение, использование и распространение нового. Часть же исследователей, которые занимаются данной проблематикой, дают более строгое определение образовательной инновации, понимая под этим только деятельность по созданию нового. Процессы же освоения, использования, распространения нового не рассматриваются ими как собственные инновационные.

Обобщая взгляды М.Ю. Олешкова и В.М. Уварова на проблему развития инноваций в образовании, можно заключить, что «инновация – существенный элемент развития образования, выражающийся в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества» [3, с.12].

В рамках инновационной деятельности выделяет М.М. Поташник три вида новшеств: модификационное, комбинаторное и радикальное (новаторское) [2, с. 204]. Модификационное новшество предполагает видоизменение, модернизацию (обновление), совершенствование, рационализацию, оптимизацию чего-то, что уже было известно, что имеет аналог или прототип. Комбинаторное новшество создается путем первоначального разделения, расчленения какого-то целостного опыта или его конечных продуктов на части, компоненты, элементы, а затем соединения этих частей в иных, чем прежде, порядке, структуре, сочетаниях и соотношениях для создания нового целого. Радикальное (новаторское) новшество предполагает создание такой образовательной практики, которой не было прежде, то есть того, что не имеет ни аналогов, ни прототипов.

Анализ теории и практики наглядно свидетельствует, что в настоящее время большинство новшеств, разрабатываемых или осваиваемых образовательными учреждениями, являются модификационными или комбинаторными и чаще всего – ретроинновациями, то есть тем, что уже частями или целостно, но было описано где-то. Новизна носит лишь относительный характер.

Инновационность всегда была свойственна развитию педагогической действительности. Инновационные процессы в педагогической теории и в образовательной практике заметно активизировались в начале XX в., когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес к становлению, к соз-

данию культуротворческих образовательных учреждений, к организации учебного процесса на основе культурологической парадигмы.

Если рассмотреть инновационный процесс как целенаправленную комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новых элементов системы, вызывающих ее переход из одного стабильного состояния в другое [3], то можно сказать, что инновационная деятельность педагога осуществляется по различным направлениям, затрагивая все аспекты функционирования образовательного учреждения: содержание образования в различных типах учебных заведений; технологии, принципы, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания; организацию учебно-воспитательного процесса; систему управления.

Условием успешного протекания инновационных процессов в образовании является высокий уровень инновационного потенциала педагога. Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, мы определяем инновационный потенциал педагога как совокупность профессиональных личностных качеств личности, определяющую готовность педагога совершенствовать образовательную деятельность с учетом социокультурных преобразований в обществе.

Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в практику является качественное состояние педагогических кадров. В данном аспекте важно обратить внимание на развитие в социуме таких необратимых процессов, как информатизация общества, расширение влияния информационно-коммуникационных технологий, углубление международных контактов, межэтнического взаимодействия, смена ценностных ориентаций молодежи и т.д., которые предъявляют все более высокие требования к уровню культурологической составляющей профессионализма современного педагога. Поэтому для успешного проведения инновационной политики на основе культурологической парадигмы, для реализации своего инновационного потенциала педагог должен обладать следующими характеристиками: информационной культурой – для успешного внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий; научной культурой – для проведения мониторинговых исследований в процессе инновационной деятельности; культурно-творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах в конкретной деятельности; культурно-

эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культуры, открытостью к новому, что базируется на толерантности личности и гибкости мышления.

Таким образом, развитие инновационного потенциала педагога – сложный интегративный процесс проблемно-ориентированного поиска с целью создания, разработки, освоения, использования новшеств. Инновационность потенциала определяется нацеленностью педагога на решение новых нестандартных профессиональных задач. Среди условий, обеспечивающих развитие инновационного потенциала педагога, можно выделить следующие: инициирование процесса ценностного осмысления педагогами собственного профессионального опыта; включение педагогов в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе культурологической парадигмы, моделирования, анализа и коррекции реальной инновационной деятельности образовательного учреждения; научно-методическое сопровождение развития инновационного потенциала педагога в системе современного образования.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2010. – 264 с.
2. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие / М. М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 342 с.
3. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Екатеринбург: НТФИРРО, 2006. – 128 с.
4. Юсуфбекова Р. Н. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Р. Н. Юсуфбекова. – М.: Академия, 1991. – 420 с.

Особенности мотивационной сферы личности студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Промышленное и гражданское строительство»

С.М. Зинина, ННГАСУ

Человек всегда есть больше, чем он есть на данный момент. Перефразируя известное высказывание С. Л. Рубинштейна, можно сказать, что личность – это не только то, что человек может (его способности), не только то, что уже закрепилось в его характере, но и то, что он хочет (мотивационно-потребностная сфера личности). Именно компонент, характеризующий направленность личности из известной триады С.Л. Рубинштейна «хочу», «могу» и «есть в данный момент», и определяет вектор будущих личностных изменений. Это то «настоящее» в личности, которое в скором времени определит её «будущее».

Особенно актуальным в плане прогнозирования будущего становится изучение особенностей мотивационной сферы молодых людей. Даже для исследований, носящих характер констатации фактов, применимы слова Ф. М. Достоевского из романа «Подросток», героем которого был молодой человек - «подросток» в возрасте 20 лет. В конце романа есть такие строки: «...О, когда минет злоба дня и настанет будущее, тогда будущий художник отыщет прекрасные формы даже для изображения минувшего беспорядка и хаоса. Вот тогда-то и понадобятся подобные «Записки», как ваши, и дадут материал – были бы искренни, несмотря даже на всю их хаотичность и случайность. Уцелеют, по крайней мере, хотя бы некоторые верные черты, чтобы угадать по ним, что могло таиться в душе иного подростка тогдашнего смутного времени – дознание, не совсем ничтожное, *ибо из подростков создаются поколения...*» [1, с. 543]

Проведенное нами исследование ставило цель изучить особенности мотивационной сферы личности молодых людей, студентов ННГАСУ специальности «Промышленное и гражданское строительство» (далее ПГС). Всего в исследовании приняло участие 70 человек с примерно одинаковым соотношением представителей мужского и женского пола. В качестве основного метода был выбран метод мотивационной индукции (ММИ), разработанный современным классиком – бельгийским психологом Ж. Нюттенем [2].

Ж. Нюттен, автор «отношенческой теории мотивации», считал, что рассмотрение личности и среды вне системы отношений, которые возникают между ними, бесплодно для анализа человеческого поведения. Редактируя первый перевод работ Нюттена [2] на русский язык, Д.А. Леонтьев, вполне справедливо отмечал переключку идей бельгийского психолога и отечественного ученого С. Л. Рубинштейна, в работах которого индивид является лишь полюсом целостной системы «индивид-мир».

«Мир – пишет С. Л. Рубинштейн, - это совокупность вещей и людей, в которую включается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности, что может быть для него значимо, на что он направлен» [3, с. 295]. Именно этот мир, в понимании Рубинштейна и делается предметом исследования с помощью Метода мотивационной индукции, позволяющего выявить спектр значимых мотивационных объектов личности.

Фактически метод (ММИ) представляет собой категориальный контент-анализ неоконченных предложений. Стандартизированная процедура анализа предполагает отнесение 40 вариантов ответов с 10 базовыми мотивационными категориями.

Анализ средних показателей встречаемости категорий позволил, ранжировав мотивационные объекты студентов по частоте встречаемости в текстах бланков для ответов, выявить наиболее значимые.

Ими стали:

1. Мотивационные объекты, включающие социальные контакты, в том числе контакты с другими, взаимные контакты, цели, формулируемые для других (М=8,9).
2. Всякая активность или работа, нацеленная на производство некоторых полезных объектов (в противоположность досуговой активности), включая профессиональную и учебную деятельность (М=7, 05).
3. Действия или стремления субъекта, направленные на развитие (актуализацию) его самого, саморазвитие (М=5,8).
4. Мотивационные объекты, относящиеся к некоторым аспектам личности самого субъекта, личностные характеристики (М=4,7).

Другие мотивационные объекты, такие как познавательная деятельность, религиозная мотивация, приобретение собственности, развлечения и досуг, получили средние показатели встречаемости в текстах ответов от 1, 3 до 2,08.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод в целом о благоприятных тенденциях в личностном развитии студентов 4 курса специальности ПГС, о

преобладании у студентов ценностей другого человека, продуктивной активности и саморазвития. Данные результаты согласуются с результатами ранее проведенного нами на этой же выборке студентов исследования отношения студентов к профессиональному будущему. Был использован переработанный вариант методики Ж. Нюттена «Шкала временных установок» - многофакторная шкала для измерения отношения к будущему (Д. Н. Леонтьев) [2].

Анализ средних показателей по основным шкалам данной методики показал, что профессиональное будущее воспринимается студентами 4-го курса в среднем как ценное, структурированное, поддающееся внутреннему контролю самой личности, скорее сложное, чем простое, и скорее приближенное, чем удаленное. Средние эмпирические показатели по шкале «Общая аффективная оценка» статистически достоверно превосходят средненормативные ($p < 0,001$), что говорит о высокой эмоционально положительной оценке студентами специальности ПГС своего профессионального будущего и профессиональном оптимизме студентов.

Анализ дисперсий распределений показателей по шкалам методики показал, что более единодушны студенты в общей положительной эмоциональной оценке своего профессионального будущего, в признании его ценным и личностно контролируемым. Большую выраженность индивидуальных различий имеют показатели по шкалам отношения к будущему: «Степень сложности» и «Структурированность».

Проведенный корреляционный анализ между показателями всех шести шкал данной методики позволил прийти к следующим выводам:

- существует положительная статистически достоверная корреляционная связь ($r=0,58$) между показателями по шкалам отношения к будущему «Ценность» и «Общая аффективная оценка»;

- обнаружена слабая, но статистически достоверная отрицательная связь ($r=-0,36$) между показателями по шкалам «Отдаленность во времени» и «Общая аффективная оценка»;

- выявлена слабая положительная статистически достоверная связь ($r=0,3$) между показателями по шкалам «Структурированность» и «Ценность», «Структурированность» и «Общая аффективная оценка»;

- выявлена слабая отрицательная статистически достоверная связь ($r=-0,29$) между показателями шкал «Степень сложности» и «Общая аффективная оценка».

На основании результатов корреляционного анализа можно утверждать, что профессиональное будущее оценивается студентами как эмоционально положительное

(привлекательное, прекрасное, приятное и светлое) при условии, если оно воспринимается как ценное (интересное, полное, полезное). Так же, чем более приближенным, определённым и простым оно воспринимается, тем более высокую эмоционально положительную оценку оно получает.

В связи с тем что оба описанных нами исследования проводились на одной выборке, мы посчитали возможным провести корреляционный анализ между показателями всех шкал данных методик. В частности, была обнаружена статистически достоверная ($p < 0,05$) прямая связь ($r = 0,237$) между показателями по шкале «Структурированность будущего» и частотой встречаемости мотивационных объектов, относящихся к профессиональной и учебной деятельности. Так же была выявлена статистически достоверная ($p < 0,01$) обратная связь ($r = - 0,465$) между показателями «Структурированность будущего» и преобладание мотивации потребления и приобретения вещей.

Обращает на себя внимание тот факт, что определенность и структурированность в отношении к профессиональному будущему как признак, выявивший наибольшую степень индивидуальных различий в выборке студентов ПГС, более других оказался взаимосвязан с особенностями мотивации студентов. Можно утверждать, что самоактуализация личности студента в профессионально-учебной деятельности позволяет студенту с большей уверенностью и оптимизмом смотреть в будущее и планировать его. В то время как нереализованность себя в профессионально-учебной деятельности, неясность профессиональных перспектив приводят к развитию компенсаторной тенденции, выражающейся в стремлении к приобретению и материальному потреблению.

Данная серия исследований выполнялась нами в рамках анализа более широкой темы - изучения условий выбора студентами траектории своего профессионального развития и активизации процессов их профессионально-личностного самоопределения. так как мотивационные объекты личности, обладая различной валентностью, создавая разную силу напряжения потребностей и конкурируя между собой, могут создавать поле альтернатив в ситуациях профессионально-личностного выбора студентов.

Литература

1. Достоевский, Ф. М. Подросток: роман/ Ф. М. Достоевский. – М.: Современник, 1987. – 544 с.
2. Нюттен, Ж. Мотивация, действие, перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

Психологические аспекты проблем делового общения графических дизайнеров с заказчиками

С.М. Зинина, ННГАСУ

А. Патрушев, ННГАСУ

Отношения между дизайнером и заказчиком традиционно носят достаточно сложный, проблемный характер. Причины этого: несовпадение ожиданий от конечного продукта деятельности заказчиков, сжатость сроков выполнения заказа, различные психологические барьеры, возникающие в процессе делового общения.

Эффективность профессиональной деятельности графических дизайнеров зависит от уровня развития у них навыков в деловом общении, развитой коммуникативной компетентности, умения убеждать заказчиков.

Целью нашего исследования было изучение особенностей делового общения графических дизайнеров с заказчиками.

Группа лиц, принимавшая участие в эксперименте, состояла из 26 графических дизайнеров. Из них 10 мужчин (38,5%), средний возраст 27 лет, 16 женщин (61,5%), средний возраст 25 лет. Все участники исследования – это сотрудники полиграфического центра, обладающие необходимой квалификацией и опытом работы, достаточными для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Для изучения особенностей делового общения нами была разработана анкета, в которую вошли следующие вопросы:

1. Нужно ли владеть дизайнеру навыками делового общения?
2. Что для Вас важно в общении с заказчиком?
3. Ваше внутреннее состояние и настроение влияют на характер общения?
4. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в общении с заказчиком?
5. Из-за чего, по-вашему, они возникают?
6. Бывали ли у Вас конфликтные ситуации с заказчиком? Если да, то каковы их причины?

В ходе анкетирования мы ставили задачу выяснить отношение дизайнеров к проблеме значимости эффективного делового общения в их профессиональной деятельности, а также постарались выявить типичные трудности, возникающие в коммуникациях с заказчиком.

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

По результатам проведенного контент-анализа ответов на вопросы анкеты можно сделать вывод, что 92.31 % респондентов считают необходимым для дизайнера владеть навыками делового общения, оставшиеся 7.69 % с этим не согласны.

65.4 % респондентов считают важными в общении взаимопонимание (обычно так и пишут в анкетах «взаимопонимание», иногда указывают «продуктивный диалог»), 30.77 % – личностные качества клиентов (имеют в виду «адекватность и доверие профессионалу», «доброту», «коммуникабельность», «честность», «поставленную речь») и 3.83 % – оставить хорошее впечатление о себе (описывают так «произвести впечатление как внешне, так и в профессиональном плане» или «произвести впечатление профессионала своего дела»).

84.6 % опрошенных говорят, что их внутреннее состояние влияет на характер общения (здесь имеются самые разные ответы: как короткие: «да», «безусловно», «естественно», так и развернутые: «да, так как в каждом общении с разными людьми общаемся по-разному», «безусловно не всегда получается совмещать работу и личную жизнь в эмоциональном плане»), порой объясняя это тем, что дизайнер – творческая профессия: «дизайнер – творческий человек, внутреннее состояние и настроение влияют на характер общения», оставшиеся 15.4 % не подвержены этому (просто отвечают «нет»).

Все участники анкетирования (100 %) полагают, что источником трудностей общения является сам заказчик, «виноват он, а не я» (вот некоторые варианты ответов: «многое зависит от характера заказчика, его профессионализма», «метания заказчика в процессе работы», «все полагают, что разбираются в дизайне лучше дизайнера», «непонимание заказчика как будет воплощаться та или иная задумка», «сколько людей, столько и мнений», «непонимание и нежелание слушать и слышать со стороны заказчика», «отсутствие вкуса у заказчика»). Среди причин называют неясную формулировку предпочтений по дизайн-макету – 65.4 % (ответы такого характера: «неумение заказчиков точно формулировать свои пожелания», «заказчик не умеет выражать свои мысли», «из-за неточностей формулировок желаний, либо, когда заказчик сам не до конца знает, что хочет получить в итоге», «не хватает способностей чтения мыслей заказчика»), личностные особенности, в частности, черты характера – 34.6 % (респонденты выделили «хамство», «отсутствие творческого начала и образного мышления у многих людей», «нетерпеливость», «неуважение», «люди все разные, характер дело тонкое

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

и сложное», «напыщенность, излишнее самомнение», «эгоизм», «нежелание слушать и слышать со стороны заказчика»).

У 61.5 % дизайнеров не было конфликтных ситуаций с заказчиком и у 38.5 % конфликтные ситуации имели место быть, причинами которых являлись чувство собственной важности заказчика и непонимание его потребностей, а также невыполнения заказа вовремя.

Полученные результаты позволяют предположить, что трудности в общении дизайнеров с заказчиками в основном связаны с межличностным взаимодействием и навыками делового общения.

В ходе нашего исследования также использовались данные, полученные с помощью ряда психодиагностических методик.

Тест на оценку самоконтроля в общении, разработанный Марионом Снайдером, используется для оценки степени контроля личности самой себя в ситуации общения с другими людьми. Анализ полученных в ходе прохождения теста результатов показал, что среди дизайнеров основная масса имеет среднюю степень выраженности коммуникативного контроля – 12 человек (46.15 %). Они искренни, но свои эмоции стараются контролировать, считаются в своих действиях и поступках с окружающими людьми. Высокий уровень контроля общения наблюдается у одиннадцати человек (42.31 %). Стремительная реакция на изменяющиеся условия, способность предугадать произведенное на других впечатление – вот некоторые из личностных особенностей таких людей. Слабый контроль общения отмечается у трех человек (11.54 %). Поведение подобных индивидов крайне устойчиво, они не желают изменяться соответственно сложившейся ситуации, способны к настоящему и полному самораскрытию в общении. Некоторые собеседники могут их воспринимать как "неудобными" в общении из-за принадлежащей им откровенной прямолинейности.

Резюмируя вышеперечисленное, можно предположить, что низкие результаты троих людей (11.54 %) по данному тесту связаны с особенностями характера, и чтобы они смогли повысить коммуникативный самоконтроль, им можно рекомендовать пройти тренинг по общению, для того чтобы научиться считаться с чувствами собеседника.

Тест «Оценка уровня общительности», автором которого является В. Ф. Ряховский, создан для определения уровня коммуникабельности.

Анализ результатов показал, что очень общительной оказалась половина дизайнеров, 13 человек (50 %), что на первый взгляд может выглядеть довольно необычно.

Такие люди – прирожденные коммуникаторы, любящие быть в центре внимания, всегда в курсе всех дел и событий. Некоторых волной общения накрывает настолько, что оно принимает болезненный характер. Средним уровнем коммуникабельности обладают 7 человек (26.92 %). Их коммуникативные навыки в меру развиты, хотя они избегают шумных компаний, а к новым знакомствам относятся с оглядкой. Низкая степень общительности присуща шести индивидам (23.08 %), которые производят впечатление замкнутых, неразговорчивых, иногда одиноких людей.

Подытоживая сказанное, можно допустить мысль о том, что, вероятно низкие значения по коммуникабельности шестерых человек (23.08 %) взаимосвязаны с темпераментом, характером, внутриличностными проблемами, в частности, с неуверенностью. Преодолеть данные проблемы призваны психотренинги общения, личностного роста, актерского мастерства, уверенности.

Методика «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» (В. В. Бойко) направлена на выявление деструктивных установок, вызывающих трудности в межличностных отношениях.

Анализ результатов показал, что в целом у группы испытуемых больше всего повышена выраженность по шкалам: обоснованный негативизм (57.7 %) и негативный опыт общения (53.1 %). Вероятно, здесь присутствуют более устойчивые негативные установки. Если рассматривать более конкретно, то по фактору «обоснованный негативизм» набирается пять человек со 100 %-ной степенью выраженности, с акцентированной выраженностью в пределах от 60 до 80 % – девять человек, у остальных относительно низкие показатели – 20–40 % от максимума баллов. По фактору «негативный опыт общения» у одного наблюдается предельная степень (100 %) проявления, у семи оптантов – от 70 до 80 % – преобладающая выраженность, у других (от 5 до 55 %) – слабая или умеренная.

Два индивида по критерию «брюзжание» склонны к необоснованным обобщениям отрицательных фактов во взаимоотношении с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью – у них стопроцентный набор баллов, четверо имеют повышенную выраженность деструктивных установок (60 – 80 %). По оставшимся параметрам «завуалированная жестокость» и «открытая жестокость» не нашлось людей с явной (100 %-ной) выраженностью, зато есть по одному (по 80 %) с повышенным уровнем. Соответственно большинству характерны относительно низкая и средняя степени выраженности деструктивных установок.

Таким образом, результаты исследования позволили увидеть причины трудностей в деловом общении дизайнеров с заказчиками, связанные прежде всего с психологическими особенностями самих дизайнеров, а не только заказчиков, как об этом заявили сами дизайнеры в ходе анкетирования.

К проблеме продуктивности педагогической деятельности

Т.В. Зобнина, Шуйский филиал ИвГУ

Профессионально-педагогическая деятельность была и остаётся предметом многочисленных исследований. К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, посвященный изучению содержания, структуры педагогической деятельности, выявлению закономерностей становления педагога-мастера, факторов успешности педагогической деятельности. Тем не менее проблема педагогического мастерства остаётся по-прежнему актуальной, т.к. педагоги сопровождают человека значительную часть его жизни, а сама профессия педагога – одна из древнейших в мире. Понятие «педагогическое мастерство» используется для обозначения высокого качества профессиональной деятельности педагога. Применительно к педагогической деятельности говорят о её продуктивности, эффективности, оптимизации. Эти понятия имеют много общего, однако каждое из них оттеняет свой аспект проблемы.

Понятие «продуктивность педагогической деятельности» определяется в научной литературе неоднозначно. В частности, говорят о функциональной и психологической продуктивности деятельности педагога [1]. Под функциональной продуктивностью понимается созданная им система дидактических методов и приёмов, под психологической продуктивностью имеются в виду новообразования в личности учащихся.

Термин «продуктивность педагогической деятельности» широко используется, в частности, в трудах Н.В. Кузьминой. Автор полагает, что продуктивной может считаться деятельность тех педагогов, которые успевают за отведенное время в условиях ограничений и предписаний, диктуемых учебным планом, программой, учебниками, сформировать необходимые знания и умения у всех или у подавляющего большинства учащихся [2]. Продуктивность педагогической деятельности связывается ею с успешностью решения педагогических задач. Наиболее успешная деятельность называется «продуктивной», менее успешная – «малопродуктивной» и неуспешная – «непродук-

тивной». Проблему продуктивности педагогического труда автор анализирует в контексте акмеологического подхода, делая акцент на способности педагога к саморазвитию, его умении «видеть свои достоинства и недостатки, развивать положительное и искоренять отрицательное в самом себе».

Использование понятия «эффективность деятельности» позволяет определить мастерство педагога как искусство применения знаний и умений для достижения педагогических целей. Опора на деятельностный подход предполагает оперирование понятием «полнота достижения учебной цели», которая и свидетельствует об эффективности его труда. Представляется правомерным говорить о «полноте достижения учебной цели» тогда, когда учащиеся самостоятельно справляются с учебными заданиями, осознают качество своей работы, владеют методами самоконтроля и самооценки. Важный показатель эффективности труда педагога – время, затрачиваемое обучающимися на усвоение учебного материала. Уменьшение времени усвоения материала свидетельствует о высокой эффективности его работы. Показателем эффективности педагогической деятельности являются также усилия, затрачиваемые учащимися на решение учебных задач. Если ученику становится легче в учении – это признак высокой эффективности труда педагога. Удовлетворённость учением, наличие у учащихся познавательного интереса, отсутствие эмоциональных барьеров между учащимися и педагогом – всё это показатели эффективности педагогического труда.

Очевидно, что для этого необходимы определенные условия. К их числу следует отнести и оптимальное распределение рабочего времени педагогов, и уровень заработной платы, адекватный количеству и качеству вложенного труда, и возможность заниматься любимым предметом, и отсутствие стрессов, физического переутомления, и наличие хорошей учебно-методической базы и др. Создание этих условий активизирует деятельность учителя, поддерживает в нём творческие силы, способствует совершенствованию его профессионального мастерства.

В настоящее время педагогическое мастерство рассматривается как целостное социально-психологическое образование, синтезирующее научные знания, умения, навыки, методическое искусство, личностные качества, обеспечивающие высокую эффективность педагогической деятельности. Мастерство педагога многогранно. Оно проявляется в разных аспектах деятельности и неисчерпаемо, как неисчерпаемы задачи и содержание его работы. Признаки педагогического мастерства различны. Это может быть и проявленный учителем такт, и влияние его авторитета, и личностно-деловые ка-

чества, т.е. всё то, что играет положительную роль при выборе средств решения педагогических задач. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить следующие составляющие: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерство владения педагогической техникой. В реальности эти виды педагогического мастерства тесно связаны и взаимно усиливают друг друга.

Уровень педагогического мастерства определяется эффективностью решения педагогических задач. Средства и способы решения задач могут квалифицироваться как обязательные, рекомендуемые и даже запрещённые. Информация, относящаяся к их решению, может не приниматься во внимание педагогом ввиду его неопытности либо по каким-то иным причинам. В основе непрофессионального решения задачи нередко лежит неготовность учителя к её теоретическому решению. Об этом можно судить, например, по имеющим место фактам игнорирования этапа анализа возникшей ситуации и неспособности педагога сделать самоотчет: почему был избран этот, а не другой способ решения. Отбор необходимой информации – неременное условие правильного решения педагогических задач. Чтобы стать мастером, учителю необходимо овладеть закономерностями педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, осмысливать каждую часть в связи с целым, правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических явлений оно относится, находить основную педагогическую проблему и способы ее оптимального решения.

В последние годы представления о сущности и структуре педагогического мастерства изменились. Традиционная образовательная парадигма рассматривала мастерство как способность педагога найти ответ на вопрос «чему и как учить». Современная образовательная парадигма предполагает ответ на вопрос о том, кто и как стимулирует самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Следовательно, педагогическое мастерство предполагает наличие у педагога системы качеств, характеризующих его как творческую личность – эрудиции, рефлексивности, способности предвидеть и проектировать, активности воли и др.

Выдающийся педагог А.С. Макаренко утверждал, что мастером своего дела может стать каждый человек. Талант, отмечал он, лишь в небольшой степени принадле-

жит биологии, в самом основном своем блеске он всегда обязан благородным влияниям общества, работы, культуры и знания. Вместе с тем путь к вершинам профессиональной деятельности у каждого свой. Профессиональная биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером в своей профессии. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги так и остаются в числе посредственных. Анализируя динамику роста профессионализма учителей, Н.В. Кузьмина выделяет педагогов, которые с первого года работы уверенно и быстро идут к овладению мастерством, учителей, овладевающих мастерством с немалыми трудностями через 7-10 лет, и учителей, идущих к мастерству наиболее долгим и трудным путем. В основе этих типов лежат профессиональная направленность личности педагогов, психологическая и операционная готовность к труду, педагогические способности, умение осознавать свои сильные и слабые стороны. Несмотря на различия педагогов, любой из них при правильной организации учебно-воспитательного процесса, при хорошей учебно-методической базе может стать мастером педагогического труда [2].

Человек, посвятивший себя педагогической профессии, не производит материальных ценностей. Результат его труда – в учениках. Показателями успешности деятельности педагога являются знания обучающихся, умение ими распорядиться, их интерес к предмету, стремление к саморазвитию. Таким образом, в основе мастерства педагога – синтез личностно-деловых свойств, определяющий высокий результат его деятельности. Педагогическое мастерство должно рассматриваться с разных сторон: как владение определенными областями научного знания, как мастерство преподавателя, как мастерство воспитателя. Мастерство – не природный дар, ему учатся так же, как и любому другому искусству.

Литература

1. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

Критерии эффективности деятельности психологической службы вуза

М.В. Калтаева, ННГАСУ

Анализ общего состояния проблемы определения критериального аппарата деятельности психологических служб (ПС) в образовательных учреждениях разных типов, в т.ч. в системе высшего профессионального образования, позволяет констатировать недостаточную его разработанность: отсутствуют единые подходы, технологии оценки, нормативные документы, отражающие критерии эффективности ПС. В настоящее время оценка эффективности деятельности ПС носит преимущественно субъективный характер (чаще всего это удовлетворенность или неудовлетворенность работой ПС администрации и других субъектов образовательного процесса).

В психологической литературе работ, посвященных решению данной проблемы, немного [1, 2, 3]. Большую ценность представляют исследования академика РАО И.В. Дубровиной и сотрудников лаборатории «Психологическая служба и аттестация педагогов-психологов» МГППУ [3]. На основе анализа результатов научных исследований и обобщения опыта практической работы они выделяют общие критерии экспертной оценки профессиональной деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений. Главные из них: актуальность и целесообразность осуществляемой деятельности; определение целей и задач деятельности в соответствии со спецификой учреждения; соблюдение принципа научности осуществляемой деятельности; наличие четко прослеживаемой системы психологической работы, взаимосвязь и взаимное дополнение ее направлений, видов и форм; адекватность, качество подбора и использования методических средств; соблюдение нормативных требований гуманистических и этических принципов; соблюдение требований охраны жизни и здоровья детей, обеспечение их психологической безопасности; способность к взаимодействию с различными специалистами образовательного учреждения, с родителями и др.; профессиональная компетентность, работа над повышением своего профессионального уровня; способность создавать условия для благоприятной психологической атмосферы в образовательном учреждении (психологическая поддержка, доброжелательность, толерантность, взаимопомощь); рациональность распределения и использования рабочего времени; эффективность психологической работы (количественно-качественные показатели) [3, с. 48-50]. Кроме того, И.В. Дубровиной и сотрудниками лаборатории разработано примерное «Положение о проведении профессиональной

экспертизы деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений всех типов и видов», в котором отражены основные критерии, представлены схемы экспертной оценки [3, с. 320-333].

Однако при выделении критериев оценки деятельности специалистов ПС нельзя не учитывать специфику конкретного образовательного учреждения, контингент обучающихся, условия деятельности ПС, её цели, задачи, приоритетные направления, кадровый состав и пр. Поскольку ПС в системе высшего профессионального образования находится в стадии становления, вопрос о критериях эффективности деятельности психологической службы вуза является весьма актуальным и на сегодняшний день мало изученным. В числе значимых исследований в этом направлении можно отметить работу В.В. Жидковой, в которой представлены критерии эффективной деятельности педагогического вуза, а именно, внутренние критерии (субъектность, удовлетворенность собственным выбором профессионального развития, активность) и внешние критерии (достижения студентов в образовательном процессе, востребованность услуг психологической службы, методическое и техническое обеспечение деятельности ПС; инновационность) [1]. Вместе с тем надо признать, что на сегодняшний день не существует системы общепринятых, объективных стандартов психологического сопровождения, что значительно затрудняет оценку эффективности деятельности ПС.

Трудность выделения критериев обусловлена рядом факторов, среди них: сложность применения параметрических методов и количественной оценки к некоторым направлениям деятельности психолога (психологическое просвещение, психологическое консультирование, развивающая работа и др.); отсроченность во времени результатов многих видов деятельности психолога; творческий характер профессиональной деятельности психологов, в связи с чем она с трудом поддается унификации и оценке деятельности и др.

Несмотря на существующие трудности, разработка критериев эффективности ПС вуза крайне необходима. Наличие четких критериев и показателей эффективности деятельности ПС нужно, во-первых, для осознания самим психологом функций и конечного результата, возможности осуществления самоанализа своей профессиональной деятельности, во-вторых, для совершенствования деятельности ПС, и, в-третьих, для четкого понимания администрацией образовательного учреждения сферы профессиональной компетентности психолога и возможности оценивания деятельности ПС. Таким образом, оценка эффективности деятельности психологической службы – один из сложных и требующих решения вопросов.

Эффективность деятельности определяется с помощью конкретных критериев. Критерий – это признак, который показывает степень эффективности и включает как количественные, так и качественные показатели, раскрывающие его содержание.

Для выделения критериев, позволяющих производить оценку эффективности деятельности ПС вуза, необходимо определить, что брать за точку отсчета: количественные и качественные показатели развития обучающихся, количественные и качественные показатели деятельности специалистов психологической службы за определенный период времени (например, количество проведенных мероприятий и пр.) и т.п. При анализе эффективности деятельности ПС мы считаем необходимым учитывать и те и другие критерии.

Мы полагаем, что для комплексной оценки эффективности деятельности ПС вуза необходимо использовать четыре группы критериев, а именно:

- 1) критерии качества достигнутого личностно-профессионального развития студентов;
- 2) критерии результативности проводимой психологической работы;
- 3) критерии соответствия деятельности ПС основным требованиям (условия, принципы и пр.);
- 4) критерии профессионализма сотрудников ПС.

Таким образом, для определения эффективности деятельности ПС вуза мы предлагаем использовать следующие критерии и их показатели (таблица):

Критерии и показатели эффективности деятельности психологической службы вуза

Критерий	Показатель
<i>I. Критерии качества достигнутого личностно-профессионального развития студентов</i>	
Динамика личностно-профессионального развития студентов в процессе вузовского обучения	Уровень психологической готовности выпускника вуза к эффективной профессиональной деятельности
<i>II. Критерии результативности реализуемой в вузе психологической работы</i>	
Результативность реализуемой в вузе психопрофилактической, развивающей, психокоррекционной, диагностической, просветительской и консультационной работы	Оценка произошедших в результате психологической работы количественных и качественных изменений отдельной личности, группы или организации в целом, достоверность полученных результатов, доступность и обоснованность рекомендаций по результатам и пр.

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

Продолжение

Критерий	Показатель
Результативность научно-исследовательской деятельности ПС	Наличие научных публикаций по актуальным проблемам высшего профессионального образования, разработка и внедрение новых программ психопрофилактики, психологического развития и коррекции, методов психодиагностики и т.п.
Востребованность содержания деятельности ПС субъектами образовательного процесса	Количество проведенных мероприятий (тренингов, семинаров, психодиагностических мероприятий и пр.), число и разнообразие обращений в ПС и др.
Охват деятельностью ПС различных участников образовательного процесса	Количество участников образовательного процесса, участвующих в психологическом сопровождении
Удовлетворённость субъектов образовательного процесса результатами деятельности ПС	Наличие положительных отзывов о проведенных мероприятиях студентов, преподавателей, кураторов, администрации вуза и др. участников образовательного процесса
III. Критерии профессионализма сотрудников ПС	
Высокий уровень профессиональной компетентности специалистов-психологов в выполнении должностных обязанностей	Знание теоретических основ психологии и педагогики высшей школы, новейших достижений психологической науки, соблюдение нормативных требований гуманистических и этических принципов, стремление к проф. саморазвитию и повышению профмастерства: участие в семинарах, конференциях, а также курсах повышения квалификации
IV. Критерии соответствия деятельности ПС основным требованиям	
Соответствие условий и возможностей для проведения эффективной психологической работы, а именно: – материально-техническое обеспечение профессиональной деятельности; – нормативно-правовое и документальное обеспечение деятельности	Наличие специально оборудованных помещений для индивидуальной и групповой форм работы; оснащение деятельности необходимыми техническими средствами, наличие необходимого психологического инвентаря, научно-методической литературы и пр. Наличие обязательных нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность; наличие основной рабочей документации (плана работы, журналов учета различных видов деятельности, отчеты); наличие научно-методических разработок, программ, материалов для проведения психологической работы

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

Окончание

Критерий	Показатель
Наличие внешних и внутренних связей ПС	Наличие хорошо налаженного взаимодействия как внутри образовательного учреждения (администрация, отделы и службы вуза и пр.), так и за его пределами (взаимодействие со смежными специалистами, психологическими центрами, мед. учреждениями и пр.)
Актуальность и целесообразность деятельности	Соответствие деятельности ПС актуальным запросам общества и конкретного образовательного учреждения; гибкость и динамичность деятельности ПС, т.е. умение быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе в целом и в системе высшего образования в частности, и строить свою деятельность в соответствии с ними.

Для оценки эффективности деятельности ПС вуза могут быть использованы различные методы сбора и анализа информации: изучение отчетности и другой документации, не представляющей профессиональной тайны, интервью, анкетирование, экспресс-опросы студентов, преподавателей, кураторов и других участников образовательного процесса, мониторинги, наблюдения за деятельностью сотрудников ПС вуза и пр.

Оценка эффективности деятельности ПС может быть внутренней или внешней. Внутренняя оценка может быть двух уровней. Первый уровень – когда оценка осуществляется самими сотрудниками психологической службы (самооценка). Такая оценка может иметь и преимущества, связанные с тем, что сами сотрудники психологической службы знают лучше организацию деятельности своей службы, ее интересы, потребности, полученные результаты, но вместе с тем и очевидные недостатки (такая оценка не всегда объективна). Внутренняя оценка второго уровня осуществляется вышестоящим руководством по административной линии подчинения психологической службы (администрацией вуза). Внешняя оценка осуществляется сторонними (вышестоящими) организациями. Наиболее объективная оценка деятельности может быть проведена профессиональными, независимыми экспертами, специалистами в данной области. Однако в настоящее время пока еще не сформированы органы, курирующие и контролирующие деятельность ПС вуза, поэтому оценка эффективности деятельности ПС российских вузов осуществляется преимущественно на основе внутренней оценки.

Выделенные нами критерии позволяют, на наш взгляд, оценить эффективность деятельности ПС вуза. Вместе с тем следует отметить, что данный перечень критериев

не является исчерпывающим. Эти критерии могут быть предложены в качестве основных, но кроме них могут быть выделены и дополнительные критерии с учетом специфики конкретного высшего образовательного учреждения, контингента обучающихся, материально-технической базы вуза и иных условий.

Литература

1. Жидкова, В. В. Развитие психологической службы педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук/ В. В. Жидкова.– Курск, 2006. – 248 с.
2. Лукьянова, М. И. Мнение различных участников образовательного процесса о критериях эффективности деятельности психологической службы / М. И. Лукьянова// Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – 132 с.
3. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.

Психологические аспекты преподавания в школе соматического пациента

И.Б. Карпухин, Е.В Карпухина Е.В., НижГМА

Известие о соматическом заболевании – сильнейший стресс для пациента и его близких. Большинство людей испытывают страх, чувствуют беспомощность и безнадежность.

Беспокойство и тревога больного явно не способствуют выздоровлению, растерянный человек готов прислушаться к рекомендациям кого угодно: соседа по палате, народных целителей и экстрасенсов, которые зачастую не обладают даже средним медицинским образованием. Поэтому важным подспорьем в борьбе с болезнью служит грамотная информация о заболевании, способах его лечения и профилактики, которую пациент должен получать только из уст профессионалов.

Основные задачи "Школы пациентов" – предоставить в понятной и доступной форме для человека, не имеющего медицинского образования, необходимые знания об общих особенностях различных видов соматических заболеваний, современных методах лечения и диагностики, предоставить возможность личной встречи с ведущими специалистами в области медицины, обеспечить психологическую поддержку и вернуть пациентам надежду и способность активно бороться за свою жизнь.

Объясняя цель и методики лечения, схемы приема препаратов, преподаватель "Школы" одновременно рассказывает пациенту о способах контроля своего состояния.

Этот самоконтроль помогает врачу оценить результаты лечения и своевременно предпринять меры для устранения или предупреждения возможных нежелательных явлений. Пациентам разъясняется необходимость изменения некоторых привычек, а иногда и образа жизни, важность неукоснительного выполнения всех врачебных назначений и рекомендаций в стационаре и вне стен лечебного учреждения. Задавая вопросы во время занятий в "Школе", пациенты и их родственники получают исчерпывающие, компетентные ответы специалистов.

Успех борьбы с любым соматическим заболеванием во многом предрешен душевным состоянием больного. Осознание собственной болезни – эмоционально трудный шаг для любого человека, требующий квалифицированной психологической поддержки. Поэтому важным разделом "Школы пациентов" являются занятия с психологом, который подсказывает больным и их близким, как не сломаться, выстоять и бороться с тяжелым недугом. Занятия с психологом повышают активность пациента в борьбе за жизнь, способствуют развитию у него эмоционально-волевого самоконтроля, обеспечивают его социальную реабилитацию в итоге улучшают качество жизни пациента.

Психология больного – очень сложный вопрос, который следует хорошо изучить врачам и людям, связанным с медициной. Это особое направление психологии, рассматривающее пациентов медучреждений как группу людей со своими особенностями. Именно так они смогут лучше понять пациентов и повысить эффективность лечения.

Сознание больного человека условно можно разделить на 2 вида: обычная форма сознания болезни; состояние сознания болезни.

Обычная форма сознания болезни является нормальной особенностью психологии пациента, а сам больной нуждается в разумном подходе со стороны лечащего врача. Состояние сознания болезни проявляется у человека в виде аномальных реакций, которые выходят за рамки нормальных и типичных для данного человека. Также у больных могут проявляться стойкие изменения психики, порождаемые внутренней болезнью, могут наблюдаться болезненные состояния, которые будут еще больше усложнять и дополнять клиническую картину заболевания.

Больной человек отличается от здорового еще и тем, что вместе с изменениями, происходящими во внутренних органах и самочувствии, наблюдаются изменения и в

психологическом состоянии. Из-за заболевания изменяется восприятие окружающих событий и самого себя. Такие последствия приводят к изменению положения больного как среди близких, так и в обществе.

Чаще всего у психосоматических больных наблюдается перестройка интересов к функциям своего тела, к собственным ощущениям. Вместе с этим в психологии больного отмечается изменение сторон личности. Нарушениям подвергаются моторика, речь, меняется аффективная настроенность. Очень сильно психология больного изменяется при возникновении угрозы жизни. В этом случае может изменяться восприятие времени, которое будет замедляться или ускоряться.

Для оптимизации проводимого обучения пациента врачу необходимо знать и учитывать в своей работе и при общении с ним ряд важных параметров:

1. Осведомленность в вопросах медицины (особенно его знания о своем заболевании). Обычно, чем эта осведомленность больше, тем сложнее врачу общаться с пациентом, знания которого часто оказываются неполными и ошибочными.

2. Внутренняя картина болезни. До сих пор одним из лучших остается определение этого понятия, данное более 50 лет назад Р. А. Лурией: «Внутренней же картиной болезни и называют все то, что испытывает и переживает больной, всю массу его ощущений, не только местных болезненных, но и его самочувствие, самонаблюдение, его представление о своей болезни, о ее причинах, – все то, что связано для больного с приходом его к врачу, весь тот огромный внутренний мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущений, эмоций, эффектов, конфликтов, психических переживаний и травм». (Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. М., 1977, с. 38.)

3. Отношение к врачу. С отношением к врачу обычно связаны отношение к предстоящей операции, результат психотерапевтических воздействий, соблюдение режима, эмоциональное состояние больного и даже действие лекарственных препаратов. Формируется оно в основном под влиянием установок больного, его ожиданий и потребностей, с одной стороны, и получаемых разными путями знаний о деловых и личностных качествах врача – с другой.

4. Ведущие мотивы, ценностные ориентации, направленность личности. Именно от них во многом зависит отношение к своей болезни, возможности реабилитации.

5. Черты характера. Одни люди принимают ответственность за то, что с ними происходит, главным образом на себя, другие же объясняют случившееся с ними в ос-

новном обстоятельствами (судьбой, случаем и т. д.). Первые обычно больше знают о своей болезни, активнее борются с ней.

6. Свойства темперамента.

7. Особенности эмоциональной сферы: доминирующие эмоции, эмоциональная возбудимость, быстрота возникновения и исчезновения эмоций и чувств.

8. Особенности познавательных процессов, внимания, речи.

Внутренняя картина болезни зависит от возраста пациента. В частности, показано, что в молодости (18–30 лет) болезнь часто недооценивается. Заострены переживания не по поводу факта самой болезни, а из-за ситуации, которая обусловлена заболеванием, его резонансом в кругу знакомых, близких. Эти больные обычно острее переживают болевые ощущения, тяжелее переносят пребывание в стационаре. В зрелом возрасте наиболее значимым является влияние болезни на возможность профессиональной деятельности и на интимную жизнь.

Обязательным требованием является запрет на последующие занятия тем пациентам, кто не посетил первого занятия, т.е. Школа должна быть «закрытым коллективом», и в процессе цикла занятий к ним не должны присоединяться новые больные. Если не соблюдать это правило, то новые больные начинают задавать вопросы, которые уже обсуждались на предыдущих занятиях. Группа проходит полный цикл занятий, а затем набирается новая группа.

На первом занятии необходимо предупредить больных, что они должны задавать вопросы по мере их возникновения, не дожидаясь конца занятия. Таким образом, монолог врача прерывается вопросами и замечаниями больных, и занятие из лекции превращается в психологически комфортную беседу.

Литература

1. Погосова, Г. В. Эффективность образовательной профилактической технологии у больных стабильной стенокардией в амбулаторных условиях / Г. В. Погосова, А. М. Калинина, Е. Ю. Спивак, В. А. Назаркина // Кардиология. – 2008. – № 7. – С. 4–9.

2. Потапов, А. П. Школы здоровья для пациентов с хронической сердечной недостаточностью (инновационные технологии) / А. П. Потапов, М. В. Малишевский, Н. Е. Зольникова и др. // Клиническая медицина. – 2010. – № 1. – С. 25–29.

3. Калининская, А. Школы для пациентов с хроническими заболеваниями / А. Калининская, Л. Бальзамова, С. Шляфер и др. // Врач. – 2004. – № 3. – С. 34–35.

4. Калинина, А. М. Школа здоровья. Здоровое сердце: материалы для пациентов / А. М. Калинина, Ю. М. Поздняков, Р. А. Еганян и др.; под ред. Р. Г. Оганова, 2009. – 64 с.

5. Михайлова, Н. В. Школа здоровья для пациентов – важнейший фактор качества медицинской помощи / Н. В. Михайлова, А. М. Калинина, В. Г. Олейников и др. // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2004. – № 2. – С. 3–10.

6. Петрищева, А. В. Влияние обучения в Школе здоровья на факторы кардиоваскулярного риска / А. В. Петрищева, И. Н. Рямзина // Профилактическая медицина: научно-практический журнал. – 2011. – № 6. – С. 26–29.

Психологические детерминанты социальной безопасности личности в образовательной среде

П.А. Кисляков, Шуйский филиал ИвГУ

Одной из актуальных жизненных и профессиональных проблем на сегодняшний день стала проблема социальной безопасности человека и общества. Значимость системы образования в противодействии негативным социальным процессам (наркотизм, алкоголизация, преступность среди молодежи, религиозный и национальный экстремизм, беспризорность, социально обусловленные заболевания и пр.) и в формировании здорового и безопасного образа жизни общества подтверждается стратегическими ориентирами государственной политики. В современных условиях сформировался заказ на разработку психолого-педагогических основ проблемы социальной безопасности личности, как компонента национальной безопасности страны (И.А. Баева, Ю.В. Варданян, Е.Н. Волкова, В.В. Рубцов и др.).

Образовательное учреждение как социальный институт, формирующий личность, должно создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды. В психолого-педагогическом смысле в образовательном учреждении должна реализовываться гуманистическая парадигма, методология педагогики и психологии безопасности, педагогики и психологии толерантности, педагогики и психологии среды, которые в совокупности определяют теорию социальной безопасности субъектов образования. Реализация в образовательной практике теории соци-

альной безопасности создаст условия для удовлетворения потребности субъектов образования в безопасности и защищенности, их личностного развития и становления.

Социальную безопасность субъектов образования следует рассматривать с позиции как индивидуального, так и социального явления. Если в первом случае социальная безопасность является системной личностной характеристикой как форма его психического развития, то во втором случае социальная безопасность представляет собой устойчивое функционирование образовательного учреждения с утвердившимися нормами, критериями продуктивности. Формирование социальной безопасности личности педагога призвано обеспечить интеграцию социально значимых качеств в единую систему, определяющую психологическую готовность личности к обеспечению социальной безопасности субъектов образования.

Социальная безопасность субъектов образования (учащихся, педагогов) как социальная и психолого-педагогическая категория имеет внутреннюю и внешнюю детерминацию, находится под влиянием психологических (субъективных) факторов и средовых факторов социального риска.

В психолого-акмеологической теории факторы становления профессионализма личности подразделяются на три основные группы:

- объективные, связанные с реальной системой жизнедеятельности личности и иногда проявляющиеся как критерии, связанные с внешней заданностью, т.е. нормами;
- объективно-субъективные, связанные с организацией среды профессионального развития и ее субъекта;
- субъективные, связанные с развитостью тех или иных индивидуальных особенностей человека, предпосылками меры успешности профессиональной деятельности – мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и др., мера их проявления – субъективные причины, содействующие росту профессионализма (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, А.А. Реан и др.).

Как видно из определения названных факторов, первые две группы имеют внешнюю (средовую) детерминацию по отношению к субъекту образования, а третья – внутреннюю (личностную). Исходя из этого, нами также выделены средовые и личностные (субъектные) факторы, влияющие на социальную безопасность субъектов образования (обучающихся и педагогов).

Основными факторами социального риска, которые негативно сказываются на развитии и здоровье субъектов образования выступают: макрофакторы (социальная неста-

бильность, обострение социально-экономической и социально-политической подсистем общества); специфика функционирования социальных институтов (агрессивность информационной среды, девальвация духовно-нравственных ценностей и лояльность общества по отношению к асоциальному поведению); факторы социального риска образовательной среды (дегуманизация и рост насилия в образовательной среде, интенсификация учебного процесса, педагогическая тактика, провоцирующая возникновение стресса у обучающихся и пр.); групповые факторы, обусловленные пребыванием ребенка в группе социального риска; негативные поведенческие особенности подрастающего поколения, вследствие усвоенных в процессе социализации асоциальных норм, ценностей и мировоззренческих установок.

Образовательное учреждение (школа, вуз) представляет собой микросоциум (социальную среду), играющий роль учебно-воспитательного пространства. Важным направлением проектирования среды вуза, обеспечивающей развитие общекультурных компетенций будущих специалистов, является формирование социально безопасной среды. Социально безопасная среда вуза как средовой фактор формирования социальной безопасности личности студента представляет собой функционирующую подсистему и включает непосредственное окружение субъектов образования; является необходимым условием успешной реализации целей и задач учебно-воспитательной работы. Социально безопасная среда способствует коррекции факторов риска образа жизни студентов, развитию гармоничной, здоровой, социально успешной личности будущего специалиста, позволяет минимизировать отрицательные социальные, социально-психологические, психолого-педагогические влияния в образовательном социуме, обеспечивая студенту успешную адаптацию в социуме, состояние психосоциального благополучия и защищенности, адекватные условия развития его психофизических свойств, удовлетворяющую его потребность в безопасности, двигательной и интеллектуальной активности.

Средовые факторы тесным образом связаны с психологическими (субъективными), влияющими на социальную безопасность педагога и учащихся. В ходе факторного анализа эмпирического материала и теоретического анализа нами было установлено, что социальная безопасность педагога характеризуется такими профессиональными качествами, как профессиональная направленность (устойчивая мотивация на деятельность по обеспечению безопасности учащихся), социальная и профессиональная ответственность (способность брать на себя ответственность за то, что происходит с ним самим и с учащимися, владение искусством проектирования деятельности по предупреждению в обра-

зовательном учреждении опасных и экстремальных ситуаций), способность к социальной антиципации (прогнозирование возможных последствий жизненных событий и ситуаций, в том числе опасных), социально-психологическая стрессоустойчивость (способность поддерживать собственную надежность и противостоять негативным воздействиям среды), социальная толерантность (искреннее уважение и признание другой личности, ее духовных ценностей), коммуникативные навыки (овладение нормами педагогического общения, оптимальный характер взаимоотношений педагога с субъектами образования).

Теория и практика переговорной деятельности: междисциплинарная программа подготовки специалиста

В.В. Колосова, ННГУ

Возрастающий интерес к процедурным аспектам ведения переговоров, в том числе к их психологической составляющей, формирует запрос на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших не только формальную квалификацию по урегулированию споров, но способных применить освоенные знания и умения в новой социальной и профессиональной ситуации. Современной моделью, ориентированной на международный рынок труда, на потребности региона и на готовность всех участников образовательного процесса, являются междисциплинарные образовательные программы в различных предметных областях высшего, второго высшего, дополнительного образования, а также междисциплинарные магистерские программы в рамках существующих направлений подготовки. Интеграция содержания образовательных программ в различных профилях и направлениях подготовки опирается как на институциональные изменения системы российского образования и передовой мировой опыт, так и на динамику образовательных потребностей общества.

Российское высшее образование переходит на двухступенчатую систему обучения, когда студент может выбрать обучение в течение четырёх лет и освоение широкого набора знаний и умений без узкой специализации или в течение шести лет, чтобы стать специалистом в узкой области. В этих условиях, по данным ВЦИОМ, 49% респондентов в возрасте от 18 до 24 лет предпочли второй вариант ответа, т.е. они готовы продолжить образование, что можно рассматривать как значимый ресурс для создания

и реализации интегральных междисциплинарных программ подготовки специалистов [1].

Цель данного вида программ подготовки — эффективное использование в практике образования потенциала научных, кадровых, финансовых и материальных ресурсов кафедр и факультетов вуза. Новым явлением системы образования, отражающим происходящие стратегические изменения, является взросление и численное увеличение образовательной аудитории, т.е. тех, кто принял решение получить новую специальность, повысить квалификацию, пройти переподготовку. Другими словами, речь идёт о процессе, получившем название «обучение в течение всей жизни» – Life-Long-Learning (LLL). Поэтому актуальной проблемой менеджмента образования, имеющей социально-психологические и экономические основания, является проектирование учебных программ, охватывающих межпредметные связи и междисциплинарные модули, учитывающих потребности граждан в социальном и личностном росте, в мобильности, в желании успешно трудоустроиться.

Среди новых образовательных направлений, пользующихся вниманием обучающихся (по данным наших опросов), – теория и практика переговорной деятельности (и/или психология переговоров). Интерес к переговорному процессу как особому виду социальной коммуникации и совместной деятельности связан с их ролью на разных уровнях управления обществом и организацией, в различных сферах (бизнес, политика, межличностное общение) и ситуациях (экстремальных, затруднённых, повседневных).

Несомненно, остро востребована междисциплинарная магистерская программа по подготовке профессиональных медиаторов-конфликтологов и специалистов в области переговоров (консультантов, советников, экспертов). Различные сферы жизнедеятельности общества требуют для разрешения возникающих конфликтных ситуаций наличия знаний и умений конструктивного поведения, в том числе умений вести переговоры для понимания и анализа экономических, социальных, культурных процессов. Межличностные проблемы в бизнесе и трудовые конфликты, споры в налоговых отношениях и в международных конфликтах, правовые споры – это конкретные ситуации, требующие применения разнообразных инструментов урегулирования взаимоотношений. Научные исследования в области психологии переговоров, проведённые Белоусовой Н.Ю., Возжениковой О.С., Евдокименко А.С., Ивановым Е.А., Кимпелайнен Е.И., Танасовым Г.Г., отражают проблемы и перспективы этого вида коммуникации как условия эффективной деятельности организации.

Нестабильный этап развития общества сопровождается конфликтными взаимоотношениями в различных сферах человеческих отношений, что активизирует переговорные процессы для социальной и групповой сплоченности и научные исследования в смежных социальных и гуманитарных областях знания (политологии, социологии, экономике, педагогике, филологии, юриспруденции). Идёт поиск взаимоприемлемых решений для оптимизации технологий взаимодействия и взаимопонимания в процессе социально-трудовых, политических, коммерческих, межличностных, двусторонних, коллективных, международных переговоров.

Умение вести переговоры необходимо в целом ряде сфер общества, причём нередко переговорная деятельность рассматривается как самостоятельная профессиональная деятельность, как самостоятельный бизнес-процесс в деятельности организации. Поэтому сферами деятельности специалистов в области переговорной деятельности являются социальная, профессиональная и частная жизнь.

Подготовка специалистов по профилю переговоров – это подготовка специалистов, обладающих знаниями в области теории переговорной деятельности, а также владеющих практическими навыками разрешения проблемных ситуаций. В данном контексте динамично развивающейся междисциплинарной областью знаний, которая становится все более необходимой, является и подготовка медиатора – специалиста по альтернативному способу разрешения спора с участием третьей стороны. Медиация — это новое теоретико-методологическое и практико-ориентированное научное направление, которое вызывает повышенный интерес представителей гуманитарных и социальных специальностей и которое востребовано обществом для повышения уровня психологической культуры и психологической компетентности граждан.

Междисциплинарные магистерские программы подготовки медиаторов и специалистов по переговорной деятельности позволят повысить гибкость учебных планов и программ за счёт включения в них углублённого изучения фундаментальных учебных дисциплин и специализированной подготовки, отражающей специфику данной области обучения. Сложная, многоаспектная деятельность по интеграции дисциплин, взаимной согласованности методов освоения знаний, школ, традиций обогатит учебный процесс и будет содействовать подготовке специалистов, способных обеспечить модернизацию российского общества.

Иллюстрацией междисциплинарного подхода являются учебные дисциплины гуманитарного цикла, читаемые автором на протяжении ряда лет. Для примера обратимся

к новой области социальной деятельности и научного анализа – феноменологии персонального и корпоративного имиджа. Технологии формирования гармоничного, социально желательного имиджа (организации, вуза, профессиональной группы, страны), особенно востребованные в условиях конкуренции, призваны помочь найти новых работников, привлечь заинтересованных инвесторов, внушить доверие к фирме. Учебная дисциплина «Психология формирования имиджа» отражает направления исследований психологов, социологов, педагогов, филологов, экономистов, культурологов, философов в этой области знания. В последнее десятилетие появился целый ряд учебных курсов, тренинговых групп, использующих результаты междисциплинарных исследований по формированию имиджа. В западных странах феноменология имиджа привлекла внимание исследователей ещё в середине прошлого столетия, заметный рост междисциплинарных исследований отмечается специалистами зарубежных школ МВА в каждое последующее десятилетие. В России запрос на изучение, создание, продвижение имиджа возник во второй половине 80-х годов в связи с изменениями в социально-экономических условиях жизни, что и привело к новым исследовательским направлениям научного и научно-популярного характера, к использованию категории «имидж» относительно разных сфер жизни общества [2].

Одним из ключевых компонентов в образовательном процессе подготовки выпускников гуманитарных специальностей является феноменология социальной психологии личности и учебная дисциплина «Социальная психология личности».

Практика показывает, что модернизация производства и переход на современные наукоёмкие технологии рождает потребность в специалистах, обладающих социальной и социально-психологической компетентностью, которая является надёжным инструментом творческой самореализации человека и эффективности деятельности, помогает успешной адаптации человека в социуме. Модульные методики построения образовательных программ и учебных дисциплин позволяют, с одной стороны, углубляться в изучаемое явление, а, с другой стороны, перейти к комплексному анализу социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей. Изучение феноменологии социальной психологии личности, включает в себя также обучение технике групповой работы, различные формы интерактивной и самостоятельной работы. В рамках данного курса разработаны психологические тренинги, круглые столы и диспуты, направленные на вовлечение обучающихся в обсуждение новых, сложных, неоднознач-

ных характеристик современной личности, способной и готовой к практической, проектно-инновационной, педагогической, организационно-управленческой деятельности.

Востребованность нормативного поведения личности в социальной практике и профессиональной деятельности формирует запрос на психологические дисциплины при подготовке специалистов различных направлений [3].

Актуальность психологического компонента в подготовке профессионала объясняется глобализацией современного мира, где взаимодействуют представители различных профессиональных, возрастных, этнических, гендерных групп. Понимание специфики коммуникации, переговорной деятельности возможно на основании знаний психологии личности, группы, организации, знания особенностей уверенного и агрессивного поведения, анализа экспрессивного и манипулятивного поведения.

Опыт реализации междисциплинарных компонентов в процессе подготовки гуманитариев показывает, что эффективным инструментом передачи информации, обеспечения продуктивного взаимодействия преподавателя и обучаемого, являются информационные и коммуникационные технологии, которые позволяют включить в учебный процесс статическую визуальную информацию и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию).

Проведённые нами исследования выявляют готовность и заинтересованность обучающихся к профессионально-личностному развитию, росту самооэффективности с целью повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Мировой опыт доказывает продуктивность междисциплинарных магистерских программ для формирования инновационного поведения личности, массово востребованного обществом, и для повышения конкурентоспособности выпускников российских вузов и их ускоренной интеграции в международное пространство. Анализ исследуемой проблемы показывает, что переориентация современного образовательного процесса на ускоренное приобретение новых знаний и умений, на разработку новых подходов к преподаванию, новых учебных программ и методического обеспечения находится на этапе становления.

Литература

1. ВЦИОМ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=270&uid=112202>.
2. Вакуленко, Р. Я. Социальная значимость имиджа вуза: проблемы и перспективы междисциплинарных исследований [Электронный ресурс] / Р. Я. Вакуленко,

В. В. Колосова // интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2013. – № 6 (19). Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/182EVN613.pdf> свободный.

3. Колосова, В. В. Гуманитарный ресурс успешной социализации личности/

В. В. Колосова // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Спецкнига, 2013. – С. 40–46.

Психологическая готовность человека к оказанию экстренной допсихологической помощи пострадавшим в экстремальной ситуации

Д.С. Котикова, ПФ ФКУ ЦЭПП МЧС России

Е.Г. Учаев, ПФ ФКУ ЦЭПП МЧС России

В последнее десятилетие в мире растет количество опасных природных явлений и крупных техногенных катастроф. Уже ни у кого не вызывает сомнения, что люди, пострадавшие в чрезвычайной ситуации, потерявшие родных и близких, а также очевидцы трагических событий находятся в особом состоянии, которое характеризуется сильными эмоциональными переживаниями. Экстремальные ситуации «так разрушающе действуют на личность, что не только дезорганизуют поведение человека, но и «взрывают» базовые структуры всей его личностной организации – образ мира» и приводят к нарушению психологической безопасности не только личности, но и социума [18].

Именно поэтому так важно оказать экстренную психологическую помощь людям, пострадавшим в экстремальной ситуации [17]. В зоне чрезвычайной ситуации рядом с пострадавшими могут оказаться люди, не имеющие специального психологического образования, однако имеющие возможности и ресурсы поддержать человека и помочь ему найти силы для преодоления кризисной ситуации.

В связи с этим возникла потребность не только в разработке эффективной технологии оказания экстренной допсихологической помощи и самопомощи людям, пострадавшим в результате чрезвычайной ситуации, но и подготовки различных категорий населения к выполнению этой деятельности.

Под экстренной допсихологической помощью мы понимаем систему приемов, которая позволяет людям, не обладающим психологическим образованием, помочь себе и окружающим, оказавшимся в экстремальной ситуации, справиться с психологическими реакциями, возникшими в связи с этим кризисом или катастрофой [17].

Основой эффективного выполнения любой деятельности является психологическая готовность к ее выполнению. Таким образом, у взрослого населения необходимо формировать готовность к оказанию экстренной допсихологической помощи. Изучение этого явления позволит более качественно проводить мероприятия по обучению населения, позволит повысить компетентность взрослого населения, не обладающего психологическим образованием, но желающего помочь пострадавшим и имеющего определенные ресурсы для оказания экстренной допсихологической помощи.

В научной литературе можно выделить три основных подхода к пониманию феномена готовности: готовность как установка, функциональный подход и личностный.

Сторонники первого подхода готовность к чему-либо трактуют, как установку. В рамках этого подхода готовность рассматривается как: устойчивая стимульно – реактивная связь, закрепляющаяся при успешном выполнении той или иной деятельности [14]; установка, возникшая при взаимодействии актуальной потребности человека и внешней среды [15]; установка, формируемая при взаимодействии потребностей и ситуаций, имеющих определенную иерархическую структуру [12]; установка, направленная на выполнение определенного действия и включающая в себя наличие определенных знаний, умений, навыков, приписывание выполняемому действию некоего личностного смысла, готовность к противодействию возникающим в ходе выполнения действия препятствиям [2] и др.

Сторонники функционального подхода рассматривают готовность как определенное психическое состояние, как некоторое умение мобилизовать физические и психические ресурсы, необходимые для того чтобы эффективно выполнять деятельность. С точки зрения функционального подхода, готовность может быть связана с подвижностью «нервных приборов», при срабатывании которых происходит переход от «оперативного покоя» к срочному действию [16]; с бдительностью, включающей в себя совокупность побуждений личности (что человек хочет, к чему стремится, чего избегает, чего боится) [8,10]; с наблюдательностью, стеническими эмоциями, гибким вниманием, саморегуляцией, высокой уверенностью в конструктивном разрешении ситуации [9]; с прогнозированием будущих событий и подготовкой к ним [1]; с деятельным положительным отношением к профессии, людям, самому себе [7].

В рамках личностного подхода готовность понимается как проявление индивидуально-личностных качеств, которое обусловлено характером деятельности. Сторонники этого подхода определяют готовность как сложное психическое состояние, которое зависит от личностных свойств и качеств человека и от характера предстоящей дея-

тельности. С позиции личностного подхода состояние психологической готовности имеет сложную динамическую структуру, состоящую из совокупности качеств и особенностей интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности. Изучением проблемы готовности в рамках данного подхода занимались В.Д. Шадриков, В.А. Крутецкий, В.И. Байденко, Б. Оскарссон, Н.В. Кузьмина, А.Э. Штеймец, А.А. Деркач, П.А. Рудик [3,11] и др.

Результаты анализа показали, что в структуре готовности к деятельности выделяется психологическая готовность, которая занимает центральное место во всей системе видов готовности и выражается в единстве внутреннего настроения на будущую деятельность и профессионально важных качеств личности, необходимых для ее успешного осуществления. Она имеет сложную динамическую структуру, которая отражает различные стороны психики человека в их отношении с внешними условиями, и является стойкой характеристикой личности.

Большое количество исследований посвящено проблемам выделения структуры психологической готовности и ее компонентов. Чаще всего в качестве компонентов готовности к деятельности выделяются следующие элементы: ориентационный, мотивационный, эмоционально-волевой, операционный и оценочный.

Большинство исследователей психологической готовности (С.А. Масалов, А.С. Мельничук, В.В. Согалаев, Т.И. Леженкина, О.Б. Дмитриева, В.А. Сидоркин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) выделяют три основных компонента в структуре психологической готовности: операциональный (владение способами и приемами деятельности), когнитивный (знания, представления об особенностях и условиях деятельности), мотивационный (положительное отношение и интерес к деятельности) [4,5,6,13]. Выделение именно этих компонентов А.С. Мельничук связывает с тем, что данные компоненты отражают определенную тенденцию в структуре психологической готовности и являются базовыми при построении собственной теоретической модели готовности к деятельности.

Наряду с тремя базовыми компонентами некоторые ученые [3,4,6] выделяют эмоциональный компонент психологической готовности, считая его значимым в структуре психологической готовности. Этот компонент проявляется в умении контролировать свои действия, позитивном отношении к деятельности, чувстве ответственности за результаты деятельности, заинтересованности в ней. В.А. Сидоркин отдельно не выделяет эмоциональный компонент, однако включает его в когнитивный, отмечая, что в ситуации опасности человек должен преодолевать и/или контролировать свое эмоцио-

нальное состояние на основе знаний о способах действия и тренировок по их применению [13].

Кроме вышеперечисленных в структуре готовности Согалаев В.В., Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. [4] выделяют и оценочный компонент, а именно оценивание человеком своей профессиональной подготовленности и контроль за решением профессиональных задач.

Отметим, что структура готовности характеризуется взаимозависимостью и взаимосвязанностью ее компонентов.

В большинстве случаев ученые при исследовании готовности опираются на положение о том, что содержание и структура данного явления зависит от вида деятельности, которую будет выполнять человек, и тех задач, которые перед ним в этой деятельности стоят. Так, выделяют психологическую готовность к педагогической деятельности (Санжаева Р.Д., Линенко А.Ф., А.Э. Штейнмец и др.), к экстренному действию (Пушкин В.Н., Нерсесян Л.С.), к соревнованию в спорте (Пуни А.Ц), к обучению (Шадриков В.Д., В.А.Крутецкий и др.), к политической деятельности (Мельничук А.С.), к действиям в опасной ситуации (Лопатина Н.Н.) и т.д.. Однако такое явление, как готовность к оказанию экстренной допсихологической помощи, да и к психологической помощи вообще, редко оказывается в фокусе внимания исследователей и остается практически неизученным.

На основе проведенного анализа нами была предпринята попытка целостного описания феномена психологической готовности к оказанию экстренной допсихологической помощи. Мы считаем, что психологическая готовность к деятельности – это состояние, которое выражается в соответствии характеристик человека и требований той или иной деятельности. Психологическая готовность к оказанию экстренной допсихологической помощи рассматривается нами как единство понимания личностью сути возникшей чрезвычайной ситуации, адекватного отражения своего отношения к ней и реализации тех умений и навыков, которые позволяют минимизировать последствия не только для своего психического здоровья, но и здоровья окружающих.

В структуру психологической готовности к оказанию экстренной допсихологической помощи вошли такие компоненты, как мотивационный, ориентационный, операционный, эмоционально-волевой и оценочный.

Мотивационный компонент – стремление помочь человеку справиться с трудной жизненной ситуацией, потребность успешно действовать в экстремальной ситуации, осознание ценности своевременного оказания поддержки пострадавшим, уважение

к человеку, которому оказывается помощь, его ценностям и выбору своего способа реагирования на экстремальную ситуацию.

Ориентационный компонент – знания, представления об особенностях и условиях экстремальной ситуации, ее влиянии и способах реагирования личности на нее, понимание целей и задач действий в экстремальной ситуации.

Операционный компонент – владение способами деятельности в экстремальной ситуации, приемами, позволяющими справиться с острыми стрессовыми реакциями пострадавших, самопомощи.

Эмоционально-волевой компонент – самоконтроль, эмоциональная устойчивость, целеустремленность, чувство ответственности, сосредоточение на оказании помощи пострадавшим, преодоление сомнений, страха и др.

Оценочный компонент – умение оценить свое состояние и собственные силы, необходимость обращения за помощью к профильным специалистам, представление о возможных изменениях обстановки, самооценка своей подготовленности и уверенности в используемых приемах помощи.

Таким образом, предложенный подход понимания феномена психологической готовности к оказанию экстренной допсихологической помощи и ее структурных составляющих может стать основой для разработки эффективной программы психологической подготовки различных категорий населения к оказанию экстренной допсихологической помощи пострадавшим в ЧС, для ее организации и внедрения.

Литература

1. Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартъянов. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 660 с.
3. Деркач, А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
4. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Масалов, С. А. Психологическая готовность сотрудников частных охранных предприятий к экстремальным ситуациям: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Масалов С. А. – Тамбов, 2007. – 151 с.

6. Мельничук, А. С. Мотивационная готовность депутатов к политической деятельности: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12 / А. С. Мельничук. – М.: РГБ, 1996.
7. Мясищев, В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; ред. А. А. Булаева. – Воронеж: Ин. практ. психологии, 1995. – 356 с.
8. Нерсесян, Л. С. Психологическая культура готовности оператора к экстремному действию / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 60–68.
9. Пуни, А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А. Ц. Пуни. – М.: ФиС, 1969. – 66 с.
10. Пушкин, В. Н. Железнодорожная психология / В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсесян. – М., 1972. – 239 с.
11. Рудик, П. А. Мотивы поведения деятельности / П. А. Рудик. – М., 1998. – 136 с.
12. Ядова, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В. А. Ядова. – М.: Наука, 1979. – 264 с.
13. Сидоркин, В. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к организованным действиям при чрезвычайных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Сидоркин. – М., 2008. – 16 с.
14. Торндайк, Э. Л. Процесс учения у человека: пер. с англ. под редакцией проф. С. Е. Гайсиновича./Э. Л. Торндайк – М.: Гос. уч.– пед. изд - во, 1935. – С. 38–40
15. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
16. Ухтомский, А. А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор // Собрание сочинений. Т.2. / А. А. Ухтомский. – Л., 1951.– 289 с.
17. Экстренная допсихологическая помощь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psi.mchs.gov.ru/upload/userfiles/file/books/ekstrennaja_dopsihologicheskaja_pomosch.pdf
18. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Н.Г. Осухова. – М.: Академия, 2005. – 285 с.

Особенности профессиональной подготовки современных студентов-психологов: психологический аспект

Е.М. Кочнева, НГПУ

Активно осуществляемая модернизация сферы высшего профессионального образования предъявляет не только повышенные требования к организации учебной деятельности студентов, но и к качеству их профессиональной подготовленности. В связи с возрастанием потребности в высококвалифицированных специалистах все более явным становится тот факт, что современные выпускники вузов зачастую не готовы к самостоятельной профессиональной деятельности по своей квалификации (В.И. Байденко, И.А. Дмитриева, В.С. Кукушкин, В.В. Пижугийда, О.И. Ребрин, С.Е. Шишов и др.).

Образовательный результат при обучении студентов практикоориентированным психологическим специальностям, напрямую зависит от наличия следующих возможностей: а) дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке потенциальных специалистов, построенного не только на критериях образованности, но и личностных (внутренних, психологических) возможностях каждого обучающегося; б) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько кадровыми ресурсами и соответствующей требованиям практики учебно-профессиональной базы для проведения полноценных, максимально приближенных к реальности профессиональной деятельности практических занятий.

В этом плане мы вслед за ведущими специалистами отечественной психологии (А.Ф. Бондаренко, Ю.М. Забродин, И.В. Дубровина, Р. Кочюнас, Е. Кравцов, Е. Кравцова, А.А. Марголис, А.В. Махнач, В.Ю. Меновщиков, В.Э. Пахальян, В.В. Рубцов, И.Ю. Хамитова, Т.Г. Харитоновна, Т.И. Чиркова и др.) считаем что необходимы:

✓ серьезный пересмотр всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) психологов, наполнение адекватным содержанием ФГОС ВПО исходя из требований работодателей, социально-экономических условий региона и запросов обучающихся;

✓ создание целостной системы инновационных образовательных программ, обеспечивающих подготовку психологов различных направлений и специальностей

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

(«Ювенальная психология», «Консультативная психология в системе учреждений психологической помощи населению», «Экономическая психология», «Перинатальная психология» и т.д.) на уровне имеющихся сегодня требований, и ориентированной на прогнозируемые изменения этих требований в ближайшем будущем;

✓ создание и внедрение в практику разного рода ресурсных центров, новых учреждений и комплексов, обеспечивающих информационную и методическую поддержку психологической практики, учреждений и комплексов психологического просвещения и психопрофилактики;

✓ создание психологических служб в вузах как отдельных структурных подразделений с самостоятельным штатом сотрудников, не являющихся преподавателями данных вузов; в этом случае психологическая служба вуза с соответствующим кадровым, методическим и информационным обеспечением может выступать учебно-профессиональной базой практики, где могут проводиться занятия, максимально приближенные к профессиональной деятельности психолога.

Кроме того, подготовка современного профессионала требует от системы высшего профессионального образования не только дидактического соответствия образовательных технологий предметному содержанию (единство целей, содержания и методов обучения), но и их соответствия личностным психологическим и социальным особенностям будущих специалистов. Повышенное внимание психологической науки и практики к всесторонней разработке компетентностного подхода в процессе перехода системы высшего профессионального образования к стандартам третьего поколения – это ответ вызовам современной действительности и снижение уровня неопределенности, переживаемой студентами в вузе, посредством осуществления проектировочной деятельности в отношении своего профессионального будущего.

В научной литературе понятия «проект» и «проектирование» имеют многоаспектное и многофункциональное толкование, которое, с одной стороны, указывает на многообразие подходов к данным понятиям, с другой стороны – подчеркивается, что очертить границы целостной проектировочной деятельности достаточно сложно. Как указывают специалисты (А.М. Новиков, Д.М. Новиков, Г.В. Осипов, А.И. Пригожин), она лежит в плоскости новой «самоопределяющейся» и трудно предсказуемой действительности.

Проектирование будущей профессиональной деятельности понимается нами как особая форма интеллектуальной деятельности человека, направленная на осуществ-

вление им целеполагания, осознания личностных ресурсов для достижения целей обозримого профессионального будущего, нахождение путей восполнения необходимых ресурсов, потребности конструирования образа ожидаемого результата профессиональной перспективы в соответствии с обозначенными временными континуумами [2].

Проблема развития взрослых людей, в том числе и профессионального развития, по мнению многих авторов (К.А. Абульханова, В.А. Бодров, А.А. Деркач, М.В. Ермолаева, Т.И. Чиркова, В.Д. Шадриков, Л.Б. Шнейдер и др.), признана одной из самых сложных в психологии. Это объясняется тем, что: а) не разработаны основные пути, принципы и категориальный аппарат ее исследований; б) в проблемах развития взрослых людей в качестве механизма развития выступает *саморазвитие, которое трудно поддается внешнему психодиагностическому исследованию*; в) непрерывность развития на протяжении всей жизни человека и зависимость развития личности от меры ее собственной активности; г) профессиональное развитие – многоформный, многомерный, разноплановый, многоэтапный процесс, имеющий множество динамических характеристик количественной и качественной феноменологии.

Необходимость выделения проектирования будущей профессиональной деятельности в контексте вузовского обучения студентов обусловлено тем, что, *во-первых*, проектирование имплицитно присутствует в ФГОС ВПО; *во-вторых*, проектирование является обязательной составной частью профессиональной деятельности специалистов любой профессиональной направленности; *в-третьих*, в последние годы в научных изданиях появились публикации, в которых авторы (Ю.М. Забродин, В.Г. Маралов, А.И. Пригожин, В.В. Рубцов, и др.) пишут о важности подготовки молодежи к проектированию своего будущего; *в-четвертых*, анализ полученных нами данных опроса студентов свидетельствует о том, что большинство из них (85%) считают себя не совсем готовыми к профессиональной деятельности.

Анализ работ (Е.Е. Соколова, А.В. Перевозный, Т.Г. Харитоновна, Т.И. Чиркова и др.) и собственные исследования по проблеме подготовки студентов в системе ВПО позволил обозначить острые проблемы современного высшего образования: а) изменился характер мотивации студентов (больше стали цениться «корочки», которые студенты получают по окончании вуза, нежели знания и опыт, приобретаемые в процессе обучения); б) обнаружена тенденция занижения требований к овладению студентами учебным материалом в процессе обучения; в) происходит девальвация оценки учебных

достижений студентов; г) возникли трудности с использованием индивидуального подхода и т.д. [4, 5, 6, 7].

В связи с этим одной из центральных в практике высшего профессионального образования сегодня является проблема не только выявления, измерения и оценки уровня сформированности у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, обозначенных в ФГОС ВПО, но и разработка технологий, позволяющих студентам в период вузовского обучения осуществлять самооценку профессионально значимых личностных образований и проектировать их развитие.

С точки зрения *культурно-исторического подхода* студенческий возраст – это время решения задач и реализации функций, лежащих не только в сфере профессиональной подготовки. Юность – это возраст, который рассматривается как завершающий этап решения психологических задач (самоутверждение, самореализация) и осознания новых задач взрослости, связанных с созданием семьи, определением жизненных перспектив. Однако следует заметить, что юность как переходный период в развитии личности в современных социально-экономических условиях затягивается и для усвоения взрослых ролей молодым людям требуется все больше и больше времени (В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова).

Исходя из особенностей современности (глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране; диверсификация системы образования; ускорение информационно-технических и технологических процессов; возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья подрастающего поколения и т.д.), мы считаем, что молодые люди, находясь в вузе, должны не только получить теоретические и практические основы будущей профессии, но и спроектировать образ идеального будущего в профессиональной сфере. Причем это должен быть образ не на уровне мечты (Я мечтаю работать психологом, менеджером, экономистом и т.д.), а на уровне четкого осознания целей, задач, ресурсов, средств, рисков и т.д. Они должны обладать способностью к целостной, пролонгированной регуляции и организации жизненной перспективы. Наличие таких способностей позволяет молодым людям целенаправленно проектировать жизненные периоды и придавать жизни целостность.

Однако практика свидетельствует, что студенты в период обучения в вузе не задумываются о своем профессиональном будущем, что выражается в недостаточном развитии у них профессионально значимых личностных образований (особенности це-

леполагания, мотивационная готовность к профессиональной деятельности, профессиональная идентичность).

Мы разделяем точки зрения: а) Е.П. Ермолаевой, согласно которой социальная реализация профессионала находится в системе «человек – профессия – общество»; б) Л.Б. Шнейдер, согласно которой достижение профессиональной идентичности возможно при полном и творческом присутствии человека в выбранном им деле. Именно поэтому, по нашему мнению, подготовка студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности должна осуществляться в трех направлениях: освоение профессионального опыта; профессионально-личностное развитие и расширение профессиональных контактов [1, 8].

Как показали результаты нашего эмпирического исследования, у студентов существует как минимум два вида отношения к будущему – мечтательно-созерцательное и целенаправленно-поступательное. *Первое характеризуется:* а) пассивной жизненной позицией, мечтами о «счастливом», «обеспеченном» завтра; б) отсутствием (или полным отказом) внимания к ресурсам вообще и временному ресурсу в частности; в) отсутствием желания ставить цели и достигать их. *Второе характеризуется:* а) активной жизненной позицией, наличием конкретных действий, которые приближают к «счастливному», «обеспеченному» завтра; б) внимательным отношением к распределению ресурсов, в особенности ресурсу времени (самый невосполнимый ресурс – это время); в) совершенствованием компетенции целеполагания, которое в отечественной психологии признается как конституирующий атрибутивный признак любой человеческой деятельности и понимается как:

- практическое осмысление своей деятельности с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными (рентабельными) средствами (способами);
- эффективное управление временными ресурсами, обусловленными деятельностью человека;
- процесс выбора одной или нескольких целей с установленными параметрами допустимых отклонений для осуществления идеи.

В связи с этим подготовка студентов к осуществлению осознанного целеполагания в отношении своего профессионального будущего должна быть внедрена в практику ВПО.

Проведенное эмпирическое изучение актуального состояния целеполагания, мотивационной готовности к профессиональной деятельности и профессиональной идентичности студентов вузов позволило нам обозначить следующие противоречия между:

- *возрастанием личной ответственности* обучающейся молодежи за выбор содержания, направленности профессионального развития и за качество освоения учебно-практического материала (постановка целей в отношении своего профессионального будущего; составление индивидуальных планов прохождения профессионального обучения; выбор дисциплин в соответствии с траекторией профессионального развития; самоконтроль успешности освоения избранных дисциплин в соответствии с установленными сроками и т.д.) и *неготовностью* современных студентов осуществлять подобную деятельность;
- обозначившейся *необходимостью* освоения технологий *проектирования своего профессионального будущего* (развитие профессионально-важных качеств; выявление и восполнение дефицита необходимых знаний, умений, навыков, компетенций; развитие способности целеполагания и т.д.) и *отсутствием* в учебных планах *дисциплин*, призванных решить данные задачи;
- *возросшими требованиями* к качеству подготовки специалистов (освоение необходимых компетенций на уровне «владею», включая компетенции рационального распределения ресурсов, в том числе и временных) и *неготовностью* современных молодых людей *проектировать* сколь-нибудь отдаленное будущее (личное, профессиональное, семейное и т.д.);
- *личными амбициями* в самооценке и способности целеполагания и *выявленными низкими показателями* волевых качеств (целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость и т.д.).

Литература

1. Ермолаева, Е. П. Психология социальной реализации профессионала: монография / Е. П. Ермолаева – М.: ИП РАН. – 2008. – 347 с.
2. Кочнева, Е. М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности: монография / Е. М. Кочнева. – Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 156 с.
3. Кочнева, Е. М. Изучение мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности / Е. М. Кочнева, Л. Ю. Пахомова // Вестник ГУУ – М., 2010., – № 7, С. 62–67.

4. Перевозный, А. В. Массовое высшее образование: истоки и проблемы организации / А. В. Перевозный // Университетское образование: практика и анализ. – 2011. – № 1. – С. 28–33.

5. Соколова, Е. Е. Фундаментальные принципы университетского образования и психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева / Е. Е. Соколова // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». – 2011. – № 1. – С. 12–24.

6. Харитонов, Т. Г. Теория и практика организации психопрофилактики в деятельности практического психолога: монография / Т. Г. Харитонов – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 453 с.

7. Чиркова, Т. И. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований / Т. И. Чиркова // Нижегородское образование. – 2011. – № 3. – С. 130–137.

8. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра. психол. наук / Л. Б. Шнейдер. – М., 2001. – 327 с.

Лидерские способности студентов

В.А. Кручинин, ННГАСУ

Е. Зайцева, ННГАСУ

В настоящее время общество нуждается в компетентных и активных специалистах, способных самостоятельно принимать решения, готовых брать на себя ответственность и инициативу, умеющих вести за собой людей, работать в команде, т. е. проявлять лидерские качества. Мы провели исследование развитости лидерских качеств среди студентов. В данный возрастной период (от 18 до 25 лет) рельефно проявляется социальная активность человека: он создает и изменяет обстоятельства современной жизни собственным поведением и трудом, образует собственную среду развития посредством общественных связей (товарищества, дружбы, любви, брака и семьи, включения в разнообразные малые и большие группы-коллективы). Поэтому, можно сказать, что если в таком возрасте человек будет проявлять свои лидерские качества, быть активным, то вероятность того, что он будет более успешен в жизни, возрастает в несколько раз. Исследованием феномена лидерства ученые и философы занимались еще с давних времен. Данная тема встречается в работах различных философов и ораторов

таких как Ницше, Платон, Макиавелли, Гегель и многих других. Изучению лидерских качеств посвящены научные работы ряда отечественных исследователей: Б.Д. Парыгин, А.И. Пригожий, А.Г. Сорокова, Л.И. Уманский, А.В. Петровский, Е.С. Яхонтова. Методологические концепции формирования лидерских качеств личности разработаны В.П. Исаенко, О.С. Газманом, Л.И. Уманским и др. Различные аспекты лидерства рассматриваются в работах и зарубежных ученых (Е. Богардус, К. Берд, Р. Стогдилл, Г. Хоманс, Л. Картер, Д.М.Грегор, Ф. Книккербокер, Р. Бейлс, Ф. Фидлер, Р. Лорд, Д. Филипс) и др. Все они в своих работах рассматривали лидерство как неотъемлемый компонент жизни общества, его значение для современного человека, проанализировали качества, помогающие сформировать личность лидера, приводя примеры на реальных людях, добившихся своих целей.

Лидерство сегодня рассматривается с двух точек зрения. Во-первых, как особый случай межличностного влияния, благодаря которому человек или группа людей делают то, что лидер хочет от них, иными словами лидерство – это «процесс преимущественно несилового воздействия в направлении достижения группой или организацией своих целей» [6]. И, во-вторых, лидерство может рассматриваться как «наличие определенного набора качеств, приписываемых тем, кто успешно оказывает влияние или воздействует на других» [6]. На данный момент существует множество теорий лидерства, которые разделяются на следующие группы:

- ситуационные теории,
- теории лидерских качеств и поведенческие теории,
- атрибутивную теорию лидерства,
- теории нового лидерства, которые включают харизматический подход, трансформационный подход, лидерство посредством самоуправляемых команд [1] .

Обобщая все теории, стоит отметить, что подходы основываются на следующих блоках: поведение лидера, ситуации, в которых он находится и лидерские качества.

С давних времён люди изучают лидерские качества. В процессе изучения этой проблемы исследователи выделили четыре группы лидерских качеств: физиологические, психологические, интеллектуальные и лично–деловые. Некоторые навыки лидерства, особенно интеллектуальные способности, закладываются генетически. И действительно, если человек не может мыслить стратегически, то чрезвычайно трудно объяснить ему, как это делается. Все качества лидера можно разделить на две группы: лич-

ные (относящиеся только к нему) и межличностные (особенности его общения с людьми) [3].

Среди личностных качеств особенно стоит выделить то, что лидер в любой ситуации, за редким исключением, ведет себя в соответствии с собственной Я-концепцией. Его поведение зависит от того, кем и как он себя осознает, как он сравнивает себя с теми, с кем он взаимодействует [5]. Он прислушивается к себе, полагается на своё собственное мироощущение.

Способность человека быть лидером во многом зависит от развитости организаторских и коммуникативных качеств. По мнению Е.Жарикова и Е.Крушельницкого, настоящий лидер должен быть [3]:

- Волевой (способен преодолевать препятствия на пути к цели).
- Настойчивый.
- Терпеливый (готов долго и хорошо выполнять однообразную, неинтересную работу).
- Инициативный (предпочитает работать без мелочной опеки).
- Независимый.
- Психически устойчивый.
- Требовательный к себе и другим (умеет спросить отчет за порученную работу).
- Критичный (способен видеть в заманчивых предложениях слабые стороны).
- Надежный (держит слово, на него можно положиться).
- Выносливый (может работать даже в условиях перегрузок).
- Восприимчивый к новому (склонен решать нетрадиционные задачи оригинальными методами).
- Стрессоустойчивый (не теряет самообладания и работоспособности в экстремальных ситуациях).
- Оптимистичный (относится к трудностям как к неизбежным и преодолимым помехам).
- Решительный (способен самостоятельно и своевременно принимать решения, в критических ситуациях брать ответственность на себя).
- Способный менять стиль поведения в зависимости от условий (может и потребовать, и подбодрить).

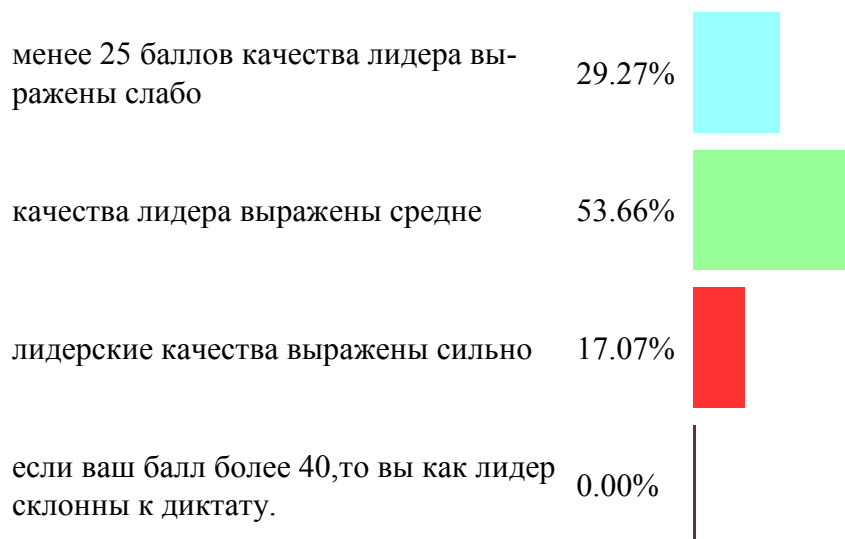
Таким образом, чаще всего лидером становится тот, у кого есть какие-либо особенности, ценимые членами группы, и одновременно тот, кто располагает чертами,

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

нужными группе именно в данный момент времени [4]. Мы провели интернет-исследование на сайте «virtualexs.ru», используя методику диагностики лидерских способностей Е.Жарикова и Е.Крушельницкого. В нем приняли участие студенты в возрасте от 18 до 25 лет.

Ссылка на исследование: <http://virtualexs.ru/cgi-bin/exsurveys/research.cgi?ac=798>.

В исследовании принял участие 41 человек. Мы получили такие результаты:



Как мы видим, - лидерские качества выражены слабо у 12 человек, в средней степени - у 22 испытуемых и только у 7 они выражены в полной мере, сильно.

Если рассматривать результаты теста по отдельным блокам, мы увидим, что:

– 66 % студентов любят находиться в центре внимания и лишь 34% не разделяют их позицию. Этот факт радует, поскольку это может свидетельствовать о том, что большинство испытуемых – личности общительные, любящие социум, обладающие адекватной самооценкой;

– 76% , находясь на собрании людей, равных по служебному положению, обсуждая какой-либо вопрос, не бояться высказывать своего мнения, а 24% предпочитают промолчать. Это говорит о том, что респонденты активные, открытые, «не тушуются» при серьёзных ситуациях, не бояться высказывать свое мнение;

– 73% нравилось в детстве быть лидером среди сверстников, 27% любили просто быть под влиянием другого человека. Такие результаты говорят о том, что предпосылки развития лидерства начинали закладываться уже в детстве;

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

– 98% испытывают удовольствие, если им удается убедить кого-то в чем-либо и 2% находят это необязательным ходом. Это значит, что всем людям нравится, чтобы к ним прислушивались, их мнение ценили и уважали.

На вопрос о том, случалось ли, что респондента называли нерешительным человеком другие люди, ответы разделились в соотношении 51% (называли) к 48% (не называли). Такой результат показывает, что 48% (почти половина) не любят брать на себя ответственность в принятии решения, долго колеблются, прежде чем дать ответ;

– 59% испытывают настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направлять их профессиональную активность, и 41% предпочитают решать всё сами.

– 80 % иногда теряли хладнокровие в разговоре с людьми, а 20% оставались спокойны и невозмутимы. Значит, большинство людей подвержено влиянию собственного эмоционального состояния и иногда не справляются с контролем над эмоциями, им стоит работать над собой.

– 63% по личной инициативе занимались организацией трудовых, спортивных и других команд и коллективов, 37% не принимали в этом участия. Это говорит о том, что у большинства людей развиты организаторские навыки и они не боятся брать на себя роль куратора.

– 32 % предпочитают работать с покорными людьми, 68 % – с независимыми и самостоятельными. Значит, всё же большинство предпочитают работу с сильными личностями, нежели с легкоподчиняемыми.

Выводы:

Проблем с самооценкой у респондентов не выявлено, люди не боятся высказывать своё мнение, находиться в центре внимания, брать на себя ответственность, всем нравится, когда прислушиваются к их точке зрения, разделяют их позицию.

Большинство считает, что настоящий лидер должен сам делать то дело, которым он руководит, и лично участвовать в нем. Если происходит какая-нибудь дискуссия на профтему, то лидеру удастся привлечь собеседника на свою сторону. Респонденты также говорят о том, что лидеры оказывают сильное влияние на других, они стараются понять и оценить по достоинству другого человека, многие уважают порядок и дисциплину и в руководстве отдают предпочтение коллегиальному стилю.

Только 17% опрошенных имеют ярко выраженные качества лидера, 54% имеют среднюю степень выраженности и у 29% эти качества слабо выражены. Хочется отметить, что результаты все же имеют положительную окраску, ибо большая часть студен-

тов обладает качествами, которые в дальнейшем помогут им развиваться и расти в профессиональном плане.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 455 с.
2. Горчакова, В. Г. Как провести школу лидерства/В. Г. Горчакова // Школьные технологии. – 2003. – № 3 – 174 с.
3. Жариков, Е. Для тебя и о тебе. / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Немов Р. С. Психология. Т. 1/Р. С. Немов. – М., 2000. – 688 с.
5. Мокшанцев, Р. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / Р. Мокшанцев, А. Мокшанцева.–М.: Сибирское соглашение, Инфра, 2001.– 212 с.
6. Шермерорн, Дж. Организационное поведение / Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн; 8-е изд. – СПб: Питер, 2004. . – 640 с.

**Развитие лидерских качеств у сотрудников организации
(на примере компании «Вандр Скин»)**

В.А. Кручинин, ННГАСУ

К.Е. Скурляева, ННГАСУ

В современном обществе с учетом его постоянного развития довольно быстро меняются требования к сотрудникам в различных организациях. Если раньше вполне достаточно было, чтобы сотрудник имел высокие профессиональные знания и качественно выполнял порученную работу, то теперь это целый спектр качеств не только профессиональных, но и личностных – это и умение работать в команде, и быстро принимать решения, нести ответственность за свою работу и за её последствия, а самое главное, на предприятиях все больше требуются специалисты с выраженными лидерскими качествами, т. к сейчас практически весь рынок новых компаний в основном направлен на продажи, на торговлю. В связи с этим работодателям необходимы сильные лидеры, которые могут увлечь, могут заинтересовать и повести за собой людей. В дан-

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

ной ситуации становится актуальным вопрос о создании в процессе работы условий, которые помогли бы сотрудникам развивать свои личностные качества, становиться яркими лидерами и быть более успешными в профессиональной деятельности.

Наше исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап – констатирующий эксперимент – подбор методик и изучение лидерских качеств у сотрудников;

2 этап – формирующий эксперимент – разработка и апробация программы развития лидерских качеств;

3 этап – оценка эффективности проведенной работы.

Исследование проводилось на базе косметологической компании «Вандр Скин». Всего в исследовании приняли участие 15 сотрудников в возрасте от 18 до 25 лет. На этапе констатирующего эксперимента использовали следующие психодиагностические методики по изучению лидерских качеств:

- методика выявления коммуникативных и организаторских способностей «КОС-1» (В.В. Синяковский, В.А. Федорошин);
- Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий);
- тест «Уверенность в себе» (Райдас).

В результате мы получили следующие данные.

Коммуникативные способности сотрудников (по результатам использования методики «КОС-1»)

Таблица 1

Участники исследования	Уровни коммуникативных способностей				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
Количество, чел.	7	3	2	2	1
Проценты	47	20	13	13	7

Организаторские способности сотрудников (по результатам использования методики «КОС-1»)

Таблица 2

Участники исследования	Уровни организаторских способностей				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
Количество, чел.	5	2	4	3	1
Проценты	33	13	27	20	7

**Наличие лидерских качеств у сотрудников
(по результатам использования методики «Лидер»)**

Таблица 3

Участники исследования	Уровни лидерских качеств			
	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Количество, чел.	9	5	0	1
Проценты	60	33	0	7

**Наличие уверенности в себе у сотрудников
(по результатам теста «Уверенность в себе»)**

Таблица 4

Участники исследования	Уровни уверенности в себе				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
Количество, чел.	0	3	8	3	1
Проценты	0	20	53	20	7

Для развития лидерских качеств у сотрудников мы разработали специальную развивающую программу, которая включала проведение работы по просвещению, а также тренинг «Развитие лидерских качеств».

В тренинге приняло участие изначально 15 сотрудников, после первого дня осталось 12 человек (в связи с переводом некоторых сотрудников в новый офис). Всего мы провели 5 занятий по 1,5 часа. Одновременно с этим с сотрудниками было проведено занятие на тему «Лидерство», где говорилось о самом понятии лидерства, его содержании, а также были даны рекомендации по воспитанию в себе лидерских качеств. В тренинге использовались такие методы работы, как тренинговые упражнения, дискуссия, деловая игра.

Цель занятий: развитие лидерских качеств.

Задачи занятий:

- обучение коммуникативным навыкам;
- обучение организационным навыкам;
- формирование мотивации лидера;
- развитие уверенности в себе;

После проведения разработанного нами психологического тренинга, направленного на развитие лидерских качеств сотрудников организации, мы сравнили результаты до и после проведения формирующего эксперимента и получили следующие данные (рис.1, 2, 3, 4).

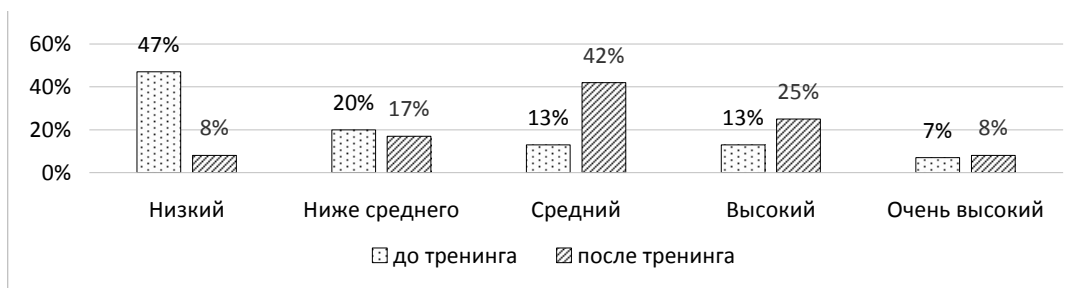


Рис. 1. Уровень коммуникативных способностей сотрудников по методике «КОС-1» до и после эксперимента

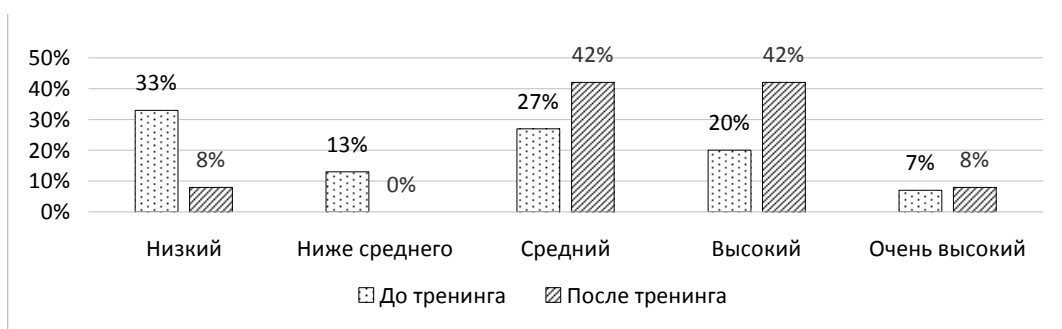


Рис. 2. Уровень организаторских способностей сотрудников по методике «КОС-1» до и после проведения психологического тренинга

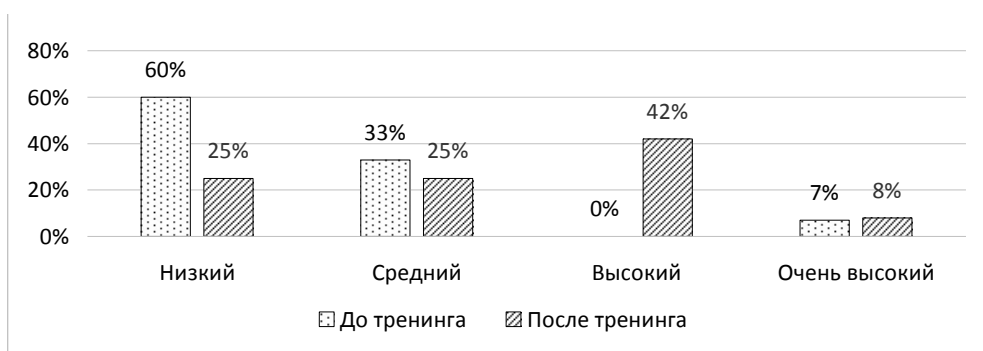


Рис. 3. Уровень лидерских качеств сотрудников по методике «Лидер» до и после эксперимента

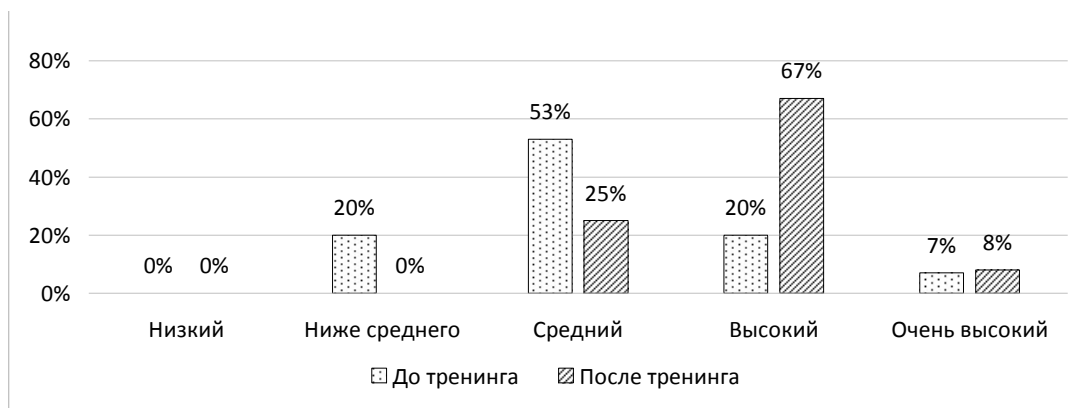


Рис. 4. Уровень уверенности в себе по методике «Уверенность в себе» до и после проведения психологического тренинга

Для подтверждения статистической значимости полученных данных результаты эксперимента были подвергнуты математико-статистической обработке с помощью метода углового преобразования Фишера. Он применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях, при разной выборке испытуемых.

Мы сравнивали результаты группы до и после проведения эксперимента, подвергли математико-статистической обработке все данные и получили следующие результаты: $\phi_{\text{эмп}} = 2.43$ (при $p \leq 0,01$); $\phi_{\text{эмп}} = 1.68$ (при $p \leq 0,05$); $\phi_{\text{эмп}} = 2.57$ (при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о достоверности различий результатов в экспериментальной выборке. Таким образом, различия между выборками после проведения эксперимента оказались статистически значимыми.

Психологическое сопровождение развития личностных качеств у руководителей

В.А. Кручинин, ННГАСУ

А.А. Трофимова, ННГАСУ

Главным звеном организации является ее руководитель. Именно от руководителя будет зависеть как процветание организации, так и работоспособность его подчиненных. Наладить работу управленцу должны помогать его социально-психологические

качества, которые играют немаловажную роль в становлении его как руководителя и формального лидера.

Эффективность руководства во многом определяется соответствием индивидуальных черт руководителя тем ролям и функциям, которые он призван выполнять в организации. В наиболее общей, интегрированной форме требования к руководителю отражаются в социальных ролях, предписанных ему предприятием.

Наиболее детальную и близкую к российским условиям классификацию ролей руководителя дают авторы учебного пособия «Менеджмент персонала. Функции и методы» М. Котин, Е. Чичваркин:

- «мыслитель» – общее осмысление положения дел в подразделении, поиск оптимальных способов решения проблем;
- «штабной работник» – обработка управленческой информации и составление документации;
- «организатор» – координация работы сотрудников;
- «кадровик» – отбор, расстановка, оценка персонала;
- «воспитатель» – обучение и мотивация персонала;
- «снабженец» – обеспечение группы всем необходимым для трудовой деятельности;
- «общественник» – участие в качестве ведущего на заседаниях и совещаниях; работа с общественными организациями;
- «инноватор» – внедрение передовых методов труда и научно-технических достижений в производство;
- «контролер» – контроль за соблюдением организационных норм и качеством продукции;
- «дипломат» – налаживание связей с другими учреждениями и их представителями [14].

Выбор критериев, позволяющих оценить деятельность «эффективного руководителя», непрост. В самом общем виде все возможные критерии эффективности подразделяются на два класса: психологические и непсихологические. Остановимся на психологических критериях, к которым относятся:

1. Удовлетворённость членством в трудовом коллективе различными его аспектами (отношениями с коллегами и руководителем, условиями труда, заработной платой и др.);

2. Мотивация членов коллектива (желание трудиться и стремление сохранить членство в коллективе);

3. Авторитет руководителя в коллективе;

4. Самооценка коллектива (касается ряда важных характеристик и представляет собой общий итог успешности его функционирования).

Учитывая вышеприведённые критерии эффективности руководства, Л. Р. Кричевский приходит к выводу, что руководитель считается эффективным, если возглавляемый им коллектив имеет высокие показатели по данным психологическим и непсихологическим критериям групповой эффективности.

Мы провели исследование в одном из центральных банков Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 25 руководителей среднего звена. В ходе данного исследования было проведено анкетирование руководителей подразделений. Основной целью анкеты было выяснить, какие личностные качества руководители считают более подходящими для эффективной деятельности и каких качеств не хватает им для улучшения своей профессиональной деятельности. Результаты анкетирования показали, что важными личностными качествами, по мнению руководителей, считаются: 1) ответственность; 2) объективность; 3) целеустремленность; 4) амбициозность; 5) организаторские способности; 6) коммуникативные качества. Основные качества, которые руководители хотели бы усовершенствовать у себя, – целеполагание и делегирование полномочий. Действительно, данные личностные качества являются одними из основных в деятельности руководителя и помогают выполнять работу эффективно. Для руководителя важно научиться грамотно ставить цели перед своими подчиненными.

После анкетирования с помощью ряда методик, мы определили тип личности каждого из руководителей. Затем была проведена экспертная оценка эффективности работы руководителей. На основе экспертной оценки мы выявили, что 8 из 25 руководителей можно назвать неуспешными, т.к. их баллы отражают низкий уровень эффективности деятельности.

С помощью методики определения типа личности Дж. Олдхэмома и Л. Моррисона мы выявили, что 8 неуспешных руководителей относятся к таким типам как, идеосикратический (люди данного типа чаще всего настроены на себя и держатся за собственные мысли и утверждения); отшельник (человек данного типа отличается ориентированностью на себя, озабоченностью решения только своих проблем, интроверсированностью). Выявлены следующие типы личности эффективных руководителей: дея-

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

тельный (данный тип личности предполагает высокую активность и энергичность); серьезный (эти люди реально оценивают свои возможности, всегда нацелены на эффективный результат); добросовестный (это люди высоких моральных качеств, очень обязательны и ответственны).

Затем мы провели беседу с каждым руководителем и выясняли, каким образом они подходят к управлению своими сотрудниками, каких целей им важно достичь в работе. Проанализировав эти данные, мы вместе с руководителями составили рекомендации для улучшения их управленческой деятельности с помощью личностных качеств. Во время беседы мы постарались показать руководителям, насколько важно правильное применение личностных качеств в управлении организацией.

Для улучшения работы руководителю необходимо:

- начать процесс делегирования части своих полномочий подчиненным. Грамотно разделять обязанности между ними;
- обучать и развивать подчиненных;
- больше общаться с подчиненными;
- соблюдать соотношение между ответственностью и полномочиями;
- как можно более понятно излагать их обязанности, пределы полномочий;
- больше доверять подчиненным;
- ориентироваться на интересы дела и успехи коллектива;
- постоянно самосовершенствоваться, познавать новое, причем не только в профессиональной сфере.

Если все эти требования будут выполняться, тогда в организации вырастут производительность, качество труда, а самому руководителю будет легче работать, потому что появятся люди, выполняющие какую-то часть работы за него. Руководитель будет только контролировать ее выполнение, и у него появится время для самообразования, повышения квалификации, на командировки и т.д.

Кроме того, руководитель должен уметь:

- 1) выделять и четко формулировать как перспективные, так и наиболее важные в каждой конкретной ситуации задачи;
- 2) своевременно принимать аргументированные решения и обеспечивать их выполнение;
- 3) согласовывать свои замыслы с реальными условиями;
- 4) организовать, координировать, и контролировать деятельность подчиненных;

5) постоянно и эффективно сотрудничать с другими подразделениями и с органами контроля.

Руководитель с организаторскими способностями в состоянии быстро и правильно оценить ситуацию, выделить первоочередные задачи и достаточно точно рассчитать сроки их решения. Особое значение он уделяет рациональному распределению работы между сотрудниками и их инструктированию; добивается реальной персональной ответственности каждого за выполнение возложенных на него функций. Развитое чувство ответственности такого руководителя помогает ему всесторонне взвешивать принимаемые решения и действия, быть собранным, аккуратным и дальновидным исполнителем. При всех обстоятельствах оставаться хозяином своего слова. Хороший организатор, как правило, обладает острым и гибким умом, сочетающимся с сильной волей. Результаты своих решений он претворяет в жизнь оперативно и без лишних колебаний. Он всегда добивается завершения начатого дела. При этом он может пойти на определенный риск, действуя в условиях неопределенности смело и решительно, не дожидаясь указаний сверху и проявляя находчивость в сложных обстоятельствах. Риск его оправдан, ибо его смелость основывается на его компетенции.

Таким образом, чтобы стать истинно деловым руководителем, недостаточно одной компетенции, то есть знаний, позволяющих глубоко разбираться в деле и эффективно решать возникающие проблемы. Для реализации самой компетенции и осуществления принятых решений необходимы определенные личностные и профессиональные качества, которые помогут наладить отношения, как в организации, так и непосредственно с каждым из сотрудников.

Литература

1. Кричевский, Р. Л. Если Вы руководитель/ Р. Л Кричевский. – М.: Просвещение, 1993.– 352 с.
2. Ладанов, И. Д. Практический менеджмент: пособие для руководителей, менеджеров и предпринимателей /И. Д. Ладанов; под ред. Сергеюка П. М. – М.: Ника, 1992. – 102 с.
3. Липсиц, И. В. Секреты умелого руководителя / И. В. Липсиц. – М.: Экономика, 1991. – 112 с.
4. Таранов, П. С. Золотая книга руководителя: Законы, советы, правила / П. С. Таранов. – М.: АСТ, 1994. – 560 с.
5. Фидлер, Ф. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства /Ф. Фидлер. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.

Роль руководителя в управлении конфликтом

В.А. Кручинин, ННГАСУ

В.А. Черкашина, ННГАСУ

Конфликты присущи любой сфере деятельности человека: бытовой, образовательной, политической, культурной и т. д. Но особо остро они проявляются в профессиональной среде, так как, во-первых, именно на работе большинство людей проводят значительную, а в некоторых случаях даже большую часть своей жизни, а, во-вторых, конфликты в трудовом коллективе, как правило, усложняют процессы и механизмы развития организации в целом.

В любой организации найдутся многочисленные источники конфликтных ситуаций: это и конфликтогенные организационные структуры, и противоречивые отношения и цели технологических и экономических служб, и групповые взаимодействия. Иногда конфликты оказываются следствием ошибочно сформированной структуры, иногда – ошибок людей, иногда – одним из рычагов управления или неизбежным следствием тех или иных необходимых и полезных действий. Но поскольку конфликт воплощается в осознанных действиях и контрдействиях отдельных лиц, социальных групп, формальных и неформальных организаций, он принципиально подвержен управлению (урегулированию, завершению, разрешению). Исключительная, по существу решающая, роль в управлении конфликтами принадлежит руководителю. В результате исследования производственных конфликтов установлено, что по вине руководителей, из-за их ошибочных конфликтогенных решений возникает 52% конфликтных ситуаций, по причине социально-психологической несовместимости работников – 33%, из-за неправильного подбора кадров – 15% (В. Рубахин, А. Филиппов).

Всё это, в первую очередь, заставляет задуматься (когда руководитель какой-либо организации обращается к нам за помощью в разрешении регулярных конфликтов среди сотрудников), стоит ли первым делом проводить коррекционную работу с теми самыми сотрудниками, которых уже готовы уволить с работы за их «конфликтность». Ещё Блез Паскаль – французский мыслитель XVII в. – утверждал, что «опираться можно только на то, что оказывает сопротивление». И это верно для понимания не только физических, но и социальных явлений. Отсутствие у подчинённых иного, чем у начальника мнения, боязнь отстоять в конфликте самостоятельную точку зрения – пря-

мой путь к конформизму, иначе говоря, к приспособленческой модели поведения, что пагубно влияет на функционирование организации в целом. Если среди сотрудников растёт недовольство и учащаются конфликты, разумно ли будет рассчитывать на решение этой проблемы путём замены старых сотрудников на новых? Во многих ситуациях конфликт помогает выявить все разнообразие точек зрения, дает дополнительную информацию, помогает установить большее число альтернатив или проблем, что делает процесс принятия решения более эффективным, особенно в случае заинтересованности руководителя в развитии своего бизнеса.

Как показал анализ работ, слишком часто управляющие считают, что основной причиной конфликта в трудовом коллективе является столкновение личностей, вспыльчивость и агрессивность конфликтующих сотрудников. Однако на практике это предположение не всегда соответствует действительности. В 2013 г. в рамках проекта по управлению персоналом нами была проведена работа с целью управления поведением персонала в ателье по пошиву и ремонту одежды. Согласно выдвинутой самим руководителем ателье гипотезе, выявление конфликтной личности и реализация рекомендаций психологов в работе ателье должны значительно снизить конфликтность. Однако в ходе исследования гипотеза была опровергнута, так как в действительности причиной конфликтности рабочего коллектива оказалась неудовлетворённость сотрудников условиями и режимом труда организации. При оптимизации условий труда не только снизилась конфликтность среди сотрудников, но и улучшились показатели выполняемой работы (более короткие сроки выполнения заказов без ущерба качеству). Такие результаты, несомненно, вызвали с нашей стороны интерес к проблеме роли руководителя в управлении конфликтом.

Нами было проведено исследование в фирме по пошиву мебельных чехлов, где работали 22 человека с учётом самого руководителя. Ещё на самых ранних этапах исследования руководителем было выдвинуто предположение, что повышенная напряжённость среди сотрудников связана с конфликтностью его заместителей, что в ходе исследования не нашло подтверждения. Однако, атмосфера в коллективе действительно была напряжённой, что сопровождалось регулярными конфликтами среди сотрудников. С помощью специально разработанного авторского диагностического опросника социально-психологического климата в организации были выявлены явное недовольство сотрудников несправедливостью руководителя и неприязнь к одному из его заместителей. Оказалось, что один из заместителей был назначен руководителем на эту

должность «по знакомству», несмотря на малый опыт работы в данной сфере деятельности, что впоследствии и стало причиной недовольства сотрудников, считающих действия руководителя несправедливыми.

Нами была разработана программа тренинга, направленная на оптимизацию психологической атмосферы в коллективе путём развития у сотрудников конфликтоустойчивости. После первого констатирующего эксперимента 10% оценили психологическую атмосферу в коллективе как благоприятную, 38% – как среднюю, 52% – как неблагоприятную; после второго констатирующего эксперимента, когда работники прошли программу тренинга, 14% оценили психологическую атмосферу как благоприятную, 43% – как среднюю и 43% – как неблагоприятную; после повторной проверки 14% оценили атмосферу в коллективе как благоприятную, 38% – как среднюю и 48% – как неблагоприятную. Для доказательства статистической достоверности различий между выборками использовался критерий Т-Вилкоксона. Полученное значение (значение эмпирического критерия Т-Вилкоксона) указало на высокий уровень статистической значимости обнаруженных различий (Тэмп после первой проверки сотрудников, прошедших разработанную нами программу тренинга равен 45,5 и после повторной проверки – 46,5), следовательно, разработанная нами программа тренинга эффективна в применении и может использоваться для повышения конфликтоустойчивости сотрудников.

Однако остаётся очевидным тот факт, что развитие конфликтоустойчивости сотрудников без устранения первопричины конфликтов – это лишь небольшая часть необходимых в подобном случае мер по оптимизации психологического климата. Поэтому крайне важно развивать в руководителях готовность работать над совершенствованием бизнеса не столько путём корректировки поведения сотрудников, сколько путём создания благоприятных для сотрудников условий, способствующих необходимому развитию. Таким образом, анализ роли руководителя в управлении и урегулировании конфликтов в организации от причин их возникновения до успешного разрешения был и остается актуальным. Известное выражение: хочешь изменить мир, начни с себя – как нельзя лучше иллюстрирует возможности развития и процветания любой организации в целом путём регулирования и оптимизации управленческой деятельности.

Психологическое сопровождение дошкольного образования

Л.Д. Мальцева, Шуйский филиал ИвГУ

О.Д. Полякова, Шуйский филиал ИвГУ

Модернизация российского образования, внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в дошкольном образовании обусловили необходимость психологического сопровождения воспитанников дошкольных образовательных учреждений.

Проблема психологического сопровождения и поддержки обучающихся является актуальной на всех ступенях системы образования. Как отмечает В.И. Попова, «стремительное развитие этого направления обусловлено расширением представлений о целях образования, которые стали в гораздо большей степени ориентироваться на всестороннее развитие и воспитание личности школьника, обеспечение его физического, психологического, нравственного и социального здоровья» [1].

Само понятие «психологическое сопровождение» не так давно появилось в психолого-педагогической литературе. Сопровождение («сопровождать» – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь, идя за кем-нибудь, «поддержка» - помощь, содействие) [2] в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [3; 4]). В психологической литературе «сопровождение» как термин и категория появилось в научном обороте в 1992 году в связи с необходимостью оказания психологической помощи, направленной на развитие и саморазвитие личности [5].

Развивая идею психологического сопровождения как новой образовательной технологии, Е.И. Казакова дает определение сопровождению как «помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора», как «процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [6].

Рассматривая психологическое сопровождение как системную комплексную технологию социально-психологической помощи личности (М. Р. Битянова, Е.И. Каза-

кова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, И.С. Якиманская и др.), необходимо отметить роль психолога в реализации этого процесса:

- анализ образовательной среды с точки зрения возможностей для обучения и развития субъектов образовательного процесса;
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития;
- разработка и реализация образовательного и воспитательного процессов, способствующих развитию их субъектов.

Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), каждый ребенок – уникальная личность, которую необходимо развивать и обогащать путем создания определенных условий развития, формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Стандарт направлен на сохранение и поддержку индивидуальности ребёнка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой; развитие инициативности, самостоятельности и ответственности воспитанников, формирования предпосылок учебной деятельности [7]. Достижение поставленных задач возможно благодаря внедрению психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного и воспитательного процесса. Так, в государственном бюджетном образовательном учреждении «Гимназия №1272» г. Москвы разработана и реализуется программа психолого-педагогического сопровождения основной образовательной программы «В ногу со временем и на шаг впереди». Психолого-педагогическое сопровождение как воплощение личностно-ориентированного подхода связано с реализацией права ребенка на полноценное развитие в условиях образовательного процесса, на реализацию им своих способностей и потенциальных возможностей. Огромную роль в этом процессе играют специалисты, способные создать оптимальные условия для успешного освоения обучающимися образовательных программ, социализации детей и подростков, гармоничного становления и развития их личности. Такими специалистами выступают педагоги-психологи, которые создают условия для сохранения психического, соматического и социального здоровья детей по гармонизации окружающей учреждение среды, по оказанию помощи в разрешении возникающих проблем развития и обучения. Программа психолого-педагогического сопровождения ООП реализуется в рамках условий реализации ФГОС и ориентирована на обучающихся 1-11 классов, предполагает непрерывную, систематическую поддержку детей в процессе их обучения в гимназии. Однако,

несмотря на то, что ФГОС дошкольного образования определяет требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, учебно-воспитательный процесс дошкольного образовательного учреждения, включенного в комплекс «детский сад-школа», системно не охвачен программой психолого-педагогического сопровождения детей.

Дифференцированный подход к каждому ребенку, использование методов, соответствующих психолого-возрастным и индивидуальным особенностям детей, построение образовательного процесса с учетом интересов и возможностей каждого ребёнка, учет социальной ситуации его развития, поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности возможны при наличии психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение субъектов дошкольного образования является необходимым и с позиции законодательной базы, и вызовом инновационного вектора развития российского общества. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные как с вниманием психолога к образовательному процессу [8], так и с подготовкой будущих специалистов к психолого-педагогическому сопровождению детей в образовательном и воспитательном процессе начиная с дошкольных учреждений.

Литература

1. Попова, В. И. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе / В. И. Попова, И. А. Королёва // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 6. – С. 76–82.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

3. Радионова, Н. Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования: коллективная монография // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки / Н. Ф. Радионова, А.П., Тряпицына. – СПб., 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.

4. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход)/ Казакова Е. И. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995. – 32 с.

5. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности/ Ю. В. Слюсарев : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 16 с.

6. Казакова, Е. И. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения / Казакова Е.И. // Школьный психолог. – 1998. – № 48. – С. 14

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России: 17 окт. 2013 г. № 1155 – Российская газета. – 2013. – 25 нояб. – № 6241.

8. Степанов, В. В. Психологическое сопровождение педагогов к инновационной деятельности: сущность, понятие и структура / В. В. Степанов // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 19. – С. 164–177.

Социальная компетентность и ее формирование

как основа профилактики и коррекции тревожности у подростка

Г.А. Мамадалиева, Худжандский государственный университет им.Б. Гафурова, Республика Таджикистан

Неуверенность в себе как черта характера – это самоуничижительная установка на себя, на свои силы и способности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется преисполненной угроз. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер.

Условия жизни семей, гиподинамия, одиночество детей вне образовательных учреждений порождают количественный рост социально-неуверенных детей, а значит социально неблагополучное, неуспешное поколение. Такая ситуация не может не тревожить учителей, родителей, которые в большинстве случаев не понимают причин затруднений ребенка, его дезадаптации и, следовательно, не могут оказать своевременной и эффективной помощи. Относительно причин возникновения неуверенности в себе существует несколько объяснений. Самое простое объяснение следует из теории «обучения на моделях» А. Бандуры. В соответствии с этой теорией новый репертуар навыков уверенного или неуверенного поведения возникает как результат подражания – копирования ребенком тех стереотипов поведения, которые он имеет возможность

наблюдать вокруг себя. Родители, родственники, друзья служат «моделями» для копирования. В результате уверенная или неуверенная в себе личность возникает как некий «слепок» образцов поведения, доминирующих в среде, окружающей ребенка. Другим, не менее популярным объяснением неуверенности можно считать теорию «выученной беспомощности» Мартина Селигмана. Он предположил, что на формирование личности ребенка влияют не только «модели», служащие для копирования, но и реакция родителей, и шире – всей окружающей социальной среды – на поведение ребенка. Эта обратная связь позволяет соотнести разные стереотипы социального поведения с разными реакциями социальной среды. Характер связи между образцами поведения ребенка и реакцией окружения определяет позитивное, здоровое или нарушенное развитие ребенка. Во втором случае может возникнуть так называемая «выученная беспомощность».

М. Селигман определяет беспомощность как состояние, возникающее в ситуации, когда внешние события от нас не зависят и мы ничего не можем сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить. Чувство беспомощности возникает тогда, когда внешние события протекают совершенно независимо от наших произвольных действий (объективные условия беспомощности), или же если нам кажется, что они протекают независимо от нас (субъективные условия). В результате сопряжения во времени активных произвольных действий и неконтролируемых последствий теряется мотивация к любым действиям, предполагающим изменения во внешней среде. Выученная беспомощность возникает тогда, когда ребенок либо вообще не получает никакого отклика на свои действия (ситуация, например, детского дома, где внимание воспитателей распределено на большое количество детей); либо получает однообразную негативную («все равно накажут») или однообразную позитивную («маменькин сынок») обратную связь.

Еще одним объяснением неуверенности может быть отсутствие или недостаток веры в эффективность собственных действий. Низкая самооэффективность возникает в результате массированных негативных оценок со стороны близких людей или учителей, которые впоследствии видоизменяются в негативные самооценки собственных намерений и возможностей. Эти негативные самооценки блокируют, с одной стороны, социальную инициативу, а с другой – вызывают негативные эмоции.

На начальном этапе социализации в формировании уверенности действует множество факторов, но в первую очередь это разнообразие возможностей приобретения

(копирования, обучения) новых социальных навыков и разнообразие адекватной и не-посредственной реакции на эти навыки социального окружения. В противном случае имеет место «негативный» вариант – формирование неуверенности:

– социальная среда, в которой рождается будущий неуверенный в себе человек, крайне бедна впечатлениями и однообразна, реакции родителей или воспитателей также однообразны и преимущественно негативны;

– репертуар навыков, которые доступны наблюдению и копированию, очень ограничен;

– достижения и успехи в овладении этой средой неочевидны, отрицаются или подвергаются критике;

– негативная обратная связь (или полное отсутствие обратной связи) постоянно вызывает переживание неуспеха;

– негативные самооценки и ожидания неуспеха становятся привычными способами внутреннего диалога и приводят к отказу от собственной инициативы в овладении новыми сторонами реальности, пассивности и неуверенности в осуществлении своих намерений.

В результате неуверенный человек меньше достигает в жизни. Сама жизнь, любая форма активности у него сопряжена с массой негативных переживаний, и эти переживания в свою очередь сказываются на здоровье самого человека и его близких.

Анализ имеющихся работ по изучению феномена социальной неуверенности позволяет проследить определенные тенденции в рассмотрении этого явления. Неуверенность связывают с различными сторонами личности. Т. И. Иванов, В. Н. Мясищев, Л. С. Рубинштейн указывают на связь с волевой стороной личности. А. В. Запорожец, Т. А. Рудик отмечают ее связь с интеллектуальными качествами.

Многие психологи (Б.Г. Ананьев, В.В. Зеньковский, Е.П. Ильин, В.Г. Ромек и др.) рассматривают взаимосвязь неуверенности с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний ребенка, со всей сферой самосознания. Работы по изучению психологической природы неуверенности свидетельствуют, что на ее возникновение оказывает влияние ряд условий: завышение и категоричность требований, проявление неуважения, недоброжелательного отношения к ребенку (И. Ф. Иващенко, З. Р. Кадырова, Г. М. Красневская, В. В. Столин, Т. Шибутани, М. Радке, А. Болдин и др.), а также – неуспешность деятельности, которой во многом способствует неправильное педагогическое руководство (С. Кранц, К. Либерт, К. Моррис, К. Хаммен.).

Предпосылками к развитию неуверенности многие психологи называют определенные особенности нервной организации человека. В. С. Мерлин одной из них, обусловленной темпераментом, считает тревожность – склонность переживать различные ситуации как чем-то угрожающие и испытывать при этом определенный страх и беспокойство. По определению Е. П. Ильина, это свойство принадлежит обычно лицам со слабой и неуравновешенной нервной системой: у тревожных, с повышенной возбудимостью преобладают отрицательные эмоции, они чаще пугаются, у них легче вызвать неудовольствие собой, страдания, от которых возникает стресс. По мнению Б. Г. Ананьева, среди детей с заниженной самооценкой, замкнутых, необщительных, неуверенных в себе, пассивных чаще встречаются дети с определенной динамической характеристикой психики – интроверсией.

Известна связь между недовольством собой и неуверенностью в себе, в своих возможностях. Эти два момента являются различными проявлениями самооценки, воспитанными в результате определенной практики общения и образа жизни. Между тем недовольство собой и неуверенность в себе порождают нерешительность и неустойчивость, слабоволие. Наоборот, уверенность в себе является одним из условий образования решительности и настойчивости, волевых качеств характера .

В.В. Суворова отмечает, что на степень адаптации к стрессу оказывают влияние индивидуальные психофизиологические особенности индивида, реактивность и сила нервной системы, склонность к торможению, а также возрастные типологические свойства личности.

Т. О. Смолева считает важным при исследовании неуверенности ребенка подчеркнуть, что существенной характеристикой у ребенка является аффективный компонент – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое ожиданием неуспеха от предстоящей деятельности или ситуации, необходимости установления контактов с окружающими людьми.

Наряду с этим компонентом исследователь выделяет два других: поведенческий и когнитивный. Исходя из этого, были определены показатели неуверенности, которые характеризуют всю ее многообразную картину проявления.

В поведенческой сфере: наблюдаемое сужение круга общения, уменьшение его интенсивности, застенчивость, робость, молчаливость – эти признаки проявляются в области отношений и общения ребенка с окружающими взрослыми и сверстниками. К

признакам неуверенности в деятельности были отнесены проявления нерешительности, растерянности (суетливости, несобранности), несамостоятельность («зависимость»).

В аффективной сфере: подавленное эмоциональное состояние, вызываемое тревогой, страхом, ожиданием неуспешности деятельности (или боязнью установления контактов с окружающими), которая объясняется ожиданием неприятности, недоброжелательного отношения со стороны.

Часто неуверенность в общении распространяется на ареал деятельности, если эта деятельность требует взаимодействия с партнерами. Т. О. Смолева предложила критерии классификации типов неуверенности: степень устойчивости неуверенности – неустойчивость или устойчивость; ареал распространения – парциальная неуверенность – неуверенность, захватывающая либо общение, либо деятельность или обе области вместе, когда неуверенность приобретает генерализованный характер. Таким образом, было выделено шесть типов неуверенности: 1) неуверенность, проявляющаяся в деятельности эпизодически; 2) неуверенность, проявляющаяся в общении и отношениях эпизодически; 3) генерализованная неуверенность, распространяющаяся на обе области и носящая неустойчивый характер; 4) неуверенность относительно устойчивая и проявляющаяся в деятельности; 5) неуверенность, проявляющаяся в общении и отношениях, которая носит устойчивый характер; 6) генерализованная неуверенность с устойчивым характером проявления .

Главная особенность неуверенной в себе личности состоит в том, что в социальной деятельности неуверенные в себе дети стремятся в максимально возможной степени избегать любых форм личного самопроявления. Любая форма презентации личных мнений, достижений, желаний и потребностей для них либо крайне неприятна (вследствие чувств – страха, стыда, вины, связанных с самопроявлением), либо невозможна (вследствие отсутствия соответствующих навыков), либо не имеет смысла в рамках их системы ценностей и представлений. В реальности, конечно, мы чаще всего имеем дело со сложной комбинацией и взаимозависимостью этих трех факторов, в совокупности приводящей к отказу от личного и личностного участия в социальной жизни. Налицо не только отказ от социальных действий по достижению некоторых целей, но и отказ от этих целей как таковых, отсутствие веры в себя и реальность осуществления собственных намерений. Все это требует особого внимания в образовательном процессе при формировании социальной компетентности.

Ценностью современного образования становится социально-компетентная личность, разносторонне развитая и успешно социализирующаяся в изменяющемся мире. Воспитание личности всегда являлось магистральным направлением деятельности школы. Гуманизация педагогического процесса призвана покончить с педагогическим авторитаризмом, создать творческую и демократическую среду, где подросток мог бы накопить положительный социальный опыт, не бояться быть непонятым, не услышанным, не оцененным. В этом направлении необходимо: воспитание толерантного отношения к иным людям, расам, религиям; воспитание персональных нравственно высоких качеств, воспитание навыков сосуществования с людьми – представителями другой расы, языка, религии, этноса; воспитание чувств сострадания и готовности помочь людям; воспитание во имя мира. Эти блоки суть социальной компетентности человека.

Теоретическое исследование социальной компетентности не может, на наш взгляд, обойтись без рассмотрения сущности понятий «компетентность» и «компетенция». Компетенция понимается нами как система знаний, умений и навыков, органично связанных с усвоенными личностью универсальными способами их реализации в конкретных ситуациях деятельности.

Руководствуясь гуманистическим подходом к отбору содержания образования, можно определить понятие «компетентность» как интегративную личностную характеристику, сочетающую в себе комплекс ключевых компетенций, необходимых для решения различных практических проблем, а также мотивационно-волевую, эстетическую, социальную и поведенческую компоненты. Под компетенциями понимаются некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выступают как факторы успешности/неуспешности, адаптивности/дезадаптивности, благополучия /неблагополучия подростка. Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе.

Проведя сравнительный анализ работ различных ученых по вопросу отбора ключевых компетентностей, мы отметили концепцию И.А. Зимней как наиболее широко отражающую все сферы деятельности личности, в которой выделены следующие компетентности:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности.

2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

В первую группу включены компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: компетенции здоровьесбережения – знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии; компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний; компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн); компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранными языками.

Вторую группу составляют компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность; компетенции в общении – устном, письменном, диалог, монолог, порождение и принятие текста, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Третью группу составляют компетенции, относящиеся к деятельности человека: компетенция познавательной деятельности – постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетенции деятельности – игра, учение, труд; средства и способы деятельности – планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности; компетенции информаци-

онных технологий – прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Нас интересует социальная компетентность как компонент, в той или иной степени присутствующий во всех классификациях и являющийся наиболее важным в условиях современного мира, с учетом того, что человек как субъект общения и жизнедеятельности проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, себе и труду. Согласно социологическому словарю, социальная компетентность подразумевает способность к межличностным отношениям. Человек является социально-компетентным, если его индивидуальные способности и навыки отвечают требованиям межличностной ситуации.

До сих пор существует большое разнообразие мнений относительно видов и форм социальной компетентности, ее структуры, не определена специфика проявления социальной компетентности применительно к различным возрастным этапам, в частности, к подростковому возрасту. Сохраняется традиция определения социальной компетентности как совокупности усвоенных знаний, умений, навыков, шаблонов, стереотипов, моделей поведения. Однако в новых социально-экономических условиях только усвоенных знаний и навыков уже недостаточно, развивающемуся обществу нужны люди, отличающиеся мобильностью и гибкостью мышления, способные самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора и не боящиеся взять ответственность на себя, проявляющие социальную активность и инициативу. Как отмечает В.Р. Ромек, появление в литературе по проблеме уверенности понятия «социальная компетентность» стало реакцией на включение в модели уверенности переменных социальной среды, социальной ситуации. «Социальная компетентность» должна была стать неким моральным эталоном, отсекающим чрезмерную уверенность, наносящую вред интересам и потребностям других людей.

Уже в определении А. Ландж и П. Якубовски перечисление навыков было дополнено неким внешним ориентиром – учетом прав и интересов партнера. Авторы пишут, что «уверенность включает умение отстаивать свои права и выражать чувства, мысли и убеждения в прямой, достоверной и приемлемой форме, которая не ущемляет прав другого человека». Агрессивное и безусловное самоутверждение, таким образом, ограничивается необходимостью некоторой социальной адаптации, предполагающей социальную ловкость. Р. Мак-Фолл также различает «социальные навыки» и «социальную компетентность» как оценку поведения со стороны друзей или экспертов. Под

«социальными навыками» понимается комплект навыков, необходимый для компетентного выполнения задачи. «Социальная компетентность» является ценностной оценкой внешним наблюдателем того, насколько эффективно с использованием этих навыков была решена задача.

Предпосылкой к таким действиям является наличие обширного поведенческого репертуара и отсутствие социального страха. Отсутствие страха предполагает наличие «здорового Я-концепта» и доверия себе. Доверие себе понимается как вера в то, что в распоряжении имеется обширный и адаптивный поведенческий репертуар. Доверие себе является предпосылкой уверенности в себе, та, в свою очередь, находится во взаимосвязи с эмпатической компетенцией, интерперсональной компетенцией и способностью к приемлемому самоутверждению.

Развитие коммуникативной компетентности у медицинского персонала на основе активных форм обучения

Т.Н. Никольская, ГЖД ОАО «РЖД»

В современном понимании профессионализм рассматривается как интегральная психологическая характеристика человека труда, отражающая уровень и характер овладения человеком профессией, означающая, что человек выполняет свою трудовую деятельность на уровне высоких образцов, сложившихся в профессии к настоящему времени. Психологическая сущность профессионализма может быть наиболее полно раскрыта на основе анализа соотношения уровней профессиональной деятельности, профессионального общения и зрелости личности профессионала. Личность профессионала определяет ценностные ориентации, внутренний смысл, профессиональный менталитет человека труда. Профессиональная деятельность отражает результат и процесс труда, значимость ее продукта для социума, использование современных технологий. Профессиональное общение характеризует климат, атмосферу труда, во многом определяющую ее эффективность.

Надо отметить, что для отечественной и зарубежной науки проблематика общения не является принципиально новой. Её рассматривали в своих трудах педагоги, психологи, социологи, философы, лингвисты в области коммуникативно-информационного подхода к изучению личности. Концептуальные основы разработки

проблемы общения изложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.П. Буйевой, М.С. Кагана, И.С. Кона, Э.С. Маркаряна и др. Фундаментальное значение для понимания категории общения имеют психолого-педагогические исследования А.А. Бодалева, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Парыгина и др. Большое количество работ посвящено исследованию коммуникативных процессов, авторами которых являются А.В. Петровский, Б.Г. Ломов, В.С. Леднев, В.А. Лабунская, В.В. Зеленская, В.В. Соколова, В.Ф. Енгальчев, Е.А. Климов, Е.В. Клюев, И.Н. Горелов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Н.И. Формановская, О.И. Матяш, С.А. Сухих, Т.Б. Старостина и др.

В жизнедеятельности людей, включая и профессиональное общение, существует много трудностей, барьеров серьезнейшим образом мешающих установлению плодотворных взаимоотношений. Данная проблема наблюдается и в среде медицинских работников, ее решение с использованием уже имеющихся теоретических разработок имеет высокую практическую значимость.

Межличностное взаимодействие медицинского персонала в коллективе, с коллегами, руководителями, пациентами во многом определяется коммуникативной компетентностью медицинского персонала. Эффективные коммуникации в коллективе приводят к единству понимания философии, целей и задач организации что, в свою очередь, способствует созданию благоприятного психологического климата на основе взаимопонимания, взаимопомощи, активного сотрудничества. От того, насколько грамотно медицинский персонал выстраивает профессиональное межличностное взаимодействие, зависит и продуктивность оказания медицинской помощи пациентам.

Лечебная деятельность медицинского персонала ведется в пространстве непосредственного взаимодействия с пациентами, связана с большим эмоциональным напряжением, возникающим при общении с больными, которых отличает повышенная раздражительность, тревожность, болезненная требовательность, обидчивость и т.д. Без понимания трудностей больных, их проблем сложно создать доверительное пространство для плодотворного контакта. Доверие является необходимым условием для лечения пациентов. Медработник приобретает доверие больных в том случае, если он владеет собой, уравновешен, уверен в себе, решителен, настойчив, ответственен, деликатен, добр, проявляет человеческое участие в трудностях пациента. Только в этом случае удовлетворяется ожидание пациента в том, что врач или медицинская сестра имеют необходимые способности, средства и желание помочь наилучшим образом.

Коммуникативная компетентность является одним из основных показателей оценки профессиональной деятельности медицинского персонала, поскольку является для пациента комплексом внешних стимулов, которые принимают активное участие в процессе его лечения.

Большое внимание уделяется коммуникативной компетентности медицинских работников в Региональной дирекции медицинского обеспечения на Горьковской железной дороге ОАО «РЖД», где осуществляется поиск инновационных технологий развития. С 2011 года со средним и высшим медицинским персоналом проводятся тренинги. Данная форма учебно-развивающих занятий способствует активному включению работников в усвоение материала. В содержание тренинга включена система психолого-педагогической диагностики и мониторинга, разработано программно-методическое обеспечение учебного процесса.

К разработке тренинга коммуникативной компетентности были привлечены специалисты факультета психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского и Нижегородской государственной медицинской академии, института прикладной физики Российской академии наук.

В содержание тренинга включена система психолого-педагогической диагностики и мониторинга, разработано программно-методическое обеспечение учебного процесса.

На занятиях осуществлялось развитие коммуникативных компетенций – психологических знаний, умений, личностных характеристик, обеспечивающих эффективное профессиональное общение, предполагающее проявление адекватных коммуникаций в правильном понимании больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, медицинский работник должен уметь с ним взаимодействовать, рационально строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач. Наличие и сохранение уверенного поведения особенно необходимо для тяжелобольных пациентов и возможно при развитом самоконтроле эмоционального состояния медработников. Учебные занятия включали: формирование специальных коммуникативных знаний и умений – приемов активного слушания, запоминания, наблюдения за вербальным и невербальным языком коммуникаций; изучение техник в работе с возражениями, в склонении к своей точке зрения; конструктивные типы взаимоотношений; способы психической саморегуляции и др.

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

Диагностическая процедура включала: тест «Жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев), проективные методики «Нарисуй дом» и групповой рисунок, анкеты психологической компетентности и отношения медицинского персонала к пациентам, оценочную анкету, «лист доверия».

Продолжительность тренинга 16 академических часов, количество занятий шесть. Наполняемость группы от 12 до 16 человек.

На данный период времени «Тренинг коммуникативной компетентности» прошли 209 работников дорожно-клинической больницы.

Анкета психологической компетентности позволила выявить самооценку медицинским персоналом своих отдельных коммуникативных компетенций, их роли в профессиональной деятельности и мотивацию к их формированию. Оценка проводилась по 10-балльной шкале (табл. 1).

Показатели психологической компетентности

Таблица 1

Утверждения	Выражение мнения, балл
Я являюсь грамотным специалистом	8,5
Необходимо всегда совершенствовать свои профессиональные знания	9,4
На работе нужно всегда находиться в спокойном, уравновешенном состоянии	9,2
Я умею оказывать положительное влияние на пациента	8,8
Удовлетворенность пациента является важным критерием оценки моей работы	9,1
Считаю, что занятия по психологии повысят мою профессиональную компетентность	8,4

Результаты анкеты показали, что медицинские работники считают себя грамотными специалистами (8,5 балла) и обладают высокой мотивацией к профессиональному росту (9,4). Большое значение придают эмоциональному функционированию, считают, что на работе всегда нужно находиться в спокойном, уравновешенном состоянии (9,2 балла). В полной мере осознают, что удовлетворенность пациента является важным критерием оценки их профессиональной деятельности (9,1 балла). Проявляют большую уверенность, что могут оказывать положительное влияние на пациента (8,8 балла). При этом на занятии, когда затрагивался вопрос регуляции нервно-психического напряже-

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

ния, медицинские работники отмечали большие трудности в самоконтроле состояния. В отдельных группах говорили о необходимости проведения специальных занятий по этой проблеме. Медицинский персонал выразил уверенность в полезности тренингов, работники считают, точнее, надеются, что занятия по психологии повысят их профессиональную компетентность (8,4 балла).

Результаты оценочной анкеты приведены в табл. 2. В письменных отзывах содержалась положительная оценка: «Все было очень грамотно и комфортно», «В целом проведение тренинга на эту тему вызвало большой интерес, а в дальнейшем хотелось бы изучить тему конфликтов», «Мне очень понравилось, хочу заниматься и по другим темам», «Надо продолжить занятия по теме «Стрессоустойчивость и эмоциональная разумность», «Прошу проводить занятия чаще».

Показатели оценочной анкеты

Таблица 2

Критерии оценки	Балл
Оценка содержания занятий	8,7
Практическая применимость изложенного материала в жизни	8,3
Практическая применимость изложенного материала в работе	8,5
Оценка качества изложенного материала	9,1
Новизна изложенного материала	7,9
Общая оценка организации, содержания и проведения занятий	9

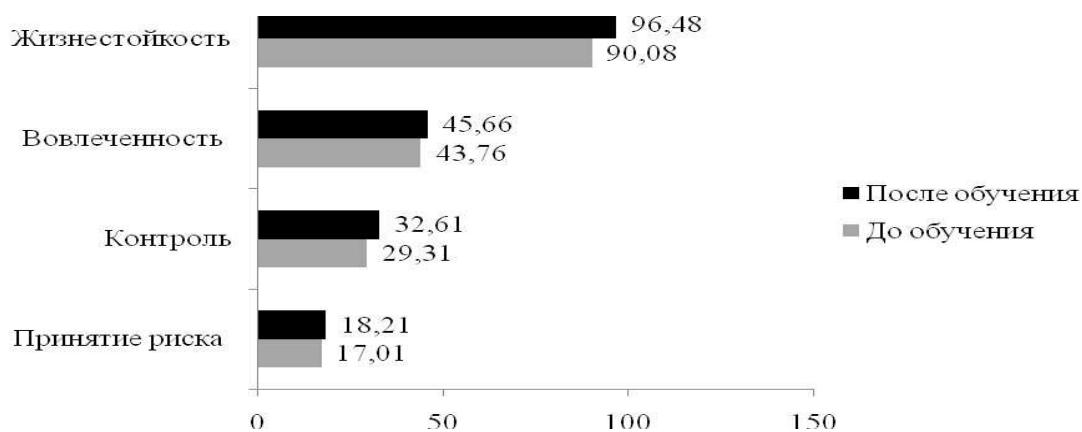
Показатели по тесту жизнестойкости выявили динамику по всем субшкалам.

Динамика показателей по тесту «Жизнестойкость»

Таблица 3

	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Средние показатели	80,72	37,64	29,17	13,91
В начале тренинга	90,08	43,76	29,31	17,01
В конце тренинга	96,48	45,66	32,61	18,21
Показатель динамики	6,4	1,9	3,3	1,2

В целом жизнестойкость у участников тренинга повысилась на 6,4 балла, вовлеченность – на 1,9 балла, контроль – на 3,3 балла, принятие риска – на 1,2 балла.



Динамика изменений показателей по тесту «Жизнестойкость»

По результатам тренинговой работы наблюдается рост доверия в группах (оценка выросла на 1,7 балла, проводилась по 10-балльной системе), табл.4.

Доверие в группе

Таблица 4

До обучения	6,4
После обучения	8,1
Динамика	1,7

Наблюдается положительная динамика и в отношении к пациентам. Участникам в начале тренинга и по его завершении давалось задание: «Охарактеризуйте пациентов одним словом и предложите десять вариантов». Медицинскими работниками хаотично указывались те характеристики, и положительные, и отрицательные, которые быстро вспоминались. Например, положительные характеристики - требовательные, настойчивые, исполнительные, аккуратные, вежливые, умные, благодарные и др., отрицательные - безвольные, бесцеремонные, неопрятные, недисциплинированные, наглые, глупые, хамы и др. Задание выполнялось несколько минут.

В начале тренинга положительных характеристик было меньше, чем отрицательных, по окончании тренинга баланс изменился в сторону положительных характе-

ристик. По результатам выполненного задания можно видеть рост положительных характеристик на 12,5% , (табл.5).

Результаты положительной оценки пациентов (в %)

Таблица 5

В начале тренинга	46,96
По завершению тренинга	59,45
Динамика	12,49

Проективная методика «Нарисуй дом» показала наличие положительных изменений в рисунках у большинства участников. В начале тренинга дома чаще всего были нарисованы схематично, присутствовали лишь основные элементы, указывающие на представленный объект. Задание многими работниками выполнялось без особого желания. Использование цветных карандашей было обязательно, но цветовая гамма подбиралась механически. Вероятно, поэтому в основном дома были непривлекательными и невеселыми, маленькими и неказистыми. Мало кто из участников пытался переступить порог дома и создать там уют, повесить занавески, поставить цветы в горшках на подоконники. Лишь отдельные участники создавали интерьер вокруг дома в виде сада, озера, беседки.

После проведения тренинга большинство рисунков просто преобразилось, они расцвели. При выполнении задания участники уже демонстрировали некий азарт, эмоциональный подъем, рисовали с желанием и долго, некоторые прорисовывали мельчайшие детали, с определенными сортами цветов, породой домашних животных и т.д. Около домов появились машины, вертолеты, лебеди, люди и др.

Выполнение проективного теста «Нарисуй дом» показало наличие внутренних позитивных изменений у участников тренинга.

Аналогичные изменения произошли и в групповом рисунке. Рисунок стал более содержательным, четким, интересным, ярким, тематичным. Групповой рисунок в конце тренинга показал большее количество взаимодополняющих элементов. Положительные групповые изменения звучали и при подведении итогов тренинга. Работники говорили, что лучше узнали друг друга, стали ближе, более открыты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что «Тренинг коммуникативной компетентности» способствовал развитию коммуникативных компетенций у медицинского персонала ДКБ и улучшению психологического климата в коллективе.

Литература

1. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия/ Б. Д. Карвасарский. – СПб: Питер, 1999. – 752 с.
2. Кочюнас, Р. Психотерапевтические группы: теория и практика/ Кочюнас Р. – М.: Академ. проект, 2000. – 240 с.
3. Рутан, Дж. Психодинамическая групповая психотерапия/ Дж. Рутан, У. Стоун. – СПб.: Питер, 2002. – 400 с.
4. Сидоренко, Е. В. Психотравматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми: методические описания и комментарии/ Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 90 с.
5. Ялом, И. Теория и практика групповой психотерапии/ И. Ялом. – СПб: Питер, 2000. – 640 с.

**Формирование социально-психологической совместимости
через творческий фестиваль-конкурс**

Л.А. Протасова, ННГАСУ
Г.К. Амельченко, ННГАСУ

Эффективность работы вуза во многом зависит от интеграции усилий всех участников образовательного процесса: руководителей, педагогов и студентов. В связи с этим особое место занимает проблема изучения и формирования социально-психологической совместимости субъектов образовательной деятельности [5]. Учет требований психологической совместимости в вузе способствует повышению интереса к учебе, совершенствованию профессиональных качеств будущего выпускника и удовлетворенности студента своими достижениями. Формирование социально-психологической совместимости студентов в процессе обучения предполагает организацию мероприятий по изучению и раскрытию творческих потребностей и способностей студентов, которые вырабатывают навыки общения, способствуют сбалансированности межличностных отношений.

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете накоплен большой опыт творческого взаимодействия со студентами в рамках воспитательной и гуманитарно-просветительской работы. В 2007 году в результате поиска новых форм творческого развития было создано гуманитарно-просветительское объединение «Пробуждение» - содружество студенческого клуба с библиотекой ННГАСУ. Объединение «Пробуждение» явилось инициатором творческого фестиваля-конкурса «История и современность глазами молодых». Идея состояла в творческом слиянии фестивальных, конкурсных и научно-исследовательских форм работы студентов общей темой и общими мероприятиями. Именно фестиваль-конкурс явился продуктивной формой работы, в которой студенты смогли проявить себя и как организаторы, и как исследователи, и как участники коллективной деятельности, способствующей формированию социально-психологической совместимости.

Подготовка фестиваля проходит совместно с историко-краеведческим студенческим клубом кафедры отечественной истории и культуры ННГАСУ, советом по воспитательной работе ННГАСУ.

Социально-психологическая совместимость в вузе определяется особенностями сочетания у студентов определенных качеств, значимых для совместной деятельности и общения. В соответствии с этими качествами выделяют два основных вида совместимости: деловую и нравственно-коммуникативную. Факторами деловой совместимости выступают профессионально-деловые и организаторские качества, а нравственно-коммуникативной - качества, выражающие отношение к другим людям, то есть качества, которые важны для межличностного общения (доброжелательность, внимательность, тактичность, справедливость и др.) [2] В процессе подготовки фестиваля-конкурса проявляются и те и другие качества, тем самым формируются оба вида совместимости.

Участвуя в творческом фестивале, студенты удовлетворяют потребность в личностном саморазвитии; воспитывают в себе позитивное ценностное отношение к себе и к людям; приобретают веру в потенциальные возможности личности; открытость, эмпатийность, готовность к диалогу, мотивационную направленность на партнера, направленность на совместную деятельность.[2] Студенты получают шанс для личных достижений и творческой деятельности; учатся ценить эмоции и чувства; понимать взаимоотношения с другими людьми. Социорефлексия проявляется в стремлении и умении человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны.

В процессе подготовки к конкурсу студенты взаимодействуют друг с другом, с преподавателями, членами организационного комитета. Они учатся воспринимать замечания, пожелания, рекомендации. Тем самым, формируется социально-психологическая совместимость, которая является следствием оптимального сочетания типов поведения людей, а также общности их социальных установок, потребностей и интересов, ценностных ориентаций.

После объявления темы фестиваля перед студентами открывается возможность выбора номинации, для творческих работ. Библиотека вуза здесь выступает как информационный и культурный центр. Происходит обмен информацией, сообщениями, мнениями. Важную роль в подготовке играют кураторы групп младших курсов. Именно они поддерживают студентов, желающих участвовать в конкурсе. Студенты приобретают навыки координации совместных действий с преподавателями.

Координационный центр объединения «Пробуждение» возглавляет и организует подготовку и проведение фестиваля-конкурса. В него входят: Протасова Людмила Анатольевна – заместитель декана общетехнического факультета ННГАСУ, доцент, член Российского союза профессиональных литераторов; Гущина Татьяна Авельевна – заведующая отделом гуманитарно-просветительской работы библиотеки; Амельченко Галина Константиновна – заведующая научно-методическим отделом библиотеки ННГАСУ. В процессе взаимодействия студентов с координационным центром устанавливаются отношения, которые помогают студенту осознать свою роль в системе межличностных отношений. Творческое соединение фестивальных, конкурсных и научно-исследовательских видов работы студентов проявляется и в форме проведения заключительного этапа фестиваля-конкурса. По итогам конкурса проводится торжественный концерт-награждение. Участники всех номинаций собираются вместе и получают возможность обсудить и оценить лучшие работы, поздравить победителей.

Каждый год фестиваль-конкурс посвящается одной из актуальных тем современной жизни. В 2008 году прошел первый фестиваль-конкурс «Любовь. Счастье. Семья», который был посвящен Году семьи. В 2009 году в ННГАСУ состоялся фестиваль-конкурс «Родина моя – Россия», который посвящался Году молодёжи. Для участия в нём приглашались студенты нижегородских вузов. И с этого года конкурс становится межвузовским. Наши студенты получили возможность совместной творческой деятельности со студентами других вузов. И здесь мы стремились поддержать эмпатий-

ность наших студентов – адекватное восприятие и понимание творческой работы соперников, а также психологическое взаимопонимание и совместимость студентов.

Третий межвузовский фестиваль-конкурс «Священная война – Великая Победа» посвящался 65-летию Победы в Великой Отечественной войне. Он прошёл в 2010 году. В мае 2011 года завершился первый этап фестиваля-конкурса «Россия – прошлое и настоящее глазами молодых». Он был посвящен 400-летию формирования народного ополчения 1612 года.

Число номинаций расширяется от конкурса к конкурсу. Первоначально это были номинации: «Литературное творчество», «Вокал», «Художественное слово», «Художественная фотография». С 2009 года к прежним номинациям добавились: «Научно-исследовательские работы»; «Моя семья в истории России»; «Макеты по истории и культуре России»; «Источниковедческие работы»; «Стенгазеты, наглядные пособия»; «Исторические презентации». В 2010 году появилась номинация «Проект памятного места в честь Победы в Великой Отечественной войне».

Номинации конкурса являются инструментом для исследования интересов студентов, позволяют выявить их таланты, проявить знания, приобрести опыт публичных выступлений. В ходе конкурса студент постоянно оценивает темы, явления, ситуации, поступки и последствия своей творческой деятельности; предвидит и учитывает, как его могут оценить однокурсники и члены жюри, продумывает наиболее удачные варианты представления своих работ.

Ответственные за номинации стремятся помочь студентам лучше понять себя, создать благоприятные условия для принятия адекватных решений, развить ценностные установки, содействовать выработке своего мнения и готовности к коллективной деятельности. В качестве параметров развития студентов оцениваются такие качества, как компетентность, способность управлять своими эмоциями, самостоятельность [4].

Работы студентов, представленные в научно-исследовательских номинациях - это средство развития творческих способностей студентов, позволяющее повысить их профессиональный и научный потенциал. Важнейшим условием развития научного творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Особое значение приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя и студента в совместную деятельность. Важно, что создаются условия, связанные с требо-

ваниями профессиональной деятельности: овладение практическими навыками психологии общения, самоанализ, готовность к постоянному повышению своей квалификации. В рамках фестиваля помимо творческих талантов развиваются, осмысливаются грани совместимости с окружающими людьми, раскрывается способность к сопереживанию.

Следует отметить, что среди победителей творческих номинаций большую часть составляют студенты технических специальностей. Это особенность работы клуба «Пробуждение». Очень полезен опыт выступлений на Международном Пушкинском фестивале искусств «С веком наравне» в Москве. Студенты, участвовавшие в нём, являются активом подготовки фестивалей-конкурсов ННГАСУ – они имеют опыт не только выступления на сцене, но и опыт общения с участниками конкурса из своего университета и студентами из других городов. Примером совместимости интересов является участие студентов разных специальностей. В первых фестивалях студенты специальности «Архитектура» участвовали, в основном, в номинации «Художественная фотография». В процессе общения со студентами, участвующими в наших конкурсах, они нашли время для совместной творческой работы и стали участниками других творческих номинаций, в том числе «Художественное слово» и «Литературное творчество».

Творческий конкурс - это процесс, в рамках которого студент приобретает способность оценивать события, формировать хорошие и открытые отношения с другими людьми, защищать свои взгляды, воспринимать жизнь во всей ее красоте. Подготовка к конкурсу - это борьба с трудностями и принятие риска конкурсной системы. В целом можно сказать, что фестиваль-конкурс является продуктивной формой взаимодействия студентов, преподавателей и сотрудников университета. Как было отмечено, качества, которые вырабатываются в процессе подготовки и проведения фестиваля-конкурса, способствуют формированию и деловой, и нравственно-коммуникативной совместимостей, обеспечивая достижение поставленной цели.

Творческий фестиваль-конкурс «История и современность глазами молодых» стал комплексным методом изучения и воспитания студента как творческой личности, способом формирования навыков общения и социально-психологической совместимости в образовательном процессе вуза.

Литература

1. Ангоров, Е. Н. Психология малых групп/ Е. Н. Ангоров. – М.: Глобус, 1998. – 254 с.
2. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности/ П. Вайнцвайг. –М., 1990.– 192 с.
3. Волков, А. К. Психологическая совместимость/ А. К. Волков. - СПб., 2000. – 525 с.
4. Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и высшее образование в России / Ю.С. Давыдов // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 4 (16). – С. 79–94.
5. Протасова, Л. А. Социально-психологическая совместимость субъектов образовательного процесса в вузе./ Л. А. Протасова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т.12. – Самара, 2010. – № 5 (37), – С. 153–155.

Психологические аспекты адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе

Е.Л. Скобелева, педагог-психолог МОУ СОШ № 30, г. Сыктывкар

В течение последних нескольких лет происходит активное обновление педагогических коллективов, возрастает число молодых специалистов, приходящих на работу в образовательные учреждения сразу после окончания вуза.

Практически все выпускники вузов в начале своей преподавательской деятельности испытывают затруднения профессионального, социального и психологического характера. Именно поэтому вопросы их социальной защиты, совершенствования механизма адаптации, содействия трудоустройству, дальнейшему развитию и профессиональному росту имеют приоритетное значение в сфере развития образования в Российской Федерации. В соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации (ст.70) понятие «молодой специалист» можно трактовать как «лицо, окончившее образовательное учреждение начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющее государственную аккредитацию, и впервые поступающее на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения» [1].

Одним из центральных ориентиров для успешного освоения и реализации профессиональной деятельности любого молодого специалиста будет являться его адаптация: профессиональная, социальная и психологическая. Данные виды адаптации тесно связаны между собой: характер протекания психологической адаптации зависит от особенностей профессиональной адаптации, так как источником эмоциональной напряженности и дискомфорта могут стать ошибки и неудачи профессионального плана; а с социальной адаптацией психологическая связана тем, что она так же обусловлена общественным характером изменений окружающей среды, человеческого сознания [2]. Но, в отличие от понятий «профессиональная адаптация» и «социальная адаптация», в литературе, касающейся работы с молодыми педагогами, по настоящее время нет единого понимания термина «психологическая адаптация».

Не определена также чёткая структура психологической составляющей процесса адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе, что может вызвать затруднения в своевременной диагностике дезадаптации и в оказании психолого-педагогической помощи в этот период со стороны педагогического коллектива и школьного психолога.

Исходя из всего вышесказанного, считаем целесообразным изучение психологической составляющей процесса адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе и определение её основных структурных компонентов, что должно в дальнейшем помочь в разработке и апробации программы, способствующей успешной адаптации начинающих работников.

Теоретический анализ научной, научно-методической литературы по данной тематике и наблюдение за непосредственным процессом адаптации, позволили нам сформулировать понятие «психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности» - это индивидуальный, многосоставной, функционально-обусловленный процесс адаптации личности начинающих преподавателей к условиям профессиональной деятельности, с включением в него личностно-психологических, поведенческих и социально-психологических компонентов. Основываясь на изученной литературе, мы выделили основные структурные компоненты данного процесса и подобрали диагностический инструментарий для выявления уровня их сформированности:

– самооценка – «Шкала самооценки» Дембо – Рубинштейна в модификации А. Прихожана;

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

- мотивация профессиональной деятельности – «Методика изучения мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана;
- направленность деятельности – «Ориентировочная анкета» В. Смекалова, М. Кучера;
- стиль педагогического общения – «Диагностика стилей педагогического общения» И. Юсупова;
- уровень тревожности – «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберге-ра в адаптации Ю.Л. Ханина;
- социальный статус в коллективе – «Социально-психологический тест» Дж. Морено.

На базе двух общеобразовательных школ города Сыктывкара было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого опрошено 28 молодых специалистов. Целью данного исследования являлось выявление уровня психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе. Для качественного анализа полученных результатов была составлена характеристика уровней сформированности психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе.

Высокий уровень – выявлено 22% из числа обследуемых – преподаватель адекватно оценивает результаты своей деятельности и способы ее осуществления, развивается в процессе освоения профессии и в ходе осуществления профессиональной деятельности, роста профессионализма и компетентности; уровень притязаний соответствует норме или высокий; профессиональная мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности: понимание общественной полезности, удовлетворение работой, то есть результат и процесс труда (мотив достижения); несмотря на свой интерес к работе, желает сотрудничать с коллективом так, чтобы группа была как можно продуктивнее; преобладает стиль дружеского взаимодействия с учащимися и коллегами с сохранением ролевой дистанции; уровень тревожности – умеренный; социальный статус в коллективе – высокий или средний.

Средний уровень – выявлено 42% из числа обследуемых – преподаватель способен адекватно оценивать результаты своей деятельности и способы ее осуществления, но отсутствует стремление к росту профессионализма и компетентности; уровень притязаний завышен или занижен; профессиональная мотивация содержит и внешние, и внутренние мотивы; направленность деятельности отражается в стремлении поддер-

живать хорошие, гармоничные отношения с коллегами и учащимися, что зачастую затрудняет выполнение определённых рабочих задач; в процессе обучения ориентирован не на весь состав аудитории (выборочен), учебно-воспитательное взаимодействие представляется формально; уровень тревожности – умеренный или низкий; социальный статус в коллективе – средний или низкий.

Низкий уровень – выявлено 36% из числа обследуемых – преподаватель не способен адекватно оценивать результаты своей деятельности и способы ее осуществления, отсутствует стремление к росту профессионализма и компетентности, уровень притязаний неадекватно завышен или занижен; профессиональная мотивация, содержит те мотивы, которых находятся за пределами самого работника и труда как такового: заработок, боязнь осуждения, стремление к одобрению, повышение социального статуса; от деятельности ожидает непосредственного удовлетворения (вознаграждения) только для себя вне зависимости от работы, которую он выполняет, или вне зависимости от коллег; в своем стиле поведения отстранен от обучающихся (фиксируется на себе, на жесткой программе, на межличностных отношениях); уровень тревожности – низкий или высокий; социальный статус в коллективе – низкий.

Качественный анализ психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе позволил обнаружить, что более трети респондентов (36% из числа обследуемых) психологически дезадаптированы в своей профессиональной деятельности, т.е. испытывают различные трудности психологического характера в начале своего профессионального пути.

В связи с этим встает вопрос о психологическом сопровождении процесса адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней образовательной школе, о необходимости разработки и реализации программы, направленной на повышение уровня психологической поддержки начинающих педагогов со стороны коллектива в период введения в профессиональную деятельность.

Литература

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. (с изм. от 07.01.2011 г.)// Рос. газ. 2001. 31 дек. (№256)
2. Фролов, А. Г. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе/А. Г. Фролов, С.А. Хомочкина, Г.У. Матушанский// Educational Technology & Society. – 2006. – №9(2). – С. 265–277.

Психологическое сопровождение личности при формировании общекультурных компетенций

О.В. Стецюк, ННГАСУ

В декабре 2004 г. Правительством России были одобрены «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации». Выход этого документа был обусловлен присоединением России 19 сентября 2003 г. к странам, подписавшим Болонскую декларацию. В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения содержатся требования, предъявляемые к результатам освоения образовательной программы, которые формулируются в терминах «компетенций» выпускника этой программы. Фактически требования к формируемым у обучающихся и выпускников компетенциям, определенные во ФГОС ВПО нового поколения, успешно заменили требования к обязательному минимуму содержанию образования, которые задавались российскими государственными образовательными стандартами (ГОС) ВПО 1-го и 2-го поколения.

Источник – Федеральный государственный стандарт ВПО по направлениям, входящим в перечень подготовки ННГАСУ, включает в себя требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, где указывается, что выпускник, получив образование, должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями.

Для успешной реализации данного вида деятельности существует необходимость использования совокупности методов работы вуза, то есть к данному виду деятельности подключать не только педагогов, но и структурные подразделения, которые могут быть полезны в решении поставленных задач. Примером может служить психологическая служба университета, которая будет полезной для проведения самообследования и обеспечения функционирования внутренней системы оценки качества образования. На наш взгляд, психологическое сопровождение личности при формировании общекультурных компетенций является актуальным и необходимым для реализации требований, предъявляемых ФГОС ВПО.

В рамках данного подхода, мы провели анализ общекультурных компетенций 18 направлений из 20, входящих в перечень подготовки в ННГАСУ. С помощью метода сравнения было установлено, что большинство выделенных направлений имеют схо-

жие компетенции. Акцент делался именно на общекультурные компетенции, которые подразумевают психологическое сопровождение специалиста. Проанализировав полученные данные, мы выделили следующие компетенции:

- постановка цели и выбора путей ее достижения;
- обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- способность к саморазвитию;
- умение критически оценивать свои достоинства и недостатки;
- умение наметить пути и выбрать средства развития и т. п.

Дальнейшая наша задача состояла в тщательном разборе компетенций и выделения в ней личностных качеств, которые формируют предполагаемую компетенцию.

Обзорно остановимся на первой компетенции: постановка цели и выбора путей ее достижения.

Цель – осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение которого направлено действие человека; заранее мыслимый результат сознательной деятельности. Здесь имеется в виду сознательный образ результата: он удерживается в сознании все время, пока выполняется действие. Цель всегда сознательна. Для того чтобы уметь ставить цель и выбирать пути её достижения, необходимо обладать такими чертами, как целеустремлённость, активная направленность личности на достижение определенного результата деятельности; настойчивость – стремление человека к достижению поставленной цели даже в самых сложных условиях; решительность, которая заключается в отсутствии излишних колебаний и сомнений при борьбе мотивов, в своевременном и быстром принятии решений; инициативность заключается в способности предпринимать попытки к реализации возникших у человека идей; самостоятельность проявляется в способности осознанно принимать решения и в умении не поддаваться влиянию различных факторов, препятствующих достижению поставленной цели; последовательность характеризует то, что все совершаемые человеком поступки вытекают из единого руководящего принципа, которому человек подчиняет все второстепенное и побочное. Другими словами, для развития такой компетенции, как «Постановка цели и выбора путей ее достижения», необходимо развитие волевых качеств. Выделив важные составляющие компетенции, мы переходим к развитию компетентностей.

В своей работе мы отождествляем понятия «компетентность» и «компетенция». «Компетенция» как сочетание характеристик и требования (знания, их применение, навыки, ответственности, качества личности), предъявляемые к подготовке специалиста, представляющие собой совокупность потенциальных качеств выпускника, ориентированных на выполнение будущей профессии. «Компетентность» – как актуальное качество личности, показывающее степень овладения человеком соответствующими компетенциями, совокупность компетенций, актуализированных в определённых видах деятельности. Такая деятельность позволяет провести мониторинг наличия заявленных компетенций с помощью психологического инструментария, а также организовать совместную работу по развитию компетенций, и оценить на выходе уровень овладения ими. Такую деятельность необходимо провести по каждой заявленной общекультурной компетенции, имеющей психологическую направленность. На данном этапе мы разрабатываем программу по развитию общекультурных компетенций, которые можно развивать совместно с психологом как вспомогательные единицы в учебном процессе, необходимые для проведения самообследования и обеспечения функционирования внутренней системы оценки качества образования.

Литература

1. Богословский, В. А. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты [Электронный ресурс]/В. А. Богословский, Е. В. Караева, Е. Н. Ковтун, С. В. Коршунов и др. – Режим доступа: http://www.nngasu.ru/education/high_education/perehod.pdf.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога./С. Ю. Головин. – Минск.: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов./А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
4. Федеральные государственные стандарты ВПО// направления подготовки реализуемые в ННГАСУ [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.nngasu.ru/word/fgs/ecology_bak.pdf.
5. Чиркова, Т. И. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки (на примере специальности «Психология»): монография / Т. И. Чиркова, С. В. Чеботарева. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 177 с.

Социально-психологическое сопровождение коллектива как инструмент развития персонала

М.Е. Халак, СНХ

В 2013 году лейтмотивом HR-стратегии бизнеса стало смещение акцентов - от привлечения к удержанию и развитию персонала. Не секрет, что во многих промышленных предприятиях большое внимание уделяется обучению персонала, упор при этом делается на то, чтобы многие компании стали самообучающимися. Однако не всегда развитие подразумевает именно обучение. Именно поэтому в HR-службе СНХ было решено привлечь к работе психолога.

Социально-психологическое сопровождение труда - целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции поведения работников предприятия. Оно осуществляется в рамках целостной исследовательско-развивающей технологии в интересах оптимизации труда профессиональных контингентов, для наиболее полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния и наивысшей продуктивности. Социально-психологическое сопровождение коллектива - процесс долгий и не всегда однозначный. Проблемы могут возникнуть уже на этапе диагностики: из-за непрерывности производственного процесса сложно организовать процедуру тестирования. А выстраивание программы дальнейшего сопровождения требует тщательной проработки и согласованности во времени.

В рамках социально-психологического сопровождения коллектива нами была разработана программа мероприятий, направленных на коррекцию текущего психофункционального состояния. Приоритетными задачами выступали: успешное решение задач группового сплочения, улучшения социально-психологического климата в коллективе, оптимизации взаимосвязей, развития профессиональной компетентности, профилактика конфликтов в коллективе.

Работа проводилась в течение 2013 г среди коллективов химических лабораторий двух производственных площадок СНХ. Количество человек, прошедших занятия 71. Количество человек, прошедших тестирование на начало и конец мероприятий 47. Программа содержала 10 занятий, на которые отводилось по 60 минут. Занятия проходили по 2 группы в каждой из 4 смен. Общее количество проведенных занятий – 152.

Оценка динамики психологического состояния проводилась с помощью следующих методик:

1. Психофизиологический блок: вариационная кардиоинтервалометрия.
2. Интеллектуально-мнестический блок: методика «Закономерности числового ряда», методика «Установление закономерностей», методика «Проба на ассоциативную память», методика «Оперативная память».
3. Эмоционально-личностный блок: методика «Диагностика эмоционального выгорания» (В. В. Бойко), методика диагностики показателей и форм агрессии А. Баса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого), методика «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич).

Показатели вторичной диагностики отличаются от данных первичной диагностики по следующим параметрам.

Психофизиологический блок. В среднем в группе работников было отмечено улучшение текущего состояния работоспособности. Участники занятий отметили в целом увеличение сбалансированного влияния всех отделов нервной системы, улучшение процессов саморегуляции.

Интеллектуально-мнестический блок (память, внимание, уровень интеллекта, восприятие).

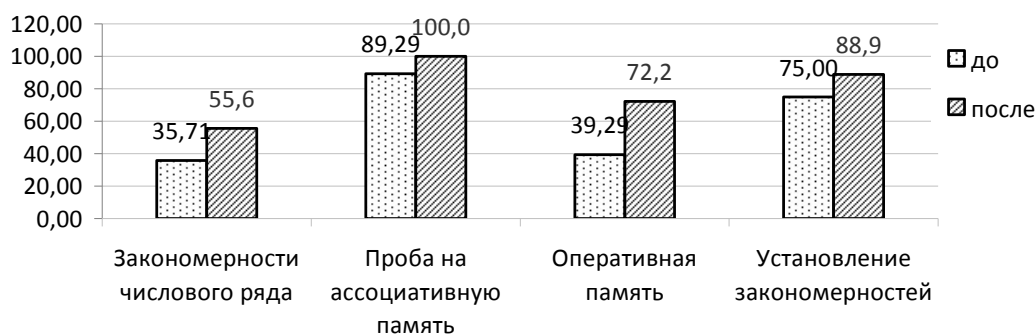


Диаграмма 1

Было отмечено существенное увеличение средних показателей по параметру оценки логической стороны мышления («Закономерности числового ряда») с 35,71% до 55,56 % по группе. Также было замечено улучшение показателей по методике «Проба на ассоциативную память» с 89,29% правильных заданий до 100 %. Существенно улучшилось установление закономерностей между словами при закреплении, сохранении и последующем воспроизведении этих слов. Заметно возросли показатели по уров-

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

ню оперативной памяти и вниманию с 39,29 до 72,22 %. Общий уровень развития увеличился с 75 % в среднем по группе до 88,89% (диаграмма 1).

Эмоционально-личностный блок.

- Методика «Диагностика эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)

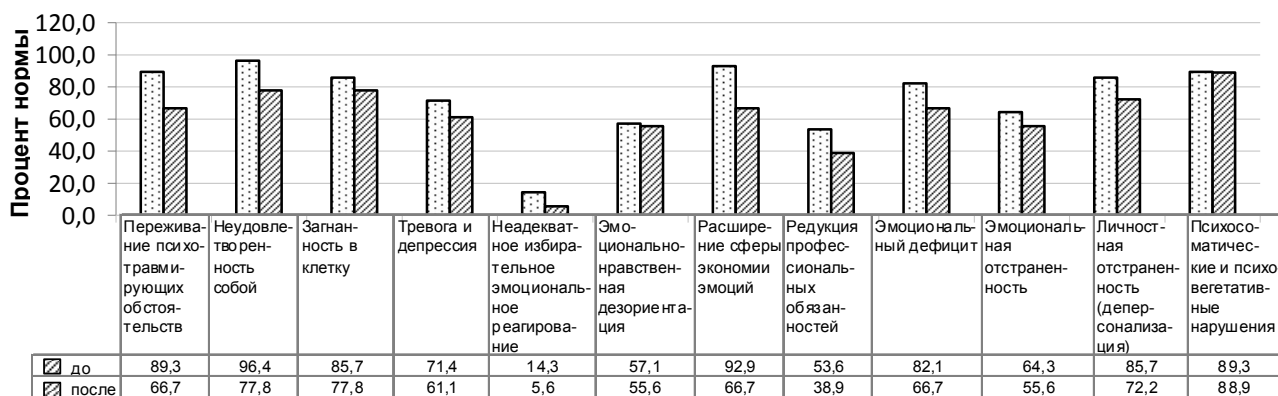


Диаграмма 2

Как видно на диаграмме 2, в группе в целом отмечается снижение эмоционального тона и увеличение психологических защит.



Диаграмма 3

Как следует из диаграммы 3, увеличилось внутреннее напряжение, возросло сопротивление нарастающему стрессу, отмечается истощение.

– Методика «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (К.К. Яхин, Д.М. Менделевич)

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

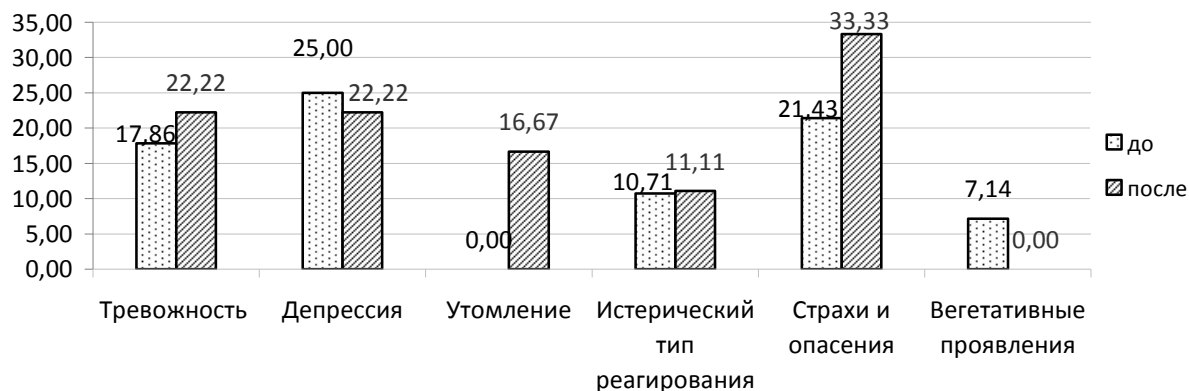


Диаграмма 4

У работников на момент окончания мероприятий по сопровождению было отмечено увеличение уровня тревожности (с 17,86 до 22,22 %), а также уровня утомления (с 0 до 16,67 %) и, как следствие, увеличение страхов и опасений (с 21,43 до 33,33 %) – результаты коррелируют с показателями, полученными по предыдущей методике. Однако было отмечено также общее улучшение по показателю вегетативной реакции на стресс (снижение проявлений до 0%), что говорит о формировании навыка саморегуляции. Мягче стал депрессивный фон (снижение выраженности с 25 до 22,22 %).

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Баса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого).

В группе увеличились показатели по проявлению косвенной агрессии (шутки, иронические замечания – с 14,29 до 22,22 %), раздражения (с 3,57 до 5,56 %), обиды (с 7,14 до 16,67 %). Существенно возросло вербальное проявление агрессии (с 32,14 до 50 %) (диаграмма 5). Меньше стало оппозиционных форм поведения (снижение с 14,29 до 11,11 %) и подозрительности (с 10,71 до 5,56 %). Существенно снизилось чувство вины – возможное убеждение работников в том, что они являются плохими людьми (с 57,14 до 22,22 %).

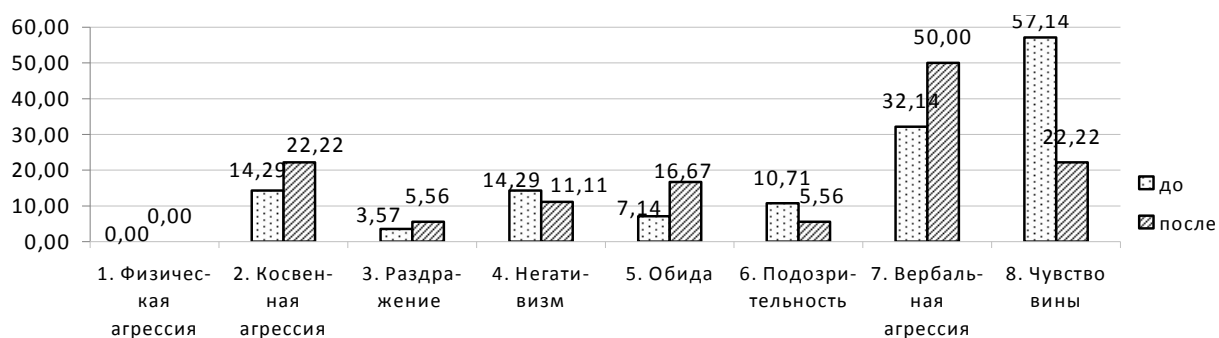


Диаграмма 5

Выводы.

Такое положение дел может быть связано с несколькими причинами:

- 1) диагностика проводилась в конце рабочего года, вполне логично, что постепенно силы иссякают, накапливается общая усталость в организме (диаграммы 3, 4);
- 2) оптимизация внутри коллектива, которая шла в течение года;
- 3) в первый раз участники занятий не были честны и отвечали на вопросы тестов во время диагностики более социально-желательно. На выходе увеличилась искренность их ответов;
- 4) несмотря на ухудшение некоторых показателей (диаграмма 2), в целом участники занятий стали более раскрепощенными в общении, легче идут на контакт, что предполагает развитие. Выработался навык саморегуляции в стрессовых ситуациях. Улучшились показатели по интеллектуально-мнестическому блоку (диаграмма 1). И, как ни парадоксально, увеличилась работоспособность. Данные по этому пункту коррелируют с общероссийскими показателями (по данным Росстата).

Литература

1. Баскина, Т. Война за таланты / Т. Баскина // Российская Бизнес-газета. – 2013. – 31 дек.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
3. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 1998. – 592 с.

Психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС высшего образования

Т.Т. Щелина, Арзамасский филиал ННГУ

Проблема психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС высшего образования представляется актуальной в связи характеристик кадрового потенциала современной высшей школы с позиций готовности к происходящим переменам и умения относительно продуктивно функционировать и развиваться в меняющихся

условиях профессиональной деятельности и изменившегося по своим социально-психологическим характеристикам контингента обучающихся.

Относительно готовности преподавателей к происходящим в системе высшего профессионального образования переменам и обновлению отметим следующее. Занятые переживанием эмоционального негатива, сопровождающего ломку привычных ритмов, содержания, способов деятельности, авторитетов и ценностей научной и профессиональной деятельности, преподаватели вузов в большинстве своем недостаточно серьезно вникают в сущностные характеристики содержания, принципов построения и организации образовательного процесса, ответственности самого вуза и коллектива за качество результата, каковым является выпускник. Основная проблема в этом смысле, возможно, связана с тем, что работающий ныне состав преподавателей вузов в большей степени подготовлен как специалисты в определенной отрасли науки, способные обучать студентов и готовить молодых исследователей. В их обязанности не входило постоянное изучение быстро меняющихся нормативных документов, регламентирующих организацию образовательной деятельности вуза, но не затрагивающих методические и технологические аспекты преподавания в высшей школе за исключением компьютеризации и ИКТ.

Одна из ключевых особенностей модернизации высшего образования как раз и состоит в изменении субъектной позиции современного преподавателя, который строит образовательный процесс не на уровне своего предыдущего школьного, студенческого опыта исполнения этой роли и соответствующей деятельности, не на уровне воспоминаний о своих преподавателях, их манерах и привычках осуществлять взаимодействие со студентами. Современному преподавателю жизненно необходимо осознать и понять сущностную характеристику изменений:

- принципов и подходов к организации образовательной деятельности вуза в целом, факультета, кафедры;
- принципов отбора и построения содержания Основной образовательной программы по соответствующему направлению подготовки (специальности);
- принципов отбора и построения содержания преподаваемой им учебной дисциплины в Основной образовательной программе по соответствующему направлению подготовки (специальности);
- методики и технологий уже не столько преподавания, сколько организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся;

- принципов разработки и применения адекватных средств и технологий оценивания компетенций как достижений обучающегося и результата профессиональной деятельности преподавателя;

- роли самого преподавателя в разработке ООП по соответствующему направлению подготовки (специальности) и обеспечении условий ее реализации и соответствия аккредитационным требованиям [2].

Анализ работы факультетов, кафедр, УМО с 2010 года позволяет констатировать, что даже представленный минимум, обеспечивающий относительную готовность преподавателей к профессиональной деятельности в условиях модернизации высшего образования, остается за пределами продуктивной сознательной, эмоционально-ценностной и мотивационной активности педагогов. Эта осознанная ответственная деятельность в силу возрастных, личностных и др. причин тормозится, игнорируется, вытесняется различными способами психологически защитного поведения. Результатом игнорирования описанной ситуации руководителями кафедр, факультетов, УМО вузов может стать невыполнение (частичное, неадекватное выполнение) Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования в части требований к организации и обеспечению условий реализации Основной образовательной программы, которая четко прописана в новом «Законе об образовании». В то же время стремительность реализации требований соответствия задачам и процессу модернизации высшего образования, как оказалось, не предусматривала столь необходимую дополнительную подготовку, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

Необходимость дополнительной работы с преподавательским составом обусловлена не только важностью выполнения государственных требований и законодательных документов в сфере высшего образования, но и потребностью педагогов в психологической помощи в освоении умений продуктивно функционировать и развиваться в меняющихся условиях, взаимодействовать с психологически изменившимся студенчеством. Сложившаяся ситуация ставит перед вузами серьезную задачу разработки локальных (поскольку через Федеральные целевые программы по подготовке научно-педагогических кадров все преподавательское сообщество охватить невозможно) программ повышения квалификации, постоянно или длительно действующих семинаров, способствующих освоению и последующей реализации преподавателями основных принципов деятельностного и компетентностного подходов в высшем образова-

нии. Особое внимание к реализации деятельностного подхода в высшем гуманитарном образовании в нашем опыте связано в целом с его пониманием как методологического принципа в изучении педагогических явлений и процессов. Согласно этому принципу для того, чтобы организовать усвоение позитивного опыта и развития человека в разные периоды жизни, необходимо создать условия для участия его в разнообразных по содержанию и формам видах продуктивной деятельности [1]. В контексте модернизации высшего гуманитарного образования в плане психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС высшего образования представляется весьма показательной проблема профессионального самоопределения студентов как интегративный показатель переживаемых современной высшей школой сложностей.

Во-первых, сложившаяся на сегодняшний момент социальная ситуация развития современных старшеклассников характеризуется свободой и обилием выбора места продолжения обучения без особого акцента на заинтересованность профессией и профессиональным будущим. В результате такие студенты, действительно, с удовольствием «учатся» – общаются с преподавателями и сверстниками (компенсируя подготовку к ЕГЭ), ходят на занятия (для встреч и общения с интересными людьми), участвуют в различных научных, спортивных, досуговых мероприятиях, волонтерской деятельности. Они, так сказать, «около профессии». Если на этой стадии с этим уровнем развития профессионального самоопределения не удержать эту группу в вузе, то, когда эйфория первых месяцев свободы от «школьных уз» и начала новой студенческой жизни пройдет, к первой сессии обнаружатся потери.

Во-вторых, значительное расширение границ образовательного пространства, предоставление равных возможностей получения образования различным категориям детей (с ограниченными возможностями здоровья, из разных социальных сред и т.д.) привело к тому, что именно в гуманитарном образовании (педагогические, социологические профессии) увеличивается число студентов с нарушениями эмоциональной и коммуникативной сфер личности. Это студенты с повышенной тревожностью, неуверенностью, низкой (заниженной) самооценкой, трудностями в общении и взаимодействии, в целом в адаптации к новому. Их представления о профессии, о себе как субъекте профессиональной деятельности еще достаточно далеки и иллюзорны, малейшая неосторожность преподавателя усиливает негативное эмоциональное состояние, еще больше снижает самооценку. Такие студенты не по способностям к обучению, а по своим психологическим и личностным особенностям могут оказаться в числе аутсайдеров.

В-третьих, уже привычная, никого не удивляющая психологическая неготовность к школе, нескорректированная за годы обучения в ней, около 15 лет уже дает о себе знать в вузе примерами студентов с несформированной учебно-профессиональной деятельностью и личностной неготовностью к освоению профессии. Причем речь идет не о «злостных» прогульщиках, не об осознанном нарушении учебной дисциплины. Это группа студентов, способная «выровняться» в условиях определенным образом организованной учебно-профессиональной деятельности и психолого-педагогической поддержки со стороны преподавателя, куратора, сверстников, родителей, специалистов-психологов.

Однако, в-четвертых, к такой глубокой (даже глубинной) психологической обеспеченности собственной преподавательской деятельности современный состав профессорско-преподавательского состава не готов. Особо отметим, что в реальности не каждый преподаватель готов и к работе с той категорией студентов, которые действительно соответствуют своему психологическому и социальному возрасту, а значит, умеют учиться и хотят осваивать профессию. В этом случае присущая мотивированным студентам свобода высказывать и отстаивать свои суждения, демонстрировать критическое отношение к преподавателю, уровню его компетентности, умению выйти из сложной ситуации достойно также становится проблемой для педагога, не владеющего технологиями организации учебно-профессиональной деятельности студентов с разным уровнем профессионального самоопределения и неготового к саморазвитию и самообразованию. В этом смысле содержание усвоенного студентами социального опыта в учебно-профессиональном взаимодействии в контексте деятельностного подхода становится одной из важнейших составляющих их социальной и профессиональной компетентности, показателем результата профессиональной деятельности педагога высшей школы.

В целом далеко не полный перечень проблем профессионального самоопределения студентов в контексте реализации деятельностного подхода в высшем гуманитарном образовании подтверждает актуальность и практическую ценность психолого-педагогических программ повышения квалификации преподавателей высшей школы [3]. Особую важность такие программы приобретают в связи с меняющимися формулировками той сферы (системы), в которой молодой человек осваивает профессию, - **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** (не высшее профессиональное). Его задача – продолжать **УЧИТЬСЯ?** Осваивать культуру, повышать эрудицию? Важно не потерять хотя бы не-

кое приближение к профессии, даже если придется осваивать еще и другие. Это значит, что любому преподавателю вуза, независимо от преподаваемой дисциплины, для эффективной организации учебно-профессиональной деятельности студентов необходимо овладеть компетенциями, которые способствовали бы формированию основных составляющих профессионального самоопределения: знания о профессии и мотивация освоения профессиональной деятельности; умения выстраивать взаимоотношения с субъектами профессионального взаимодействия; адекватная оценка профессионально важных и социально значимых качеств личности и осознание себя в качестве субъекта профессиональной педагогической деятельности.

Все это составляет содержательную направленность саморазвития, самосовершенствования современного преподавателя высшей школы, готового и подготовленного к развитию у студентов профессиональной и личностной рефлексии, в целом к созданию условий для эффективной самореализации обучающихся в высшей школе.

Литература

1. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
2. Щелина, Т. Т. Проблема и опыт подготовки преподавателей высшей школы к обеспечению профессионального самоопределения студентов/ Т. Т. Щелина // Культура. Духовность. Общество: материалы VIII Междунар. научн.-практ. конф. (26 ноября 2013 г.). – Новосибирск, 2013. – С. 187–194.
3. Щелина, Т. Т. К проблеме обеспечения профессионального самоопределения студентов в контексте повышения квалификации преподавателей высшей школы / Т. Т. Щелина//European Social Science Journal., 2014. – Т. 1. – № 2 (41). – Р. 95-102.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Главные условия успешного интегрированного обучения

З.С. Балика, ННГАСУ

Интегрированное обучение – одна из самых актуальных тем в сфере воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями. Уже много лет предметом острых дискуссий являются такие вопросы как: «Нужно ли распространять в России интегрированное обучение?», «Может ли оно быть полезным для аномальных детей и их сверстников?», «В каких случаях оно будет успешным?».

Большинство современных исследователей дают положительный ответ на первые два вопроса, признавая большую ценность интегрированного обучения для всех его участников. Однако нельзя не согласиться с позицией Л.С. Волковой, Н.Е. Граша и А.М. Волкова, выступающих против «вынужденной интеграции, совершаемой без соответствующих условий из экономии средств», а также с позицией В. Гудониса и М. Баркаускайте, которые называют нежелательным явлением «стихийную интеграцию», когда дети с нарушениями развития «случайно попадают в систему совместного обучения».

На наш взгляд, для того чтобы интегрированное обучение было по-настоящему успешным, необходимо учитывать три ведущих фактора:

- способность аномального ребенка к общению с педагогами и сверстниками,
- соответствие учебной программы и условий обучения особенностям аномального ребенка,
- толерантное отношение к аномальным детям со стороны педагогов, здоровых детей и их родителей.

Трудно сказать, какой фактор является определяющим. Зато можно с уверенностью утверждать, что они имеют примерно одинаковое значение. Если одно из условий не соблюдается, то интегрированное обучение в лучшем случае не принесет пользы, а скорее всего – нанесет большой вред всем, кого оно касается: и здоровым детям, и их родителям, и педагогам, и, конечно же, в первую очередь самому ребенку с ограничен-

ными возможностями. А он и так подвержен хроническому стрессу из-за осознания своей «инаковости» (исключением могут быть только дети, совершенно не понимающие своего положения в силу умственной отсталости или психотического состояния). Рассмотрим каждое условие подробно.

Способность аномального ребенка к общению с педагогами и сверстниками. Если ребенок с особенностями развития имеет ярко выраженные аффективные и/или поведенческие нарушения, то они сделают невозможным ни процесс обучения, ни адаптацию в коллективе. Он будет сам страдать от необходимости подчиняться общим правилам (что может быть ему не по силам, например, из-за гиперактивности). А его вспышки ярости, странности в поведении, чрезмерная замкнутость или, наоборот, назойливость и т.д. в свою очередь станут вызывать у окружающих сильные негативные чувства – раздражение, страх, презрение и даже ярость. Фактически неизбежные конфликты между аномальным ребенком и здоровыми сверстниками приведут к психологическому и физическому насилию (возможно, с обеих сторон) со всеми вытекающими отсюда последствиями. Следует также отметить, что каким бы квалифицированным и толерантным ни был педагог, ему тоже будет трудно справиться со своими отрицательными эмоциями, а необходимость делать это постоянно приведет к сильнейшему стрессу и в дальнейшем ускорит и усугубит «профессиональное выгорание». Родители здоровых сверстников будут возмущены сложившейся ситуацией и станут проявлять агрессию в отношении родителей аномального ребенка и даже его самого, а также в отношении педагога, который, как им кажется, «не умеет работать с детьми». Это необязательно говорит об изначальной негативной установке в отношении инклюзивного обучения: не исключено, что они сначала надеялись на успех совместного обучения, но потом разочаровались и сильно испугались за своих детей.

Разумеется, каждый ребенок с ограниченными возможностями испытывает какие-либо трудности в общении с педагогами и сверстниками, однако если они выражены незначительно или их можно относительно легко скомпенсировать, они не станут «противопоказанием» интеграции. Даже наоборот - при соблюдении остальных условий совместное обучение станет ведущим фактором, благодаря которому ребенок с особенностями развития сможет достичь успешной социальной адаптации. Если же налицо аффективные и поведенческие нарушения, необходимо сначала оказать ребенку необходимую психологическую и медицинскую помощь для их устранения либо существенной редукции.

Соответствие учебной программы и условий обучения особенностям аномального ребенка. Не может быть эффективным инклюзивное обучение и в случае непосильной нагрузки или неподходящих условий для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Слишком трудный материал для детей с ЗПР или олигофренией, неудобная мебель и высокие порожки для детей с опорно-двигательными нарушениями, мелкий шрифт для слабовидящих детей – все это приводит к постоянно выраженной фрустрации и как следствие, к агрессии, которая может быть направлена и на себя, и на других. Включая нестандартного ребенка в обычный коллектив, следует позаботиться о том, чтобы он не чувствовал себя аутсайдером. Это вполне возможно. В некоторых случаях педагоги дают ему более легкие задания, чем здоровым сверстникам, однако если разница в уровне будет слишком заметна, ребенок будет чувствовать свою неполноценность, а сверстники могут даже протестовать против такой «несправедливости» (если, конечно, они пока не научились толерантному отношению к людям с особыми потребностями). Хотелось бы подчеркнуть, что серьезное нарушение данного условия способно сделать интеграцию скорее вредной, чем полезной, даже если ребенок вполне способен общаться с окружающими, а они доброжелательно к нему настроены.

Толерантное отношение к аномальным детям со стороны детского коллектива, педагогов и родителей здоровых детей. Значение этого условия трудно переоценить. Не останавливаясь подробно на том, что общеизвестно, подчеркнем лишь то, что истинно толерантное отношение характеризуется уважением к ребенку с ограниченными возможностями, состраданием к нему, признанием его достоинств и готовностью ему помочь. Если же мы наблюдаем только отсутствие агрессии и, в лучшем случае, жалость, но в то же время имеют место презрение, антипатия, страх и другие негативные чувства, то рано говорить и о толерантности - ее еще предстоит воспитать. Перед тем, как ввести в коллектив детей с особыми потребностями, необходимо психологически подготовить его здоровых сверстников к взаимодействию с ними. А лучше всего, если они уже будут иметь опыт общения с ними в другом формате – например, во время внеклассных мероприятий.

Кроме того, крайне важно, чтобы толерантностью обладали все три категории людей, которые имеют отношение к аномальному ребенку – и сверстники, и их родители, и педагоги. Если же одни относятся к нему с искренней теплотой и заботой, а другие – с нескрываемой враждебностью, то первое не сможет компенсировать второе.

Возникнет сложная цепь конфликтов, что приведет к психологическим травмам его участников и снижению эффективности обучения.

Таким образом, поддерживая идею интегрированного обучения в целом, мы не можем считать ее самоцелью. Наша задача – прежде всего оказать помощь детям с ограниченными возможностями, а также сформировать толерантное отношение к ним у здоровых сверстников. Вопрос о том, нужно ли совместное обучение в конкретном случае, должен решаться в зависимости от того, позволит ли такая мера решить эти задачи, а не в зависимости от того, что происходит на Западе. Слепое подражание иностранным коллегам может нанести не меньший, а, может, и больший вред, чем «железный занавес».

Литература

1. Волкова, Л. С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе/ Л. С. Волкова, Н. Е. Граш, А. М. Волков// Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 3–15
2. Гудонис, В. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения/ В. Гудонис, М. Баркаускайте // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 78–82
3. Шевчук, Л. Е., Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении/ Л. Е. Шевчук//Дефектология. – 2004. – №6. – С. 28–31.

Опыт включения ребенка с глубокой патологией зрения и другими первичными нарушениями в среду детей с менее выраженными нарушениями зрения и не имеющих иных нарушений развития

Л.Г. Бодренкова, ФГНУ
«Институт коррекционной педагогики» РАО

Саша Е. (5 лет) поступил в детский сад компенсирующего вида для детей с нарушением зрения с диагнозом: врожденное недоразвитие зрительного анализатора, частичная атрофия зрительного нерва; органические поражения ЦНС (головного мозга, кистозно-атрофические изменения затылочных долей), гипервозбудимость с дефици-

том внимания, эпилепсия, ОНР I – II уровня. До поступления в детский сад ребенок не получал никакой специальной помощи, находился дома под присмотром мамы и няни.

По результатам психолого-педагогического обследования Саша нуждался в постоянном присутствии мамы, в связи с неспособностью самостоятельно себя обслуживать. Навыки приема пищи отсутствовали: ребенка кормили из бутылочки, попытки накормить твердой пищей оканчивались рвотой. Предпочтительный способ передвижения – ползание. Уровень сенсорного развития был чрезвычайно низкий: не обследовал предметы тактильным способом, кидал игрушки, не было ориентировочно-исследовательской деятельности. Развитие речи на уровне лепета. Установление контакта с взрослыми и детьми было затруднено. Иногда проявлял агрессию, кусался, постоянно плакал. Мама привозила ребенка в детский сад в коляске со связанными руками.

В связи с описанным уровнем развития Саши, мы рекомендовали родителям приводить ребенка в детский сад только на индивидуальные занятия с тифлопедагогом и педагогом-психологом, а также предложили им консультации различных специалистов детского сада. Каждое занятие продолжалось не более 20 минут.

Для осуществления сопровождения ребенка была разработана программа индивидуальных занятий с тифлопедагогом и психологом. Однако очень скоро индивидуальную программу для Саши пришлось скорректировать, включив в нее занятия с логопедом и воспитателем по физической культуре. На раздел «Физическая культура» было обращено особое внимание, так как 5-летним ребенком не были освоены основные виды движений. На первом году обучения были поставлены следующие задачи:

- учить ребенка выполнять движения и действия в совместной деятельности с взрослым;
- учить брать предметы и удерживать их в руках;
- учить передвигаться по помещениям детского сада при помощи взрослых;
- формировать интерес к освоению пространства кабинетов, в которых проводились занятия;
- формировать положительное отношение к занятиям.

Поставленные задачи были выполнены: Саша с удовольствием ходил на занятия, выполнял задания, у него начала формироваться ориентировочно-исследовательская деятельность. Например, он начал тянуться к заинтересовавшим его предметам, особенно если они издавали специфические звуки. По помещениям детского сада к концу

года он перемещался достаточно свободно под присмотром и с небольшой помощью взрослого, который придерживал ребенка на опасных участках при переходе из одного помещения в другое.

На второй год обучения основными задачами воспитания являлись:

- закреплять и совершенствовать основные виды движений;
- учить захватывать большие предметы двумя руками, маленькие – одной рукой.
- расширять социальные контакты с взрослыми и детьми.

Для решения этих задач мы стали проводить занятия с Сашей по физической культуре совместно с детьми подготовительной к школе группы. Саше к тому времени исполнилось 6 лет, а его антропометрические данные были даже выше нормы.

Предварительно Саша с помощью тифлопедагога освоил пространство физкультурного зала, начал самостоятельно находить мягкие модули, шведскую лестницу, крупные мячи. С детьми подготовительной группы проводились беседы о правилах поведения со слепым ребенком и необходимой Саше помощи во время занятий. Занятие проводил воспитатель по ФИЗО, а Саша выполнял задания в сопровождении педагога – психолога. Структура занятия определялась программой подготовительной группы.

Рассмотрим одно из таких занятий.

Первый этап занятия - построение группы, расчет. Саша встает с помощью педагога-психолога в строй, он с удовольствием стоит рядом с детьми, оборачивается на голоса. Дети помогают ему стоять в строю вместе со всеми, поддерживают за руки.

Второй этап - разминка. Дети выполняют упражнения, двигаясь по кругу. В сопровождении психолога Саша выполняет те же движения.

Третий этап - основная часть занятия. Игры и упражнения Саша выполняет, держась, по мере необходимости, одной рукой то за руку ребенка, то за руку взрослого. В игре особенно было заметно, как Саша радовался общению с детьми, тесному тактильному контакту, реагировал на обращенную к нему речь. Дети помогали ему правильно выполнить упражнения. Если Саша самостоятельно не мог сделать движение, то ему помогал психолог.

На четвертом этапе по команде воспитателя по ФИЗО дети брали мячи для выполнения следующего упражнения. Саша самостоятельно подходит к мячу и берет его. Встать в строй ему помог взрослый. Выполнять упражнения в темпе всей группы ему было тяжело, но с помощью взрослого он старался успевать.

В конце занятия дети проходили полосу препятствий. Саша со всей группой с поддержкой взрослого за руку двигался в одном темпе с детьми. Преодоление полосы

препятствий вызвало яркий эмоциональный отклик у ребенка. Он улыбался, топал ногами, прыгал, всеми доступными средствами проявлял радость.

Занятие заканчивалось использованием роликового массажера для ног. Саше это очень нравилось. С помощью массажера снималось возбуждение и утомление.

Все занятие Саша, ориентируясь на голоса детей, инструкции взрослого, совершенствовал двигательные навыки, равновесие, осознавал положение своего тела по отношению к окружающему пространству, к предметам, с которыми он контактирует.

Описанное занятие является одним из ряда, постоянно проводимых в течение года. На других занятиях постепенно решались задачи, поставленные на второй год обучения. Саша освоил бег на месте, прыжки, приставной шаг, передачу мяча из руки в руку, подъем и спуск по лестнице, балансировку.

Включение ребенка с тяжелой зрительной патологией в физкультурное занятие, в коллективную деятельность сверстников обогатило опыт как самого ребенка, так и окружающих его детей, которые учатся толерантности по отношению к отличающемуся от них сверстнику. Только в коллективной деятельности слепой ребенок овладевает опытом социальной жизни, общения и приобретает навыки самостоятельности.

Обучая ребенка, взрослому необходимо сопровождать собственные действия и действия ребенка речью, все подробно объясняя. В начале обучения лучше всего использовать прием совместных действий, когда педагог производит упражнения совместно с ребенком, двигая его руками или ногами. Используя этот прием, взрослый находится сзади ребенка или сбоку, но не ограничивает самостоятельные попытки выполнить упражнение. Помощь осуществляется только по мере необходимости.

После занятия Саша возвращался в кабинет психолога самостоятельно, ориентируясь по памяти.

Проблемы трудового и предпрофессионального обучения детей с глубоким нарушением зрения

В.З. Денискина, ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО

Происходящие с 90-х годов XX века изменения в социальной и экономической жизни страны не могли не сказаться на трудовой занятости инвалидов по зрению. Легко догадаться, что, если среди нормально видящих много безработных, то среди инва-

лидов по зрению их в процентном отношении значительно больше. Кроме того, и сам выбор профессии у людей с глубокой патологией зрения существенно ограничен по сравнению с нормально видящими. Вместе с тем, появление в последние 20 лет технологий овладения людьми с глубоким нарушением зрения навыками пользования компьютерной техникой способствовало расширению списка профессий, доступных для лиц с названной патологией. Уже только перечисленные обстоятельства делают актуальной проблему поиска адекватного возможностям лиц с нарушением зрения трудового и предпрофессионального обучения слепых и слабовидящих школьников.

Нами был предпринят анализ опыта трудового и предпрофессионального обучения слепых и слабовидящих учащихся 20 отечественных школ III-IV вида с целью изучения состояния трудового и предпрофессионального обучения воспитанников названных образовательных учреждений и разработки в дальнейшем соответствующих методических рекомендаций.

Традиционная система трудовой и предпрофессиональной подготовки детей с нарушением зрения до 90-х годов XX века состояла из трех этапов.

На первом этапе (начальная школа) на уроках труда в процессе работы с различными материалами, с наборами деталей из дерева и металла у детей формировали наиболее типичные приемы ручной обработки названных материалов. При этом большое внимание уделялось приемам крепления, пользованию ножницами, иглой и нитками, рабочими инструментами (метром, масштабной линейкой с рельефными обозначениями и др.).

Особое внимание в этот период обращалось также на формирование навыков самообслуживания. Основная нагрузка по формированию навыков самообслуживания ложилась на тифлопедагога, проводившего коррекционные занятия, воспитателя и учителя начальных классов, которые осуществляли это соответственно на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке, в различные режимные моменты распорядка дня учащихся и во внеурочное время. Кроме того, в этот же период детей обязательно и активно привлекали к посильному общественно-полезному труду. К окончанию начальной школы у учащихся формировались определенные знания и умения по самообслуживанию, техническому и сельскохозяйственному труду, а также первоначальные понятия о профессиональной деятельности взрослых.

На втором этапе (основная школа) перечисленные выше навыки закреплялись и расширялись. Как правило, девочек учили ремонтировать одежду; шить простые вещи,

вязать на спицах носки, варежки и более сложные изделия; плести авоськи (сетчатые хозяйственные сумки) и даже вязанию крючком и вышиванию. Мальчиков на уроках труда практически во всех школах III-IV вида знакомили с деревообработкой, металлообработкой, электротехникой, радиотехникой. Школы имели мастерские с соответствующими станками и инструментами. Обучение носило практико-ориентированный характер: учащимся давали те знания, которые были им необходимы в самостоятельной жизни либо в хозяйственно-бытовом труде, либо на рабочем месте. Многие учебно-производственные предприятия Всероссийского общества слепых (УПП ВОС) специализировались в то время на пошиве рабочих рукавиц, одеял, изготовлении трикотажных изделий, механосборочных, электромонтажных работах. Такое обучение было целесообразно и практически являлось предпрофессиональной подготовкой, так как подавляющее большинство выпускников трудоустраивалось именно на УПП ВОС. На уроках трудового обучения в основной школе формировались навыки и сельскохозяйственного труда (выращивание рассады, уход за животными), которые зависели от местных условий.

Существовавшая тогда система трудового обучения имела достаточно хорошее методическое обеспечение, учитывающее специфические особенности этого процесса. Основным методом обучения было сочетание словесного объяснения с практическим показом с использованием технологии сопряженных действий при выполнении той или иной трудовой операции. При этом учеными-тифлологами (В.П.Ермаков, М.И. Земцова и др.) было показано, что трудовое обучение слепых и слабовидящих по содержанию, методам и последовательности изучения материала не может и не должно совпадать с трудовым обучением нормально видящих школьников.

На третьем этапе (в старшей школе) у учащихся расширились представления о профессиональных возможностях лиц с нарушением зрения. Происходило это, преимущественно, на встречах учащихся с успешными выпускниками школы и чтения воспитателями биографий инвалидов по зрению, состоявшихся в той или иной профессии. Кроме того, в старших классах основное внимание уделялось начальному профессиональному образованию, которое учащиеся получали благодаря Всероссийскому обществу слепых: 20-23 года назад каждая школа для слепых и/или слабовидящих детей была прикреплена к УПП ВОС. Все учащиеся школ обучались рабочим профессиям в соответствии с профилями этого предприятия. Сначала дети работали в школьных мастерских, а затем проходили практику непосредственно на УПП ВОС. Практически тре-

тий этап трудового обучения слепых и слабовидящих школьников заканчивался получением начального профессионального образования.

При той системе незрячие после окончания школы поступали на УПП ВОС. На этих предприятиях они либо впервые получали начальное профессиональное образование (например, в тех случаях, когда школа находилась в одном регионе, а жить и работать выпускнику пришлось в другом регионе), либо совершенствовали соответствующие навыки, приобретенные еще в стенах специальной школы, постепенно становясь квалифицированными рабочими.

Параллельно перечисленным этапам учащихся готовили к получению среднего специального или высшего профессионального образования, вооружая их качественными академическими знаниями. Те выпускники, которые хотели интегрироваться в открытое общество и были психологически и по уровню социализации готовы к этому, поступали в училища, техникумы и вузы. Незрячие, которым не удавалось после вуза найти работу по специальности или не удавалось адаптироваться в коллективе нормально видящих людей, всегда могли трудоустроиться в системе Общества слепых (зачастую только по рабочим профессиям). Надо признать, что в то время в России, на зависть зарубежным инвалидам по зрению, безработных среди лиц с глубоким нарушением зрения практически не было.

Распад сложившейся и рациональной в свое время системы трудового, допрофессионального и начального профессионального обучения, начавшийся в 90-х годах прошлого века, требует перестройки анализируемого направления работы школ III-IV вида. Какие же преобразования и на каких именно этапах трудового обучения необходимо произвести?

В связи с происшедшими в России с конца XX века социально-экономическими изменениями, приведшими к распаду прежней системы трудового обучения школьников с глубоким нарушением зрения, в настоящее время остро стоит проблема их подготовки к профессиям, востребованным на открытом рынке труда. Эта подготовка должна включать профессиональное самоопределение учащихся, их готовность к борьбе за рабочие места на открытом рынке труда. Но для конкурентной борьбы кроме качественных академических знаний требуется качественное формирование у учащихся социально-адаптивных навыков. Без этих навыков невозможно обеспечить высокий уровень конкурентоспособности, достаточной мобильности и коммуникабельности.

В связи с нехваткой квалифицированных кадров в специальных школах качество формирования у слепых и слабовидящих учащихся социально-адаптивных навыков в целом пока не отвечает еще уровню, необходимому для социальной адаптации и интеграции выпускников, отрицательно сказывается на их профессиональном обучении после школы и представляет одну из самых больших проблем тифлопедагогической практики. Следовательно, необходимо таким образом преобразовать учебный процесс, чтобы вопросы подготовки к открытому рынку труда и вопросы социально-бытовой реабилитации решались в еще более тесной взаимосвязи.

Необходимо усилить профориентационную работу. Совершенно недопустимо то, что многие учащиеся школ для слепых и слабовидящих детей имеют смутное представление о доступных для них профессиях.

Нуждаются в модернизации этапы трудового обучения. При этом первый этап можно и нужно оставить без принципиальных изменений, потому что решение вышеизложенных задач трудового обучения слепых и слабовидящих учащихся начальных классов продолжает оставаться важным этапом в системе трудового обучения детей с нарушением зрения. Кроме того, уже на первом этапе необходимо проводить большую коррекционную работу по развитию тех качеств личности, которые важны для профессиональной деятельности (самостоятельность, ответственность, аккуратность, трудолюбие, коммуникабельность и т.п.).

Второй этап необходимо несколько видоизменить с учетом вышеизложенной ситуации с трудоустройством инвалидов по зрению. Хозяйственно-бытовой труд должен сохраниться. Кроме того, на этом этапе готовить учащихся к тем рабочим профессиям, которые еще используются на предприятиях Общества слепых, не целесообразно. Гораздо актуальнее сейчас формирование навыков независимого проживания с использованием современной бытовой техники. Для этого необходимо соответствующее оборудование (СВЧ, кофейники, электрические чайники, кульманы и т.п.) и методики обучения использованию этого оборудования слепыми и слабовидящими. Кроме того, актуальным становится знакомство учащихся с доступными для них ремеслами, так как после окончания школы это может стать либо хобби выпускника, либо фундаментом его индивидуально-трудовой деятельности.

Необходимо существенно изменить 3-й этап трудового обучения. Учащимся, для которых актуальным становится овладение в стенах школы ремеслом, уроки труда целесообразно использовать именно для совершенствования соответствующих навы-

ков. Учащимся, для которых актуально качественное владение навыками работы на персональном компьютере (ПК) без визуального доступа (а именно они являются для многих слепых и слабовидящих залогом доступа к информации, основой сдачи ЕГЭ, поступления в вуз, а в дальнейшем профессиональной деятельности), целесообразно уроки труда предназначать для этих целей.

Большая работа предстоит по разработке методик психологической готовности слепых и слабовидящих выпускников к открытому рынку труда. Эта проблема может быть решена путем воспитания у школьников специальных мотивов выбора вида деятельности и расширения представлений о возможности приобретения профессии лицами с нарушением зрения.

Кроме этого, необходимо уже в школьные годы сформировать коммуникативные навыки, чтобы у абитуриента, а затем у студента общение с сокурсниками и преподавателями не вызывало непреодолимых трудностей. На третьем этапе необходимо предусмотреть обучение пользованию современной оргтехникой (ксерокс, принтер, факс и т.п.), потому что на многих рабочих местах соответствующие навыки востребованы.

К важнейшим условиям подготовки к профессиональному образованию относятся также умение самостоятельно передвигаться в пространстве и мобильность. Это, в свою очередь, неразрывно связано с уровнем физической культуры выпускника школы, так как от того, насколько хорошо инвалид по зрению владеет своим телом, во многом зависит успешность его ориентировки в пространстве и мобильность.

Социально-личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья как условие их успешной образовательной интеграции

Е.Е. Дмитриева, НИМБ

В современной образовательной практике процессы образовательной интеграции стали реальностью. Однако, по мнению ведущих специалистов-дефектологов, преждевременно говорить об инклюзивном (включенном) образовании, о системе условий, обеспечивающих эффективное развитие таких детей в массовом образовательном учреждении.

Практика оптимизации интегрированного образования предполагает переход к инклюзивному образованию, которое должно снимать все барьеры для полноценной реализации образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и решать ряд социально-политических, правовых и психолого-педагогических проблем.

Разработка проблемы психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ в условиях образовательной интеграции требует рассмотрения и глубокого изучения специфики их социально-личностного развития, социального окружения, создания эффективных коррекционно-развивающих личностных программ.

Своевременное и компетентное включение ребенка в систему коммуникационных отношений с учетом его коммуникативного опыта, актуальных и потенциальных индивидуальных особенностей его взаимоотношений с окружающими, социальной компетентности можно рассматривать в качестве важнейшего условия процесса социализации ребенка с ОВЗ и его успешной социальной и образовательной интеграции (4).

Целью проведенного нами исследования было изучение специфики формирования социальной компетентности у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР), легкой умственной отсталостью (ЛУО), общим недоразвитием речи (ОНР). Экспериментальным изучением было охвачено 262 ребенка 6-7 лет: 68 детей с ЗПР, 64 ребенка с ОНР, 60 детей с ЛУО и 70 детей с нормальным психическим развитием (НПР).

Определяя исходные позиции исследования, мы опирались на работы авторов, которые рассматривают социальную компетентность в контексте обеспечения процесса адекватного становления личности ребенка в среде сверстников (Е.О. Смирнова, Ю.А. Ильина, А.В. Закретина и др.).

В качестве основных компонентов мы выделили когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Программа диагностического изучения включала изучение социальной компетентности: ориентированности на социальные проблемы (социальный интеллект), готовности к эмоциональному сотрудничеству, просоциальному поведению (эмоциональный компонент) и готовности к ролевому поведению (поведенческий компонент).

Сравнительное экспериментальное изучение позволило обнаружить у большинства старших дошкольников с ограниченными возможностями (соответственно у 62% детей с ЗПР, у 50% детей с ОНР и 83% детей с ЛУО) низкие уровни развития социаль-

ного интеллекта. Дети обнаружили отсутствие способности анализировать и эффективно решать возникающие между людьми проблемы. Нормально развивающихся сверстников в 56,0% случаев характеризуют высокие показатели развития социального интеллекта; они умели различать проблемы во взаимодействии людей, согласовывать со взрослыми свою оценку ситуации.

Сравнительное изучение эмоционального компонента социальной компетентности у старших дошкольников свидетельствует о том, что, несмотря на вариабельность поведения детей в экспериментальных ситуациях, 58% детей с ЗПР и 53% детей с ОНР показали средний уровень развития этого компонента. Дети эмоционально вовлечены в деятельность сверстников, готовы к просоциальному поведению по отношению к партнеру. 57% детей с ЛУО показали низкий уровень развития эмоционального компонента. Для этих детей типичным оказалась безразличное отношение к сверстнику, отказ сверстнику в поддержке, уход от разрешения конфликта, отсутствие вербальных воздействий в качестве варианта разрешения конфликта. В поведении нормально развивающихся детей доминирующее место занял высокий уровень развития эмоционального компонента (70%). Детей отличает эмоциональная вовлеченность в действие партнера. В ситуации сотрудничества они помогают сверстнику даже в ущерб своим интересам.

При изучении поведенческого компонента социальной компетентности у 61% детей с ЗПР, у 62,5% детей с ОНР и у 80% детей с ЛУО наблюдался низкий уровень ролевого поведения. Социальный контекст поставленной перед ребенком задачи часто подменяется игровым. Дети сохраняют исходную цель и требования к ролевому поведению в течение получаса. 71,4% нормально развивающихся детей проявили высокий уровень ролевого поведения, способность к ролевой саморегуляции. Эти дошкольники сохранили исходную цель и адекватную ролевую активность на протяжении всего отведенного времени.

Итак, результаты сравнительного исследования свидетельствуют о неполноценном формировании социальной компетенции, о ее системном нарушении у старших дошкольников с ОВЗ.

В продолжение нашего исследования мы проанализировали характер связи социально-личностного развития детей с ОВЗ со способностью осуществлять школьный тип поведения. С этой целью мы обследовали 60 детей с ОВЗ 7 – 8 лет (36 детей – учащихся коррекционных школ VIII и IX вида и 24 ребенка – учащихся коррекционно-

развивающих классов массовых школ) по показателям школьного типа поведения, свидетельствующих о характере школьной адаптации.

Для характеристики адаптационного процесса мы анализировали социальную сферу активности детей – особенности взаимоотношений с учителем (школьное поведение) и сферу общения со сверстником (популярность в группе сверстников). Кроме того, мы анализировали и собственно учебное содержание школьной жизни – успеваемость и способность к овладению структурой учебной деятельности. Особенности поведения, успеваемость анализировали с помощью метода экспертных оценок. Социометрический статус выявлялся с помощью социометрии. Уровень овладения структурой учебной деятельности оценивали с помощью методики У.В. Ульяновской. Для оценки выявленных параметров школьной адаптации использовали количественно-качественные уровневые характеристики.

Показатели школьной адаптации сравнивались с уровнями развития социальной компетентности. Качественно-количественный анализ свидетельствует о том, что у всех групп испытуемых уровни развития социального и эмоционального интеллекта, ролевого поведения надежно коррелируют с уровнем овладения учебной деятельностью, с успеваемостью и показателями взаимоотношений со взрослыми (корреляции устанавливались с помощью коэффициента Спирмена – значимость на уровне 0, 01; 0,05). Однако только у детей с ЗПР (учеников коррекционной школы) выявлены корреляции с социометрическим статусом.

Таким образом, наше исследование с определенной долей уверенности позволяет сделать вывод о том, что социально-личностное развитие детей (высокие уровни развития социального, эмоционального интеллекта, ролевого поведения) является определяющим фактором школьной адаптации. Это связано с формированием у детей предпосылок самосознания, со способностью осознавать свою позицию во взаимоотношениях и определенным образом организовывать свое поведение. В младшем школьном возрасте социально-личностное развитие детей, по данным исследования, также определяет поведение детей в ситуации выполнения учебного задания, что позитивно влияет на овладение учебной деятельностью школьного типа, в отдельных случаях на взаимоотношения со сверстниками и помогает ребенку успешно адаптироваться в условиях образовательного пространства школы.

Литература

1. Закрепина, А. В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук./А. В. Закрепина. – М., 2003. – 23 с.
2. Ильина, Ю. А. Исследование взаимоотношений со сверстниками дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды/Ю. А. Ильина// Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 18–25.
3. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция./ Е. О.Смирнова, В. М. Холмогорова.– М., 2003. – 158 с.
4. Сорокоумова, С. Н. Психолого-педагогические проблемы инклюзивного образования старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С. Н. Сорокоумова, Е. Е. Дмитриева // Приволжский научный журнал. – 2012. - № 4. – С. 255–258.

Особенности формирования самооценки детей с ограниченными возможностями здоровья

С.И. Евлампьева, Казачинская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида

Нашей целью на протяжении семи лет практической работы было: изучить самооценку детей, обучающихся в коррекционной школе VIII вида, на примерах выделить несколько источников влияния на формирование и становление самооценки детей с ограниченными возможностями здоровья, показать, как самооценка меняет значимость на разных этапах становления личности.

Рассмотрим наиболее интересные случаи. Дети Дима П. (8 лет) и Даниил Я. (8 лет) с лёгкой степенью умственной отсталости поступили в школу в 2007 году. Их самооценка подразумевала под собой неустойчивое отношение к себе, к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам. У мальчиков в этом возрасте и состоянии личностное суждение о собственной ценности было ещё не сформировано, но в какой-то малой мере уже отражало степень развития чувства самоуважения. Оба мальчика были переведены из общеобразовательной школы в 8 лет, где

обучались два года и не справлялись с программой, поэтому оценивание и сравнение себя с другими школьниками, оценка других значимых людей вызывали неприятие детьми себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Мы пришли к выводу, что самооценка у детей играет очень важную роль в организации и управлении своим поведением. Например, у Димы П. реакция на сделанные взрослыми замечания выступала мотивом сделать «назло», ведь «я – плохой», а в некоторых случаях проявлялся негативизм - отказ от деятельности. У Даниила Я. была реакция избегания взаимодействия в деятельности и общении с другими людьми, а мотивом выступало «я всё делаю плохо». Например, с целью «своей защиты» мог ударить ни в чём не повинного ребёнка, кому-нибудь безосновательно нагрубить. У данных детей самооценка явилась критерием осознания своей собственной индивидуальности, но не социальной ценности. Рассматривая проблему самооценки мальчиков как сложное многогранное явление, мы учитывали целый комплекс факторов, обуславливающих ее своеобразие. К ним отнесли особенности семейного и школьного воспитания и обучения, условия личностного развития, типологические черты характера. Кроме того, существует устойчивый стереотип о детях с умственной отсталостью в обществе. Данная точка зрения людей ближайшего окружения поставила детей в условия изоляции и дискомфорта, явилась мощным психотравмирующим фактором. Получилось, что самое трудное для мальчиков – не сама умственная отсталость, а отношение к ней психически здоровых людей. Ситуация усугубилась в условиях неблагоприятного развития, в частности, неправильного семейного воспитания. Эталоны и образцы этих сложных взаимоотношений заложились у детей еще в раннем детстве. Мы пришли к выводу, что от условий семейного воспитания во многом зависит формирование правильной самооценки. Дима П. воспитывался одной матерью до 6 лет, которая вела аморальный образ жизни. Недооценивание родительницей дефекта у ребёнка и его последствий негативно сказалось на процессе становления личности, способствовало нарушению адаптивного поведения в разных сферах. У бабушки-опекуна отношение к ребёнку изменилось, и выстроилась модель родительского поведения по типу гиперопеки вследствие переоценки последствий существующего дефекта. Наша практика показывает, что чрезмерно щадящее и навязчивое отношение к ребёнку приводит к снижению у него самостоятельности, искажает представление о себе и своих возможностях. У опекуна сначала включился механизм психологической защиты, позже появился комплекс вины перед ребёнком за родителей. Бабушка стала думать о ребёнке, а не о своих проблемах в отношении с маль-

чиком. Именно на этом этапе, крайне важном, мы помогли опекуну в отношении своего ребенка занять правильную позицию, благодаря которой у мальчика стало формироваться адекватное отношение к себе. Мы проследили, что по типу родительских отношений к ребенку существовали две основные позиции: сначала не обращали внимания на недостатки и проблемы ребёнка, а затем, наоборот, были чрезмерно озабочены состоянием своего ребенка.

Даниил Я. воспитывался до 8 лет в полной семье, достаточно хорошо социально обеспеченной. Родители на первое место ставили материальный достаток, на ребёнка не оставалось времени. Попустительское отношение к ребёнку в семье часто сменялось паритетными отношениями, например: «Если ты получишь пятёрку по математике, мы купим тебе сенсорный телефон». Ребёнок при огромном своём желании получить отметку «пять» не мог. Такая линия поведения со стороны родителей вызывала нервозность, формирование множества комплексов, отчуждение со стороны сверстников, поведенческие нарушения. Одно из тяжёлых состояний для ребёнка было в 8 лет, когда отец ушёл жить в другую семью, заявив всем, что ребёнка с умственной отсталостью он воспитывать не собирается. Мать находилась долгое время в депрессии.

Как первая, так вторая и третья линии поведения родителей, в значительной степени ограничили контакты детей с окружающим миром, способствовали формированию неадекватных оценочных суждений в отношении себя. И, безусловно, самооценка исказилась: на фоне завышенной сделалась неустойчивой и заниженной. Например, на третьем году обучения (по тестовым диаграммам) Даниил Я. пояснял, что он самый умный из школы (умнее всех детей и учителей), «живёт в домике самых добрых людей», но, однако, совершая антисоциальные действия и поступки, говорил: «я всегда виноват, я знаю, что всегда делаю плохо и меня не любят».

Огромное влияние на формирование самооценки оказали условия школьной жизни и воспитания, где у детей возникает необходимость адаптироваться и включаться в то или иное сообщество, проявлять активность и индивидуальность своего темперамента. У мальчиков разные типологические особенности характера, которые в общении с окружающими проявились по-разному в манере поведения, реагирования на действия и поступки людей. По характеру Дима П. – подвижен, общителен, легко вступает в контакт, его манера поведения более деликатная. Даниил – медлительный, эмоционально неустойчивый, в некоторых случаях бесцеремонный, с низким уровнем общительности. Совместно с родителями нашей педагогической

задачей первых трёх лет обучения, было сформировать у детей такие черты характера, как доброта, общительность, отзывчивость, умение заботиться о близких. Затем мы стали формировать те свойства характера, которые наиболее ярко проявляют «Я» человека в труде: трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность и другие «деловые» качества. Для этого один раз в неделю мы организовывали посещение людей труда на разных социальных объектах: в банке, на почте, магазинах, музее, в районном доме творчества, в кружках, которые учат детей взаимодействию, социализируют и позволяют сформировать адекватную самооценку. Например, при проведении перечисленных мероприятий в силу своих индивидуальных особенностей развития Дима П. активно в них принимал участие. Даниил Я. испытывал застенчивость и робость в общении с приглашёнными незнакомыми людьми.

На самооценку мальчиков оказала влияние степень интеллектуального нарушения, осложнённая депривацией. Поэтому наличие дефекта не осознается детьми в полной мере. Отсюда и неадекватность представлений о себе в целом. Проведенная работа показывает, что после 4-го года обучения в школе самооценка Димы П. стала весьма противоречива и направлена на крайние суждения. Он с трудом научился анализировать себя и представлять значимую информацию о себе хуже, чем нормально развивающиеся сверстники. Мальчик больше сомневается в ценности своей личности, своего «Я», для него характерна как переоценка, так и недооценка своих возможностей. Он недостаточно критично оценивает трудности своего положения. У Даниила Я. на 4-м году обучения появилась консервативность в одежде, стал следить за своим внешним видом, в поведении появилась эмоциональная устойчивость. Из позиции изоляции, затруднения в общении и замкнутости у Даниила Я. на 5-м году обучения появилась позиция подражания (полная ориентация на лиц ближайшего окружения) и позиция некоторой зависимости. У Димы П. вырос уровень психической активности: ребёнок стал принимать активное участие в школьных праздниках, участвовать в мероприятиях. Но со стороны бабушки-опекуна в выполнении дел домашнего хозяйства ещё оставалась «активность ребёнка под нажимом». Даниил Я., наоборот, (после проведённой работы с мамой) стал помогать по хозяйству: ухаживать за животными, ходить в магазин, помогать по дому. С большим трудом формировалось умение у ребёнка взаимодействовать с детьми и родителями в коллективных творческих делах, участвовать в праздниках. Обобщая эти сведения, мы сделали вывод о том, что общее у этих двух мальчиков проявляется в особом отношении к

препятствиям (у каждого свои), вне зависимости от конкретного содержания этих трудностей и ситуации, в которой они реализуются. Следовательно, в их основе лежит одна, но большая общая и значимая позиция, заключающаяся в отказе личности от борьбы с трудностями - детская «капитуляция». На 6-м году обучения особенности самооценки Димы П. связаны с неопределенностью жизненных ориентиров и планов, у него сложилось частично сформированное смысловое будущее по причине недостатка позитивных образов и перспектив в условиях дефицита информации. У Даниила Я. значительно повысился уровень самоорганизации и самоконтроля, мальчик стал эмоционально устойчивее, ответственнее относиться к порученному делу. На 7-м году обучения мама Даниила Я. приложила все усилия, чтобы ребёнок мог заинтересоваться профессией. У мальчика появилась мотивация к учебной и трудовой деятельности, вместе с этим повысилась и самооценка ребёнка. Мальчик стал не только прислушиваться к мнению окружающих, но и проявлять собственную инициативу по улучшению деятельности. У Димы П. появилась критичность в оценке своих поступков, дифференциация понятий «я – хороший, я – плохой», изменилось поведение мальчика в лучшую сторону. Несмотря на произошедшие изменения, ребёнок испытывал определённую напряжённость в общении с бывшими сверстниками из общеобразовательной школы. Мы видим решение данной проблемы в демократизации нашего общества и «включающего образования».

Таким образом, наш опыт работы показал, что становление самооценки у детей с умственной отсталостью происходит очень медленно, с многократной отработкой одних и тех же действий и навыков, а также созданием условий окружающей среды, в которой индивид станет успешным. Первый шаг – анализ трудности развития самооценки после определённых диагностических исследований и выяснение, что именно нужно корригировать у ребёнка. Начальная ступень – определение точной формы поведения, которое требуется изменить. Второй шаг – сбор основной информации о факторах, воздействующих на самооценку и поведение ребёнка. Логическое обоснование, лежащее в основе этого шага, заключается в том, что необходимо чётко определить повторяемость специфического поведения, в том числе ключевых раздражителей, выявляющих и его, и последствия. Следующим шагом по изменению самооценки будет разработка программы совместных действий с родителями, которая эффективно изменит повторяемость специфического поведения с разных сторон как ребёнка, так и родителей и педагогов. В данную программу

необходимо включить методы поощрения и мягкого самонаказания ребёнка (которые заранее обговариваются с ребёнком). При этом надо помнить о том, что для исключения нежелательных реакций у детей или хотя бы их резкого сокращения надо изменить окружение так, чтобы изменились стимулы, предшествующие реакциям, либо последствия этих реакций. Последний шаг в процессе разработки программы – уточнение условий, при которых она считается завершённой.

Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии./Л. С. Выготский. – М. 1995.– 68 с.
2. Казакина, М. Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования./М. Г. Казакина. – Л., 1981. – 527 с.

**Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста
с нарушением зрения**

Ю.Д. Ермишина, ФГНУ ИКП РАО

В современном обществе вопросы обучения, воспитания, развития, (ре)абилитации и социализации лиц с нарушением зрения являются крайне актуальными, т.к., по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации на 2012 год, 22 429 детей 0-14 лет страдают слепотой, слабовидением или пониженным зрением. 1 563 113 детей имеют диагноз «косоглазие и амблиопия», 753 682 ребенка страдают миопией, 280 635 детей – астигматизмом. Популяция детей с нарушениями зрения неутомимо растет.

Принципиально важным для коррекционной педагогики и специальной психологии является выдвинутое Л.С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка. В связи с этим в психическом развитии ребенка с нарушениями зрения присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка.

Однако у детей с различными зрительными заболеваниями данные стадии развития психической деятельности протекают в иные сроки и имеют качественные отличия. Поэтому психологу крайне важно понимать, какие особенности психического развития характерны для детей, находящихся в условиях зрительной депривации. При этом одним из важнейших направлений работы детского психолога является развитие

мыслительной деятельности изучаемой категории детей. Причем чем раньше осуществляется соответствующая психокоррекционная работа, тем успешнее ее результаты.

Актуальность исследования: первичное нарушение зрения неизбежно ведет к вторичным отклонениям в развитии когнитивных процессов, в том числе мыслительной деятельности. Психологу, работающему с данной категорией детей, необходимо понимать особенности развития мышления в условиях зрительной депривации, владеть соответствующими методами и приемами психологической коррекции (как одного из направлений работы специалиста).

Данный вопрос изучали многие зарубежные и отечественные тифлопсихологи: Брюклен К., Готтесман М., Степенс Б., Тобин М., Земцова М.И., Крогиус А.Р., Литвак А.Г., Самойлов А.Ф., Солнцева Л.И., Струве С.Ф., Шемякин Ф.Н., Щербина А.М., Плаксина Л.И., Б.И. Коваленко и др.

Цель исследования – выявить особенности мыслительной деятельности старших дошкольников с нарушением зрения и разработать программу ее развития.

Объектом нашего исследования является когнитивное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Предмет исследования – мыслительная деятельность старших дошкольников с нарушением зрения.

Наша **гипотеза** состоит в том, что специально созданные условия, включающие, в первую очередь, учет зрительных возможностей старших дошкольников с нарушением зрения, позволяют преодолеть недоразвитие мышления, связанное со зрительной депривацией.

Методы исследования - теоретический анализ психологической, дефектологической и научно-методической литературы по проблеме, анализ медицинской документации, статистический анализ, тестирование, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Существенным этапом в формировании мышления человека, как и других психических функций, является возраст от 3 до 6-7 лет, когда постепенно развивающиеся механизмы мозгового обеспечения познавательной деятельности определяют готовность к началу систематического обучения. Степень зрелости этих механизмов имеет важное прогностическое значение, обуславливая возможную успешность учебной деятельности. При этом существенная роль принадлежит направляющим влияниям взрослого.

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) выделяют следующие особенности развития мышления:

- в данном возрастном периоде преобладает наглядно-образное мышление, появляются зачатки словесно-логического мышления;
- ребенок решает мыслительные задачи в представлении – мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы.

Зарубежные и отечественные исследователи, изучающие уровни мыслительной деятельности дошкольников с нормальным и нарушенным зрением, в своих выводах остаются неоднозначны.

А.Г. Литвак и А.Ф. Самойлов выделяют три концепции развития мышления лиц с дефектами зрения:

- 1) ускоренного формирования мышления у слепых и слабовидящих (С.Ф. Струве, А.М. Щербина, А.Р. Крогиус, К. Брюклен, Б.И. Коваленко);
- 2) отрицательного влияния нарушения зрения на развитие мышления (Б. Степенс, М.И. Земцова, Ф.Н. Шемякин);
- 3) независимости уровня мышления от дефектов зрения (М. Тобин, М. Готтесман, А.И. Зотов).

Констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, проводился на базе ГБОУ «Детский сад комбинированного вида № 1879», г. Москва.

Исследованием были охвачены 50 детей с нарушениями зрения в возрасте 5-7 лет, посещающие дошкольное образовательное учреждение с двух лет.

С диагностической целью проводилось:

1. Отгадывание загадок.
2. Складывание разрезных картинок.

Кроме того были использованы методики:

1. «Последовательные картинки».
2. «Исключение предметов».
3. «Исключение понятий».
4. Узнавание конфликтных изображений-нелепиц.
5. «Простые невербальные аналогии».

На основе анализа и обобщения результатов контрольного эксперимента мы пришли к выводу, что дети с нарушением зрения показывают неодинаковый уровень развития мышления. Так, было выделено 3 группы детей:

- 1) дети с высоким уровнем развития мышления (34%),
- 2) дети, мышление которых находится на оптимальном уровне (56%),
- 3) дети, уровень развития мышления которых отстает от уровня мыслительной деятельности, характерного для данной возрастной группы. В данную группу входят преимущественно дошкольники, имеющие наряду со зрительными сопутствующие заболевания, такие как ЗПР, алалия, дизартрия и др. (10%).

Полученные данные свидетельствуют о наличии некоторого недоразвития мыслительной деятельности у большинства дошкольников с нарушением зрения. Однако экспериментально не доказана связь дефицитарности зрительной функции с отставанием в развитии мышления, т.к. в группу детей с низкими показателями развития мыслительной деятельности входят преимущественно дети с нарушениями речи. Дети же с низкой остротой зрения и такими зрительными диагнозами, как частичная атрофия зрительного нерва, катаракта, врожденная аниридия, при этом не имеющие сопутствующих заболеваний, показывали как высокие, так и средние показатели развития мышления.

Дошкольники, принимавшие участие в констатирующем эксперименте, были разделены случайным образом на две группы:

- 1) экспериментальная группа, в которую вошли дети старшей группы № 9 и дети подготовительной к школе группы № 7 – 24 чел.;
- 2) контрольная группа, в которую вошли дети старшей группы № 8 и дети подготовительной к школе группы № 5 – 26 чел.

Экспериментальная группа приняла участие в формирующем эксперименте, целью которого являлось стимулирование развития мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе проведения соответствующей целенаправленной систематической работы.

Для реализации намеченной цели мы спланировали свою работу по следующим направлениям:

1. *Работа с детьми* – разработка и апробация конспектов индивидуальных занятий психолога по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2. *Работа с педагогами* – оказание помощи воспитателям в организации развивающих игр и занятий в виде консультаций по проблеме, оснащении соответствующим оборудованием, демонстраций фрагментов развивающих занятий.

3. *Работа с родителями* – консультирование родителей, ведение уголка психолога по вопросу развития мышления детей 5-7 лет.

По итогам проведенной психокоррекционной работы наметилась тенденция к повышению уровня мыслительной деятельности старших дошкольников с нарушением зрения.

Анализ и обобщение результатов контрольного эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

1. Показатели уровня развития мышления экспериментальной группы в целом выше показателя уровня развития мышления контрольной группы.

2. Одной из наиболее эффективных форм работы по преодолению недоразвития мыслительной деятельности старших дошкольников с нарушением зрения является система специально организованных занятий психолога.

3. По итогам экспериментальной работы была выявлена эффективность разработанной программы психологической коррекции мышления детей 5-7 лет со зрительными заболеваниями.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования.

Таким образом, зная особенности зрительного восприятия, мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, их индивидуальные возможности и ресурсы, психолог разрабатывает личностно-ориентированные программы психокоррекционной работы, позволяющие наиболее успешно преодолеть имеющиеся диспропорции в развитии мышления и когнитивной сфере в целом.

Литература

1. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М., 1995. – С. 5–18.

2. Литвак, А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М., 1985. – С.188-191.

3. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера: науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – С. 19–33.

4. Самойлов, А. Ф. Проблема мышления в тифлопсихологии / А. Ф. Самойлов // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. – Л., 1981. – С.39–69.

5. Семаго, Н. Я. Методические рекомендации по использованию диагностического комплекта «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов» / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2001. – 32 с.

6. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. – М., 2006. – С. 176–183, 369–377.

Организация психологической помощи родителям детей с синдромом Дауна в условиях интеграции

И.С. Исмаилова, АГПА

Оказание своевременной психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является в последние годы предметом пристального внимания ученых и практических работников системы специального образования (Н. Н. Малофеев, В. А. Кручинин, В. З. Денискина, И.Ю. Левченко и др.).

Гуманистические тенденции развития системы образования в Российской Федерации по отношению ко всем категориям детей требуют научно обоснованных подходов к содержанию и разнообразию форм психологической и коррекционной педагогической помощи детям и подросткам с проблемами индивидуального психического и физического развития, что не является исключением и для детей с синдромом Дауна.

Известно, что синдром Дауна является дифференцированной формой психического недоразвития, отличающейся существенным полиморфизмом как в клинической картине, так и в проявлениях физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств. В отечественной медицинской, педагогической и психологической науке на протяжении многих лет утверждалось положение о безнадежности этого диагноза для дальнейшего развития личности. Считалось, что человек с синдромом Дауна необучаем, а попытки лечить данное «генетическое заболевание» были заранее обречены на провал [3].

Имеющиеся в научной литературе данные (Е. Ф. Давиденкова, В. Л. Орлова, Е. Н. Самодумской и др.) о том, что лица с синдромом Дауна в детстве характеризуются глубоким недоразвитием основных психических функций: памяти, мышления, речи, тогда как некоторая динамика и дифференциация психической деятельности становится более отчетливой в подростковом и юношеском возрасте. Очевидно, что для организации своевременной коррекционной помощи умственно отсталому ребенку необходимо выявить именно сенситивные периоды парциальных изменений, их временную протяженность к моменту возникновения устойчивых, качественных образований в психике. Регистрация последних является основой для построения новых содержательных форм сотрудничества с ребенком и его ближайшим окружением.

Для решения вопроса о степени интеллектуального развития ребёнка с синдромом Дауна и разработки плана коррекционных мероприятий необходимо помнить об особенностях психического развития этих детей, постоянно соотнося их с возрастными нормативами.

На развитие детей с синдромом Дауна, как и на развитие здоровых детей, оказывают влияние люди и обстановка вокруг них. Дети до одного года с синдромом Дауна практически не отличаются от здоровых детей того же возраста. Но из-за сниженного тонуса мышц такие дети позже начинают двигаться, что приводит к тому, что у них замедляется познание мира, ведущее к задержке психического развития.

Из исследований Л. М. Шипицыной мы узнаем, что развитие лиц с синдромом Дауна бывает очень разным. Так же, как обычные люди, они могут продолжать учиться, если им дается такая возможность. Однако важно отметить, что, к каждому такому ребенку или взрослому надо относиться индивидуально. Точно так же, как нельзя заранее предсказать развитие любого младенца, нет возможности предсказать заранее развитие младенца с синдромом Дауна [12].

Если ребенок с синдромом Дауна растет в любви и заботе, он развивается гораздо быстрее и легче. Для них очень важно положительное отношение к себе, поэтому такому ребенку лучше расти в семье, а не в интернате [10].

Другой аспект проблемы связан с тем, что некоторым тормозом в развертывании психологической и педагогической помощи названной группе детей и их родителям является устойчиво сохраняющаяся тенденция в отечественной педагогической практике рассматривать синдром Дауна как состояние неперспективного психического развития. На уровне принятия конкретных решений заключения такого рода обобщаются в понятие «необучаемые», что создает в обществе комплекс негативных социальных сте-

реотипов и нравственно-этических проблем относительно детей с синдромом Дауна и их родителей.

Цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна – их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей и учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни и жизни их родителей [9].

Психолого-педагогические исследования, предпринятые в последние годы Е. Р. Баенской, Г. А. Мишиной, О. С. Никольской, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой, создали научные предпосылки для более внимательного анализа состояния проблемы, касающейся лиц с синдромом Дауна, которые, несмотря на глубину и своеобразие интеллектуального нарушения, располагают возможностями к развитию психической деятельности [7; 9].

При организации психологической помощи следует учитывать те трудности, которые испытывает в это время семья ребенка с синдромом Дауна. Родители обычно не в состоянии правильно оценивать степень проблем в развитии такого ребенка. Некоторые родители в борьбе с трудностями предпочитают опираться только на свои силы, замыкаются, отгораживаются от мира. Другим родителям удается поддерживать контакты со многими другими семьями. При этом каждый член семьи находит возможность заниматься интересующей его общественной деятельностью.

В связи с гуманистическими тенденциями в обществе и ростом потребности со стороны родителей детей с синдромом Дауна в интегративной форме их обучения перед исследователями стоит главная задача обосновать степень возможностей этих детей, показать уровень их достижений, разработать модели психолого-педагогического сопровождения лиц с синдромом Дауна разного возраста [4; 6; 11].

В последнее время в России обучение и воспитание детей с синдромом Дауна осуществляется разными способами – интегративно, в рамках специального обучения и на дому. Поэтому возникает необходимость в подготовке специалистов, которые могли бы оказывать помощь в любых условиях самим детям с синдромом Дауна и их родителям.

Анализ современной системы профессиональной подготовки и переподготовки учителей -дефектологов показывает, что не ведётся систематической и целенаправленной подготовки специалистов для работы с родителями детей с синдромом Дауна.

Прежде чем оказать психологическую помощь, необходимо провести тщательное обследование взаимоотношений ребенка и семьи. При решении вопроса, как помочь ребенку, необходимо тщательно проанализировать его семейную ситуацию. Изучение семейных взаимоотношений помогает найти адекватные подходы к решению проблем ребенка.

Для обеспечения эффективной работы с родителями детей-даунов специалисты (психологи, учителя-дефектологи) должны разобраться в эмоциональных отношениях в семье. Поскольку установки и позиции родителей оказывают огромное влияние на психологическую обстановку в семье, необходимо знать, что испытывают родители, когда узнают, что их ребенок не такой, как другие. В этой связи при планировании программы раннего вмешательства очень важно, чтобы особое внимание уделялось реакциям родителей и возможности оказать им консультативную помощь на том или ином этапе сотрудничества.

Основой для успешного взаимодействия с родителями в целях максимального удовлетворения потребностей ребенка являются открытость и гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений между ребенком, семьей, специалистом и обществом.

При работе с семьей психолог должен хорошо себе представлять основные особенности родительской позиции по отношению к ребенку. А. С. Спиваковская выделяет три критерия оценки родительских позиций: адекватность, динамичность и прогностичность. При адекватной оценке родители правильно ориентированы в индивидуально-психологических особенностях ребенка; при динамической – характерна изменчивость родительской позиции и в соответствии с этим изменчивость форм и способов общения с ребенком. При прогностической оценке позиции родителей отражают их способность к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и к перестройке взаимодействия с ним на этой основе [2].

В настоящее время предлагается много различных психотерапевтических программ по работе с родителями, в которых большое место уделяется групповой психотерапии. Ее целью является создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с синдромом Дауна, вооружение родителей знаниями по возрастной и специальной психологии. Применение психотерапевтических методик, включающих аутотренинг, помогает многим из этих родителей лучше контролировать свое поведение и предупреждает появление у них импульсивности и агрессивности по отношению к своим детям.

Литература

1. Бгажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития / И. М. Бгажнокова // Дефектология, 2004. – № 3. – С. 51–54.
2. Борусяк, Е. В. Психолого-педагогическая помощь семье с ребенком с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Борусяк // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород, 2012. – С. 385–389
3. Ворсанова, С. Г.. Хромосомные синдромы, выявляемые в первые годы жизни ребенка; данные клинических, цитогенетических и молекулярно-цитогенетических исследований/ С. Г. Ворсанова, Ю. Б Юров, А. К. Берешева // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 9.
4. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии/ И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина – М., 2004. – 408 с.
6. Панарина, Л. Ю. Психологическая коррекция взаимодействия младенцев с синдромом Дауна и их близких / Л. Ю. Панарина : автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 2004.
7. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
8. Спиваковская, А. С. Как трудно быть родителями / А. С. Спиваковская. – М., 1986. – 160 с.
9. Стребелева, Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
10. Таточенко, В. И. Если у малыша синдром Дауна / В. И. Таточенко // Семья и школа, 1994. – № 10. – С. 26–28.
11. Ткачева, В. В. Гармония внутрисемейных отношений / В. В. Ткачева. – М., 2000. – 160 с.
12. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына – СПб., 2002. – С. 8–56.

**Особенности межличностного взаимодействия молодежи
с нарушениями зрения**

Е.А. Клопота, Запорожский национальный университет,
Украина

Межличностное общение, познание других и установление взаимопонимания с ними - необходимые условия существования любых форм социальной и индивидуальной жизни человека. Без них невозможно полноценное формирование как отдельных психических функций, процессов и свойств человека, так и личности в целом. Особенности межличностного взаимодействия в любых сообществах обусловлены тем, как их члены воспринимают и понимают друг друга, какой эмоциональный отклик преимущественно вызывают и какой стиль поведения избирают [1]. Сообщества, к которым принадлежит человек, формируют эталоны общения, задают образцы поведения, которые личность использует при взаимодействии с другими людьми. Эти сообщества непосредственно влияют на развитие оценок, определяющих восприятие других людей, отношения и стиль общения с ними.

При отсутствии однозначности в трактовании понятия «общение», большинство исследователей соглашаются с тем, что оно является важным видом человеческой деятельности, влияющим, прежде всего, на становление личности и связанным с воспитанием и взаимодействием человека с другими людьми. Оно не является врожденным, поэтому лишь путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в его развитии.

Общение как вид человеческой деятельности связан с осознанием своего Я и оценкой своего Я с помощью других людей – взрослых и ровесников. Общение помогает личности увидеть себя «со стороны», оценить свой внешний вид, манеру поведения, сформировать чувство собственной индивидуальности и личностной уникальности. Чувство самоуважения помогает обрести уверенность в своих силах, позволяет найти свое место в любом виде деятельности, дает возможность делиться друг с другом своими мыслями и чувствами.

Анализ исследований межличностных отношений лиц с глубокими нарушениями зрения показывает, что на разных возрастных этапах эти отношения характеризуют-

ся особенностями, связанными со спецификой общей деятельности и общения, а также с личностными качествами человека.

Следует отметить, что глубокие нарушения зрения по-разному сказываются на овладении вербальными и невербальными средствами общения. Овладение невербальными средствами общения, как правило, замедлено и существенно снижено даже при частичном нарушении зрения. Овладение же языковыми средствами общения представляет возможность компенсации недоразвития многих психических функций личности с нарушениями зрения.

В психологической литературе выделяется такое понятие, как «стратегия общения», под которой понимают общую схему действий участников коммуникативного процесса, общий план достижения цели партнёров во время взаимодействия. Благодаря общению осуществляется интеграция в социум, вырабатываются нормы поведения и взаимодействия.

Считаем необходимым обратить внимание на недостаточность развития навыков общения слепых и слабовидящих молодых людей со зрячими, а также на характер самого общения. Данная категория молодежи чаще всего не умеет вести диалог, слушать своего собеседника, воспринимая преимущественно те высказывания партнеров, которые подтверждают их точку зрения.

В подростковом и юношеском возрасте нарушения сферы общения слепых и слабовидящих подростков при отсутствии соответствующего психологического сопровождения приобретают форму стойкой коммуникативной дезадаптации, которая выражается в несформированности коммуникативных привычек и умений, неадекватности представлений о себе и о своем дефекте, недоразвитой эмоциональной сфере, наличии деструктивных внутриличностных тенденций.

В социокультурном плане самыми важными качествами являются способности устанавливать социальные контакты, адекватно воспринимать и понимать партнеров по общению. В то же время среди социальных факторов компенсации последствий нарушения зрения тифлопсихологи наиболее важную роль отводят коллективу, потому что именно от характера межличностных отношений зависит отношение к деятельности, другим людям и к самому себе. Проблемы общения молодежи с нарушениями зрения, которые отражаются на становлении социально-перцептивной компетентности, приобретают ярко выраженный характер в связи с обучением в специализированном учебном заведении [3].

Г.Никулина доказала, что у выпускников специальных школ для детей с нарушениями зрения на первое место выступают трудности коммуникативного характера: установление контактов со зрячими людьми, поддержка деловых и дружеских отношений [2].

Подчеркнём, что В. Гудонис в своих трудах показывает, что нарушение зрения не является непреодолимым препятствием для успешного установления социальных контактов со зрячими [4].

Итак, коммуникативная деятельность выступает важной детерминантой становления социальной зрелости, регулирующей процесс включения личности в социум.

Целью нашего экспериментального исследования было выявление направленности взаимодействия и стратегии самоутверждения в обществе современной молодежи с глубокими нарушениями зрения.

Нами было проведена диагностика интерактивной направленности личности (Н. Щуркова в модификации Н. Фетискина) и стратегии самоутверждения личности (Е. Никитина, Н. Харламенкова). Общая выборка составляла 128 респондентов в возрасте 18 – 25 лет, из них: 14 слепых и 24 слабовидящие девушки, 12 слепых и 14 слабовидящих юношей (группа А) и 38 девушек и 26 юношей с нормальным уровнем зрения (группа Б). Полученные результаты были подвергнуты количественному, качественному и статистическому анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Так, по шкале «Ориентация на личностные (эгоистические) интересы» 56% слепых и слабовидящих респондентов продемонстрировали высокий уровень, 25% - средний и низкий – 19%. В свою очередь, испытуемые с нормальным уровнем зрения продемонстрировали 28, 63, 9% соответственно. Существенные отличия между выборками ($P < 0,02$ по U-критерию Манна-Уитни) свидетельствуют о том, что молодежь с нарушениями зрения в большей мере ориентируется в межличностном взаимодействии на удовлетворение собственных потребностей, уровня притязаний и благополучия. Интересы и ценности других людей и групп игнорируются или же рассматриваются в прагматическом контексте, а это, в свою очередь, приводит к конфликтам и усложнению процесса их интеграции в общество.

По шкале «Ориентация на взаимодействие и сотрудничество» группа А продемонстрировала высокий уровень - 23%, средний - 34%, низкий - 43%, а группа Б - 36, 52, 12% соответственно. Существенные отличия между показателями в выборках А и Б ($P < 0,03$) свидетельствует о том, что зрячие в большей мере, чем слепые респонденты,

заинтересованы в конструктивных отношениях с другими, эмпатии и совместной деятельности. Заметим, что низкие результаты молодежи с нарушениями зрения могут указывать на недостаточный уровень их адаптации и интеграции в социум.

По шкале же «Маргинальная ориентация», высокий уровень продемонстрировали 47% испытуемых группы А, средний – 34%, низкий – 19%. В группе Б – 15, 52 и 33% соответственно. Существенные различия между выборками А и Б ($P < 0,01$) свидетельствует о том, что людям с нарушениями зрения присуща склонность к импульсивному поведению, инфантильности, неконтролируемости поступков, а также подчинению обстоятельствам и копированию поведения.

В исследовании стратегий самоутверждения личности получены следующие результаты.

Стратегия самоподавления характерна 43% представителей группы А, в группе Б – 18%. Существенные отличия между выборками А и Б ($P < 0,01$ по U-критерию Манна-Уитни) свидетельствует о том, что молодёжь с нарушениями зрения склонна проявлять конформное поведение, гиперответственность. Конструктивная стратегия самоутверждения характерна 21% представителей группы А и 68% группы Б. Существенные отличия между выборками ($P < 0,004$ по U-критерию Манна-Уитни) свидетельствует о том, что зрячие в большей мере, чем слепые респонденты, проявляют склонность к обоснованному риску, умение решать проблемы, используют такой механизм, как идентификация.

Приоритет агрессивной стратегии продемонстрировали 36% испытуемых группы А и 14% – группы Б. Существенные отличия между выборками А и Б ($P < 0,03$ U-критерия Манна-Уитни) свидетельствуют о том, что для молодых людей, имеющих нарушения зрения, характерными являются следующие особенности: проявление вербальной агрессии, создание искусственных препятствий и связанных с ними состояний фрустрации другого человека. Такая стратегия выражается в большом стремлении к доминированию в межличностных отношениях. Люди, использующие данную стратегию, предпочитают сохранять устойчивость самооценки с помощью механизма проекции.

По нашему мнению, потеря зрения, безусловно, накладывает определенные ограничения на способность индивида устанавливать социальные контакты с другой частью общества, но данные ограничения не являются непреодолимыми. Мы считаем, что необходимые для этого умения и привычки слепые и слабовидящие могут приобре-

сти в процессе постоянного непосредственного общения со зрячими людьми на всех этапах социализации личности. Также необходимо разрабатывать и внедрять социально-психологическое сопровождение таких людей, направленное на восстановление социально-коммуникативных возможностей и связей молодёжи с нарушениями зрения, их интеграцию в современное социокультурное пространство.

Социально-психологическое сопровождение должно проходить с использованием психологической диагностики, индивидуальных консультаций, тренингов, направленных на общение, межличностные отношения, осознание своего Я-образа и жизненной цели, формирование мотивации к обучению и дальнейшей профессиональной сфере. Важным направлением работы является создание положительного образа слепого студента и специалиста в нашем обществе.

Необходимо также проводить интегрированные мероприятия для молодёжи с различным уровнем зрения, внедрять на курсах повышения квалификации преподавателей программы «Особенности инклюзивного образования», разрабатывать и размещать в средствах массовой информации и сети Интернет социальную рекламу, для создания положительного имиджа таких людей. Для успешной адаптации и интеграции в социум должны создаваться центры сопровождения и информационных ресурсов для слепых студентов и специалистов, необходима государственная поддержка в виде технических средств и создание безбарьерного окружающего пространства.

Литература

1. Бодалев, А. А. Психология общения / Бодалев А. А. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
2. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Никулина Г. В. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с.
3. Лоторева, Е. В. Особенности социокультурной адаптации незрячих людей в российском обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Лоторева Е. В. – М., 2010. – 172 с.
4. Гудонис, В. П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением / В.П. Гудонис. – М.: НПО “МОДЭК”, 1998. – 288с.

Способы формирования образа социальной успешности молодежи с особыми образовательными потребностями

О.А. Клопота, Запорожский многопрофильный лицей № 99

Количество детей-инвалидов на планете в начале XXI века превышает 100 млн. человек. В Украине сегодня более 168 тыс. детей-инвалидов, и доля лиц этой категории в общей структуре населения, к сожалению, имеет тенденцию к увеличению. Так, за последние годы показатели заболеваемости детей выросли на 25%, а детская инвалидность - на 21,4% [1].

В начале XXI века инвалидность признана именно социальной проблемой. Это обусловило переход от правовой медико-благотворительной к социальной модели помощи данной социальной группе – основное внимание уделяется взаимодействию с окружающей средой, обеспечению условий для интеграции в социум человека с ограниченными возможностями. Международными правовыми документами закреплено использование термина «дети с особыми потребностями». Он «касается тех детей и молодых людей, чьи потребности зависят от различной физической недостаточности...» [2, с. 9], что, в свою очередь, требует дополнительных ресурсов: персонал (для оказания помощи), материалы (вспомогательные средства), финансовые ассигнования для получения дополнительных специальных услуг [3], [4].

Ратификация Украиной Конвенции ООН о правах инвалидов (в 2008 году) обязывает государство внедрять нормы Конвенции в жизнь. Это предполагает, в частности, повышение осведомленности общества о проблемах людей с инвалидностью, условиях их интеграции и самореализации в социуме.

Проблемное поле нашего исследования определяется наличием противоречий: между необходимостью преодоления социальной изоляции и низким уровнем активности детей-инвалидов; необходимостью социальной интеграции и недостаточной изученностью средств преодоления негативных стереотипов восприятия, снижающих готовность общества к взаимодействию с этими людьми. Исходя из вышесказанного, представляется актуальным выявление способов формирования образа социальной успешности молодежи с особыми образовательными потребностями

Результаты нашего исследования говорят о том, что основные проблемы адаптации к юношеской среде в процессе социальной интеграции молодых людей, имею-

щих особые образовательные потребности, обусловлены влиянием как внутренних (биопсихологических) факторов, так и внешних (социальных условий). При этом внешние факторы порождают внутренние источники развития, обусловленные интенсивностью и направленностью социальных влияний. Вместе с тем, формирование личностных качеств детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в большей степени зависит от социальных детерминант, чем у их сверстников «в норме».

Можно выделить основные проблемы, затрудняющие процесс социальной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями в юношеской среде. Среди них, во-первых, недостаточность осознания способов мобилизации внутренних резервов, неадекватность самооценки, неадекватное отношение к себе и окружающей среде (в первую очередь социальной), а во-вторых, неадекватность представлений юношеской среды о потребностях, специфике проблем и способах их преодоления, потенциальных возможностях людей с особыми образовательными потребностями, перспективах взаимоотношений с ними. Конфликт, возникающий при взаимодействии молодого человека с социальным окружением либо становится движущей силой развития личности при успешном преодолении трудностей, либо же, при неспособности решать ежедневные задачи, вызывает инвалидизацию сознания, формирование потребительского отношения к обществу, пассивной жизненной стратегии, отказа от попыток достичь цели собственными усилиями.

Вместе с тем, социально активная часть молодежи с особыми потребностями пытается доказать актуальность собственной потребности не в опеке, а в наличии адекватных условий для самореализации, включения в разные сферы жизнедеятельности общества и собственным примером демонстрирует потенциальные возможности человека, который способен преодолеть барьеры и достичь социального успеха. Поэтому для оптимизации процесса социальной интеграции молодежи с особыми образовательными потребностями большое значение приобретает выявление факторов успешности интеграции в социум представителей данной социальной группы, которые, имея физические ограничения, достигли успеха в различных сферах жизнедеятельности общества.

Итак, стереотипное восприятие окружающими человека с особыми образовательными потребностями как «неполноценного» закрепляет негативное восприятие молодым человеком окружающего мира и себя в нем. В свою очередь, идентификация с успешными носителями схожего опыта положительно влияет на перспективы интегра-

ции в общество молодых людей с особыми образовательными потребностями, становясь средством развития позитивной Я-концепции, расширения возможностей социального взаимодействия, самореализации, повышения уверенности в себе представителей данной категории молодежи.

Исходя из вышесказанного, приобретает большое значение поиск путей и способов повышения готовности к взаимодействию как молодых людей с особыми образовательными потребностями, так и представителей юношеской среды. Среди основных таких способов – ознакомление с положительными примерами полноценной интеграции в социум, достижения высокого уровня личностной, профессиональной самореализации в различных сферах жизнедеятельности общества.

Нами разработаны способы оптимизации процесса социально-психологической адаптации лиц с особыми образовательными потребностями, апробированные во время эксперимента в ЗМЛ № 99.

Во-первых, было предложено учащимся 10-х классов проанализировать социальную рекламу, посвященную проблемам людей с особыми образовательными потребностями, и составить собственные сценарии рекламных продуктов, направленных на привлечение внимания общественности к проблемам этой социальной группы.

Во-вторых, просмотр (с последующим обсуждением) произведений мировой кинематографии, посвященных различным аспектам жизни людей с ограниченными физическими возможностями: их потребностям, проблемам и освещенным в фильмах способах их решения («Страна глухих», «Внутри себя танцую», «Рэй», «Полет над гнездом кукушки», «Человек дождя», «Аватар», «Достучаться до небес» и другие).

В-третьих, при подготовке тематических воспитательных часов, инициативная группа 10-классников разработала и представила одноклассникам перечень персоналий, жизнь которых было затруднена наличием физических нарушений, однако вопреки обстоятельствам, они достигли существенных успехов (Л. Эйлер – математик, физик, астроном, действительный член нескольких академий наук, М. Саундерсон – доктор наук, профессор Кембриджского университета, член Лондонской академии наук, М. де ла Сизеран – обладатель ордена Почетного легиона; Ф. Кэмпбелл – разработчик системы восстановления способности к полноценной жизни, получил дворянский титул, В. Ерошенко – философ, писатель, историк, преподаватель Пекинского и Токийского университетов, знавший 20 иностранных языков и др.).

В-четвертых, на уроках истории примеры подобных личностей использовались с целью выявления особенностей определенного исторического периода, акцентирования значимости определенного события. В частности, было уделено внимание таким лицам, как В. Темный, В. Теремовлянский, Я. Жижка, Т. Рузвельт, Р. Чарльз.

В ходе выполнения указанных творческих задач основными акцентами, сначала были: неоднозначность восприятия людей с физическими недостатками; преобладание чувств жалости, превосходства, собственной вины перед ними, неверия в их перспективы, в том числе социальные. По окончании данной работы ее участникам было предложено написать отзывы, изложив свои впечатления. По результатам анализа этих отзывов можно проследить следующие тенденции.

В отзывах сформулированы выводы: «среди инвалидов много профессионалов, более успешных, чем обычные люди», «я увидел, как надо уметь ценить жизнь», «теперь я убежден: если есть желание, то нет ничего невозможного», «эти люди - дважды люди, чем все остальные, потому что завоевывают свое право на признание».

Прозвучали собственные оценки: «благодарен за задания, которые меняют мировоззрение», «почему эти фильмы менее известны, чем те, которые «крутятся «на TV?»», «Подобные мероприятия необходимы нашему обществу для его консолидации», «почему на телеканалах мало телепередач, во время которых понимаешь, как можно быть успешным человеком, невзирая на стартовые возможности».

Старшеклассники отметили рост заинтересованности в общении с подобными людьми, которые учат «верить в собственные силы и не опускать руки».

Итак, несмотря на то что мы не ставили целью определение уровня достоверности изменений в общественном восприятии (процесс изменения общественного сознания является достаточно длительным во времени и требует системы соответствующих мероприятий на различных структурных уровнях социальной среды), прослеживаются определенные положительные тенденции.

Социальная стереотипизация, доминирование образа «пассивной инвалидности» в обществе негативно влияет как на восприятие людей с инвалидностью социумом, так и на их самовосприятие, что, в свою очередь, препятствует адекватным социальным взаимоотношениям. В то же время ознакомление с примерами достижения высокого уровня личностной, профессиональной самореализации в различных сферах жизнедеятельности людьми, которые относятся к категории лиц с особыми потребностями, но нашли способы преодоления имеющихся проблем и сложностей, способствует повы-

шению уверенности в собственных возможностях, интеграции и самореализации в обществе.

Стоит отметить, что исключительное значение такая работа приобретает именно для молодежи старшего школьного возраста, находящейся на этапе личностного самоопределения, и именно поэтому наиболее адекватно воспринимающей и усваивающей информацию, которая способствует будущей самореализации и потенциальной успешности в различных сферах жизнедеятельности.

Учитывая, что процесс изменения общественного сознания является достаточно длительным и требует системного воздействия на разных уровнях социальной среды, обоснована необходимость пролонгированной работы, направленной на привлечение внимания общества к людям с особыми образовательными потребностями, адекватных условий взаимодействия с ними, в частности в юношеской среде, а также для развития целеполагания данной категории молодежи.

Литература

1. Риков, С. О. Медико-педагогічні аспекти реабілітації дітей з вадами зору / Риков С. О., Лабайчук Г. Ф. // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб. наук. праць: матеріали першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів (4-5 травня 2006 року, м. Харків). – Х., 2006. – Випуск 6. – Ч. 1. – С. 23 – 31.

2. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994. – Киев, 2000. – 21 с.

3. Bloemers W. Towards Inclusion in Europe / W. Bloemers, V. Hajkova. – Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 2010. – 301 S.

4. Шеманов А. Ю. Понятие доступности социокультурной среды и его значение для методологии реабилитации / А. Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20-22 июня 2011, Москва). – Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. С. В. Алехина и др. – М., 2011. – С. 50–53.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра в образовательных организациях

Е.А. Колотыгина, ГБОУ ДПО НИРО

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование является одной из важнейших задач государственной политики в области образования. С большими трудностями интеграции в современной системе образования сталкиваются дети с расстройствами аутистического спектра (далее-дети с РАС).

В последние годы произошли существенные изменения в системе образования детей с РАС: ведется подготовка педагогических кадров и специалистов, появляются вариативные формы обучения и воспитания, осуществляется поиск наиболее эффективных подходов и методов обучения. Но, к сожалению, до сих пор отсутствует какая-либо государственная помощь семьям, воспитывающим детей с РАС, не разработана комплексная программа социально-медико-психологической помощи людям с РАС, не подготовлены специалисты в общеобразовательных учреждениях для работы с такой категорией детей, не созданы условия для их развития, обучения и полноценной жизни в современном обществе, отсутствует психолого-педагогическая поддержка такой категории детей и их семей, на всех этапах взросления и социализации.

В «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова отмечают, что дети с РАС могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития [2].

Накопленный практический опыт показывает, что индивидуальное домашнее обучение ребенка с РАС не способствует его социальному развитию и приводит к вторичной аутизации. Организация отдельных классов со специально приспособленной средой и подобранными методами обучения помогают решать конкретные задачи организации и обучения такой категории детей, но не дает им возможность следовать образцам адекватного социального поведения, не стимулирует развитие ребенка. Приобретенные навыки и знания, успешно усвоенные ими в стереотипной учебной ситуации,

с большим трудом переносятся и используются в реальной жизни. Специальные классы, на наш взгляд, необходимы для детей с наиболее выраженными формами аутизма.

Невозможность самостоятельно адаптироваться к неожиданным изменениям в режиме школьной жизни часто ставит аутичного ребенка под угрозу эмоционального срыва. Для постепенного и последовательного освоения более сложной и динамичной образовательной среды ребенку с РАС необходимо индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение.

Цель психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС: создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и его личностному росту в социуме.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС:

- активное включение в образовательный процесс;
- организация режима коммуникативного общения;
- оказание помощи в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе;
- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития ребенка в социуме;
- создание условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- определение образовательного маршрута ребенка с РАС в образовательном пространстве;
- создание мониторинга психологического статуса обучающегося;
- повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей обучающегося;
- создание системы психологического сопровождения по организации психологически безопасной образовательной среды.

Этапы психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС хорошо рассмотрены И.И. Мамайчук [1]:

Ориентировочный этап направлен на решение следующих задач:

1. Установление контакта с родителями и родственниками ребенка.
2. Установление контакта с группой, которую посещает ребенок, с классным руководителем или воспитателями.
3. Обследование ребенка специалистами.
4. Совместное обсуждение специалистами особенностей психического развития ребенка.

5 Разработка основных направлений коррекционной работы с ребенком:

- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира;
- дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

Этап планирования включает в себя создание индивидуальной программы сопровождения ребенка и ее утверждение всеми специалистами.

На этапе реализации индивидуальной программы осуществляется решение следующих задач:

1. Оказание необходимой помощи родителям ребенка и педагогам в создании условий, необходимых ребенку с аутизмом для полноценного, здорового образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических возможностей.

2. Оказание необходимой психологической помощи родителям ребенка, его родственникам, друзьям с целью гармонизации межличностных отношений с ребенком, оптимизации воспитательного процесса.

3. Просвещение и консультирование педагогов, родителей и других специалистов, работающих с ребенком.

Составление индивидуальной образовательной программы для ребенка с аутистическими расстройствами должно учитывать не только его особенности и возможности, но и уровень его учебных навыков, навыков самостоятельной работы, неравномерность развития психических процессов.

Заключительный этап включает в себя совместное обсуждение специалистами эффективности проведенной работы с рекомендациями по дальнейшей деятельности ребенка (профессиональное обучение, продолжение обучения в школе с профессиональной ориентацией, пребывание в коррекционных группах и пр.).

При наличии у ребенка: ярко выраженных эмоционально аффективных нарушений; неадекватных поведенческих проявлений, затрудняющих его адаптацию; трудностей понимания учебного материала; несформированных социально-бытовых навыков необходимо сопровождение тьютора.

Литература

1. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии./ И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
2. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения/ Н. Н. Малофеева, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13>

**Психологические основы коррекции нарушений речи
у заикающихся взрослых**

Е.Н. Михальцова, Городская больница № 3
Департамента здравоохранения, г. Москва

На сегодняшний день заикание считается одним из самых сложных и достаточно распространенных речевых расстройств. При этом этот специфический вид нарушения речи характеризуется сложными психофизическими механизмами и, как правило, сопровождается нарушением коммуникативной стороны речи, а также многоаспектной дезорганизацией психики личности заикающегося.

Расстройство речи у заикающихся имеет длительное течение, в результате которого нарушается полноценный процесс коммуникации, что приводит к определенным психологическим изменениям, вызывающим дезадаптацию этих лиц в обществе. Проблема реабилитации заикающихся приобретает в настоящее время большое социальное значение, в связи с тем что число лиц, страдающих названной патологией, не имеет тенденции к снижению, а симптоматика и патогенез заикания усложняются. Большинство ученых и практиков признают, что немаловажную роль в развитии заикания играют наличие страхов.

Процесс коррекционной работы с заикающимися взрослыми с учетом социальных страхов целесообразно организовать на базе спроектированной программы. Разработанная программа психолого-педагогического воздействия по коррекции темпоритмических параметров речи у заикающихся взрослых в зависимости от имеющихся у них социальных страхов рассматривается как целостный процесс, в котором совокуп-

ность взаимодействующих между собой компонентов объединена конечной целью – нормализацией психологического состояния и улучшением речевой функции.

Опираясь на исследования специалистов, можно отметить, что исходным и важным принципом коррекционной работы по устранению заикания является принцип коммуникативной направленности. В процессе логопедических занятий необходимо создать мотивированную потребность в речевом общении обучающихся путем стимуляции речевой активности в моделируемых ситуациях, которые способствуют самостоятельным высказываниям, что помогает человеку получать опыт речевого общения.

Важным принципом является принцип развития, который учитывает закономерности, характерные для разных форм заикания. Знание этих закономерностей и специфических особенностей определяет эффективность его преодоления. Сложная структура психического состояния заикающихся невротической и смешанной форм влияет на эффективность устранения заикания и не может быть определена без учета принципа причинной обусловленности, характеризующей основные проблемы заикающегося, его психического состояния и речевой функции. Каждая форма заикания рассматривается в соответствии с социальными страхами заикающегося как одной из причин, мешающих эффективной коррекции заикания.

При разработке программы психолого-педагогического воздействия по коррекции темпоритмических параметров речи у заикающихся в зависимости от имеющихся у них социальных страхов учитывался деятельностный принцип. Правильное пользование средствами коммуникации и развитие регуляторных механизмов становится приоритетным при комплексной коррекции темпоритмических нарушений речи. Поэтому мы строили свою программу на основе закономерностей развития целостной деятельности, характерной для заикающихся, с учетом их социальных страхов.

При корригировании речевой функции важно соблюдение следующих дидактических принципов:

- обязательный переход от простого к сложному с учетом возраста и интеллекта при освоении речевого материала;
- объем и разнообразие приемов речевой деятельности: небольшая нагрузка постепенно доводится до оптимальной;
- использование логопедических и психокорректирующих приемов в эмоционально-доброжелательной обстановке;
- природосообразности, согласно которому материал подбирается с учетом индивидуальных особенностей заикающихся и степени тяжести дефекта.

Базируясь на данных принципах мы разработали комплексную программу коррекционно-педагогического воздействия по нормализации темпоритмических параметров речи заикающихся, содержание и структура которой складывалась из комбинации и последовательного применения различных методов, приемов и средств. В комплексную программу коррекционно-педагогического воздействия по нормализации темпоритмических параметров речи у заикающихся входили:

- 1) логопедические приемы;
- 2) медицинские средства;
- 3) психокорректирующие приемы по коррекции социальных страхов;
- 4) приемы психосаморегуляции.

Логопедические приемы включали систему упражнений по нормализации темпа и ритма речи, механическую тренировку речи, ее функциональную тренировку. Медицинские средства предполагали медикаментозную терапию, ЛФК и физиотерапию, назначаемые после прохождения медкомиссии. Психокорректирующие приемы по коррекции социальных страхов реализовывались через тренинги уверенности в себе, коммуникативные тренинги. Важным приемом коррекции социальных страхов в процессе логопедической работы являлись упражнения на раскрытие во время функциональной тренировки речи. Приемы психосаморегуляции состояли из систематических релаксационных упражнений, обучения заикающихся подростков аутогенной тренировке и ведения дневника самонаблюдений, который является важным этапом в коррекции социального поведения подростков и обретения уверенности в себе.

Логопедическая работа по нормализации темпа и ритма речи проходила в два этапа:

1 этап – достижение плавной, бессудорожной речи путем целенаправленной модификации ее темпоритмических характеристик. Обучение заикающихся приемам психосаморегуляции.

2 этап – приведение темпоритмических характеристик к показателям, приближенным к области нормы. Коррекция социальных страхов заикающихся. Повышение уверенности в себе.

На каждом этапе для реализации поставленных задач было необходимо определение путей преодоления заикания и условий проведения работ соответственно индивидуальным темпо-ритмическим характеристикам речи пациента.

Такая поэтапность позволила последовательно и системно построить коррекционную работу, а также дифференцировать методы воздействия в зависимости от индивидуальных темпо-ритмических и психологических особенностей.

Программа психолого-педагогического воздействия по коррекции темпо-ритмических параметров речи у заикающихся в зависимости от имеющихся у них социальных страхов состояла из системы (групповых и индивидуальных) занятий, которые были дифференцированы в зависимости от этапа работы и целей тренировок с учетом социальных страхов заикающихся.

Направления логокоррекционной работы основываются на результатах диагностического логопедического обследования:

- тренировка миорелаксации и двигательной координации;
- развитие речевого дыхания (постановка нижнереберного дыхания, координация дыхания и фонации, удлинение фонационного выдоха);
- активизация артикуляции, развитие подвижности артикуляторного аппарата;
- развитие правильной фонации в процессе речи (формирование мягкой голосоподачи, слитного голосоведения, коррекция нарушений громкости и высоты голоса);
- развитие просодических характеристик речи (формирование правильного темпа и ритма речи, умения использовать интонацию, синтагматическую и логическую паузацию);
- устранение вторичных психологических нарушений (звукوفобии, логофобии, десенсибилизация к стрессовым ситуациям);
- развитие слухо-зрительного внимания, слухо-речевой памяти;
- развитие языковой компетенции;
- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие компонентов невербальной коммуникации;
- коррекция звукопроизношения;

Основой логопедической работы в курсе комплексной реабилитации стала система упражнений, направленных на нормализацию темпа и ритма речи с учетом индивидуальных особенностей, временных характеристик речи пациента, их отклонения от нормы.

Разработанные приемы были включены в комплекс реабилитационных мероприятий, который состоял из следующих разделов: постановка дыхания, развитие арти-

куляционно-резонаторной системы, формирование навыка правильного голосообразования, темпа и ритма речи, навыка самоконтроля за речью, психологическая коррекция.

Важным элементом комплексной программы коррекционно-педагогического воздействия по нормализации темпоритмических параметров речи у заикающихся являются тренинги.

Групповые тренинги проводились в трех направлениях: тренинг развития уверенности в себе и своих способностях; коммуникативный; направленный на коррекцию страха.

Проведенная качественно-количественная оценка результатов эксперимента, сравнительный и корреляционный анализ констатирующего и контрольного эксперимента позволил нам сделать следующий вывод: предложенная и разработанная на вышеизложенных принципах комплексная программа коррекционного воздействия по нормализации темпоритмических параметров речи у заикающихся эффективна.

Исследование типов семейного воспитания детей с тяжелой формой адаптации к условиям дошкольной образовательной организации

Н.В. Моторина, ШФ ФГБОУ ВПО
«Ивановский государственный университет»

В настоящее время наблюдается повышение внимания и интереса не только к особенностям детско-родительских отношений и развитию личности ребенка в условиях семьи, но и к патологическому влиянию нарушений детско-родительского взаимодействия на физическое и психическое благополучие детей. Увеличение количества семей с нарушением детско-родительских отношений обусловлено рядом причин. Во-первых, в условиях современного общества в значительной степени уменьшается число семей, воспитывающих двух и более детей. Это способствует возникновению определенного риска воспитания ребенка по типу «кумира семьи». Во-вторых, возросло количество разводов и, как следствие, изменение социальной ситуации развития ребенка. И, наконец, в-третьих, стремление родителей к экономическому благополучию и карьер-

ному росту определяет перекалывание родительских функций на старшее поколение, родственников и нянь.

Проблема взаимодействия взрослого с ребенком занимает в современной психологии одно из центральных мест. Как в зарубежных, так и отечественных исследованиях исключительная роль в развитии и воспитании ребенка отводится наиболее близкому и значимому взрослому – матери. Именно на мать ложится основная ответственность за воспитание ребенка, которое осуществляется через систему отношений матери и ребенка, особенностей общения, способов и форм совместной деятельности. Адекватное детско-материнское взаимодействие способствует снижению чувства тревоги, возникающего у ребенка в новых или в стрессогенных ситуациях. Мать обеспечивает базисное чувство безопасности, гарантируя безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования. Кроме того, мать является для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнений.

Мы считаем, что большую роль особенности детско-материнского взаимодействия играют при поступлении ребенка в дошкольную образовательную организацию (далее ДДО).

Это обусловлено тем, что начало посещения ребенком ДДО характеризуется существенными изменениями социальной ситуации, образа жизни и деятельности ребенка. У детей с адекватной формой взаимодействия с матерью сформировано базовое доверие к миру, им свойственно использование в приспособительном поведении как интеллекта, так и эмоционального реагирования. На наш взгляд, у детей с нарушениями детско-материнского взаимодействия могут возникать трудности в период адаптации.

В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение типов семейного воспитания детей с тяжелой формой адаптации к условиям дошкольной образовательной организации.

Выбор методов и конкретных методик осуществлялся в соответствии с целью исследования.

В исследовании приняли участие 100 матерей, имеющих детей раннего возраста, испытывающих трудности в период адаптации. Возраст матерей от 21 до 41 года. 100% исследуемых детей воспитываются в полных семьях, 56% семей имеют одного ребенка.

Для комплексной оценки тяжести адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО нами была использована методика А.И. Баркана, Ю.А. Макаренко, М.Я. Студенкина. Для выявления психологических характеристик внутрисемейных отношений родителей, чьи дети, испытывают трудности в адаптационный период, использовалась методика АСВ (анализ семейных взаимоотношений, авторы В.В. Юстицкий, Э.Г. Эйдемиллер).

Методика Э. Г. Эйдемиллера "Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ) позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье. Для этого измеряется 11 шкал, относящихся к нарушениям процесса воспитания: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей ребенка, недостаточность требований-обязанностей ребенка, чрезмерность требований-запретов, недостаточность требований-запретов к ребенку, строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком, минимальность санкций, неустойчивость стиля воспитания.

Следующие 9 шкал, относящихся к личностным проблемам родителей, которые они решают за счет ребенка: расширение сферы родительских чувств, предпочтение в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, незрелость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтение мужских качеств, предпочтение женских качеств.

В результате анализа полученных данных были выявлены нарушения в системе воспитательских позиций у исследуемых матерей. Так, у 67% матерей определилась тенденция к гиперпротекции. То есть матери уделяют ребенку очень много времени, сил и внимания, и воспитание ребенка становится центральным делом их жизни. У 65% матерей наблюдается стремление к потворствованию, то есть мать стремится к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей своего ребенка. 54% детей имеют минимальное количество обязанностей в семье и 40% детей воспитываются в условиях недостаточности запретов. У 69% исследуемых матерей минимально используют санкции по отношению к поступкам своих детей, такие матери предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний. Обращает на себя внимание наличие относительно большого количества матерей, предпочитаю-

щих в своем ребенке женские качества (24%). У таких матерей отношение к ребенку обуславливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, которые родитель приписывает его полу, то есть «вообще женщинам».

Таким образом, на развитие тяжелой формы адаптации к условиям ДОО оказывают влияния следующие особенности внутрисемейного воспитания детей раннего возраста: гиперпротекция, потворствование, недостаточность требований, запретов и санкций. Это вполне закономерно, если принять во внимание особенности пребывания ребенка в детском саду. В условиях дошкольной организации ребенок усваивает не только способы взаимодействия с взрослыми и сверстниками, но и четкую систему требований и правил поведения. Очевидно, что сотрудники детского сада не могут максимально и неукоснительно удовлетворять потребности ребенка. И наличие множества запретов и санкций, используемых в ДОО, провоцирует сильное эмоциональное напряжение и, как следствие, нарушение процесса адаптации.

В заключение следует отметить, что нарушения внутрисемейного воспитания, безусловно, оказывают негативное влияние на течение адаптационного периода к условиям дошкольной организации, но нельзя исключать и другие значимые факторы. На процесс адаптации ребенка раннего возраста могут оказывать влияние индивидуальные особенности психологического развития детей, такие как способность к общению, уровень развития процессуальной игры и предметной деятельности, уровень развития речи. К значимым факторам, оказывающим влияние на адаптационный период, следует отнести и способность к адекватному эмоциональному взаимодействию педагогических работников с детьми раннего возраста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психологическое развитие человека / Л. С. Выготский М., 2005, – С. 113–122, 186–210.
2. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. – 176 с.
3. Лисина, М.И. Изучение общения с окружающими людьми у детей дошкольного возраста / М.И. Лисина. М., 1980. – С. 22–40

Некоторые аспекты индивидуализации процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы)

Т.П. Павленко, Министерство внутренней
региональной и муниципальной политики
Нижегородской области

Проблема социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из самых актуальных. По мнению ряда исследователей (С.А. Беличевой, И.А. Невского и др.), у истоков её появления более чем в 80% случаев лежит неуспешность в учении. В педагогической и возрастной психологии, опыте педагогов имеется достаточно фундаментальных наработок для решения данной проблемы. Тем не менее наши исследования учебной деятельности учащихся с ограниченными возможностями (ОВЗ) (в исследовании приняли участие 760 учащихся 6–9-х классов коррекционных школ и коррекционных классов общеобразовательных школ г. Н. Новгорода и Нижегородской области) выявили, что такие важные показатели развития учащихся, как мотивация учения, способы приобретения знаний, уровень их усвоения, мыслительная деятельность учащихся, самоконтроль и самооценка, остаются вне поля зрения педагога. Незнание педагогами компонентов учебной деятельности в полном объёме, неумение вычленив первичное звено в цепи нарушений, спланировать и построить учебно-воспитательный процесс, ориентируясь на зоны ближайшего развития и саморазвития учащихся, приводит к невозможности зафиксировать самые первые проявления нарушений их развития, не позволяет проводить профилактические мероприятия и оперативную педагогическую коррекцию, наносит вред формированию и развитию личности в целом. Наши исследования неуспешности учащихся с ОВЗ в учебной деятельности показали, что, во-первых, учащиеся по-разному усвоили предшествующий материал, во-вторых, мыслительная деятельность учащихся не соответствует возрастному развитию, в-третьих, каждому учащемуся присущ индивидуальный темп и скорость продвижения в обучении. Кроме того, при проведении исследования было обнаружено что хаотичность и неэквивалентность элементов образовательного процесса многократно превышают физические и психические возможности

ребенка с ВОЗ. Следствием этого также являются неудовлетворительные результаты, повышенная утомляемость, заболеваемость и, как следствие, социальная дезадаптация учащихся.

Таким образом, провозглашённый сотни лет тому назад принцип индивидуализации обучения и воспитания, или, другими словами, построение для каждого ученика оптимальной педагогической системы, в массе так и не выполняется.

Для решения проблемы нами была выбрана технология программированного модульного обучения. Главная особенность этой технологии – направленность всего учебного процесса на запланированный результат и обучение учащегося самостоятельной работе с учебной программой.

Другие особенности технологии:

- учебный материал структурируется в виде модулей – автономных порций учебного материала, элементы которого легко заменяемы;
- в содержании программ учебных курсов отражаются не только изменения знаний, но и изменения в системе новых формируемых познавательных действий с указанием параметров, которым должны удовлетворять эти действия в конце обучения;
- объективный контроль за качеством усвоения учебного материала, за достижением поставленных целей обеспечивается использованием тестов достижений.

Нами были разработаны модульные программы по математике (6–11-е классы), по физике (7–11-е классы), по биологии (7–9-е классы) и модули по ключевым темам предметов.

В структуры модулей включены:

- определение исходного уровня подготовленности учащегося к восприятию содержания модуля, предусмотренного целью обучения, и сформированности познавательных действий, наличие которых необходимо для усвоения содержания модуля;
- оптимальное содержание с выделением опорных знаний и инварианты его дидактической обработки в соответствии с возможными результатами входной диагностики (выделение главного материала, который ученик должен понять и запомнить, и уровня его усвоения; определение элементов, которые могут быть усвоены учащимся самостоятельно; выбор форм и методов обучения; определение видов самостоятельной работы);
- формы и приёмы закрепления, обобщения, систематизации полученных данных;

- тесты достижений в виде теста-лестницы, построенных путем выборки учебных элементов темы.

При работе с модулем (при наличии заменяемых элементов) деятельность индивидуализирована, управление ею осуществляется циклично. Формирование индивидуального опыта протекает систематично и полноценно, может быть реализована любая дидактическая задача. Возможные достижения каждого учащегося (по различным параметрам качества усвоения) не ограничены.

Анализ качества усвоения учениками учебного материала модулей, проведённый нами с помощью объективного контроля, показал следующее: 45,3% учащихся усвоили содержание предмета на 70% (при таком проценте усвоения обучение считается завершённым, так как в последующей деятельности учащийся способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания), 38,4% учащихся усвоили содержание предмета на 80%, остальные – на 90 – 100%. Это средние данные по всем предметам.

В ходе апробации модульных программ были разработаны заменяемые элементы модулей, уточнены параметры качества усвоения ключевых понятий по предмету, обоснован подсчёт времени на процесс обучения (время было выбрано с недостатком, исходя из выбора совершенных дидактических процессов), составлены графики качества усвоения учебного материала по темам в разные годы.

На наш взгляд, такой подход к организации обучения учащихся с ОВЗ обеспечивает построение учебного процесса в полном соответствии с особенностями их социопсихического развития, развитие интеллекта через обогащение мышления за счёт овладения новыми знаниями, отдельными действиями и их усложнёнными вариантами, что, в свою очередь, приводит к развитию самостоятельной познавательной активности учащихся.

В целом реализация принципа индивидуализации учебно-воспитательного процесса как мера профилактики социальной дезадаптации учащихся с ОВЗ более действенна в профилактической работе по предупреждению социальных отклонений, пока последние ещё не стали интегральной частью личности.

Литература

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 340 с.

2. Павленко, Т. П. Особенности социализации подростков-сирот с лёгким психическим недоразвитием и девиантным поведением / Т. П. Павленко // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 68–76.
3. Павленко, Т. П. Психолого-педагогические условия саморазвития подростков-сирот с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности / Т. П. Павленко // Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья под общ. ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск, 2012. – С. 68–88.
4. Павленко, Т. П. Развитие самостоятельной познавательной активности учащихся с ЗПР с использованием технологии модульного обучения / Т. П. Павленко // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 23–30.
5. Павленко, Т. П. Учебная деятельность как фактор социальной адаптации подростков с отклонениями в развитии / Т. П. Павленко // Журнал Практического психолога. – 1997. – № 2. – С. 123–128.
6. Павленко, Т. П. Формирование самостоятельной познавательной активности у учащихся – сирот старших классов. В 3 ч./ Т. П. Павленко, Т. П. Кудесова – Н.Новгород, 1999. – Ч. 1. – 70 с.
7. Юцявичене, П. Я. Принципы модульного обучения / П. Я. Юцявичене // Советская педагогика. – М., 1981. — 272 с.

Ранняя помощь незрячему ребенку и его семье в условиях лекотеки

И.Г. Сумарокова, филиал СГУ в г. Нижний Новгород

Года раннего детства, являющиеся фундаментом для дальнейшей жизни человека, особенно важны для незрячего ребенка, поскольку ему необходимо приспособиться к познанию мира и самостоятельной жизни при отсутствии зрительных ощущений. Большинство отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих особенности развития незрячего ребенка раннего возраста, отмечают, что роль взрослого в его воспитании и развитии в этом периоде несравнимо больше, чем для его видящего сверстника. Это связано с отсутствием у слепых детей механизма непосредственного зрительного подражания – одного из каналов самостоятельного освоения знаний [2].

Если незрячему ребенку на этом этапе не оказывается компетентная психолого-педагогическая помощь, он начинает отставать от своих сверстников в физическом и психическом развитии, и это отставание тяжело преодолевается в дальнейшем.

Родители, которые заботятся о ребенке, не могут оказать ему должной помощи в его развитии. С одной стороны, они находятся в состоянии хронического стресса, вызванного известием о нарушении зрения у ребенка, и сами нуждаются в помощи профессиональных психологов. С другой стороны, они не знают, как правильно воспитывать и развивать незрячего малыша, чтобы помочь ему компенсировать тяжелую патологию зрения и научить его самостоятельности. Эти обстоятельства обуславливают необходимость ранней помощи незрячему ребенку и его семье [1].

Отсутствие государственного финансирования программ ранней помощи в большинстве российских регионов заставляет специалистов (педагогов-дефектологов и психологов) искать альтернативные пути для оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей незрячего ребенка младенческого и раннего возраста. Помимо образовательных учреждений службы ранней помощи создают реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также некоммерческие организации, в том числе общественные родительские организации.

В качестве одной из форм оказания психолого-педагогических услуг незрячему малышу раннего возраста и его родителям можно рассматривать лекотеку. Лекотека – современная форма дошкольного образования, предназначенная преимущественно для детей, которые не могут посещать дошкольные образовательные учреждения в силу ограничений здоровья. Само слово «лекотека» произошло от шведского слова лесо-игрушка и греческого theke-хранилище. Основным методом лекотеки – игра.

В январе 2012 г. на базе Нижегородской региональной общественной организации родителей детей-инвалидов по зрению «Перспектива» при поддержке корпорации INTEL в России была открыта лекотека для незрячих детей. Наряду с коррекционно-педагогической работой с незрячими дошкольниками, не посещающими детские образовательные учреждения, лекотека взяла на себя функции службы ранней помощи семье, воспитывающей незрячего ребенка. Цель лекотеки – обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от двух месяцев до 7 лет с нарушениями зрения и множественными нарушениями для социализации, формирования предпосылок к обучению и оказания психолого-педагогической помощи родителям.

Деятельность лекотеки направлена на решение следующих задач:

- 1) реализация индивидуальных образовательных программ с учетом ограничений здоровья ребенка;
- 2) обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими отклонения в развитии;
- 3) проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи, имеющей ребенка-инвалида;
- 4) подбор индивидуальных техник формирования навыков общения и познавательной деятельности детей с проблемами зрения и множественными нарушениями.

Посещение лекотеки предполагает:

- консультации родителей по педагогическим, психологическим и юридическим вопросам;
- игровые занятия с малышом;
- групповые родительские тренинги;
- предоставление родителям методической литературы и обучающих видеоматериалов.

Игровые занятия проводятся в индивидуальной и индивидуально-групповой форме. Индивидуально-групповые занятия – занятия в малой группе (не более 4 детей) – нацелены на формирование двигательных навыков (ходьба, лазанье, перешагивание, прыжки), развитие музыкально-ритмических способностей, а также на формирование предпосылок к общению со сверстниками. Они проходят при активном включении родителей в ход занятия: большинство заданий родители выполняют вместе с ребенком.

На индивидуальных занятиях малыши под руководством педагога овладевают разными игровыми приемами: катать и бросать мяч, пролезать в обруч, качаться на различных качалках, кататься на велосипеде. Дети учатся правильно использовать игрушки: покачать куклу, погладить собачку и т.д. Большое внимание уделяется игровым упражнениям с Монтессори-материалами и развивающими игрушками, с помощью которых ребенок узнает о форме, величине, цвете и других свойствах предметов. Индивидуальные занятия всегда проходят в присутствии родителей. Наблюдая за педагогом, родители повышают свою педагогическую компетентность и имеют возможность закреплять новые навыки малыша в домашних условиях [3].

Важной частью занятия является посещение сенсорной комнаты. Сенсорная комната помогает педагогу и психологу быстрее найти контакт с малышом, установить с ним доверительные отношения и продуктивное взаимодействие. Но особенный эффект занятия в сенсорной комнате имеют для развития зрения малышей. Известно, что у большинства незрячих детей есть остаточное зрение или светоощущение [4]. В сенсорной комнате малыши учатся смотреть: сосредоточивать взгляд на ярких, светящихся объектах, следить глазами за их передвижением. По истечении некоторого времени они начинают замечать яркие игрушки и другие предметы. Педагогическое наблюдение за незрячими младенцами и детьми раннего возраста дает основание предположить, что вследствие занятий в сенсорной комнате у них происходит улучшение зрительных функций.

Одним из компонентов деятельности лекотеки является предоставление во временное пользование семье развивающего инвентаря, игр, игрушек, в том числе рукотворных тактильных книжек. Это помогает родителям сориентироваться в индивидуальных предпочтениях своего ребенка и подобрать особенно интересные для него игрушки. Это особенно важно для семей с невысоким уровнем доходов.

Родительские тренинги нацелены на повышение педагогической компетенции родителей, снятие психологических проблем. Кроме того, на тренингах родители имеют возможность лучше познакомиться друг с другом, найти новых друзей и единомышленников. Вот некоторые примеры тем тренингов:

- как превратить домашнее дело в развивающее занятие для Вашего малыша;
- как правильно сопровождать незрячего ребенка;
- учимся есть;
- читаем вместе книжку.

Опыт практической психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей незрячего ребенка раннего возраста, свидетельствует о том, что благодаря активному взаимодействию со специалистами родители чувствуют себя увереннее. Они своевременно осваивают специальные педагогические знания и умения, позволяющие успешно влиять на процесс развития ребенка с нарушением зрения. Им удается наладить ранние эмоциональные контакты с ребенком. Все это, несомненно, положительно сказывается на развитии незрячего малыша в первые годы жизни.

Литература

1. Пластунова, Л. Г. Особенности развития детей со зрительными нарушениями и оказание им ранней помощи / Л. Г. Пластунова // Материалы конференции, посвященной III Съезду тифлопедагогов России. – М., 2004. – С. 56.

2. Солнцева, Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3.

3. Сумарокова, И. Г. Психолого-педагогическая работа с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста / И. Г. Сумарокова // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 33–45.

4. Фильчикова Л. И. Нарушение зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: метод. пособие./ Л. И. Фильчикова, М. Э Вернадская, О. В. Парамей. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 176 с.

Содержание

Вступительное слово ректора ННГАСУ профессора А.А. Лапшина	3
Пленарное заседание	
Кручинин В.А., Лапшин А.А., Бобылёв В.Н. Психологические условия реализации компетентностного подхода в высшей школе	4
Тарабакина Л.В. Эмоциональная регуляция профессионала: проблемы и формы рефлексии	10
Герасимова В.В. Новые запросы современности к профилактической антинаркотической работе психологической службы вузов	13
Гапонова С.А., Ладыкова О.В., Сиднева Ю.А. Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в процессе обучения в вузе	17
Секция 1. Психологические проблемы высшего профессионального образования	
Багдасарьян И.С., Дудкина Г.В. Психолого-педагогические подходы к формированию коммуникативной компетентности менеджера в образовательном пространстве высшей школы	21
Беганцова И.С., Калинина Т.В. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-психолога посредством организации самостоятельной работы в условиях перехода вуза на уровневую систему образования	26
Веселова Е.А. О результатах образования в компетентностном формате	30
Гуро-Фролова Ю.Р. Специфика обучения иностранному языку: приемы психологического воздействия	32
Дворникова И.Н. Сравнительный подход к анализу уровней профессионального образования	36
Занозина О.А. Формирование стрессоустойчивости у студентов	40
Зими́на Н.А. Актуальность и особенности реализации учебных и брачных задач возраста в жизни студентов младших курсов	44
Катунова В.В. Разработка модульной курсовой работы на примере биологического модуля дисциплин для психологического направления обучения в вузе	50
Комарова Н.Ф. Развитие психолого-педагогических компетенций у магистрантов технических направлений	57

Кручинин М.В., Бутченко В.Н., Г.А. Кручинина Формирование когнитивно-деятельностного компонента правовых компетенций студентов вуза неюридических направлений подготовки в условиях информатизации высшего профессионального образования	61
Мирук А.В. Проблема психологической готовности студентов к профессиональной деятельности	66
Мулина О.Н. Психологическая готовность будущих педагогов к осуществлению инновационной деятельности	69
Неболюбова И.В. Психолого-педагогические основы формирования герменевтической компетентности будущих юристов	72
Портнова Ю.М., Елисеева Е.Ю. Добровольческая деятельность как один из способов формирования профессиональных представлений студентов-психологов	75
Федотова Е.М. Конфликт в образовательном процессе высшей школы	79
Шептуховский М.В., Червова А.А., Фан Чунг Киен. Сравнительный анализ систем среднего профессионального образования России и Вьетнама	82

Секция 2. Развитие личности в онтогенезе: теоретические и прикладные проблемы

Богатырева Т.Л. Осознание качества Состояния и его значение для практикующего психолога	89
Голошумов А.Ю. Воспитание личности средствами технологий социального Интернета	92
Добрынкина М.П., Ефимова П.С., Ежов С.Г. Проблема мотивации личности к самообразованию	96
Ефимова П.С. Роль профессионально-ориентированных ситуаций в организации творческой деятельности личности	101
Занозина Р.А. Коррекция тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии	105
Косова Н. М. Поддерживающие структуры в развитии одаренных школьников (из опыта работы Центра поддержки развития одарённости УДП ННГАСУ)	109
Лебедева Е.А. Модель эмоциональной саморегуляции	119
Меркулова Н.Н. Соотношение возрастных и индивидуальных особенностей профессионального выбора учащихся профильных учебных заведений	122
Мартемьянова Е.А. Особенности восприятия структуры изображения в теории формальной и теории ассоциативной композиции	127

Овсянникова Т.Ю., Тайсаева С.Б. К вопросу о влиянии альтруизма на формирование эмоционального выгорания у медицинских работников	132
Потапова М.Г., Семеняк О.В., Топорков А.И. Влияние использования метода психологической игры на формирование структуры спортивной команды	136
Рахманина И.Н. Адаптационный потенциал как один из факторов личностной успешности	140
Смирнова Е.В. Психологические особенности студенческого возраста	144
Споткай Л.А. Деятельность как механизм развития личности в период детства ...	148
Тарасова Ю.С. Развитие субъективного цветового восприятия как метод выявления творческой индивидуальности обучаемого	153
Тарасова Ю.С. Устойчивая мотивация как важнейшее условие подготовки дизайнеров	158
Тимиров Ф.Ф. Психолого-педагогические условия формирования здоровьесберегающей образовательной среды	164
Харитонова Т.Г., Харитонов М.И. Причины, признаки и последствия профессионального стресса	168
Шаповал А.В. Проявление иллюзии Мюллера-Лайера при оценке визуальной массы элементов изображения	178
Шмелева Е.А., Мальцева Л.Д., Прияткина Н.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза	184
Шурыгина О.В. Индивидуально-психологические особенности студентов, влияющие на конфликтологическую культуру	189

Секция 3. Психологическое сопровождение в образовании, сфере профессионального труда и управленческой деятельности

Булатова Е.А. Регуляция межличностных конфликтов медицинского персонала	195
Голошумов А.Ю., Голошумова Г.С., Ефимова П.С. Пути и средства активизации творческой деятельности личности в условиях модернизации образования	199
Гусева М.А., Зинина С.М. Об опыте использования компьютерного комплекса «Профориентатор» в процессе довузовской подготовки в ННГАСУ	204

Ежов С.Г. Теоретические аспекты развития инновационного потенциала педагога	208
Зинина С.М. Особенности мотивационной сферы личности студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Промышленное и гражданское строительство»	212
Зинина С.М., А. Патрушев Психологические аспекты проблем делового общения графических дизайнеров с заказчиками	216
Зобнина Т.В. К проблеме продуктивности педагогической деятельности	220
Калтаева М.В. Критерии эффективности деятельности психологической службы вуза	224
Карпухин И.Б., Карпухина Е.В. Психологические аспекты преподавания в школе соматического пациента	229
Кисляков П.А. Психологические детерминанты социальной безопасности личности в образовательной среде	233
Колосова В.В. Теория и практика переговорной деятельности: междисциплинарная программа подготовки специалиста	236
Котикова Д.С., Учаев Е.Г. Психологическая готовность человека к оказанию экстренной допсихологической помощи пострадавшим в экстремальной ситуации	241
Кочнева Е.М. Особенности профессиональной подготовки современных студентов-психологов: психологический аспект	247
Кручинин В.А., Зайцева Е. Лидерские способности студентов	253
Кручинин В.А., Скурляева К.Е. Развитие лидерских качеств у сотрудников организации (на примере компании «Вандр Скин»)	258
Кручинин В.А., Трофимова А.А. Психологическое сопровождение развития личностных качеств у руководителей	262
Кручинин В.А., Черкашина В.А. Роль руководителя в управлении конфликтом	267
Мальцева Л.Д., Полякова О.Д. Психологическое сопровождение дошкольного образования	270
Мамадалиева Г.А. Социальная компетентность и ее формирование как основа профилактики и коррекции тревожности у подростка	273
Никольская Т.Н. Развитие коммуникативной компетентности у медицинского персонала на основе активных форм обучения	281

Протасова Л.А., Амельченко Г.К. Формирование социально-психологической совместимости через творческий фестиваль-конкурс	288
Скобелева Е.Л. Психологические аспекты адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе	293
Стецюк О.В. Психологическое сопровождение личности при формировании общекультурных компетенций	297
Халак М.Е. Социально-психологическое сопровождение коллектива как инструмент развития персонала	300
Щелина Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС высшего образования	304
 Секция 4. Современные проблемы воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	
Балика З.С. Главные условия успешного интегрированного обучения	310
Бодренкова Л.Г. Опыт включения ребенка с глубокой патологией зрения и другими первичными нарушениями в среду детей с менее выраженными нарушениями зрения и не имеющих иных нарушений развития	313
Денискина В.З. Проблемы трудового и предпрофессионального обучения детей с глубоким нарушением зрения	316
Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья как условие их успешной образовательной интеграции	321
Евламьева С.И. Особенности формирования самооценки детей с ограниченными возможностями здоровья	325
Ермишина Ю.Д. Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	330
Исмаилова И.С. Организация психологической помощи родителям детей с синдромом Дауна в условиях интеграции	335
Клопота Е.А. Особенности межличностного взаимодействия молодежи с нарушениями зрения	340
Клопота О.А. Способы формирования образа социальной успешности молодежи с особыми образовательными потребностями	345
Колотыгина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра в образовательных организациях	350

Михальцова Е.Н. Психологические основы коррекции нарушений речи у заикающихся взрослых	353
Моторина Н.В. Исследование типов семейного воспитания детей с тяжелой формой адаптации к условиям дошкольной образовательной организации	357
Павленко Т.П. Некоторые аспекты индивидуализации процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы)	361
Сумарокова И.Г. Ранняя помощь незрячему ребенку и его семье в условиях лекотеки	364

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы IV Международной научно-практической конференции
(23 апреля 2014 г.)

Научный редактор

В.А. Кручинин

Редакторы

Т.Л. Батаева

С.А. Елизарова

Компьютерная верстка

Е.А. Веселова

О.В. Стецюк

Подписано к печати _____. Формат 60x90 1/16. Бумага газетная. Печать трафаретная
Уч. изд. л. 22,8. Усл. печ. л. 23,4. Тираж 150 экз. Заказ № 1.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-
строительный университет» (ННГАСУ)

603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65.

Полиграфцентр ННГАСУ, 603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская 65.