

Психологическая  
наука и практика:  
проблемы и перспективы

Материалы VI Международной  
научно-практической конференции

(11 апреля 2018 г.)

Нижний Новгород  
2018

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

---

## Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы

Материалы VI Международной научно-практической конференции

(11 апреля 2018 г.)

Нижний Новгород  
ННГАСУ  
2018

ББК 67.91  
П 86

Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы. Материалы VI научно-практической конференции [Текст]: сборник трудов / Нижегород. гос. архитектур. – строит. ун-т; В.А. Кручинин (отв. ред) – Н.Новгород: ННГАСУ, 2018 – 266 с.  
ISBN 978-5-528-00307-8

В сборнике представлены научные статьи студентов, аспирантов, преподавателей, ученых и специалистов – участников VI научно-практической конференции «Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы», проходившей в ННГАСУ 11 апреля 2018 года.

ББК 67.91

***Редакционная коллегия:***

В.А. Кручинин (отв. ред.), С. М. Зинина, Н. А. Зимина,  
Е. А. Булатова, С. В. Чеботарева, М. А. Чистякова

ISBN 978-5-528-00307-8

© ННГАСУ, 2018

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

### Профилактика наркомании, вредных привычек и асоциальных действий в студенческой среде высшей школы

*Кручинин В.А., ННГАСУ*

*Лапшин А.А., ННГАСУ*

*Бобылев В.Н., ННГАСУ*

Профилактика – (от гр. «предохранительный») – это совокупность мероприятий, направленных на предупреждение возникновения и распространения различных отклонений от нормы в студенческой среде высшей школы.

Наркомания (постоянное употребление наркотиков) деформирует человека, разрушает его. Известно, что самые жестокие преступления совершаются человеком, который находится под воздействием наркотика. В России в настоящее время насчитывается свыше 2 миллионов наркоманов из 145 миллионов жителей. Причины употребления наркотиков различны (для «кайфа», от горя, чтобы легче общаться, за компанию, чтобы забыться, для смелости и т.д.). Больше половины употребляющих наркотики – это молодые люди до 30 лет. После 2-3 раз употребления наркотиков наступает зависимость от наркотика, человек уже не может жить без потребления наркотика. Если организм человека вовремя не получает наркотик, то это приводит к наркотической «ломке». В России ежегодно умирает до 30 тыс. молодых людей, регулярно употребляющих наркотики.

Зависимость может быть не только наркотической, но и алкогольной, никотиновой и др. Зависимый человек готов отдать все, чтобы удовлетворить свою потребность в наркотическом веществе. Таким образом, зависимость проявляется как хроническая болезнь. Литературные данные свидетельствуют о высокой толерантности (терпимости) студенческой среды к различным видам наркотиков. Зависимость может быть от вредных привычек.

Вредные привычки – это многократно повторяющееся действие (на уровне автоматизма), отличающееся вредностью с точки зрения общественного блага, окружающих людей или здоровья человека, попавшего в кабалу этой привычки.

Многие думают, что табак помогает отключиться от неприятности, способствует самоутверждению, облегчает общение. Однако за увлечение табаком приходится платить слишком дорого. Современная медицина доказала, что от табака разрушается сердечно-сосудистая система, страдают внутренние органы. У курильщиков резко возрастает кислотность желудочного сока. У многих мужчин от табака чуть раньше или

чуть позднее развивается половое бессилие. Тот, кто курит сокращает свою жизнь, совершает медленное самоубийство.

Алкоголь – это древнейший наркотик. Хотя многие люди используют его для понижения психоэмоционального напряжения, для активизации положительных эмоций. При этом следует отметить, что при регулярном употреблении алкоголя незаметно, постепенно возникает психологическая и физическая зависимость человека от спиртного – развивается алкоголизм с его тяжелыми последствиями, которые приводят к разрушению и деградации личности человека.

Приобщение к различным наркотическим веществам, табаку и спиртному способствует проявлению различных поведенческих действий асоциального характера, что выражается в агрессивности и правонарушениях (отлынивание от учебы, той или иной работы и т.п.) Этому способствует неблагоприятная окружающая среда, которая воздействует не только на несовершеннолетних, но и на взрослых. Поэтому должна быть реализована система профилактической работы, направленная на предупреждение социальных отклонений. В данной работе большое значение приобретает психологическое знание, на основе которого исследуется природа отклоняющегося поведения, а также разрабатываются мероприятия по предупреждению асоциальных проявлений.

Таким образом, основной формой борьбы с асоциальным поведением является профилактика. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) выделяет следующие виды профилактики:

- первичная профилактика, которая предполагает работу с молодежью и общественным сознанием по внедрению идей здорового образа жизни;
- вторичная профилактика направлена на работу с «группой риска»;
- третичная профилактика предполагает работу с химически зависимыми пациентами с целью профилактики рецидивов заболевания.

Деятельность Психологической службы в высшей школе направлена на реализацию первичной профилактики, то есть на формирование у студентов ориентации на здоровый образ жизни, что подразумевает:

- активный отдых на природе (без употребления ПАВ);
- регулярные занятия физкультурой и спортом;
- целенаправленное расширение и углубление своих профессиональных знаний;
- серьезная подготовка к профессиональной деятельности;
- создание прочной, благоприятной семьи;
- стремление быть сдержанным и культурным человеком и т.д.

Психологическая служба университета (ПСУ) одной из важнейших задач своей деятельности считает работу, направленную на профилактику асоциального поведения студентов.

ПСУ проводит следующие мероприятия:

- беседы со студентами о вреде ПАВ, которые вызывают аддикцию;
- просмотр соответствующих фильмов, организация дискуссий по проблемам употребления ПАВ;
- «Круглые столы» для студентов, специалистов, представителей общественности, сотрудников вузов на тему «Возможности вуза в профилактике ПАВ среди молодежи»;
- встречи студентов, преподавателей, сотрудников вуза, психологов, наркологов с руководством ННГАСУ;
- конкурсы на лучшие фотографию, газету, медиапроект, очерк, направленные на профилактику употребления ПАВ.

В ННГАСУ психологами разработана модель первичной профилактики ПАВ. Она включает: задачи, принципы, условия, формы и методы работы. Также разработана система внутри вузовской деятельности в рамках первичной профилактики от ПАВ, которая включает пять блоков: психолого-педагогический, социально-административный, социально-культурный и информационно-аналитический. При этом важно отметить, что основные причины, ведущие к употреблению ПАВ, связаны в большей степени с областью психики человека. Это значит, что психологи совместно с проректором по воспитательной работе, профкомом студентов должны делать всё, чтобы обеспечить профилактику употребления ПАВ студентами.

Почему мы говорим о профилактике наркомании, курении, и употреблении спиртного? Потому, что в нашей высшей школе в ННГАСУ есть студенты, которые употребляют эти вещества. К счастью их немного, но они есть. Об этом свидетельствуют наши исследования. Мы провели исследование со студентами 4,5 курсов и магистрантами 1 курса.

Известно, что мы попадаем в зависимость незаметно, исподволь, ибо не получаем или не замечаем сигналов, которые подает наш организм. Люди могут годами не замечать сигналов, которые подает наш организм. Люди могут годами не осознавать свою зависимость, просто потому, что не хотят с ней расставаться.

Когда человек попадает в зависимость, вся его деятельность, как правило, фиксируется вокруг этой зависимости. При этом он чаще всего начинает сторониться

тех, кто пытается указать ему на эту проблему. Да и от него тоже многие (и это показали наши исследования) отворачиваются, не общаются.

Психологическая зависимость и, как следствие, зависимое поведение, мешают ему осознать то, что давно уже очевидно для окружающих. А главное, он утрачивает возможность быть счастливым, успешным и т.д.

Зависимость наносит вред человеку и его близким. Зависимым людям надо помогать, помощь им очень нужна. Однако многие опрошенные студенты не хотят этого делать. А надо.

### **Психологические аспекты готовности педагога - психолога оказывать помощь людям в трудных жизненных ситуациях**

*Еделева Е.Г.*, г. Нижний Новгород

Нижегородский институт развития образования

В условиях современного темпа жизни, неопределенности социально-экономической ситуации, постоянной нервно-психической напряженности практически каждый человек может оказаться в ситуации, когда ему необходима психологическая помощь и поддержка специалиста психолога. Возникает вопрос: всегда ли готов специалист помогать? Что должен знать и уметь такой специалист? И какие личностные особенности важны для готовности помогать? Наблюдения показывают, что неготовность помочь, в частности, проявляется в неумении управлять своим эмоциональным состоянием, в недостаточном уровне принятия другого человека.

Достаточно много внимания уделяется проблеме профессиональной подготовки практических психологов. Проводились исследования по «формированию психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности» [6].

Ряд авторов считает, что психологическая готовность занимает центральное место во всей системе видов готовности и выражается в *единстве внутреннего настроения* на будущую деятельность и в *профессионально важных качествах личности*, необходимых для её успешного осуществления [4, 6].

Не менее важным аспектом является готовность педагога-психолога оказывать помощь. Е.П. Кораблина считает, что помогающая деятельность направлена на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизнедеятельности и состоит в активизации в нем внутреннего психического потенциала, в передаче ему информационных, материальных и других ресурсов, необходимых в кризисных и

проблемных ситуациях» [7, С.104]. Характер и направление психологической помощи зависит от трех аспектов:

- актуальность психологической помощи и готовность человека к принятию данной помощи;
- готовность к оказанию психологической помощи самого специалиста (психолога);
- теоретико-методическая база, которая лежит в основе организации и проведения психологической помощи.

Нами было проведено исследование различных аспектов психологической готовности по оказанию помощи людям в трудных жизненных ситуациях, на основе самооценки компетентности в данном вопросе и в соответствии с профессиональным стандартом [2; С 40-41]. В данном исследовании приняли участие 74 педагога-психолога образовательных организаций г. Н. Новгорода и области.

Из проведенного анализа результатов мы установили, что готовность помогать людям 75% педагогов-психологов представляют как психологическую установку. Это бессознательная готовность помочь, а для профессионала-психолога такое поведение не всегда оправдано. Отвечая на вопрос «Психолог всегда должен помогать людям в трудных жизненных ситуациях» 30% считают, что всегда, 26% считают, что скорее всегда; 42% опрошенных затруднились ответить и 2% считает, что не всегда надо помогать. При этом 49 % респондентов отметили, что у них возникает страх при обращении клиентов за помощью и чуть больше половины, 51%-не вызывает. Необходимо отметить, что лишь 41% педагогов-психологов не отвечают раздражением на обращение клиентов, 23% - едва сдерживают раздражение на просьбу помочь и 36% иногда могут не сдержать раздражения.

Педагогами-психологами был продемонстрирован достаточно низкий уровень теоретических знаний о видах психологической помощи - 23 % опрошенных не смогли дать конкретного ответа, 25% не смогли показать знания о формах помощи, хотя в профессиональных стандартах отражены как трудовые функции, так и необходимые умения [3; С.21-24.].

Из всего вышеизложенного можно предположить, что одним из самых важных факторов готовности психолога помогать людям в трудных ситуациях является уровень владения им теоретическими знаниями, у них есть затруднения в умении понять и определить, что происходит в данный момент с человеком и его способность применить имеющиеся в своем арсенале знания к данной конкретной ситуации. Умение



понять проблему, «присоединиться» к клиенту, осознать, какая в данный момент нужна помощь. Меньше половины оказалось среди тех, кто может правильно продиагностировать ситуацию – 46%, а у 54% опрошенных педагогов-психологов понимание трудной жизненной ситуации может вызвать сложности.

Важную роль играет и тот факт, что психолог должен уметь определить сферу своей компетентности или необходимо данного клиента перенаправить к другому специалисту. Если проблема, с которой клиент обратился к педагогу-психологу лежит не в сфере его компетентности, то 70% специалистов знают, куда можно перенаправить данного клиента.

Если вопрос для разрешения данной конкретной ситуации сложный или у психолога еще недостаточно опыта, то большинство специалистов знают, с кем из коллег данный вопрос можно обсудить. При большом желании и готовности помогать клиентам в трудных жизненных ситуациях, педагоги-психологи не всегда обладают достаточными знаниями и компетентностью.

Выяснить выраженность желания помогать другим людям, «Мотивация помощи» в нашем исследовании, таких 59% становятся инициаторами и организаторами действий, связанных с благотворительностью, бескорыстной помощью. Высокая сумма баллов характеризует испытуемого как отзывчивого, участливого человека, готового разделить трудности и невзгоды другого, порой даже незнакомого человека. Другая группа не проявляют особой инициативы при необходимости оказания помощи нуждающимся в ней, однако, и не отказываются помочь, если об этом попросят. Таких в нашем исследовании 39% от общего числа испытуемых.

И, наконец, характеризует человека, как «уклоняющегося» от помощи другим людям. Если возникает такая необходимость, то у таких людей под рукой всегда имеется арсенал многочисленных «уважительных» причин, с помощью которых им удается уклониться от участия в благотворительных акциях, бескорыстной помощи нуждающимся, что составляет 2% - не мотивированы вообще на оказание помощи.

Для понимания психологических аспектов готовности по оказанию помощи в трудной жизненной ситуации нам необходимо было выявить степени выраженности социально-психологических установок у педагогов-психологов по шкале «альтруизм-эгоизм».

Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. В нашем исследовании 87% опрошенных – направлены на альтруизм, 9% – равнонаправлены и 4% – направлены на эгоизм.

Возможно, что испытуемые давали социально ожидаемый ответ. Но все же процент альтруистически настроенных психологов значительно больше. Возможно, это не очень хороший показатель по 2-м причинам:

- альтруисты в сфере коммуникаций достаточно быстро выгорают,
- разумный эгоизм в помогающей деятельности нужен для правильности и глубины оценки ситуации.

Способность к эмпатии – это профессионально важное качество всех тех людей, кто работает непосредственно с людьми, а в особенности, если это «помогающая деятельность». Е.П. Ильин [5] считает, что важным свойством личности, предрасполагающим к помогающему поведению, является *эмпатия*. Многие исследователи выделяют эмпатию как наиболее значимый фактор формирования помогающего поведения. В многочисленных работах отстаивается точка зрения, что фактором, побуждающим к помогающему поведению, является именно эмпатия. Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае. Характерно, что постановка себя на место нуждающегося в помощи без переживания эмпатической эмоции («не хотел бы я быть на его месте») не приводит к стремлению оказать помощь.

Некоторые авторы отмечают, что эмпатия в отличие от социальных норм прямо и непосредственно побуждает человека к оказанию помощи. Поэтому в нашей работе мы исследуем уровень эмпатии у наших испытуемых.

Из результатов исследования мы видим, что уровень эмпатии в основном – выше среднего уровня у 78 % испытуемых. Если не брать во внимание то, что испытуемые могли давать социально-ожидаемые ответы, то результаты данной методики показали, что у подавляющего большинства педагогов-психологов уровень эмпатии очень высокий. Наши исследования показали – личностная готовность помогать людям в трудных жизненных ситуациях не подкреплена знаниями и компетентностью педагогов-психологов. Готовность педагога - психолога оказывать помощь связана с его личностными особенностями, а именно: личностной позицией, мотивацией на оказание помощи, настроением, пониманием важности своей профессии, умением понять другого человека, альтруистической или эгоистической направленностью.

Педагоги-психологи среди видов психологической помощи называют преимущественно только «психологическое консультирование», с этим, мы считаем, неразрывно связан и тот факт, что большая половина испытуемых не могут в начале работы с клиентом определить, какая ему нужна помощь. Соответственно, там, где при

работе педагог-психолог должен ответственность брать на себя, а не идти за клиентом (как, например, в гуманистическом подходе), наши испытуемые педагоги-психологи этого сделать не могут. Есть также предположение, что педагогам-психологам в своей деятельности не хватает профессиональных сообществ, где бы они могли: а) обсуждать трудные ситуации в своей работе; б) разрешать собственные личностные проблемы.

### *Библиография*

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. / - М.: МГУ, 1984- 240 с.

2. Еделева, Е.Г. Самооценка профессиональных умений педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта / Е.Г. Еделева // «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»», (Москва, 14-15 апреля 2016) Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции М: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», - 2016. - С.40-41.

3. Еделева, Е.Г. О внедрении стандарта профессиональной деятельности педагогов – психологов /Е.Г. Еделева //Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы V Международной научно – практической конференции (20 апреля 2016г.) / Нижегород. гос. архитектур. - строит. ун-т; отв. ред. В.А. Кручинин. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016. – С.21-24.

4. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И Дьяченко, Л.А. Кандыбович – // Минск, - 1976. – 25 с.

5. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин // Питер, 2013. - 510с

6. Кручинин, В.А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента / В.А. Кручинин, М. В. Каптаева // Высшее образование в России.- 2009.- № 1. – С. 124-129.

7. Кораблина, Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности / Е.П. Кораблина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, выпуск 6, 2003

8. <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ051997/NCB-020.HTM#p20>

9. Электронный ресурс: <https://theoryandpractice.ru/posts/16031-psikholog-mikhail-labkovskiy-ya-ne-zanimayus-problemami-cheloveka--ya-menyayu-ego-psikhiku>,

## **Психологическая служба ННГАСУ и ее роль в воспитательной работе в высшей школе**

*Замураева М.А., ННГАСУ*

До недавнего времени, отличительной чертой современности считалось повышенное внимание к формированию отдельной личности. Практически во все сферы профессиональной деятельности привлекались специалисты, обладающие психологическими знаниями и опытом индивидуальной работы с людьми, нуждающимися в конкретной помощи. Популярность психолого-педагогического образования среди выпускников школ и работающей молодежи обнадеживала и вселяла уверенность в эффективности и целесообразности данного процесса. Во многих вузах, реализующих подготовку будущих специалистов в этой области, при выпускающих кафедрах были созданы специальные структурные подразделения, осуществляющие психологическое сопровождение и поддержку студентов.

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете «Психологическая служба» существует с 2005 года, как специализированное подразделение в управленческой структуре ректора. Несмотря на оптимизацию профильного психолого-педагогического направления в вузе, Психологическая служба университета продолжает эффективно работать. Как и прежде, ключевые направления ее деятельности определяются задачами, стоящими перед современным высшим образованием; позициями и традициями в понимании сущности назначения работы вуза на государственном уровне; возможностями самой психологической науки и психологической практики участвовать в процессе подготовки специалистов с высшим образованием.

Сегодня, реформирование системы высшего образования, продиктованное вызовами российской действительности и закрепленное в указах президента, требует принципиально новых подходов к продвижению эффективных проектов в образовательной сфере. Вуз становится площадкой, не только формирующей личность будущего профессионала, гаранта «светлого будущего» нашей страны, но и местом, обеспечивающим полноценное развитие и удовлетворение притязаний студенческой молодежи не завтра и не послезавтра, а «здесь и сейчас», в режиме настоящего времени. Утвержденная президентом России «Стратегия Государственной молодежной политики» в качестве основного и максимально продуктивного средства рассматривает проектный подход. Выделяет три приоритетных направления: информирование молодежи о потенциальных возможностях развития в России и ее вовлечение в

социальную практику; развитие инновационной активности молодежи; помощь в интеграции молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Тематику направлений и содержание проектов необходимо рассматривать, как руководство к действию в работе ПСУ. Участие в тренинговых программах, консультативная помощь в написании конкурентоспособного проекта и содействие в его реализации, индивидуальное сопровождение студенческих лидеров и работа с командами проектов, помощь в разрешении конфликтных ситуаций в коллективе и т.д. - вот далеко не полный перечень видов деятельности, позволяющих реализовать государственную молодежную политику в вузе.

Основная задача вуза, несмотря на столь часто меняющиеся приоритеты и разнообразную направленность реализуемых программ, это создание студентам условий для накопления запасов профессиональных знаний умений, навыков, которые «за счет высокого качества технологических составляющих, позволят сделать их конкурентоспособными». Целью деятельности психологической службы университета является психологическое обеспечение полноценного личностного и интеллектуального развития студентов, формирование способностей к самовоспитанию и саморазвитию.

Эффективность работы ПСУ во многом зависит от интеллектуального, материального и кадрового ресурса, который на сегодняшний день соответствует всем необходимым требованиям. Деятельность ПС в ННГАСУ отличается системным подходом к освоению проблемного поля психологических проблем, грамотной расстановкой приоритетов, гибкостью и творческим подходом к решению многих учебно-воспитательных задач, многообразием форм и методов работы со студентами, абитуриентами, преподавателями и сотрудниками вуза.

Благополучие вуза во многом зависит от количественных и качественных показателей основного контингента обучающихся. Работа с потенциальными абитуриентами в целях обеспечения набора в вуз и соответствия личностного потенциала абитуриентов их профессиональному выбору - это первая ступень в реализации профориентационной деятельности вуза с привлечением специалистов ПСУ. Вооружая личность в ситуации профессионального выбора ориентирами, достоверность которых подтверждена психологическими исследованиями, необходимо учесть ряд аспектов, которые будут содействовать выбору студента. Прежде всего, это: знание о содержании будущей профессиональной деятельности; знание своих

индивидуальных особенностей, имеющих отношение к деятельности; представление или образ желаемого будущего, осознание своих жизненных целей.

Сопровождение процессов адаптации к вузу первокурсников, с целью профилактики неуспешности, неуспеваемости, для оптимизации вхождения в новую среду, и для сохранения контингента студентов подкрепляется различными формами деятельности специалистов ПС ННГАСУ. Плановые консультации и круглые столы для кураторов, тренинги социальной активности студентов и работа по запросам деканов факультетов, работа психологов в студенческих общежитиях, выявили проблемные места и спровоцировали разработку новых методов и направлений деятельности по психологическому сопровождению студентов.

Кризисное направление включает в себя индивидуальное психологическое сопровождение участников педагогического процесса. Психологические консультации, групповые тренинги по просьбам кураторов и наставников групп, беседы с родителями несовершеннолетних студентов и выявление студентов группы риска, еженедельные консультации в студенческих общежитиях, работа на телефоне доверия в специально отведенные дни. ФГОС ВПО подготовки любых специальностей как бы рассчитывает на развитие.

Методическое сопровождение преподавательского состава (повышение психолого-педагогической компетенции преподавателей) – еще одно важное направление в работе психологической службы. Для этой цели организована система курсов повышения квалификации и переподготовки, которая включает лекционные и практические блоки по педагогической психологии, возрастной психологии развития личности, социально-психологические тренинги общения, конфликтологии, креативности, профориентации и т.д. Разработка психологических профессиограмм, диагностического инструментария учитывают запросы современного общества и тенденции основ государственного развития.

В настоящее время сотрудники ПСУ активно используют в своей работе компьютерный комплекс «Профориентатор», который на данный момент является наиболее надежным и валидным методом научного прогнозирования будущей профессиональной успешности личности. Компьютерный комплекс используют на том правовом основании, что ННГАСУ является региональным представителем «Центра тестирования и развития при МГУ «Гуманитарные технологии». В настоящее время комплекс активно используется в работе с населением (на хоздоговорной основе) и в рамках профориентационной деятельности с учащимися профильных классов. Однако

имеются технические и кадровые возможности для использования данной диагностической системы **для работы со студентами в рамках оценки их научно-исследовательского потенциала:** выявления особенностей личностной направленности на научно-исследовательскую деятельность, оценки интеллектуального потенциала и структуры интеллекта (вычисления, лексика, эрудиция, логика, пространственное мышление, внимание).

При наличии запроса со стороны кафедр университета и (или) Отдела практик и трудоустройства есть возможность использования специального компьютерного комплекса «Профкарьер», который позволит:

- проводить диагностику жизненных установок и ценностей студента, определить уровень его жизненной зрелости, активности и ответственности;

- определить основную направленность студента в бизнес - сфере, обозначить оптимальные для человека бизнес-роли: управленца или специалиста, аналитика или коммуникатора, исполнителя или предпринимателя, администратора или **инноватора**;

- определить структуру интеллекта человека, сильные/слабые стороны, общий уровень интеллектуальной работоспособности;

- определить основные мотивирующие факторы, побуждающие человека к работе; выявить значимые условия труда, направленность на достижения, процесс/результат.

Акцент на научно-исследовательскую деятельность студентов и повышение требований к качеству подготовки создает проблему **создания психолого-педагогических условий для активизации интеллектуального потенциала студентов и профилактики их умственного переутомления.**

В настоящее время сотрудники ПСУ имеют возможность использовать в работе со студентами лицензированную компьютерную программу «Интеллект тренажер». (Программа установлена на 12 компьютерах в компьютерном классе 1-505). Использование данной программы в режиме систематических занятий позволяет улучшить интеллектуальные способности студентов за счет активизации процессов произвольного внимания, памяти, воображения, развития навыков скорочтения.

Перспективы развития системы психологического сопровождения студентов не могут оставить в стороне общие тенденции развития общества, сферы труда и подготовки будущих профессионалов. В докладе экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем, есть четкие указания на качества, которые будут особенно востребованы в экономике будущего.

Среди них те, которые традиционно являются предметом пристального изучения психологов.

Это такие качества, как: *концентрация и управление вниманием*, которые необходимы, чтобы справляться с информационной перегрузкой, управлять сложной техникой; *эмоциональная грамотность* (понимание своих эмоций и эмпатия помогут сохранить и сконструировать свою идентичность и взаимодействовать с другими), *творчество, креативность*, так как при автоматизации рутинной деятельности на любой работе будет все больше необходимости мыслить нестандартно и создавать новое.

Система практических занятий по развитию данных навыков может стать перспективным направлением деятельности и психологов ННГАСУ.

В заключении стоит отметить, что любое, даже самое перспективное направление деятельности психолога, может быть реализовано при условии не только его кадровой и содержательно-методической оснащенности, но и при закреплении этой деятельности по месту (наличия помещения для тренинговых занятий) и времени (включения психологической работы в расписание занятий). Недостаточное внимание к работе психологов в вузе чревато необратимыми последствиями. Недооцененность непрофильного, на первый взгляд, для инженерного вуза, вида деятельности, косвенным образом сказывается на качестве образовательного процесса в целом.

Поддержка Психологической службы в реализации поставленных целей и задач обеспечивает многосторонний образовательный процесс, приводит к налаженной работе всех структур вуза, способствует формированию благоприятного социально-психологического климата в студенческом сообществе и научно-педагогическом коллективе ННГАСУ.

### **Проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе**

*Шурыгина О.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова*

*Смирнова Е.В., ННГАСУ*

Стремительные преобразования в социально-экономической сфере страны, рост объема информации, изменяющиеся запросы на рынке труда предъявляют новые требования к современным молодым специалистам. Востребованными в данных условиях становятся эрудированные, компетентные, конкурентоспособные выпускники высших учебных заведений, которые способны самостоятельно



координировать свою профессиональную деятельность, демонстрировать свой творческий потенциал, а также «быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования» [1]. Данный запрос обуславливает основные задачи высшего профессионального образования, к числу которых относится комплексная подготовка будущих специалистов, включая активную научно-исследовательскую деятельность студентов, что также находит свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) последнего поколения.

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и становится одним из важных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с тем, что эффективность последней в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний, умений, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности. Кроме того, овладение учебными дисциплинами также требует от студентов владения методами научного познания [2].

В научной литературе существует множество определений научно-исследовательской деятельности студента. Н.В. Колдина определяет ее как «деятельность, направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды и их применения для достижения практических целей» [3].

По определению М.А. Викулиной научно-исследовательская деятельность представляет собой «самостоятельную деятельность, выполняемую студентами под научным руководством преподавателей университета. Эта деятельность имеет целью углубление теоретических знаний по определенной научной проблеме и формирование умений использовать эти знания для анализа или практического решения частных вопросов, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о возрастающем интересе к данной проблематике. Появился целый ряд исследований, посвященный разным аспектам организации научно-исследовательской деятельности студентов (Ф. Ш. Галлиулина, Е. Ю. Гирфанова, С. С. Долгих, Р. А. Сельдимирова, Н. В. Колдина), формированию готовности и компетентности к научно-исследовательской

деятельности студентов (В.К. Тагиров, И.В. Шадчин). Рассматривая вопросы организации и подготовки к научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС), ученые отмечают, что основными целями и задачами НИДС являются:

1. Формирование качеств, навыков, умений научно-исследовательской деятельности у студентов от курса к курсу с учетом особенностей вуза, факультета и специализации;

2. Обучение студентов многоаспектному поиску научной информации, ее систематизации, переработки, хранения и воспроизведения;

3. Обеспечение единства учебного, научно-исследовательского и воспитательных процессов.

Как отмечает М.А. Викулина, ценность научно-исследовательской деятельности в том, что ее выполнение приобщает будущего специалиста к практико-ориентированной науке, развивает его творческое мышление, формирует профессиональную компетентность, в целом поднимает качество профессиональной подготовки в системе профессионального обучения[4].

Традиционно выделяют учебную научно-исследовательскую работу, предусмотренную учебными планами (выполнение лабораторных работ, написание рефератов, подготовка докладов, презентаций, выполнение курсовых, и т.д.), и внеучебную исследовательскую работу, предполагающую участие в научно-исследовательских проектах, грантах, проведение самостоятельных научных исследований, подготовка научных публикаций и выступление с докладами на научных конференциях, участие в деятельности научных кружков и лабораторий [5].

Как показывают многочисленные исследования, а также личный опыт авторов организация НИДС в вузах имеет ряд проблем, препятствующих эффективной реализации НИДС в вузах. Мы выделили основные три группы проблем:

1. Проблемы, связанные с неосведомленностью студентов. (В вузах отсутствует реклама, агитация, студенты не знают о деятельности кружков, информация на сайтах размещена неудачно.)

2. Проблемы, связанные с материально-технической базой. (Отсутствие свободных аудиторий, технически неоснащенные аудитории и недостаточное финансирование негативно влияют на активацию НИДС.)

3. Проблема мотивации студентов является одной из важных причин низкой активности научно-исследовательской работы студентов. (Студенты жалуются на сильную загруженность и отсутствие свободного времени для исследовательской

работы, считая НИД пустой тратой времени и помехой для учебного процесса. Студенты также указывают на отсутствие поощрения за данный вид деятельности).

Исходя из вышесказанного, мы решили провести анкетирование студентов с целью определения степени готовности к научно-исследовательской деятельности. Анкета включала в себя 3 блока вопросов. В анкетировании участвовали 97 студентов разных направлений подготовки и курсов НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. В первом блоке студентам предстояло оценить по 5-балльной шкале свои исследовательские навыки и умения. После подсчета результатов выводилось среднее арифметическое по всем показателям. В результате проведенного исследования установлено, что выше всего, на «4» балла студенты оценивают свои умения искать и анализировать необходимую информацию в научных источниках. Умения обобщать и систематизировать изученный материал, формулировать и аргументировать свое отношение студенты определяют на уровне «3.4» баллов. Самый низкий балл «2.7» выявлен по показателям «навыки оформления результатов исследования в научную публикацию» и «выступления на конференции с докладом». Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты в достаточной степени не владеют знаниями и умениями, необходимые для написания научных публикаций и не готовы к публичным выступлениям.

Второй блок вопросов был направлен на выявление интереса студентов к участию в исследовательских проектах, в деятельности научных кружков и лабораторий, а также участию в научных конференциях с докладами. Наше исследование показало, что студенты проявляют интерес к исследовательским проектам и экспериментам, готовы принимать участие в деятельности научных кружков.

В третьем блоке анкеты студенты должны были указать способы стимуляции научно-исследовательской деятельности студентов. Среди основных стимулирующих методов были названы: материальные поощрения, повышение стипендии, привилегии при зачетах и экзаменах, организация научных кружков, организация научных конференций, конкурсов, исследовательских проектов, круглых столов, приглашение научных деятелей из других вузов.

В НГЛУ им. Н.А. Добролюбова повышение мотивации и заинтересованности студентов, а также формирование готовности студентов к НИДС осуществляется посредством проведения следующих мероприятий:

1. В рамках студенческой междисциплинарной научно-исследовательской лаборатории НГЛУ «LUNN of SCIENCE» была разработана и апробирована программа

подготовки студентов к проведению научного исследования. Работа по подготовке к проведению научного исследования включала две составляющих. Во-первых, курс «Получение и обработка научно-исследовательской информации», целью которого выступило обеспечение теоретической и практической устойчивой готовности обучающегося к формированию исследовательских умений и навыков для осуществления научных исследований. Во-вторых, тренинг «Психология уверенности в себе и публичного выступления», нацеленный на развитие навыков уверенно-достойного поведения в различных ситуациях, в том числе в ситуациях публичного выступления и презентации научных результатов своего исследования.

2. Два раза в год в рамках вуза проводится студенческая научная конференция, в которой принимают участие студенты всех направлений и курсов.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что решение проблем организации научно-исследовательской деятельности требует комплексного подхода. Государство должно оказывать содействие вузам в решении материальных проблем, выделяя средства на оснащение материально-технической базы, а также гранты на научно-исследовательские проекты. Процесс подготовки к научно-исследовательской деятельности будет также более результативным, если студенты уже на раннем этапе обучения будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской работы. Следует также на протяжении всего периода обучения системно и целенаправленно осуществлять подготовку будущих специалистов к выполнению научной деятельности, создавать научные кружки объединения с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; обеспечить научно-исследовательскую базу; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем.

### *Библиография*

1. Чупрова, Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза/Л.В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: матер. междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 380–383.

2. Корчагина, М.В. Оценка уровня готовности к научно-исследовательской деятельности у студентов младших курсов в высшей школе / М.В. Корчагина// Вестник НГУ. Серия: Педагогика.- 2012.-Т.13,вып.1- С. 67-73.

3. Колдина, Н.В. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дис....канд.пед.наук / Н.В. Колдина. – Нижний Новгород, 2009. -189 с.

4. Викулина, М.А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза: моногр. / М.А. Викулина, Е.С. Казанцева// под науч. ред. д-ра пед. н., проф. М.А. Викулиной. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. - 127 с.

5. Ильина, Т.Г. Проблемы организации научно-исследовательской работы студентов-экономистов / Т.Г. Ильина// Проблемы учетов и финансов. – 2014. -№4(16). - С. 65-71.

## СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

### СЕКЦИЯ 1

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

##### Психологическая составляющая учебного курса ТРИЗ как источника развития творческого мышления студентов-дизайнеров

*Богатырева Т.Л., ННГАСУ*

Развитие творческого мышления студентов является одной из важнейших задач учебного процесса на специальности «Промышленный дизайн». Этому в значительной мере способствует учебная дисциплина ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) в том плане, что она содержит в себе не только освоение научного подхода в решении творческих задач в дизайне, строго выверенного алгоритма решения изобретательских задач, но и методы психологической активизации творческого воображения студентов.

Творческое мышление моделирует художественные образы и воплощает их в каком-либо предмете. В данном курсе творчество мы рассматриваем как процесс взаимодействия дивергентного и конвергентного типов мышления студентов, нацеленного на открытие нового собственного опыта и его глубокого осознания.

Как известно, конвергентное мышление – логическое, последовательное, линейное мышление. Оно направлено на поиск единственно верного результата. В то время как дивергентное мышление характеризуется целостностью, интуитивностью, оно связано с относительностью и условностью знания, с порождением множества решений на основе однозначных данных.

Осознанию в себе присутствия этих двух противоположных типов мышления, их взаимодействия с целью развития у студентов способности к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию у них собственного опыта, способствуют специальные учебные ситуации, требующие решения творческих задач.

Это можно назвать психологической составляющей ТРИЗ. Она отражает творческий процесс, включающий:

- изменение структуры внешней информации и внутренних представлений с помощью формирования аналогий и соединения концептуальных пробелов;
- постоянное переформулирование проблемы;

- применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового и применения старых знаний и навыков в новом ключе;

- использование невербальной модели мышления.

Студенческая группа является продуктивной средой для создания условий с целью развития творческого мышления и взаимного личностного обогащения студентов, поскольку характеризуется теми социально-психологическими возможностями малой социальной группы, которые способствуют решению творческих задач.

К этим возможностям, в частности, можно отнести: групповую динамику, групповую сплоченность и социальную фасилитацию. В группе легче разрешаются вопросы, связанные с необходимостью ассоциативного мышления, психологической поддержки и психологической коррекции самооценки однокурсников в процессе творчества.

На таких занятиях возможно соединение двух подходов, актуальных для ТРИЗ: активные методы обучения и методы психологической активизации мышления.

Активные методы обучения предполагают включенность студентов в учебный и творческий процесс, получение непосредственного опыта в применении методов психологической активизации творческого мышления. К последним можно отнести: метод проб и ошибок, мозговой штурм, метод контрольных вопросов, морфологический анализ, метод фантограмм, метод фокальных объектов, синектику и др.

Решению задачи развития творческих способностей студентов-дизайнеров *в группе* в наибольшей мере, по нашему мнению, соответствуют следующие методы:

- **мозговой штурм** – это наиболее известный метод психологической активизации, предложенный А. Осборном в 1953 году. Метод позволяет устранить существенное препятствие в процессе творческого мышления, связанное с боязнью критики. Условия, при которых поощряется любая идея и, вместе с тем, запрещена ее критика, раскрепощает мышление. В ходе штурма между участниками устанавливаются свободные и доброжелательные отношения, поэтому студенческая группа способна дать сильную психологическую поддержку автору идеи.

- **метод контрольных вопросов** – один из старейших методов активизации творческих процессов. Содержит списки заранее составленных вопросов, направленных на генерацию новых идей. Наиболее распространен за рубежом список контрольных вопросов А. Осборна. Для дизайнеров наиболее оптимальным считается

список контрольных вопросов Т. Эйлоарта. Он содержит более 20 вопросов, все они направлены на осмысление искомого решения проектной задачи с разных точек зрения.

Формулировки вопросов основаны на тактике проб и ошибок и в том виде, как они представлены у Т. Эйлоарта, их можно использовать для самостоятельной работы («самоштурмования»).

С целью более эффективного использования метода контрольных вопросов в группе, его можно дополнить принципом балинговской сессии, согласно которому каждый участник группы может задать столько вопросов, сколько ему нужно для понимания идеи автора. Постепенно и у автора идеи и у его однокурсников появляются более осмысленные образы, которыми они могут взаимно обмениваться при поиске единственного, окончательного проектного решения.

- **метод фантограмм** – основан на применении морфологической трехмерной матрицы (морфологические, т.е. *характерные* признаки объекта)<sup>1</sup>, включающей не только признаки разрабатываемого объекта и множество их альтернатив, но и, что *принципиально*, - приемы *изменения* характеристик объекта.

Трехмерность морфологической матрицы выражается тремя осями: на одной из двух горизонтальных осей расположены элементы композиции, на другой горизонтальной оси – признаки и свойства, существенно влияющие на эстетическое качество композиции, а также такие параметры, как количество, фактура, текстура. Третья, вертикальная ось, позволяет проанализировать выбираемые *действия* относительно элементов композиции: увеличить, уменьшить, объединить, и т.д.

Исследование метода фантограмм в группе стимулирует возникновение множества ассоциаций у ее участников, наглядно показывает возможности направления в развитии творческого мышления студентов.

- **метод фокальных объектов** – в первоначальном виде назывался «методом каталога», предложен в 1926 году профессором берлинского университета Ф. Кунце. Позже, в 50-е годы, он был усовершенствован американским специалистом в области методологии изобретательства Ч. Вайтингом.

---

<sup>1</sup> Морфологический анализ как метод, позволяющий охватить *все* возможные варианты поиска решения задачи, был предложен в 1942 году известным американским астрономом Ф. Цвикки. В дальнейшем он перенес этот метод на технические системы.



Метод состоит в перенесении на совершенствуемый объект или систему признаков других, случайно выбранных объектов. При этом множество необычных, неожиданных вариантов решения многократно возрастает. Усовершенствуемый объект находится как бы в фокусе переноса.

Использование данного метода в группе позволяет развивать свободные ассоциации относительно возникающих необычных сочетаний при переносе признаков случайных объектов на фокальный объект.

- **синектика** – метод изобретательского творчества, направлен на преодоление психологической инерции мышления на основе приемов инверсии, эмпатии и др. Разработан метод У. Гордоном, американским исследователем изобретательского творчества (исследования по синектике были начаты им в 1944 г.).

Организация проведения сессии участников синектических групп заимствована из арсенала методов мозгового штурма. Применительно к задаче развития творческого мышления студентов-дизайнеров используются приемы психологической настройки (в том числе – очень активном применении аналогий).

Так, *прямая аналогия* (ПА) позволяет осуществлять поиск аналогичных примеров в широком диапазоне.

*Личная аналогия* (ЛА) позволяет добиться лучшего понимания задачи, определение условий ее осуществления. Хорошее решение появляется при анализе деталей, обычно ускользающих от внимания. Личное отождествление с элементами проблемы освобождает человека от косности мышления и позволяет рассмотреть проблему в новом и необычном свете.

*Символическая аналогия* (СА) – направлена на выявление сути явления, выраженной максимально кратко, буквально в двух словах. Это фраза, которая должна выражать связь между словами, обычно друг с другом не сопоставимыми и содержать в себе нечто неожиданное, удивительное.

*Фантастическая аналогия* (ФА) – позволяет ввести в задачу какие-нибудь фантастические средства или фантастических персонажей, выполняющих то, что требуется по условиям задачи. Фантастические аналогии способствуют генерации свежих и оригинальных идей, активизируют творческое мышление.

Эти четыре вида аналогий, примененные в группе, являются теми тактическими приемами, которые способствуют не только творческому поиску, тренируют воображение студентов, но и раскрывают их лично, помогают включиться в продуктивное общение с однокурсниками.

В ходе занятий наблюдалась положительная динамика эффективности (быстроте, оригинальности и широте ассоциаций) творческой деятельности студентов от первой к последней встрече. С каждым последующим занятием в их поведении отмечалось повышение творческой свободы и спонтанности, открытости друг другу и преподавателю.

В завершение можно сказать, что психологическая составляющая учебной дисциплины ТРИЗ имеет определяющее значение для развития творческого мышления студентов, обучающихся на кафедре промышленного дизайна, она также является источником для личностного развития и имеет значение для становления профессионала в сфере промышленного дизайна.

### **Динамика переживания одиночества в студенческом возрасте**

*Зими́на Н.А., ННГАСУ*

Одиночество человека – сложная проблема, обусловленная социальными, психологическими, экономическими и культурными факторами. Достаточно распространённым является мнение, что проблема одиночества более актуальна для людей старших возрастных групп. Вместе с тем, в молодости для человека характерно более негативное переживание одиночества, меньшая толерантность к нему, так как пожилыми людьми оно, в значительной мере, воспринимается как нормальное возрастное явление. Испытываемые подростками и молодыми людьми негативные переживания влияют на процесс социализации и формирования личности, становятся одной из основных причин их социальной дезадаптации. Ощущение собственного одиночества нередко приводит к формированию нигилистического отношения личности к обществу, к развитию у нее форм поведения, направленных на противоборство с ним или «уход» от него: криминальные и экстремистские действия, алкоголизм, наркомания и др.

В целом, одиночество можно определить как специфическую ситуацию, сложившуюся в системе социальных, культурных, межличностных связей и отношений человека, для которой характерно его изолированное положение в тех или иных аспектах этих связей и отношений. Но изоляция или малое количество коммуникативных актов не всегда вызывают одиночество. Порой личность нуждается в обособлении от других, добровольно ищет уединения. Нередко человек чувствует себя оптимально как раз тогда, когда имеет возможность по своему желанию либо

уединяться, либо проводить время в кругу близких людей, либо оказаться в гуще городской толпы.

Помимо указанных особенностей, чувство одиночества – это во многом отражение субъективной оценки происходящего. Человек может испытывать одиночество и находясь в центре группы, в кругу семьи, в обществе родных и знакомых. Оценка своего состояния зависит больше от когниций человека, чем от реального положения дел.

Характер переживания одиночества также во многом зависит от психологических свойств личности, среди которых можно назвать выраженность affiliативной потребности, тревожность, неадекватность самооценки, застенчивость, замкнутость, чрезмерная собственная оригинальность и т.д.

Проблема одиночества может возникнуть в любой период жизни человека. Вместе с тем, проводимые в науке исследования показывают, что особо высока степень риска впервые испытать его в поздней юности и ранней молодости. В этот период жизни происходит завершение обучения в школе, изменяется объективное социальное положение юношей и девушек, структура их социальных и межличностных связей. Друзья детства чаще всего находятся далеко и начинают новую жизнь в других городах. Разрыв коммуникативных связей и эмоциональных отношений со сверстниками после окончания школы оказывается для многих невосполнимым.

Многие студенты, начав обучение, живут впервые отдельно от родителей. Они лишаются не только эмоциональной поддержки своих семей, но и ощущения надежности, которое давал им привычный образ жизни дома. Неудивительно поэтому, что одиночество может являться серьезной проблемой студентов, особенно первокурсников.

Так, исследование, проведенное Г.Р. Шагивалеевой, показывает, что количество респондентов, часто испытывающих одиночество, среди школьников составляет 25%, среди студентов ссузов 45% и среди студентов вузов - 55% (n=300). Количество тех, кто не чувствует себя одиноким, во всех группах, кроме школьников, остается примерно одинаковым [3].

Целью данного исследования стало получение данных относительно наличия субъективно одиноких студентов, обучающихся на первом и старших курсах в ННГАСУ, причинах их одиночества и способов совладания с ним, а также качественный анализ полученных результатов. Исследование проводилось при помощи

методики Г.Р. Шагивалеевой. В нем приняло участие 50 студентов 1 курса и 30 студентов 3 и 4 курса. Рассмотрим полученные результаты.

На вопрос «Много ли времени Вы обычно проводите среди людей?» 84%/100% (здесь и далее сначала дается результат по первому курсу, а потом по старшему) опрошенных ответили положительно, 6%/0% отрицательно. Далее 98%/96% респондентов отметили, что в их окружении есть люди, с которыми они чувствуют себя просто и непринужденно. 2%/4% человек ответили, что среди их знакомых таких людей нет. Интересно, что отвечая на вопрос о наличии близких людей, с которыми можно поделиться своими мыслями и переживаниями и которые всегда поймут и поддержат, количество положительных ответов несколько снизилось; их стало 94%/84%. 6%/16% опрошенных признались, что в их окружении таких людей нет. На прямой вопрос «Считаете ли вы себя одинокими?» 98%/92% респондентов ответили, что нет; 2%/8% ответили да. На вопрос о том, стремятся ли участники исследования избежать одиночества, 76%/52% респондентов ответили, что нет, 24%/48% – да. Желание остаться одному у 36%/52% человек возникает несколько раз в неделю, у 32%/28% – раз в день, у 6%/16% не возникает, у 2%/4% – постоянно.

Когда студенты 1 курса находятся в одиночестве, они, как правило, испытывают следующие эмоции: спокойствие (44%), умиротворенность (36%), увлеченность, занятость (20%), тоска по конкретному человеку (18%), активность, сосредоточенность (16%), удовлетворенность (16%), равнодушие, безразличие (14%), тоска (12%), безмятежность, беспечность (10%), скука (10%), плохое настроение (10%), опустошенность, безнадежность (6%), хорошее настроение (6%), уверенность (6%), раздражение, обида (6%), отчаяние (4%), депрессия (4%), страх (4%), незащищенность, ранимость (4%), жалость, сочувствие к себе (4%), стыд, неловкость (4%), беспомощность, бессилие (4%), отчужденность, покинутость (4%), смирение (4%), радость (2%).

Когда студенты 4 курса находятся в одиночестве, они, как правило, испытывают следующие эмоции: спокойствие (76%), умиротворенность (44%), увлеченность, занятость (36%), активность, сосредоточенность (32%), тоска по конкретному человеку (32%), удовлетворенность (28%), скука (24%), хорошее настроение (20%), тоска (16%), равнодушие, безразличие (12%), уверенность (12%), смирение (12%), депрессия (12%), тревога (12%), безмятежность, беспечность (8%), страх (8%), отчужденность, покинутость (8%), радость (4%), отчаяние (4%), плохое настроение (4%), незащищенность, ранимость (4%), опустошенность, безнадежность (4%).

В качестве способов совладания с одиночеством студенты 1 курса назвали следующие: слушаю музыку (50%), занимаюсь любимым делом (40%), занимаюсь домашними делами (30%), занимаюсь спортом (24%), смотрю телевизор (24%), читаю (24%), гуляю (22%), звоню другу (22%), сплю (20%), учусь или работаю (18%), еду кататься (10%), ничего не делаю (10%), навещаю кого-нибудь (10%), трачу деньги на себя (8%), делаю покупки (6%), плачу (6%), пишу (6%), музицирую (4%).

В качестве способов совладания с одиночеством студенты 4 курса назвали следующие: слушаю музыку (52%), занимаюсь домашними делами (52%), смотрю телевизор (52%), сплю (44%), занимаюсь любимым делом (40%), читаю (40%), учусь или работаю (36%), слишком много ем (32%), гуляю (32%), звоню другу (32%), сижу и думаю (32%), делаю покупки (32%), еду кататься (28%), занимаюсь спортом (28%), трачу деньги на себя (20%), ничего не делаю (16%), навещаю кого-нибудь (12%), плачу (8%), иду в кино, театр (4%).

Причинами одиночества студентов 1 курса являются следующие: уединенность (28%), пребывание вдали от семьи и друзей (24%), нечего делать, скучно (22%), отсутствие любимого (18%), желание побыть одному (14%), застенчивость (10%), разрыв отношений с любимым (8%), прихожу домой в пустой дом (6%), привязанность к дому из-за проблем (6%), отсутствие близких друзей, не с кем поговорить (4%), никто не понимает меня (4%), ощущение, что я не такой как все, отчужденность (4%), новое место учебы (2%), никому не нужен (2%).

Причинами одиночества студентов 4 курса являются следующие: нечего делать, скучно (40%), уединенность (32%), пребывание вдали от семьи и друзей (24%), желание побыть одному (20%), отсутствие любимого (16%), отсутствие близких друзей, не с кем поговорить (12%), прихожу домой в пустой дом (8%), разрыв отношений с любимым (4%), никому не нужен (4%), привязанность к дому из-за проблем (14%), ощущение, что я не такой, как все, отчужденность (4%), застенчивость (4%).

Таким образом, полученные данные показывают, что студенческий возраст – это время, когда молодежь много времени проводит среди людей, практически никто из них не считает себя одиноким и у подавляющего большинства в окружении есть люди, с которыми они чувствуют себя просто и непринужденно. Вместе с тем по-настоящему близкие друзья есть не у всех, а часть студентов сознательно стремится избежать одиночества, в результате чего можно предположить, что в реальности проблема одиночества выглядит несколько иначе. Подтверждением данного заключения может

стать анализ причин одиночества, который показывает, что лишь у небольшой части студентов его возникновение связано с их желанием; в большинстве случаев оно вызвано другими причинами. Находясь в одиночестве, студенты испытывают различные чувства – у большинства они положительные, но есть и те, кто чувствует себя в одиночестве негативно (вплоть до страха и депрессии). Находясь в одиночестве, студенты предпочитают слушать музыку, заниматься любимым делом и домашними делами.

Если говорить о разнице в переживании одиночества студентами первого и старших курсов, то можно отметить, что на старших курсах студенты отмечают свою большую включенность в социальную жизнь (они постоянно находятся среди людей, они больше отмечают такой способ совладания с одиночеством, как «учусь и работаю»), вместе с тем, снижается количество студентов, имеющих близких людей в своем окружении; у старшекурсников более выражено (в 2 раза) стремление избежать одиночества, возможно в силу усиливающегося негативного отношения к одиночеству, и в то же время более выраженным становится желание побыть одному, понимание границ своей потребности в общении с людьми. В ситуации одиночества они испытывают больше чувств, отмечают больше способов совладания с одиночеством, в связи с чем можно предположить, что переживание одиночества является для них более осознанным и актуальным.

Таким образом, можно заключить, что проблема одиночества имеет место среди студенческой молодежи, но стоит она не остро. По мере взросления одиночество становится более осознанным и осмысленным переживанием, отношение к нему становится более негативным.

#### **Оценка микроклимата в группе и удовлетворенность жизнью студентов-первокурсников как показатели социальной адаптации**

*Зинина С.М., ННГАСУ*

*Кривошеева В., ННГАСУ*

*Петрова Р., ННГАСУ*

Основные психологические проблемы первокурсников высшего учебного заведения, особенно на этапе начала обучения, традиционно связываются с процессами адаптации (приспособления) студентов к новым условиям учебы и жизнедеятельности в целом. Помимо адаптации к структуре высшего учебного заведения, содержанию обучения, формам и методам учебной деятельности, новым требованиям и

обязанностям, происходит общественная адаптация как процесс установления новых межличностных отношений, интеграция внутри студенческой группы и студенческого сообщества. Изучение специфики протекания адаптации первокурсников в конкретном вузе, внешних и внутренних условий оптимизации этого процесса составляют предмет многочисленных практико-ориентированных психологических исследований[3].

Термин «адаптация», однако, более адекватно использовать при рассмотрении биологических аспектов существования организма в окружающей среде, в то время как студент в психологических исследованиях выступает, прежде всего, как личность и субъект жизнедеятельности. Для студента поступление в высшее учебное заведение – это не только и не столько включение в новую окружающую среду, сколько выстраивание новых социальных связей и вступление в новый этап жизни, активное проживание «узлового момента» жизни (термин С.Л. Рубинштейна). Причем жизнь в психологии понимается как «жизненный путь личности», в единстве её прошлого, настоящего и будущего, а показатели успешности проживания нового жизненного этапа будут связаны с субъективными переживаниями благополучия, с удовлетворенностью жизнью в целом, её результатами и перспективами, с осознанием своего места в мире, реализацией личностных смыслов и жизненных устремлений[1].

Предметом нашего исследования, проведенного в 2107 -2018 уч.г., выступали оценка психологического климата студенческой группы и удовлетворенностью жизнью студентов-первокурсников на этапе начала обучения (середина первого семестра) как показатели успешности проживания нового этапа жизнедеятельности.

В исследовании приняли участие 104 студента-первокурсника ННГАСУ следующих профессиональных направлений: «Дизайн» в количестве 46 человек, «Экология и природопользование» в количестве 20 человек, «Теплоэнергетика» в количестве 15 человек и «Информационные технологии» в количестве 23 человек.

Для изучения степени успешности установления первокурсниками новых социальных связей в группе нами был использован адаптированный вариант известной методики «Оценка микроклимата студенческой группы» (В.М. Завьялова), в который вошла половина вопросов традиционной методики, незатрагивающих аспекты сформированности студенческого коллектива. Проведенная нами модификация учитывалась при обработке результатов и при анализе степени оценивания студентами психологического климата в своей группе. В ходе использования данной методики нами были получены результаты, которые отражены в таблице 1 на рис. 1.

Таблица 1 - Оценка первокурсниками благоприятности микроклимата студенческой группы

| Оценка степени благоприятности микроклимата | студенты направлений «Экология и природопользование»и «Теплоэнергетика» (n=35) |       | студенты направления «Информационные технологии» (n=23) |      | студенты направления «Дизайн» (n=46) |      | студенты (n=104) |       |
|---|--|-------|---|------|--------------------------------------|------|------------------|-------|
|   | абс  | отн   | абс   | отн  | абс                                  | отн  | абс              | отн   |
| очень низкая                                | 1  | 3 %   | 2   | 8,5% | 3                                    | 7,5% | 6                | 6%    |
| низкая                                      | 2  | 6%    | 3   | 13%  | 0                                    | 0%   | 5                | 5%    |
| средне-низкая                               | 5  | 14,5% | 2   | 8,5% | 2                                    | 4,5% | 9                | 8,5%  |
| средняя                                     | 5  | 14,5% | 5   | 22%  | 4                                    | 8%   | 14               | 13,5% |
| средне-высокая                              | 12   | 34%   | 8   | 35%  | 12                                   | 26%  | 32               | 31%   |
| высокая                                     | 10   | 28%   | 3   | 13%  | 25                                   | 54%  | 38               | 36%   |

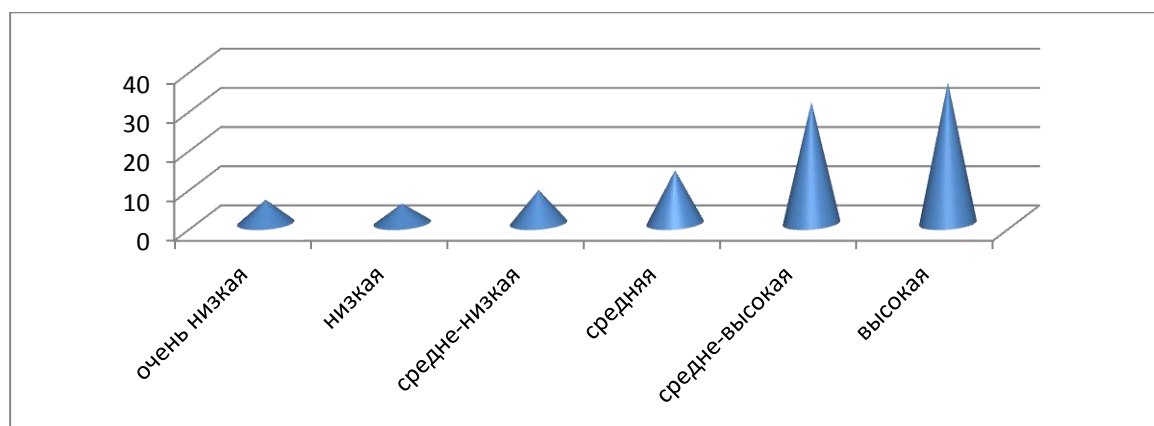


Рис. 1. Гистограмма распределения оценок студентами микроклимата студенческой группы (n=104)

Как видно из таблицы 1 и рис. 1 никто не оценил климат в группе как неблагоприятный, более того для большинства студентов (от 48% до 80%) характерна высокая оценка благоприятности психологического климата в группе. Это говорит об открытости молодых людей новому социальному опыту, готовности устанавливать дружеские связи, высокой социальной адаптивности студентов разных профессиональных направлений к жизни в студенческой группе.



Однако наличие ряда студентов, для которых характерна низкая оценка благоприятности психологического климата в группе, побудило нас продолжить изучение психологических особенностей первокурсников и выявить уровень удовлетворенности жизнью у студентов на этапе начала обучения в вузе. С этой целью была использована методика «Удовлетворенности жизнью» Н.Н. Мельниковой[2]. Методика направлена на изучение субъективного чувства удовлетворенности жизнью, что служит одним из показателей уровня адаптированности личности. Качество взаимодействия в системе «Я - Жизнь» описываются метафорами, соответствующими основным шкалам методики:

1. «Я в потоке жизни!», «Я живу!» - фактор «Жизненная включенность», который отражает ощущение насыщенности и полноты жизни, активность, желание что-то делать, переживание состояний радости, удовольствия, душевного равновесия.

2. «Жизнь проходит мимо меня!» - фактор «Разочарование в жизни», который отражает переживания разочарования, досады, обиды, ощущения несправедливости из-за расхождения желаемого с действительным, когда прилагаемые усилия не помогают достигать цели;

3. «Жизнь изматывает меня!» - фактор «Усталость от жизни», который отражает состояния истощения, физической слабости, пассивности, апатии, отсутствия желаний;

4. «Жизнь несет опасности!» - фактор «Беспокойство о будущем», отражающий тревожные ожидания неблагоприятных жизненных событий и неуверенность в завтрашнем дне, связанные с чувством нестабильности и небезопасности окружающего мира.

Результаты изучения уровня удовлетворенности жизнью у студентов-первокурсников ННГАСУ отражены в таблице 2 и на рис. 2, из которых видно, что примерно треть студентов-первокурсников имеют сниженные показатели адаптированности, особенно очевидно это по показателям шкал «Усталость от жизни» и «Жизненная включенность». Показатели неблагополучия по этим шкалам имеют соответственно 38 % и 34% обследованных нами студентов-первокурсников.

Таблица 2 – Удовлетворенность жизнью студентов-первокурсников (n=104)

| Факторы                  | Низкий уровень благополучия (1-3 станайн) |     | Средняя степень благополучия (4-6 станайн) |     | Высокая степень благополучия (7-9 станайн) |     |
|--------------------------|---|-----|--|-----|--|-----|
|                          | абс                                       | отн | абс  | отн | абс  | отн |
| «Жизненная включенность» | 35  | 34% | 46   | 44% | 23   | 22% |
| «Разочарование в жизни»  | 25  | 24% | 54   | 52% | 25   | 24% |
| «Усталость от жизни»     | 39  | 38% | 41   | 39% | 24   | 23% |
| «Беспокойство о будущем» | 29  | 28% | 58   | 56% | 17   | 16% |

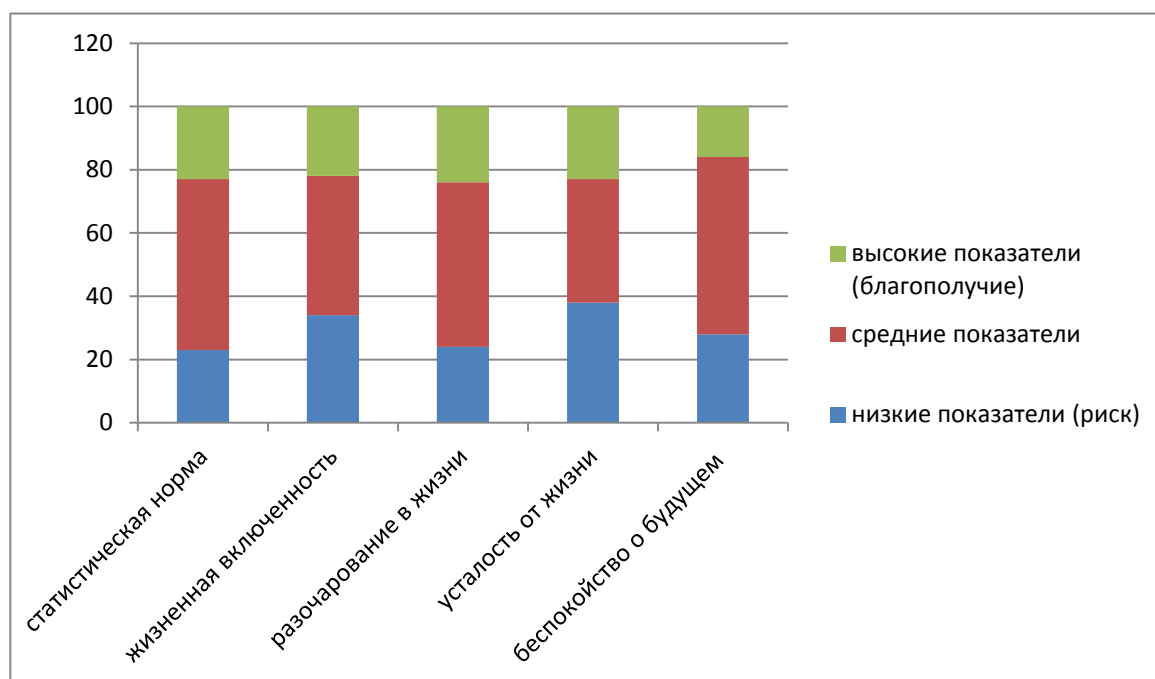


Рис. 2. Гистограмма распределения показателей удовлетворенности жизнью у студентов-первокурсников

Для выявления взаимосвязи между показателями удовлетворенности жизнью в целом и оценкой благоприятности климата в студенческой группе мы провели корреляционный анализ этих показателей (см. Таблицу 3), в ходе которого удалось обнаружить связь между оценкой микроклимата в студенческой группе и факторами

«Жизненная включенность» (прямая связь) и «Усталость от жизни» (обратная связь). Наличие взаимосвязи объясняется, скорее всего, тем, что оба фактора имеют отношение к энергетическим характеристикам личности (активности - пассивности, силы - истощения, желания что-то делать и отсутствия этого желания, оптимистичности-пессимистичности). Именно эти характеристики студентов определяют и степень включенности в процесс активной межличностной коммуникации и доброжелательно-положительное или сдержанно-нейтральное оценивание сложившихся отношений в студенческой группе.

Таблица 3 - Результаты корреляционного анализа связей оценки благоприятности микроклимата студенческой группы с факторами удовлетворенности жизнью у студентов-первокурсников ( $n=104$ )

| Факторы                      | «Жизненная включенность» | «Разочарование в жизни» | «Усталость от жизни» | «Беспокойство о будущем» |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------|
| Оценка микроклимата в группе | 0.202                    | -0.196                  | -0.249               | -0.181                   |
| $p$                          | $p < 0.05$               | -                       | $p < 0.05$           | -                        |

Несмотря на высокие средние показатели оценки студентами микроклимата в студенческой группе, которая на первых порах обучения в вузе выполняет, скорее всего, функцию «оплота надежд на будущее», только эти показатели не могут быть достаточными и необходимыми для оценки уровня социальной адаптированности студентов-первокурсников. Социальная жизнь студентов распространяется далеко за пределы студенческой группы. Как показало наше исследование, студент-первокурсник уже на начальном этапе обучения в вузе несет психологический груз разочарования от нереализованных целей прошлого жизненного периода, тревоги и беспокойства по поводу своего будущего.

#### *Библиография*

1. Матвеева Е. В., Анучин И. В. Проблема взаимосвязи субъективного ощущения счастья, удовлетворенности жизнью и смысложизненных ориентаций у современных

российских студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 151–157. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56679.htm>.

2. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности / Учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 2004.

3. Пухачева Л. И. Изучение психологических трудностей первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S1. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13507.htm>.

### **Доминирующие психические состояния студентов-старшекурсников и мотивации профессионального обучения**

**(на примере профиля «Промышленное и гражданское строительство»)**

*Зинина С.М., ННГАСУ*

*Петрова М.М., ННГАСУ*

Обучение студентов на старших курсах, особенно в период экзаменационных сессий, сопряжено с переживанием стрессовых состояний. Стресс традиционно вызван повышенной интеллектуальной нагрузкой, ограниченностью двигательной активности, нарушением режимов сна и приема пищи. Многими исследователями отмечается, что в период сессии происходит ухудшение психического состояния большинства студентов: снижаются показатели самочувствия, активности, настроения, работоспособности, возникают переживания страха и тревоги, снижается самооценка.

На старших курсах, в период сдачи экзаменов и подготовки диплом проектов, жалобы студентов направления «Промышленное и гражданское строительство» на ухудшение психического состояния также не являются редкостью. Перед нами встала задача выяснить психологические причины, способные помочь студентам справляться с возросшими интеллектуальными нагрузками. В связи с тем, что изучение психических состояний личности немислимо вне контекста ведущей в данный возрастной период деятельности, мы посчитали возможным выявить наличие взаимосвязи между доминирующими психическими состояниями студентов и мотивами профессионально-учебной деятельности.

В нашем исследовании приняли участие 65 студентов 4 курса направления «Промышленное и гражданское строительство» (43 девушки и 22 юноши). В качестве основного метода нами был использован краткий вариант «Методики определения

доминирующего психического состояния» (автор Л.В.Куликов) [1]. Методика позволяет оценить психические состояния респондентов по нескольким шкалам:

«активное –пассивное отношение к жизненной ситуации» (АК), где высокие баллы соответствуют оптимистическому отношению к жизни, готовности к преодолению препятствия, вере в свои возможности, ощущению силы и жизнерадостности, а низкие баллы характеризуют пассивное отношение, пессимизм, неверие в успех;

«тонус: высокий –низкий» (ТО), где высокие оценки характеризуют высокую активность, внутреннюю собранность, ощущение запаса сил, энергии, готовности к работе, а низкие – усталость, несобранность, вялость, повышенную утомляемость, астеническую реакцию на возникающие трудности;

«спокойствие –тревога» (СП), где высокие оценки характеризуют уверенность в своих силах и в большие чем у других возможности, и низкие – говорят о склонности испытывать тревогу в широком круге жизненных ситуаций, предчувствие угрозы, наказания, потери самоуважения без ясного осознания источников;

«устойчивость-неустойчивость эмоционального тона» (УС), где высокие оценки выявляют ровный положительный эмоциональный тон, адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности, а низкие – сниженную эмоциональную устойчивость, изменчивость настроения, повышенную раздражительность, преобладание негативного эмоционального тона;

«удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (её ходом, процессом самореализации)» (УД), где высокие оценки свидетельствуют об удовлетворенности жизнью в целом, её ходом, самореализацией, способности брать на себя ответственность и делать свой выбор, готовности преодолевать трудности, и низкие характеризуют низкую оценку личностной успешности, чувство отсутствия «внутренних опор», «уход в сомнения», неготовность принять на себя ответственность за то, что происходит в собственной жизни;

«положительный-отрицательный образ самого себя», (ПО), где высокие и низкие баллы характеризуют низкую или высокую критичность и адекватность самооценивания, отношения к себе.

Результаты изучения доминирующих психических состояний студентов, согласно требованиям методики переведенные в значения Т-шкалы, отражены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение студентов по результатам оценки доминирующих состояний (n=65)

| Шкала  | Низкие баллы | Средние баллы | Высокие баллы | <i>M</i> | <i>t</i> | <i>p</i>  |
|--|--------------|---------------|---------------|----------|----------|-----------|
| Активное – пассивное отношение к ситуации      | 23           | 36            | 6             | 45       | 3,6      | $p<0.001$ |
| Спокойствие - тревога                          | 11           | 47            | 7             | 52       | 1,63     | $p<0,1$   |
| Удовлетворенность - неудовлетворенность жизнью | 12           | 39            | 14            | 50       | -        | -         |
| Тонус : высокий-низкий                         | 14           | 4             | 10            | 49       | 0,78     | $p>0,1$   |
| Неустойчивость эмоционального тона             | 7            | 40            | 8             | 53       | 2,42     | $p<0,01$  |
| Положительный –отрицательный образ самого себя | 9            | 53            | 3             | 50       | -        | -         |

Как видно из таблицы 1, у студентов-старшекурсников по результатам методики выборочные показатели по шкалам «Удовлетворенность жизнью», «Тонус: высокий – низкий», «Положительный-отрицательный образ самого себя» находятся в пределах статистической нормы. Выборочные показатели по шкале «Неустойчивость эмоционального тона» отличаются от нормативных в сторону увеличения ( $p<0,01$ ), а показатели по шкале «Активное–пассивное отношение к ситуации» отличаются от нормативных в сторону уменьшения показателей ( $p<0.001$ ).

Таким образом, проведенное нами изучение доминирующих психических состояний студентов-старшекурсников показало, что можно говорить о некотором доминировании у студентов пассивного отношения к жизненной (в нашем случае учебно-профессиональной) ситуации, преобладании пессимизма и неверия в возможности успешного преодоления трудностей. При этом студенты в большинстве своем сохраняют спокойствие в протекании эмоциональных процессов, сохраняют адекватность психической саморегуляции.

Для изучения особенностей мотивации студентов нами была использована методика Т.И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. Методика имеет три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к

приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результаты изучения особенностей мотивации по данной методике отражены в таблице 2.

Таблица 2

Показали основных видов мотивации обучения студентов-старшекурсников

| Шкала                     | Выборочное среднее | % от максимального количества баллов по шкале |
|---------------------------|--------------------|---|
| Приобретение знаний (ПЗ)  | 6                  | 48%   |
| Овладение профессией (ОП) | 5                  | 50%   |
| Получение диплома (ПД)    | 6                  | 60%   |

Как видно из таблицы 2, у студентов-старшекурсников в среднем все виды мотивации представлены примерно одинаково. Для изучения взаимосвязи доминирующих психических состояний студентов и мотивации обучения нами было проведено корреляционное исследование, результаты которого представлены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей психических состояний и учебной мотивации студентов-старшекурсников

|           | <b>ТО</b> | <b>СП</b> | <b>УС</b> | <b>УД</b> | <b>ПО</b> | <b>ПЗ</b> | <b>ОП</b> | <b>ПД</b> |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>АК</b> | 0,31      | 0,27      | 0,24      | 0,28      | 0,03      | 0,03      | 0,09      | 0,00      |
| <b>ТО</b> |           | 0,60      | 0,55      | 0,68      | 0,43      | 0,02      | 0,05      | -0,04     |
| <b>СП</b> |           |           | 0,75      | 0,70      | 0,45      | 0,03      | -0,15     | -0,09     |
| <b>УС</b> |           |           |           | 0,68      | 0,53      | 0,15      | -0,05     | 0,04      |
| <b>УД</b> |           |           |           |           | 0,60      | 0,03      | 0,03      | 0,13      |
| <b>ПО</b> |           |           |           |           |           | 0,25      | -0,07     | 0,03      |
| <b>ПЗ</b> |           |           |           |           |           |           | 0,06      | 0,12      |
| <b>ОП</b> |           |           |           |           |           |           |           | 0,25      |

Как видно из таблицы 3, показатели психических состояний по шкалам «Тонус: высокий-низкий», «Спокойствие-тревога», «Удовлетворенность жизнью», «Неустойчивость эмоционального фона» находятся в прямой статистически достоверной связи ( $p < 0,01$ ). Корреляционная связь выявлена нами также между показателями учебной мотивации по шкалам «Получение диплома» и «Овладение профессией» ( $p < 0,05$ ). Взаимосвязь между показателями психических состояний и видами мотивации обнаружена только между шкалами «Положительный образ самого себя» и «Получение знаний».

Таким образом, на основании проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы.

В период сессии и подготовки дипломных проектов у студентов-старшекурсников такие психические состояния, как переживание полноты жизни, собранности и запаса сил, тревоги, принятия себя находятся в пределах статистической нормы. Результаты исследования позволяют говорить о некотором доминировании у студентов пассивного отношения к учебно-профессиональной ситуации, преобладании пессимизма и неверия в возможности успешного преодоления трудностей. При этом студенты в большинстве своем сохраняют спокойствие в протекании эмоциональных процессов, сохраняют адекватность психической саморегуляции. Выявленная эмоциональная ригидность может быть формой совладания в ситуации повышенной ответственности и усиленной интеллектуальной нагрузки. У студентов старших курсов направления «Промышленное и гражданское строительство» имеет место почти равная представленность всех традиционных видов мотивации учебно-профессиональной деятельности: мотивации на приобретение знаний, мотивации на овладение профессией и мотивации на получение диплома.

Выявленная прямая и достоверная связь между показателями мотивации на овладение профессией и мотивации на получение диплома, позволяет судить о том, что для студентов эти два явления неразрывны и отражают определенную степень здорового практицизма старшекурсников. Главный вывод касается выявленной прямой достоверной связи между положительным образом себя и мотивацией на получение знаний. Несмотря на то, что автором методики данная шкала названа вспомогательной, при описании её содержания подчеркивается, что принятие себя оказывает существенное влияние на настроение, и чем полнее принятие себя, тем больше положительных чувств переживает человек в отношении самого себя, тем лучше у него настроение. Чем больше у студента в учебно-профессиональной деятельности



преобладает познавательная мотивация, тем положительнее он оценивает самого себя. Следовательно, учебная деятельность студента, направляемая внутренней мотивацией познания, повышает самоуважение студента. Преобладание познавательной (по сути непрагматической) мотивации в учебе служит способом, противостоящим ухудшению психических состояний студентов в наиболее трудные и сложные периоды обучения.

### *Библиография*

Куликов, Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств / Л.В. Куликов – СПб.: СПбГУ.- 2003.

### **Иностранцы в студенческой группе: изучение особенностей межэтнических взаимоотношений**

*Зинина С.М., ННГАСУ*

*Аль-Равашдех Милад Раед Яхиа , Иордания*

*Агаркова Н.Ю., ННГАСУ*

На протяжении ряда лет в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете обучаются студенты из иностранных государств Ближнего Востока, Северной и Центральной Африки. В связи с этим, вопросы межэтнических отношений и профилактики межэтнических конфликтов в студенческой среде, поиска эффективных средств искоренения расизма являются крайне актуальными. Проблема межэтнической напряженности нависает над любым многонациональным обществом, ибо любое многонациональное общество потенциально является почвой для ее возникновения.

В социальной психологии хорошо известен механизм межгруппового восприятия, который бессознательно используется членами группы для поддержания позитивной групповой идентичности – внутригрупповой фаворитизм. Суть его в том, что людям свойственно более снисходительно и позитивно оценивать проявления представителей своей группы. Вариантом группового фаворитизма является этноцентризм, который проявляется в том, что

- жизненные явления оцениваются сквозь призму традиций и ценностей своей этнической группы;

-элементы своей культуры воспринимаются как единственно правильные;

-«естественным» кажется представление о том, что надо оказывать помощь членам именно своей группы, не доверять и даже враждовать с членами другой группы [1].

Этноцентризм может приобретать разные формы: от благоприятного, когда нескритичность не распространяется на все сферы жизни своей группы и делается попытка объективно оценить другую культуру до воинственного, когда другая этническая группа вызывает ненависть, недоверие, страх, подвергается обвинению. Воинственный этноцентризм легко становится психологической почвой для развития расистской идеологии. Крайней формой межэтнической нетерпимости является расизм. Расизм — это особый взгляд на положение вещей в мире. В некотором роде это мировоззрение со своими канонами и особенностями. Основная идея его заключается в том, что одна раса или даже нация стоит выше, нежели другая.

Современным людям необходимо знать психологические механизмы межгруппового восприятия, чтобы быть способными объективно оценить имеющиеся у каждого этнические стереотипы. Межэтническая напряженность оказывает отрицательное влияние на университетскую среду, так как создается неприятная атмосфера, которая вредит процессу учебы. Межэтническая напряженность лишает одну группу студентов возможности мыслить рационально и адекватно, а другую группу лишает возможности творить и самовыражаться.

Проблему необходимости улучшения межэтнических взаимоотношений важно осознавать не только студентам-иностранцам, так как это условие их успешной адаптации в новой языковой и культурной среде, но и русским студентам, если они ставят себе целью стать профессионалами и выйти на международный рынок. Свидетельство тому - пример с российским дизайнером.

Российский дизайнер Ульяна Серебренко во время приготовления к показу своей коллекции на парижской неделе мод разослала открытки с приглашениями, одна из которых была адресована светскому обозревателю Мирославе Дума, на открытке было написано от ее руки «То my negars in Paris!!!». На следующий день возмущенная Науми Кэмбл призвала бойкотировать показ дизайнера. Ульяна извинялась, объясняла, что никого не хотела обидеть и просто цитировала фразу из песни известного исполнителя Канье Вест, но снежный ком негодования было уже не остановить.

Именно поэтому важно упомянуть, что даже если мы не ощущаем каких-то серьезных проблем, связанных с расизмом, все равно нужно поднимать эту тему в университетах, чтобы учить студентов вести себя правильно в обществе и быть

осторожными в своих словах и действиях по двум причинам. Первая – это потому что мы стремимся к идеальному демократическому обществу и должны готовить уже в университетах соответствующих членов общества. Во-вторых, если мы хотим подготовить действительно хороших профессионалов, то со временем им нужно будет обмениваться опытом с коллегами из других стран, где к теме расизма очень серьезно относятся, и нечаянно брошенное слово может привести к серьезным проблемам, испорченной репутации.

Одна из причин возникновения межэтнической напряженности между иностранными и русскими студентами в университетах – это недопонимание. Дело в том, что иностранные студенты испытывают сложности в общении, чувствуют из-за этого себя скованно и неуверенно, что невольно приводит к их добровольной изоляции от других студентов. Русские студенты, в свою очередь, зачастую не всегда готовы проявлять инициативу, упорство, даже желание общаться с иностранцами, предпочитая наблюдать за ними со стороны. В результате взаимного ожидания инициативы от других, сначала возникает изоляция, а потом, отчуждение и напряженность в отношениях. Такая ситуация может стать условием для порождения ненависти и межэтнических конфликтов.

В 2018 году нами было проведено пилотажное исследование, целью которого было изучение отношения русских студентов к студентам-иностранцам. В исследовании приняли участие 37 студентов ННГАСУ направления «Строительство», которые имеют опыт совместного обучения с иностранными студентами. Анализ ответов студентов на вопросы авторской анкеты позволил получить следующие результаты.

На вопрос о том, как студенты относятся к тому факту, что в студенческой группе совместно обучаются русскоговорящие и иностранные студенты, 37% - высказались положительно, 48% - нейтрально, а 15% (5 человек) – отнеслись к факту совместного обучения отрицательно.

Положительные последствия от совместного обучения с иностранными студентами отметили 66% опрошенных студентов. Причем на уточнение о том, какие именно положительные моменты видят студенты в общении с иностранцами были получены следующие варианты ответов: «возможность получить разносторонний взгляд на вещи», «возможность получить информацию о жизни за пределами России», «общение побуждает к саморазвитию», «прекрасная языковая практика с носителями

иностранного языка», «повышение толерантности», «встреча разных мировоззрений», «просто интересное общение».

Ответ на вопрос об отрицательных последствиях совместного обучения, выяснилось, что 70% студентов посчитали, что их просто нет, а 30% - не придерживаются столь оптимистичного прогноза.

По данным нашего опроса 5 студентов были свидетелями, а 2 студента даже участниками конфликта между русскими и иностранными студентами, а 30 человек (85%) не имели данного опыта в своей жизни.

Среди причин, которые затрудняют общение иностранных студентов с русскими студентами, были выделены: языковые барьеры – 57%, несоответствие мировоззрений – 27%, а также агрессия со стороны как русских ( 8% ), так и иностранных студентов ( 8%).

Однако несмотря на некоторые сложности в общении, русские студенты готовы к дружескому диалогу с иностранными студентами.

На вопрос «Есть ли у вас среди близких друзей иностранцы?, ответы распределились следующим образом. «Да» - ответили 31% студентов, «Нет, но очень хотелось бы дружить» - 54%, « Нет и не будет» - 15 % ( 5 человек).

В ходе опроса 54% студентов признались, что при наличии времени, готовы будут помогать иностранцам с освоением учебных дисциплин, 73% готовы принять участие в подготовке межнациональных мероприятий, причем из них 5 человек ( 13%) – готовы это делать с удовольствием.

Нельзя забывать о той роли, которую в решении или усилении проблемы может сыграть университетский преподаватель. К сожалению, иногда некоторые преподаватели перевешивают чашу весов в негативную сторону. Делают они это чаще всего ненамеренно, случайно, например, когда дают легкие задания для иностранцев или разделяют иностранных студентов и русских на разные группы для выполнения поставленных задач. Конечно, это облегчает решение ряда педагогических задач, но при этом увеличивается изоляция студентов-иностранцев от остальных студентов. Желая подойти дифференцированно к процессу обучения, преподаватель предлагает более простые задания иностранным студентам. В результате оценка становится менее объективной и воспринимается большинством как несправедливая, порождая неприязнь. К усилению межэтнической напряженности может привести фраза, которой преподаватель сопровождает отрицательную оценку выполненной студентом-иностранцем работы. В контексте межэтнического общения фраза «Восток - дело

тонкое» может приобрести расистский характер. Важно понимать, что преподаватель играет роль публичной фигуры и когда он использует подобные фразы перед всеми членами группы, то это увеличивает негативный эффект, приводит к плохим последствиям для иностранного студента и его адаптации к студенческому социуму, сказывается на его успеваемости.

В российских вузах есть богатый опыт создания благоприятных условий для межэтнического общения студентов. В частности, в ННГАСУ кроме традиционных кураторов студенческих групп, которые помогают взаимодействовать с администрацией, есть кураторы, которые дополнительно помогают решать языковые проблемы, лучше понимать язык технических наук и математики. На базе ННГАСУ традиционно проводится фестиваль в поддержку талантливых студентов-иностранцев «Русское слово», по инициативе студсоветов факультетов проходят фестивали дружбы народов.

Для профилактики межэтнической напряженности в высшей школе также необходимо:

- готовить кураторов студенческих групп к работе с иностранными студентами, помогая анализировать факты неосознанного проявления этноцентризма, влияния этнических стереотипов, развивая навыки общей коммуникативной компетентности;
- готовить русскоязычных студентов к общению с иностранными студентами, обучать сотрудничеству в интеркультурных командах;
- содействовать усилению активного участия иностранных студентов в общественной жизни университета;
- создавать отдельные группы кураторов, состоящих из русских студентов, (знающих иностранные языки, общительных, дружелюбных и инициативных), которые будут помогать в социальной адаптации студентов-иностранцев ещё на этапе учебы на подготовительном факультете;
- совершенствовать методику профессионального обучения с учетом наличия в студенческой группе иностранных студентов;
- обеспечивать более широкое совместное участие русских и иностранных студентов в интернациональных мероприятиях и международных студенческих проектах.

## *Библиография*

Белинская, Е.П. Стефаненко, Т.Г. Этническая социализация подростка [Текст] / Е.П. Белинская – Москва : Московский социально-психологический институт; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2000. – 208 с.

### **Использование цифровых образовательных ресурсов на занятиях в высшей школе**

*Карасева Э. М., Костанайский филиал ЧелГУ*

Занятия с использованием ресурсов Интернет представляют собой симбиоз педагогических технологий с информационными: меняется роль преподавателя. Преподаватель становится не «источником знаний», а главным организующим звеном процесса исследования, поиска, переработки информации, создания творческих работ в осуществлении деятельного подхода к образованию.

Для благополучного сотрудничества преподавателя и обучающихся на занятиях с применением ресурсов Интернет преподаватель должен соблюдать определенные условия:

- занятия проводить в компьютерном классе;
- предоставить обучающимся полный доступ к ТСО;
- выделить время работы на компьютере для выполнения СРС;
- формировать ситуацию плодотворной совместной работы преподавателя и студента.

Расценивая эксперимент проведения занятий с применением новых информационных технологий, можно сделать заключение, что при правильной организации занятия может быть достигнут значительный эффект, успешно решены задачи общепедагогического и методического содержания. В данном случае сохраняется дифференцированный подход и в усвоении материала, и в подборе заданий, студент выполняет на первый взгляд стандартную лабораторную работу, и в то же время является значимым звеном в структуре занятия.

Претворение в жизнь возможностей средств глобальной сети разрешает организовывать следующие виды деятельности: умение накапливать, собирать, обрабатывать информацию, подвергать анализу и истолковывать ее.

С использованием глобальной сети проектирование занятия стало несколько другим, традиционная методика была обогащена применением в работе студента

компьютера. Осмысливается вопрос о теории проектирования образовательной технологии, основанной на принципах открытости и самоорганизации с использованием новых информационных технологий.

В настоящее время современный педагог имеет возможность работать в глобальной сети не только при подготовке, но и во время проведения занятия, направлять к образовательным источникам обучающихся во время выполнения самостоятельной работы.

Основными критериями использования глобальной сети на занятии являются:

- педагогическая целесообразность;
- качественное наполнение ресурса;
- обдуманная методика использования Интернет ресурса;
- возможность использовать данные из банка данных Интернет-ресурсов.

При четкой организации занятия достигается большой эффект, успешно решаются задачи общепедагогического и методического содержания, сохраняется дифференцированный подход в освоении материала, в заданиях для решения и др.

Использовать Интернет-ресурсы можно при проведении занятий на всех курсах, начиная с первого, так как сегодня уже в школе обучающиеся получают достойное образование по дисциплине «информатика», многие обучающиеся отлично владеют как навыками работы на компьютере, так и умеют составлять различное программное обеспечение. «Информатика» является дисциплиной, которая, как правило, вызывает неподдельный интерес во время всего периода обучения.

Научно-исследовательская работа в вузе занимает одну из ключевых позиций. Каждый студент начинает свою научную деятельность уже со времени подготовки курсовой работы, это поиск первичного материала, различных исследований в заданном темой работы направлении, переработка, оформление и подготовка к сдаче работы в целом. И здесь одну из главных ролей играет, конечно же, глобальная сеть Интернет, так как студент имеет возможность ознакомиться с литературой в электронных библиотечных системах.

Замечено, что на данный момент имеется три вида электронных библиотечных ресурсов:

- цифровой информационно-библиотечный комплекс;
- образовательная электронно-библиотечная система;
- специализированные электронные базы данных.

Таким образом, мы видим, что применение сети Интернет помогает студентам в разработке конкретных научных проектов.

Инструментами, позволяющими студенту выполнить корректное оформление текста исследовательской работы и ее представления, могут быть: текстовый редактор Microsoft Office Word; Microsoft Office Excel (оформление табличного материала, расчетов); Microsoft Office Power Point (для создания презентации и дальнейшей защиты своего проекта); Microsoft Project (для создания проекта); Microsoft Office FrontPage или Dreamweaver (для создания и последующего размещения своей собственной WEB-страницы); Adobe Photoshop; сканирование необходимого текстового материала; принтер для распечатывания материала.

Кроме того, внедрение в вузах различного интерактивного оборудования и широкополосного подключения к сети Интернет дает возможность обучающимся принимать участие в дистанционных интерактивных занятиях, как в режиме пассивного слушателя, так и в режиме активного участника.

На сегодняшний день большую популярность получили различные дистанционные олимпиады и конкурсы исследовательских проектов. Участие в этих мероприятиях дает возможность обучающимся понять важность применения современных информационных технологий в учебном процессе.

Таким образом, сегодня Интернет сможет стать источником новых знаний для всех пользователей независимо от возраста и профессии. Если ранее, чтобы собрать необходимую информацию приходилось идти в библиотеку, то сегодня достаточно воспользоваться одним источником – Интернетом.

### *Библиография*

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат и др. М.: Академия, 2000.
2. Карасева Э.М. Особенности становления кредитной системы Казахстана / Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. -Сер. 2: Педагогика. Психология. Методика преподавания. -2005. -№ 13. С. 143 -149.
3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994.



## **Информационно-коммуникационные технологии и онлайн обучение студентов в системе гуманитарных дисциплин университета**

*Кручинин М.В., ВГУВТ*

*Кручинина Г.А., ННГУ им. Н.И. Лобачевского*

Процесс информатизации образования возможен лишь в условиях информационного общества, основными характеристиками которого являются: сетевой принцип организации общества, глобализация культурных процессов, медийный характер существования информации. Однако важнейшей характеристикой нужно считать способы производства знания [7]. В Федеральных целевых программах «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» акцентируется необходимость внедрения в систему высшего образования современных информационно-коммуникационных технологий, онлайн обучения, дистанционных образовательных технологий, которые способствуют повышению его доступности, качества и конкурентоспособности.

В условиях информатизации высшего образования, в связи с разработкой и внедрением в учебный процесс новых средств информационно-коммуникационных технологий, расширяются возможности формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов университета, реализации их как репродуктивной, так и творческой деятельности, осуществления профессиональных функций педагогами. Это становится необходимым в связи с тем, что новые технологии создают не только возможности, но и большие перспективы проектирования и осуществления инноваций в сфере образования.

Особую роль в формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров, специалистов, магистров имеют гуманитарные дисциплины: философия, экономика, правоведение, психология, педагогика, иностранный язык и другие.

Применение новых средств информационно-коммуникационных технологий, в том числе онлайн обучения, создает принципиально новую ситуацию при обучении гуманитарным дисциплинам в университете. В значительной большей степени реализуется возможность активизации когнитивной, коммуникативной деятельности студентов, порождая дополнительную мотивацию учения и творчества. Появляются новые возможности не только для индивидуализации обучения, но и для коллективной творческой работы [5].

И. Хуссейн рассматривает знание как силу и она исходит от информации. Он считает, что информационно-коммуникационные технологии могут расширять знания

за пределами географических границ государства или страны, предоставляющей необходимую информацию для соответствующих людей круглосуточно [10]. М. Рашид заявил, что: «как преподаватели, так и студенты могут работать друг с другом на удаленных объектах; сообщество студентов может расширяться и включать практически всех, кто желает получить информацию; информационно-коммуникационные технологии могут предоставить реальный доступ к экспертам в университетах, исследованиям лабораторий, к деловым кругам, государственным учреждениям и политическим офисам; они могут способствовать расширению возможности преподавателей в процесс обучения» [11, с. 270]. С. Деде отмечает, что «инновационные виды педагогики, наделенные этими новыми средами и опытом, способствовали расширению возможностей дистанционного обучения и в настоящее время онлайн образование устраняет барьеры в расстоянии и времени» [12, с. 4]. Он считает, что новые возможности и инновационный опыт обучения будут усилены и поощряться современными электронными технологиями через виртуальные сообщества, которые существуют посредством круглосуточного взаимодействия во всем мире через глобальную сеть Интернет. При обмене опытом возможна групповая презентационная форма обучения в дистанционном образовании. Дистанционное образование реализуется при использовании информационно-коммуникационных технологий, что делает современное образование более продуктивным и более индивидуализированным. Это необходимо для того, чтобы создать возможности для более научного характера обучения, сделать базы знаний более эффективными, более оперативно изучать и получать равный доступ всех обучающихся к образовательным ресурсам. Эти важные аспекты могут расширить качество и количество учебных ресурсов. Они могут обслуживать студентов по своему усмотрению в любое время и в любом месте.

Е.Д. Патаракин и Б.Б. Ярмахов считают, что современные информационно-коммуникационные технологии позволяют не просто пользоваться средствами, но персонализировать работу сервисов сети Интернет, подстраивать их «под себя» и использовать для своих целей [6]. В.А. Стародубцев, А.Ф. Федоров, А.А. Киселева в работе «Возможности сервисов WEB 2.0 для формирования персональных образовательных сфер» отмечают, что в последние годы происходят значительные изменения в организации и функционировании всемирной «паутины»: появились сетевые сообщества (социальные сети), открытые энциклопедии, большинство публикуемых материалов имеет возможность комментирования пользователями;

утвердился сервис YouTube для работы с аудиовизуальной информацией. Импорт текстовых, графических и аудиовизуальных материалов на страницы сайтов, блогов и вики-сайтов потребовал создания в Интернете сайтов-репозитариев соответствующих сервисов, таких как Flickr, SlideShare или YouTube, Google Docs и ThinkFree Online. Они создают возможность хранения во всемирной сети всех материалов, которые ранее сохранялись на персональных компьютерах [9].

Важным является не только то, каким образом педагоги собирают, классифицируют и передают информацию студентам через сеть, а как в сети работают: студенты между собой, преподаватели со студентами – находят информацию, классифицируют ее, делятся найденной в сети информацией с коллегами, студентами и совместно создают с помощью средств WEB 2.0 новую; выполняют творческие проекты и т.п. [3]. В большей степени этому способствует разработка и создание образовательного сайта преподавателя университета, соединенного гиперссылками с основными образовательными порталами и сайтами Интернет и на котором могут быть реализованы многие методические замыслы. В качестве наиболее удачного решения для разработки сайта преподавателя университета нами, после рассмотрения возможных сервисов, был выбран бесплатный набор некоторых инструментов, предлагаемых компанией Google. Для использования продуктов Документы Google, сайты Google, Gmail, Календарь Google зарегистрирован аккаунт [1].

Интересным является представление на сайте преподавателя университета ссылок на различные виды видеосервисов, которые могут быть использованы наиболее «продвинутыми» студентами при разработке проектных заданий и другого вида творческих работ. Основные виды видеосервисов – видеоредакторы – Pinnacle Studio HD Ultimate, Movavi Video Suite; запись скринвидео – UVScreecamera; аудиоредактор – Audacity; видео- и аудиоконвертер - Freemake и др. Однако начинать эту работу мы считаем наиболее рационально с освоения такого видеосервиса, как видеоредактор Pinnacle Studio HD Ultimate (соответствующей версии), используемого для видеомонтажа педагогических образовательных электронных продуктов [4].

Ю.О. Рубан и Г.И. Шевченко в статье «Образовательный сайт как интерактивная и креативная система управления образовательным процессом» приводят целый ряд наиболее часто используемых форм организации учебно-воспитательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий: виртуальная лекция, виртуальный семинар или консультация, виртуальная экскурсия, виртуальный круглый стол, интернет-презентация, онлайн-презентация, работа с дистанционным учебником, дистанционное обучение, онлайн-тестирование, вебинары [8].

Наличие у студентов определенных навыков онлайн-коммуникации позволяет предположить, что в качестве средства организации самостоятельной работы и при изучении гуманитарных дисциплин возможно использование блог-технологии – ведения будущими бакалаврами, специалистами, магистрами веб-страниц, на которых размещается самостоятельно проработанная им информация гуманитарной направленности.

Нами было проведено исследование по оценке применения информационно-коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов университета при изучении гуманитарных дисциплин. В исследовании приняло участие свыше 150 студентов ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта» и ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского после изучения гуманитарных дисциплин (в данном исследовании – психологии, педагогики, правоведения, трудового права) с системным применением информационно-коммуникационных технологий. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица – Оценка студентами применения информационно-коммуникационных технологий в современном обществе и образовании

| Оценка применения информационно-коммуникационных технологий:                                    | Среднее значение оценки – М | Стандартное отклонение G | Доверительный интервал для М |
|---|-----------------------------|--------------------------|------------------------------|
| в деятельности человека в современном информационном обществе                                   | 4.72                        | 0.52                     | 0.08                         |
| в профессиональной деятельности преподавателя университета                                      | 4.51                        | 0.57                     | 0.09                         |
| в профессиональной деятельности по направлению подготовки                                       | 4.38                        | 0.53                     | 0.10                         |
| сегодня человеком в качестве пользователя   | 4.67                        | 0.45                     | 0.11                         |
| в университете по гуманитарным дисциплинам в целом  | 4.21                        | 0.73                     | 0.14                         |
| на семинарах по гуманитарным дисциплинам  | 4.22                        | 0.64                     | 0.12                         |
| в работе по методу проектов: сейчас   | 4.15                        | 0.60                     | 0.13                         |
| хотелось бы   | 4.72                        | 0.58                     | 0.11                         |
| насколько Вы знаете содержание порталов и сайтов в сети Интернет по гуманитарным дисциплинам    | 3.09                        | 0,95                     | 0.19                         |
| интереса к тестированию по гуманитарным дисциплинам на сайте электронного обучения университета | 4.23                        | 0.63                     | 0.15                         |

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное; G – стандартное отклонение. Доверительный интервал рассчитывался для t-критерия Стьюдента 0,05.

Наиболее высокими оценками студенты оценили использование информационно-коммуникационных технологий: в деятельности человека в современном информационном обществе ( $M = 4.72$ ;  $G = 0,52$ ); сегодня – в качестве пользователя ( $M = 4.67$ ;  $G = 0,45$ ); в работе по методу проектов ( $M = 4.72$ ;  $G = 0,58$ ). Несколько ниже – знание порталов и сайтов в сети Интернет по гуманитарным дисциплинам ( $M = 3.09$ ;  $G = 0,95$ ). Следует отметить, что необходимые образовательные порталы и сайты по гуманитарным дисциплинам были представлены для студентов на конкретных страницах на сайтах преподавателя университета.

Стремительное развитие современных средств межличностной коммуникации (блогов, твиттеров, вики-сайтов) приводит к самоорганизации социальных информационно-коммуникационных сетей и сообществ регионального и глобального уровней. Это отвечает потребности человека в саморазвитии личности, в её самовыражении, в самообразовании.

*Заключение.* Одним из основных направлений современного высшего образования является внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий и онлайн обучения. Однако их применение порождает ряд противоречий. С одной стороны, студенты имеют в своем распоряжении широкий спектр средств и технологий, обеспечивающих доступность информации и практически неограниченные возможности общения. С другой стороны, как отмечают А. А. Гареев, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов [2], чрезмерное пребывание в виртуальном пространстве ведет к таким негативным последствиям для обучающихся, как интернет-зависимость, сложность социализации, неразвитость критического мышления. Очевидно, что преодоление такого рода противоречий, считают они (и мы поддерживаем их точку зрения) в образовании связано с решением проблемы организации эффективного взаимодействия преподавателей и студентов университетов в созданной на основе информационно-коммуникационной образовательной среде, которая обеспечивает условия для активизации и индивидуализации гуманитарной подготовки.

Информационные и коммуникационные технологии не могут быть эффективно воплощены в образование в отрыве от осознания и признания их новой роли, потребностей студентов и преподавателей в век высоких технологий.

### *Библиография*

1. Галкина Л.С. Применение сетевых сервисов Google в учебном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 257-261.

2. Гареев А. А., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 3. С. 117–139.
3. Кручинина Г.А., Канянина Т.И., Степанова С.Ю. Сайт и блог преподавателя вуза как элементы сетевых коммуникаций: содержание и принципы функционирования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 124-128.
4. Кручинина Г.А., Клепиков В.Б. Применение видеосервисов в электронной персональной информационно-образовательной среде педагога. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции «Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития». Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. С. 64-68.
5. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Дидактические возможности сайта и блога преподавателя вуза как элементов сетевых коммуникаций. В сборнике: Инновационные методы обучения в высшей школе. Сборник статей по итогам методической конференции ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2016. 133-138.
6. Патаракин Е.Д., Ярмахов Б.Б. Формирование личного учебного пространства в сети электронных коммуникаций // Educational Technology & Society. 2008. 11(2). С. 416-425.
7. Росляков А. Е. Понятие информации вчера и сегодня // Концепт. – 2013. – № 02 (февраль). – ART 13026. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13026.htm>.
8. Рубан Ю.О., Шевченко Г.И. Образовательный сайт как интерактивная и креативная система управления образовательным процессом // Студенческая наука для развития информационного общества. Ставрополь: СКФУ, 2015. С. 41-43.
9. Стародубцев В.А., Федоров А.Ф., Киселева А.А. Возможности сервисов WEB 2.0 для формирования персональных образовательных сфер // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 95-98.
10. Irshad Hussain, Muhammad Safdar. Role of information technologies in teaching learning process: Perception of the Faculty// Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2008 ISSN 1302-6488 Volume: 9 Number: 2 Notes for Editor-
11. Rashid, M. (2001), Trends and Issues in Distance Education (Course Code 3703), Islamabad: Allama Iqbal Open University.
12. Dede, C. (1996). The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning. American Journal of Distance Education 10(2).

## **Формирование информационной культуры будущих педагогов-психологов**

*Киселев Г.М., Московский региональный  
социально-экономический институт  
Червова А.А., Шуйский филиал ИвГУ*

Мы считаем, что в содержании понятия «информационная культура педагога-психолога» можно выделить инвариантную часть, необходимую для педагога-психолога любой направленности и вариативную, свойственную именно преподавателю-предметнику [6].

Согласно ФГОС третьего поколения в блоке психолого-педагогическое образование информационная культура формируется учебной дисциплиной «Информатика и информационные технологии профессиональной деятельности».

Информационные компетенции, которые необходимо сформировать у студентов – будущих педагогов – психологов [1,2,5]:

- способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (ОК-14).

В результате изучения базовой части цикла студент - будущий педагог-психолог должен:

Знать:

- основные методы и средства поиска, систематизации, обработки и передачи и защиты информации; состав, функции и конкретные возможности профессионально-ориентированных справочных информационно-правовых и информационно-поисковых задач;

- методы и способы обеспечения информационной безопасности в профессиональной психолого-педагогической деятельности.

Уметь:

- использовать методы и средства информационной безопасности с целью предотвращения несанкционированного доступа, злоумышленной модификации или утраты информации, составляющей государственную тайну, и иной служебной информации; использовать основные биологические параметры жизнедеятельности человека при выявлении специфики его психического функционирования.

Владеть:

- навыками компьютерной обработки служебной документации, статистической информации и деловой графики; работы с информационно-поисковыми и информационно-справочными системами и базами данных, используемыми в профессиональной деятельности; навыками обеспечения защиты информации, составляющей государственную тайну, и иной служебной информации.

- в гуманитарном блоке дисциплин будущие педагоги-психологи должны овладеть [3,4]:

а) методами построения информационно-справочных систем.

б) знанием и применением статистических методов.

в) умением разработать и применять программы для машинного анализа литературных текстов и их перевода на иностранные языки.

На констатирующем этапе эксперимента нами определялось состояние и проблемы формирования информационной культуры студентов - будущих педагогов-психологов в вузе и использования информационных и коммуникационных технологий в образовательной информационной среде вуза.

В эксперименте принимали участие студенты - будущие педагоги-психологи контрольных и экспериментальных групп Московского регионального социально-экономического института, в течение 2015-2017 учебных годов (всего 317 человек), из них в контрольные группы входило 156 студентов, а в экспериментальные 161 студентов.

Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень формирования информационной культуры студентов - будущих педагогов-психологов контрольных и экспериментальных групп и подтвердили их гомогенность и поэтому был сделан вывод о недостаточной результативности профессиональной подготовки будущих специалистов психолого-педагогического профиля и необходимости целенаправленной работы со студентами - будущими педагогами-психологами в области ИКТ.

Уровень сформированности компонентов информационной культуры определялся результатами анкетирования, выполнения тестовых заданий, контрольных работ.

Тестирование проводилось нами с использованием тестирующей программы MyTestPro, а также Единого портала интернет-тестирования в сфере образования, позволяющей оценить учебные достижения студентов и действующих специалистов на различных этапах обучения в соответствии с новыми требованиями, заложенными в



федеральных государственных образовательных стандартах. Отбор тестовых заданий для банка данных программы проходил в несколько этапов. На первом этапе составлялся блок тестовых заданий по 30 заданий, перекрывающих по содержанию учебный материал, соответствующий всем перечисленным в исследовании требованиям, и разным уровням сложности.

Для первоначальной проверки гипотезы о совпадении характеристик контрольных и экспериментальных групп различных компонентов информационной культуры был использован критерий Крамера-Уэлча. Как известно, эмпирическое значение данного критерия рассчитывается на основании информации об объемах  $N$  и  $M$  выборок  $x$  и  $y$ , выборочных  $\tilde{x}$  и  $\tilde{y}$  и выборочных дисперсиях  $D_x$  и  $D_y$  сравниваемых выборок. С помощью программы Microsoft Excel были вычислены значения Тэмпирическое до эксперимента по известной формуле.

$$T_{\text{Эмп}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\tilde{x} - \tilde{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}$$

Методом случайного выбора студентам - будущим педагогам-психологам предлагалось 30 заданий из базы данных программы.

Полученное значение Тэмп. оказалось  $\leq 1,96$ , что говорит о совпадении характеристик контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента.

В дальнейшем, используя возможности электронных таблиц Microsoft Excel, шкалу отношений преобразовывали в порядковую. Если респондент правильно выполнял менее 11 заданий, то он относился к низкому уровню информационной культуры, от 11 до 24 заданий – к среднему уровню, и если правильно выполнял 24 и более заданий, то к высокому уровню информационной культуры. На основе сравнения функций распределения результатов диагностической работы выбранных экспериментальной и контрольной групп по критерию «Хи-квадрат» при заданном уровне значимости  $\alpha=0,05$  в качестве правдоподобной также была принята гипотеза о несущественной разнице в уровнях ИКТ-компетентности исследуемых респондентов.

### *Библиография*

1. Теплая Н.А., Червова А.А. Формирование информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе: монография / Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Шуйский гос. пед. ун-т». Шуя, 2009.

2. Теплая Н.А., Червова А.А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 1-2 (77). С. 168-171.

3. Бахтиярова Л.Н., Червова А.А. Компьютерные технологии как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности: монография. М-во образования Рос. Федерации. Волж. гос. инж.-пед. акад.. Н.Новгород, 2003. 371 с.

4. Червова А.А. Новые информационные технологии в преподавании гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин. тез. докл. междунар. науч-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей, специалистов (21 окт. 2004 г.) / науч. ред. - А. А. Червова. Н. Новгород, 2004.

5. Лагунова М.В., Червова А.А. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания // Образование и наука. 2001. Т. III. № 4. С. 105-110.

6. Киселев Г.М., Червова А.А. Информационные и информационно-деятельностные модели обучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2014. № 1 (81). С. 105-110.

### **Социальная значимость психологической поддержки субъектов образовательного процесса вуза**

*Колосова В.В., ННГУ им. Н.И. Лобачевского*

Темпы социально-экономических и политических изменений современного общества усложняют задачи, которые предстоит решать выпускникам вузов.

Среди этих задач – выстраивание отношений с коллегами в процессе совместной деятельности, трудности освоения нового репертуара ролей, проявление уважения и такта к партнёрам по общению, преодоление напряжённости при решении профессиональных проблем.

Проведённый нами анализ научных публикаций Б.Ц. Бадмаева, А.А. Деркача, Ю.М. Забродина, Л.Н. Захаровой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.А. Кручинина, Л.В. Лёжниной, Н.В. Самоукиной, В.В. Рубцова показывает, что подготовка специалиста определяется организацией всей системы высшего образования в стране, профессиональной пригодностью выпускника, нравственными и ценностно-мотивационными детерминантами участников образовательного процесса. В исследованиях отмечается, что в период обучения очевидна потребность студентов в

психологической помощи и поддержке для адаптации к новым условиям деятельности, преодоления барьеров во взаимоотношениях с преподавателями и однокурсниками, профилактики конфликтов и стрессов, повышения учебной и профессиональной мотивации на разных этапах обучения. Разнообразные точки зрения специалистов нашли своё отражение в категориях «психологическая помощь», «психологическая поддержка», «психологическое сопровождение», а также в содержании этих процессов, направленных на решение широкого круга актуальных организационных и личностных проблем участников образовательного процесса. В практической деятельности все отмеченные процедуры взаимосвязаны и актуальны в условиях растущей неопределённости как технологии обеспечения конструктивного общения в динамичной образовательной среде вуза.

Опираясь на известные формулировки, мы рассматриваем психологическую помощь как корректирующую деятельность специалиста (психолога-консультанта) для решения конкретной проблемы клиента.

Психологическая поддержка – это, как правило, процесс активного взаимодействия консультанта с клиентом для осознания и выявления личностного потенциала, для самопонимания и саморазвития личности.

Под психологическим сопровождением профессиональной карьеры понимается социальный институт формирования профессиональной карьеры, оценка уровня профессионализма и содействия занятости населению. Таким образом, в отличие от процессов психологической помощи и психологической поддержки, психологическое сопровождение – длительный многокомпонентный элемент управления человеческими ресурсами, который может быть представлен и в образовательном пространстве вуза.

Учитывая востребованность психологических знаний, психологического обучения и просвещения работников сферы профессионального труда и управленческой деятельности, существенно увеличилось количество выпускников психологических факультетов. Другими словами, речь идёт о проблеме кадрового обеспечения реализации заявленных социальных потребностей в психологических услугах. В настоящее время подготовка психологов ведётся почти в 70 классических университетах Российской Федерации, в то же время до 1991 года подготовка психологов осуществлялась в пяти университетах страны.

Однако в нашей стране профессия психолога не относится к категории высокооплачиваемых профессий. Собственные эмпирические обследования, проведённые на выборке студентов–психологов 1 курса, показывают, что около 40 %

респондентов согласились бы прекратить обучение и начать работать в более высокооплачиваемой сфере, очень далёкой от психологии. Не определились с выбором, отложив его до конца первого учебного года 30% респондентов, также 30% не допускают для себя ни один из предложенных вариантов смены сферы деятельности. Отказ от уже сделанного выбора под влиянием и (или) под давлением мотива материальной выгоды – свидетельство, возможно, случайного, малообоснованного или недостаточного учёта респондентами и их родителями всех факторов, определяющих выбор профессии.

При ответе на вопрос о том, кто повлиял на выбор профессии психолога, 33% участников опроса отмечают, что сделали свой выбор по совету родственников. Самостоятельным желанием разобраться в себе и в своих знакомых определялся выбор у 22% участников опроса. 7% респондентов сделали свой выбор профессии, наблюдая за работой психологов в школе.

Таким образом, перспективным направлением психологической помощи и поддержки в условиях образовательного процесса вуза может стать мотивация выбора профессии будущими абитуриентами по всем направлениям подготовки высшей школы, т.к. нередко выбор профессии затягивается или осуществляется под влиянием моды и популярной референтной группы молодёжи. Специальный интерес представляют данные опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), согласно которому 54% россиян поддерживают существование в обществе профессиональных династий [1].

При оценке уровня высшего образования в данных опроса отмечается, что больше половины опрошенных россиян (56%) и работодателей (55%) оценивают качество подготовки в российских вузах как среднее, среди молодых специалистов так думает треть (36%). Большая часть молодых специалистов (56%) и абсолютное большинство работодателей (91%) признаёт как недостаток отсутствие практических навыков у выпускников российских вузов [2]. Следствием отмеченного положения дел является необходимость получения дополнительного образования сразу после окончания вуза, ориентируясь на запросы практики, а не на требования образовательного стандарта.

Объективная оценка состояния и перспектив кадрового обеспечения психологического сопровождения (в том числе, психологической помощи и психологической поддержки) участников образовательного процесса в вузе и в масштабах всего общества, требует дополнительного изучения как реальных

возможностей, потребностей и условий оказания психологической помощи, так и всестороннего анализа уже имеющегося опыта и проблем.

Наши опросы студентов отражают интуитивные ожидания обучающихся «о знании, помогающем ориентироваться в социуме», «приобретать информацию и полезные сведения» о лидерах и аутсайдерах, причинах нарушений в общении, стереотипах и ошибках восприятия, трактовке альтруизма и психологическом смысле толерантности [3].

Непростой проблемой для организаторов образовательного проекта оказания психологической помощи и психологической поддержки субъектам образования является наличие убедительной аргументации об экономической целесообразности подобного рода деятельности. Отдалённая экономическая эффективность может стать причиной непонимания необходимости и перспективности этой деятельности в вузе.

Современная концепция образования предусматривает разработку новых подходов к преподаванию, ориентацию на проектирование результатов обучения, открывает реальные возможности для изменения во всех звеньях системы образования [4]. Очевидно, что преподаватель вуза, как один из ключевых участников процесса обновления способен аккумулировать в своей профессиональной деятельности фундаментальные достижения науки и специальную подготовку, а также транслировать знания и формировать ценностные ориентации будущих специалистов, а также обеспечивать обучающихся высококачественными и индивидуализированными образовательными траекториями, повышая доступность академической мобильности. Преподаватель располагает комплексом различных технологий, включая технологии модульного обучения, проблемного, контекстного обучения, экспертно-оценочные технологии и технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса. Для сохранения корпуса научно-педагогических кадров высшей школы актуальным вопросом является переосмысление роли преподавателя, исследование его личностной и когнитивной готовности к работе по поиску новых форм образовательного процесса, содержанию заданий и критериев оценок, в целом по повышению уровня квалификации.

Существующая практика исследований и собственный многолетний педагогический опыт показывает: обновление структуры и содержания основных образовательных программ сопровождается порой непродуманным отказом от лучших традиций отечественных психологических и педагогических школ, «технологизацией», схематизмом, упрощенностью понимания и изложения содержания. В сложившейся

ситуации факторы неопределённости и непредсказуемости, когнитивная и эмоциональная перегрузка затрудняют профессионально-личностное взаимодействие, ведут к накоплению негативных моментов в работе, предписывая кратковременное или долговременное сотрудничество с психологическими службами вузов.

Изменения системы образования поставили ряд проблем высокой социальной значимости, включая проблему организации психологической службы, создание которой позволит эффективно развиваться высшему профессиональному образованию и всем сферам общества.

### *Библиография*

1. ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 1654 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=111186> (дата обращения: 15.03. 2018).

2. ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 3152. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115775> (дата обращения: 15.03. 2018).

3. Колосова В.В. Научный потенциал социально-психологического знания: проблемы становления и перспективы развития. // Приволжский научный вестник. 2014. Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11–2 (39). С. 147 – 152.

4. Колосова В.В. Ценностные компоненты я-концепции студентов // Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой – Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2016. – 865 с. С. 319 – 322.

### **Психологическая деятельность преподавателя русского языка в группе с иностранными учащимися, изучающими русский язык в России первый год**

*Мурад Е.Д., ННГАСУ*

Иностранные граждане, приезжающие в Россию получать образование, нуждаются в особой психологической помощи и внимании со стороны преподавателей, администрации вуза, работников общежития и проч. На протяжении всего периода пребывания в России иностранные учащиеся переживают несколько этапов психологического развития: от первого культурного шока и адаптации к русской среде до комфортного проживания и обучения в нашей стране.

Остановимся подробнее на психологической деятельности преподавателя русского языка, работающего с группой иностранцев, приехавших в Россию из разных стран в период их первого года обучения. Именно он оказывает иностранным

учащимся первую психологическую помощь в решении разных проблем, с которыми они сталкиваются по приезду в нашу страну. Однако основная психологическая деятельность педагога должна быть направлена на ускорение их адаптации в новой культурной и образовательной среде и создание благоприятных психологических условий для наилучшего усвоения ими языкового материала.

Для эффективного оказания такой психологической помощи необходимо придерживаться определенных принципов и подходов в работе с иностранными учащимися. Первым принципом является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого из учащихся группы, на основе уважения к их человеческому достоинству.

Во-вторых, необходимо организовать содействие и сотрудничество иностранных учащихся и их преподавателей, как на занятиях, так и вне учебной аудитории во время внеклассных мероприятий, способствовать обеспечению психологически комфортного климата в группе.

В-третьих, преподавателям рекомендуется оказывать поддержку творческих и позитивных инициатив учащихся в различных видах деятельности.

В-четвертых, очень важно приобщать иностранных учащихся к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства России, а также формировать познавательные интересы и познавательные действия учащихся в различных сферах жизни нашей страны.

И, наконец, важнейшим принципом работы преподавателя с его иностранными подопечными является проживание с ними всех этапов адаптации в русской среде.

Именно в период адаптации к новым жизненным условиям, в период вхождения в непривычный учебный процесс в российском вузе иностранные учащиеся часто теряют способность управлять собственными эмоциями. Потеряв непосредственный эмоциональный контакт с родными, они не сразу обретают положительные эмоциональные связи в новой среде одногруппников, соседей по общежитию. У иностранцев появляются первые симпатии и антипатии, обусловленные схожестью или разницей в менталитете, культуре и традициях, окружающих его людей. Задача преподавателя, работающего в группе с иностранцами из разных стран, сформировать у своих подопечных навыки личностного и делового взаимодействия, научить их управлять своим общением. Благодаря общению у учащихся в интернациональной группе формируется психологическая готовность к взаимодействию и продуктивному сотрудничеству, культурному обмену с другими учащимися группы, формируется

установка положительного отношения к миру, к представителям разных стран и культур, и к самому себе. Способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя, разрешать конфликты – необходима участникам всей интернациональной группы, сформировать которые задача преподавателя. Кроме того, очень важно приобщение иностранных учащихся к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, принятым в России. Во взаимоотношениях с преподавателями иностранным учащимся необходимо соблюдать правила и традиции, принятые в нашей стране. Этому также необходимо обучать иностранцев с их первых дней обучения в российском вузе.

Для контроля и анализа процессов психологической и социокультурной адаптации иностранных учащихся и процесса их полноценной учебной деятельности преподавателю рекомендуется систематически отслеживать психологические статусы учащихся и динамику их психологического развития в процессе обучения.

При соблюдении всех вышеперечисленных принципов и приемов к концу первого года обучения иностранные учащиеся, как правило, довольно успешно взаимодействуют с окружающими их людьми: одногруппниками, новыми русскими друзьями и знакомыми, с преподавателями, с людьми на улице, в магазинах, в транспорте и т.д. Психологически они относительно хорошо готовы к поступлению в российский вуз, к переходу в новые условия учебной деятельности, к новым контактам и знакомствам с большим количеством преподавателей и студентов на первом курсе вуза.

### *Библиография*

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1965.
2. Витт Н. В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях. - М.: Высшая школа, 1975.
3. Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Источник: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/68724>]



4. Захарова А. В. Генезис самооценки: Автореф. докт. дис. психол. наук. — М.: 1989.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Изд-во «Логос», 2000.  
[Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#$p1)]

6. Лисина М. И., Общение, личность и психика ребенка. - М., 2001.

### **О качестве эмоционального наполнения учебного процесса**

*Протасова Л.А., ННГАСУ*

*Амельченко Г.К., ННГАСУ*

Эмоции занимают важное место в системе регуляции деятельности и поведения человека. Любой познавательный процесс неотделим от эмоциональных переживаний. Эмоции оказывают влияние на качество восприятия, памяти, а также проявление интереса к обучению. Многие психологи считают, что эмоциональный коэффициент обучающихся важен для запоминания информации, её воспроизведения и в целом для эффективности обучения [1].

Положительные эмоции по отношению к учебной деятельности являются одним из факторов, характеризующих её результативность. Другой важный момент эффективности обучения состоит в формировании непосредственного мотива, идущего от эмоций к учебной деятельности [2]. Положительные эмоции способствуют переходу мотива в цель и побуждают к соответствующим действиям.

Темп и активность познавательного процесса также во многом обусловлены его эмоциональным фоном. Кроме того, эмоции выражают личностное отношение студентов к своим успехам и возможностям, к ситуациям, возникающим в процессе обучения. Это делает возможным использование положительного эмоционального фона не только для усиления результативности обучения студента в вузе, но и для его саморазвития. В связи с этим возникает необходимость создания положительных эмоциональных состояний обучающихся. В работах психологов и педагогов интеллектуальные эмоции и чувства выступают в качестве конкретных механизмов, влияющих на мышление. В работах, посвященных возможностям создания положительного эмоционального фона в процессе обучения, представлены различные идеи и методы деятельности преподавателя, способствующие этому. Это, в частности, метод создания ситуаций успеха у обучающихся, метод использования сотрудничества в обучении, метод поощрения, дискуссий, соревнования и т.д. [1]

Тем самым, эмоциональные процессы влияют и на результат учебной деятельности, и на формирование личностных характеристик обучающихся, таких как самооценка, мотивация. Причем, это влияние остается существенным на всех этапах обучения, меняя свое содержание.

Зачастую низкая результативность обучающегося в той или иной сфере деятельности обусловлена сформированным в школе отрицательным эмоциональным фоном. Если преподавателю удастся изменить этот внутренний эмоциональный фон – расширить положительный диапазон состояний, то по сути это может переформатировать отношение студента к изучаемому предмету и привести его к положительным результатам в обучении. Опыт показывает, что чем слабее стартовая позиция обучающихся в конкретном предмете, тем большую роль может сыграть изменение эмоционального фона в этой сфере. Положительное эмоциональное отношение придает мыслительной работе личностный смысл, расставляя внутренние приоритеты, формируя познавательные мотивы. Эмоции объективируются в академической успеваемости и посещаемости учебных занятий [3].

Человек, обладающим эмоциональным интеллектом, хорошо обучается. Еще Аристотель считал интеллектуальную эмоцию удивления началом процесса познания. Главной причиной, по которой студент плохо успевает, является несформированный эмоциональный интеллект. Если человек не испытывает удивления, он не получает удовольствия от решения задачи; выполняя самостоятельные задания, он вынужден преодолевать негативное отношение к изучаемому предмету. А самостоятельно заставить себя ему бывает тяжело. Основная проблема обучения так называемых «слабых» студентов заключается порой не только в том, что они не могут что-то понять, а в том, что они не хотят самостоятельно заниматься, поскольку не получают от занятий радости.

Зачастую усилия преподавателя направлены на то, чтобы заставить учиться, тогда как продуктивным было бы именно вдохновить на самостоятельный процесс обучения. Именно эта задача и требует наличия у преподавателя эмоционального интеллекта, который предполагает умение понять желания и интересы обучающегося, умение встать на его позицию и понять желания, возможности и особенности, позволяющие воспринимать учебный материал с наибольшим эффектом. Одной из составляющих успеха образовательной деятельности преподавателя является высокий уровень его собственной общей эмоциональной культуры [4].

В работах В. В. Давыдова, посвященных развивающему обучению, показано, что эмоциональные процессы играют роль «механизмов эмоционального закрепления», образования аффективных комплексов [5]. Речь обладает эмоциональной ценностью, поэтому если преподаватель читает свои лекции эмоционально, то студенты их лучше запоминают.

Стремление сформировать эмоциональный интеллект студента предполагает личный контакт с преподавателем, обратную связь и индивидуальную работу с обучающимся. Личное общение позволяет студенту преодолеть заимствованные эмоциональные стереотипы, стереотипные оценки в восприятии процесса обучения и собственной самооценки. Уверенный человек всегда действует более определенно. Положительные эмоции способствуют успешности. И, наоборот, если сам студент не видит себя успешным, то вряд ли он этого успеха добьется.

Если в процессе обучения студент овладевает основами эмоциональной культуры, навыками контроля и оптимизации своих эмоциональных состояний, то в дальнейшем в любых жизненных ситуациях он будет способен правильно оценить и события, и свое эмоциональное отношение к ним. Он будет готов к формированию индивидуальной эмоциональной жизненной стратегии, дающей возможность самостоятельно целенаправленно распределять свою психическую энергию в конкретных ситуациях.

Итак, в процессе обучения важно создание положительных эмоций по отношению и к его содержанию, и к формам. Причина слабых результатов обучающихся зачастую связана не с излишней интеллектуальной напряженностью, а именно с эмоциональной напряженностью, мешающей подлинному мыслительному процессу. Важна гармония. Недостаток эмоциональности снижает заинтересованность, а избыточное эмоциональное напряжение приводит к стрессу. Поэтому задача педагога - создать гармоничную эмоциональную атмосферу, с одной стороны побуждающую к познавательной деятельности, но с другой не выводящую за пределы положительного психологического состояния.

### *Библиография*

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. - М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

3. Горюнова Е. А. Эмоции студентов вуза в аспекте эффективности их учебно-профессиональной деятельности / Е. А. Горюнова, Е. А. Пырьев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 4106–4110. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86860.htm>.

4. Челнокова Е. А. Эмоциональная компетентность педагога как фактор формирования эмоциональной культуры студента / Е. А. Челнокова, А. Е. Терёхина // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1987.

### **Сравнительно-сопоставительный анализ подготовки аспирантов в России и Франции**

*Тюкавкина Е.В., Шуйский филиал ИвГУ*

*Червова А.А., Шуйский филиал ИвГУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского*

В мире подготовке кадров высшей квалификации уделяется значительное внимание, так как качество подготовки таких кадров является одним из ключевых факторов развития научного прогресса, как в отдельной стране, так и в мире в целом.

В России аспирантура является третьей ступенью высшего образования. Для поступления в аспирантуру необходим диплом специалиста или диплом об окончании магистратуры. Обучение в аспирантуре осуществляется в течении 3-5 лет, в зависимости от направления подготовки и формы обучения. Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре регламентирован приказом Министерства образования и науки РФ «об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре», а перечень вступительных испытаний устанавливается организацией самостоятельно. С 2016 года, сдается один вступительный экзамен по направлению подготовки, также рассматривается портфолио поступающего, где представлены документы, которые подтверждают получение индивидуальных достижений [2,4,5,8,9].

Структура программы аспирантуры состоит из обязательной части (базовой) и части, которая формируется участниками образовательных отношений (вариативная); программа аспирантуры состоит блоков: Блок 1. «Дисциплины (модули)», Блок 2. «Практики», Блок 3. «Научные исследования», Блок 4. «Государственная итоговая аттестация» [1].

Итогом обучения в аспирантуре является государственная итоговая аттестация, которая проводится в виде сдачи государственного экзамена и представления научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). После ее успешного прохождения выдается Диплом об окончании аспирантуры, дающий возможность защитить диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук [6].

В результате реформирования системы высшего образования во Франции обучение в этой стране является одним из наиболее востребованных в мире. 29 июня 2015 года между Россией и Францией было подписано соглашение о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней. Данное соглашение учитывает особенности систем образования обеих стран, снимает барьеры для реализации совместных образовательных программ и обмена студентами.

Высшее образование во Франции подразделяется на 2 вида [3]:

1. Краткосрочное образование. Основной целью данного обучения является получение специализированного образования (делается упор на практику), чтобы в короткие сроки начать профессиональную деятельность. Обучение длится два-три года, в результате, на выходе выпускник получает: университетский технологический диплом (DUT - *diplôme universitaire de technologie*); государственный технологический специализированный диплом (DNTS - *diplôme national de technologie spécialisée*); диплом о научно-техническом университетском образовании (DEUST - *diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques*); профессиональную лицензию (*licence professionnelle*).

2. Долгосрочное образование. Обучение в университете состоит из трех циклов и на выходе предполагается три заключительных уровня: степень Лисанс – степень Мастер – степень Доктора (*Licence – Master – Doctorat*), что в России эквивалентно степеням: бакалавр – магистр – доктор.

Первый цикл (*Licence – лицензиат (бакалавриат)*) предполагает 3 года обучения и подтверждается 180 кредитами ECTS с присуждением степени Лисанс (бакалавр).

Второй цикл (*Master – мастер (магистратура)*) - 2 года (120 кредитов ECTS). В процессе обучения во втором цикле студенты получают степень Master 1 после первого года обучения и степень Master 2 Professionnel после второго года обучения. На

данном этапе также возможно присуждение степени Master 2 Recherche, что необходимо для дальнейшего образования.

Третий цикл (Doctorat – докторантура (аспирантура)) - длится 3 года и завершается защитой диссертации и получением степени доктора наук (Doctorat) (эквивалентен общеевропейскому названию ученой степени - доктору философии (Ph.D)). Российская ученая степень кандидата наук соответствует французской ученой степени доктора.

Для поступления в докторантуру Франции нужно являться обладателем степени Мастер в области научных исследований (Master 2 Recherche). Обучение в докторантуре осуществляется в течение минимум 3 лет. При поступлении в докторантуру поступающие не сдают экзамены, для этого нужно подать заявку на зачисление с приложенным учебным проектом и рекомендательным письмом. После первого года обучения проходит квалификационный экзамен, показывающий степень готовности к дальнейшей научной деятельности.

Результатом обучения в докторантуре является защита диссертационной работы. После успешной защиты присуждается степень доктора. Докторантура во Франции предоставляет ученую степень международного уровня и позволяет в дальнейшем найти высокооплачиваемую работу, добиться высоких карьерных успехов.

Рассмотрим подготовку научно-педагогических кадров в выше названных странах, представленную в табл. 1.

Таким образом, в условиях расширения научного пространства от качества подготовки кадров высшей квалификации зависит степень развития научного прогресса в каждой стране, поэтому во всех странах подготовке таких кадров уделяется значительное внимание. Обучение в докторантуре Франции, что соответствует российской аспирантуре, сохранило свое обозначение цикличности образования и научных степеней. Для поступления в аспирантуру данных стран необходимо наличие диплома магистра. При успешной защите диссертационной работы присваивается степень доктора (аналог российской степени кандидата наук).

Таблица 1

## Подготовка научно-педагогических кадров в России и Франции

|                          | Россия  | Франция   |
|--------------------------|---|---|
| Условия поступления      | Диплом специалиста;<br>Диплом об окончании магистратуры   | Степень Мастер в области научных исследований (Master 2 Recherche)      |
| Сроки обучения           | 3-5 лет   | 3 года  |
| Формы итогового контроля | Промежуточная аттестация по дисциплинам (модулям), предусмотренным основной образовательной программой, в том числе сдача кандидатских экзаменов.<br>Государственный экзамен и защита выпускной квалификационной работы с получением диплома об окончании аспирантуры, с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».<br>Защита кандидатской диссертации в диссертационном совете | Квалификационный экзамен,<br>написание диссертации                      |
| Результат                | Диплом об окончании аспирантуры, с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».<br>Диплом кандидата наук с присвоением ученой степени – кандидат наук   | Диплом об окончании докторантуры, с присвоением ученой степени - доктор |

*Библиография*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОСВО) по направлению подготовки 44.06.01 Образование и

педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) от 30.07.2014 № 875 [Электронный ресурс].- Правовой сервер «КонсультантПлюс», 2018.

2. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре: приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2017 № 13 [Электронный ресурс].- Правовой сервер «КонсультантПлюс», 2018.

3. Заблоцкая, О.А. Многоуровневая система университетского образования во Франции / О.А. Заблоцкая // *Universum: психология и образование*. - 2014. - № 5-6 (6). - С. 1.

4. Тюкавкина Е.В. Системы подготовки кадров высшей квалификации в вузах России, Великобритании и США/ Е.В. Тюкавкина, А.А. Червова // *Школа Будущего*. - 2016. - №6. С. 154-160.

5. Тюкавкина Е.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования / Е.В. Тюкавкина // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет – Новой школе»: Материалы IX Международной научной конференции. - Москва- Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ. - 2016. - С. 81.

6. Тюкавкина Е.В. Государственная итоговая аттестация аспирантов вузов / Е.В. Тюкавкина // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: Материалы X Международной научной конференции.- Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ. - 2017. - С. 66.

7. Универсальный англо-русский словарь «Академик» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1429343> (дата обращения: 25.03.17)

8. Червова, А.А. Становление и развитие института аспирантуры в СССР – России (1925-2015 гг.) / А.А. Червова; Е.В. Тюкавкина // *Школа Будущего*. - 2016. - №3. С. 127-136.

9. Червова А.А. Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е.Н. Золотухина, А.А. Червова // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56-58.



## **Формирование общекультурных компетенций в системе гуманитарных дисциплин в условиях применения информационно-образовательной среды вуза**

*Кручинин М.В., ВГУВТ*

*Пушкарева Е.А., ННГАСУ*

Актуальность формирования общекультурных компетенций студентов вуза любого профиля в системе гуманитарных дисциплин с применением электронной информационно-образовательной среды обусловлена рядом теоретических и практических факторов. Стремительные социальные и технологические изменения в информационном обществе усиливают потребность в специалистах и профессионалах, которые обладают развитыми критическими и аналитическими навыками, ценностными приоритетами, способны реализовывать знания, опыт, творческий потенциал для решения разнообразных профессиональных задач в реальном и виртуальном пространстве. Всесторонняя подготовка студентов к жизни в информационном обществе в условиях информатизации является одним из приоритетных направлений системы высшего образования.

Реализация компетентного подхода предполагает, что выпускник университета обязан освоить профессиональные (предметно-специализированные), общепрофессиональные и общекультурные (общие) компетенции. Общекультурные компетенции являются универсальными для освоения различных видов деятельности, фундаментальной основой для формирования способности студентов успешно решать профессиональные и социокультурные задачи. Они обеспечивают общечеловеческие и общекультурные аспекты профессиональной деятельности: духовно-нравственные, этические, экологические, правовые, экономические, валеологические и другие. Общекультурные компетенции необходимы для проявления профессиональных компетенций, в том числе в ситуациях в условиях неопределенности, за пределами своей профессиональной области.

В федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) (3++) общекультурные компетенции обозначены как универсальные, их набор унифицирован для всех областей высшего образования одного уровня [6]. Это – системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, коммуникация, социальная грамотность, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, правовая культура, безопасность жизнедеятельности. В то же время, для некоторых областей образования общекультурные компетенции могут выступать как профессиональные, если для их формирования в учебном плане предусмотрен

отдельный курс. В определенной степени профессиональные компетенции – это особый случай применения более широких общекультурных компетенций к конкретной дисциплине. ФГОС ВО 3++ регламентируют использование электронной информационно-образовательной среды при формировании общекультурных компетенций.

Отечественные и зарубежные ученые-педагоги отмечают, что образовательный процесс в университете недостаточно ориентирован на формирование общекультурных компетенций студентов. Согласно исследованиям Х. Шэпер, К. Бридис, у выпускников наблюдается в первую очередь недостаток неспецифических для профессии деловых компетенций, личностных компетенций и социально-коммуникативных компетенций [1, с. 240].

Обширным потенциалом в формировании общекультурных компетенций студентов университета обладают гуманитарные дисциплины: история, философия, правоведение, иностранный язык, география, экономика и др., изучающие человека в сфере его духовной, умственной, культурной, нравственной и общественной деятельности. В последние годы внимание ученых-педагогов уделено проблеме формирования общекультурных компетенций с использованием информационно-коммуникационных технологий [3,4], электронного обучения [2], электронной информационно-образовательной среды.

Вхождение отечественного образования в мировое культурно-образовательное пространство диктует необходимость учета зарубежного опыта при определении сущности, содержания и специфики формирования общекультурных компетенций.

В проекте Тьюнинг понятие компетенции включает: знание и понимание; знание как действовать; знание как быть. В рамках проекта рассматриваются три широкие категории общих компетенций: инструментальные (способность к анализу и синтезу; к организации и планированию; базовые знания в различных областях; коммуникация; знание второго языка; навыки работы с компьютером; навыки управления информацией; решение проблем; принятие решений), межличностные (способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений; способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; приверженность этическим ценностям), системные (способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; адаптироваться, порождать новые идеи, работать самостоятельно, инициативность, лидерство, забота о качестве и стремление к успеху). Особое значение при

формировании общекультурных компетенций приобретает способность человека рефлексивно мыслить и действовать [7].

В дидактике высшей школы Германии утвердилась классификация компетенций, предложенная Хелен Рот (Helen Orth). Автор выделяет: социальные компетенции, проявляющиеся в способности «в отношениях с людьми поступать адекватно ситуации» (коммуникативные способности, эмпатия); методические компетенции (организационные способности, способность решать проблемы, самостоятельная работа, менеджмент времени, критическое мышление, аналитические способности); деловые компетенции, выходящие за рамки предметной области (иностранные языки, знание компьютера, правовые и экономические знания); самокомпетенции – способности и установки, в которых отражается индивидуальный взгляд на мир, в частности на профессию [8]. Существуют и другие классификации общекультурных компетенций.

Содержание компетенций раскрывается через их компоненты. Учеными выделяется в большинстве исследований трехкомпонентная структура общекультурных компетенций. Мотивационно-ценностный компонент характеризуется проявлением мотивов, убеждений, осознания значимости для будущей профессиональной деятельности и жизни; когнитивно-деятельностный обеспечивает «базу знаний» и представлений об особенностях использования их в профессиональной деятельности; операциональный определяет уровень сформированности общекультурных компетенций для разрешения жизненных ситуаций и решения профессиональных задач [2,3].

Способы формирования общекультурных компетенций не имеют фиксированной регламентации. В исследованиях М.В. Кручинина, Г.А. Кручининой показано, что важнейшим фактором, определяющим эффективность формирования общекультурных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования при изучении гуманитарных дисциплин в условиях информатизации, является использование личностно-ориентированного подхода [4]. Личностно-ориентированное обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды способно объединить различные педагогические технологии – обучение в сотрудничестве, проектное, исследовательское и проблемное обучение, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология контекстного обучения и другие. Важно заметить, что электронная образовательная платформа вне зависимости от ее характеристик, не делает учебный курс личностно-

ориентированным, это может сделать только сам преподаватель, трансформируя свою логику обучения.

Многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги считают, что наиболее эффективной формой обучения является организация совместной деятельности, направленной на создание продукта, имеющего личностное значение для студента. Для студента продукт представляет собой цель деятельности, для преподавателя – средство организации деятельности и средство достижения результатов [5]. Значительно обогатить образовательные результаты – общекультурные компетенции – позволяют многообразные информационно-коммуникационные возможности электронной информационно-образовательной среды. Использование компонентов электронной информационно-образовательной среды позволяет организовать качественную систему электронного обучения, осуществляемого частично или полностью в цифровом формате.

Отечественный и зарубежный опыт применения электронной информационно-образовательной среды подтверждает, что образовательный портал позволяет комплексно применять коммуникационные инструменты, внутрисистемные и внеформальные информационные ресурсы, а главное, организовать и управлять как индивидуальной траекторией обучения студентов, так и групповой формой взаимодействия.

При формировании общекультурных компетенций нами широко применяются различные виды творческой работы студентов: работа по методу проектов, подготовка докладов к научной студенческой конференции. Использование инструментов электронной информационно-образовательной среды при работе по методу проектов позволило организовать различные формы организации учебно-познавательной деятельности студентов – индивидуальной, парной, групповой, коллективной; создавать условия для самореализации и самовыражения студентов, развивать мотивацию учебно-профессиональной деятельности. При подготовке и реализации этих проектов студентами использовался и проявлялся широкий спектр общекультурных компетенций. Использование проектной деятельности с применением сетевых коммуникаций способствовало более быстрой адаптации студентов первого курса к обучению в университете.

Формирование общекультурных компетенций у студентов университета требует новых технологических решений и их эффективного использования. Преподаватель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям личностно-

ориентированного обучения, организовать обучение с применением разнообразных инструментов электронной информационно-образовательной среды, активно вовлекая в образовательный процесс каждого обучающегося. В результате системного, целенаправленного применения инструментов электронной информационно-образовательной среды университета у обучающихся формируются общекультурные и профессиональные компетенции, позволяющие им успешно определять, оценивать и выполнять профессиональные задачи, усиливается учебно-профессиональная мотивация, создаются условия для личностного и профессионального развития студентов.

### *Библиография*

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга- приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

2. Буденкова, Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров средствами электронного обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Буденкова. – Красноярск, 2017. – 235 с.

3. Кручинин М.В. Исследование использования информационно-коммуникационных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза технических и естественнонаучных направлений подготовки в процессе изучения гуманитарных дисциплин / М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-26. С. 5916-5924.

4. Кручинин, М.В. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза средствами проектной деятельности в условиях информатизации образования: личностно-ориентированный подход/ М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. С. 376.

5. Кручинина Г.А., Метод проектов в формировании профессионально-иноязычной компетенции студентов вузов в условиях электронного обучения / Г.А. Кручинина, Е.А. Пушкарёва // *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции* / Министерство образования и науки Российской

Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 59-61.

6. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>

7. Bergan, S. Qualifications – Introduction to a Concept. Council of Europe Publishing, 2007. P. 274.

8. Dörge, C. Informatische Schlüsselkompetenzen Konzepte der Informationstechnologie im Sinne einer informatischen Allgemeinbildung. Oldenburg, 2012. P. 527.

### **Культура и конфликт: теоретические основы конфликтологической культуры в образовательном пространстве**

*Федотова Е.М., ННГАСУ*

В настоящее время культура стала неотделимой частью многих исследований, связанных с изучением сложных форм человеческого поведения, в том числе и в таких трудных социальных ситуациях, как конфликт. Культурные и психологические детерминанты поведения человека взаимосвязаны и культура выступает основой и одновременно результатом деятельности человека.

Культура представляет собой общечеловеческий феномен, сложное междисциплинарное, общеметодологическое понятие. Ученые, исследующие культуру, подчеркивают ее творческий характер: созидательность, развитие и движение. Термин «культура» указывает на бесконечный процесс взаимодействия человека и социокультурной среды, который является условием существования самой культуры. Одновременно это и непрерывный процесс воспитания, развития, улучшения, совершенствования, что в равной степени относится к активности человека в процессе его развития. Существует разнообразие трактовок «культуры», и выделяют следующие виды определений данного понятия:

- способ человеческой деятельности
- воплощенные ценности
- специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности.

В нашем случае, более подходящей трактовкой культуры выступает идея Ч. Хампдена о том, что культура есть способ, посредством которого сообщество решает проблемы и улаживает конфликты.

В.И. Андреев отмечает в качестве положительной тенденции в последние годы усиление культурологического компонента образования, и полагает, что основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания высшей школы, где актуальными считаются культура деятельности, культура мышления, культура общения, этическая культура, психологическая культура и физическая [1].

Изучение культуры, с точки зрения профессиональной деятельности человека, и в частности конфликтологической составляющей этой деятельности, ставит вопрос о природе такого социально-психологического явления, как конфликт.

Проблемы общей теории конфликта исследовались в рамках психологии, философии, истории и социологии. Результаты многочисленных изысканий представлены в трудах отечественных (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, В.Н. Кудрявцев, Л.А. Петровская, А.И. Шипилов и др.) и зарубежных (К. Боулинг, К. Корнелиус, Е. Мелибруда, Дж. Скотт и др.) ученых. Раскрыта сущность, движущие силы, динамика конфликта, разработаны типологии конфликтов, описаны причины и методы профилактики конфликтов (Ф.М. Бородкин, А.В. Дмитриев, Р. Преториус, Б.И.Хасан).

Проблема конфликтов является фундаментальной для психологической науки. Во многих теоретических подходах конфликты, их характер и содержание становятся основой объяснительных моделей личности. Противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые человеком, определяют конструктивный или деструктивный характер его личностного и профессионального развития (М.Дойч, Э.Эриксон, К.Хорни).

Исследователи также обращались и к проблеме конфликта в образовании (А.Я. Анцупов, И.И. Рыданова, С.В. Баныкина, Г.С. Бережная), изучались некоторые аспекты управления конфликтами в образовательных учреждениях.

Признание конфликта, как явления неизбежного, повседневного и часто встречающегося, актуализирует проблему развития конкретных норм и правил поведения в конфликтных ситуациях, а также индивидуально-личностных качеств, которые способствуют конструктивному решению возникающих проблем. Конфликтологическая осведомленность личности, ее способность прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты составляют понятие конфликтологической культуры личности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования акцентирует внимание на значимости развития культурного потенциала будущего специалиста и в качестве требований указывает владение культурой

мышления, культурой речи, культурой поведения и т.д. как составляющих его профессиональной культуры[2].

В этой связи, не менее важным является формирование, становление и развитие конфликтологической культуры как одной из основополагающих профессионализма специалиста.

Конфликтологическая культура, как вид профессиональной деятельности специалиста, интегрирует в себе функции и других составляющих профессиональной культуры (коммуникативная культура, информационная культура, психологическая культура и др.). Коммуникативная «отвечает» за эффективность процессов обмена информацией, коммуникативного воздействия как внутри организации, так и вне ее. Информационная культура – это качественная характеристика профессиональной жизнедеятельности специалиста в области получения, передачи, обработки, хранения и использования информации. Психологическая культура – вид культуры, связанный с созданием и восприятием психологических явлений жизни, отношением человека к профессиональной деятельности.

Н.В. Самсонова, исследуя проблему формирования конфликтологической культуры, выделяет понятие «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура специалиста». При этом «конфликтологическая культура личности» выражается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональной конфликтогенной среды и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Под «конфликтологической культурой специалиста» Н.В. Самсонова понимает качественную характеристику способа жизнедеятельности специалиста в профессиональной конфликтогенной среде [3].

О.И. Щербакова относит конфликтологическую культуру к высшему уровню конфликтологической подготовки, которая также включает уровни конфликтологической грамотности и конфликтологической компетентности. Согласно исследованиям О.И. Щербаковой, конфликтологическая культура предполагает сформированность не только конкретных знаний и практических умений, но и ряда специфических способностей, являющихся основой для лучшего понимания других и самого себя, для самосовершенствования, самореализации, благодаря конструктивному



решению проблем межличностного взаимодействия. Исходя из определения конфликта как противоречия, противоборства, сопровождающегося негативными эмоциями конфликтующих сторон, автор отмечает актуальность развития конкретных поведенческих умений, а также внутренних качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем [4].

Конфликтологическая культура - это культура общения людей в ситуации конфликта. Сформированность конфликтологической культуры отражает качество общения людей. В частности, человек с высокой культурой общения характеризуется не только стремлением эффективно решать конфликт, но и способностью понять суть проблемы, ее причины, проявлением определенных личностных черт. Согласно Анцупову и Шпилову «развитие культуры анализа и разрешения конфликтов, противоречий в человеческом обществе, противоречий между человеком и природой является одной из глобальных задач современной цивилизации» [5].

#### *Библиография*

1. Андреев, В.И. Конфликтология: (искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов) / В.И. Андреев.- М.: Народное образование, 1995.-128с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М. : [б. и.], 2005. – 382 с.
3. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н. В. Самсонова ; Калининградский гос. ун-т. – Калининград : КГУ, 2002. – 308 с.
4. Щербакова, О. И. Конфликтологическая культура будущих специалистов: условия, методы ее формирования и диагностика [Электронный ресурс] / О. И. Щербакова. – Режим доступа : <http://www.lpgosbook.ru>.
5. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов/ А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов.-3-е изд.- Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 496 с.

#### **Организация добровольческого движения**

**(на примере СПДО «ДОБРО» Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России)**

*Харитонова Т.Г., Приволжский филиал ФКУ ЦЭПП МЧС России*

В настоящее время волонтерство имеет достаточно широкое распространение и его ресурс используется многими государственными учреждениями и программами.

Например, только в Нижнем Новгороде насчитывается более 25 общественных волонтерских организаций/объединений, которые специализируются на поисково-спасательной деятельности (Поисково-спасательный отряд «Волонтер НН»), пропаганде здорового образа жизни среди молодежи («Гармония», «Волонтер», «ДэнсФорлайф»), охране общественного порядка («Добровольная молодежная дружина»), помощи ветеранам ВОВ и труда («ЮТА», «Отечество») и социально незащищенным слоям населения («НПК-ПРОФИ»), подготовке к чемпионату мира по футболу («Центр городских волонтеров») и пр. Существует много движений экологического волонтерства («Изменим мир», «Мусора больше нет», «Поможем реке» «Компьютерный экологический центр» и др.), а также поддержки общественных инициатив («Сфера», «Радуга»). Появляются объединения, которые ставят перед собой задачу повышения эффективности практической деятельности волонтерских движений («Волонтерское объединение «Волна»).

По оценкам специалистов идеи волонтерства будут активно распространяться, а потребность в волонтерской помощи будет только нарастать.

Волонтерский труд особый, он:

- имеет социальную направленность,
- не предполагает денежного вознаграждения,
- является бескорыстным,
- помогает найти определенный круг общения, позволяющий ощутить свою востребованность в обществе,
- позволяет реализовать молодежи свой потенциал и сформировать позитивный социальный и профессиональный опыт,
- предполагает отсутствие какого-либо принуждения.

Изучением феноменологии волонтерства занимаются специалисты разных областей знаний (Азарова Е.С., Албегов Ф.Г., Бархаев А.Б., Богданова Е.В., Болучевская В.В., Вандышева Л.В., Елисеев В.С., Косова У.П., Куникина Н.П., Лаврентьев А.В., Лагутин А.О., Лукьянов В.А., Маркулес Е.А., Митрохина О.В., Морозов А.В., Новиков М.А., Оленина Г.В., Певная М.В., Потапова Н.А., Рейковский Я., Сикорская Л.Е., Топчий Л.В., Тончу Е.А., Фирсов М.В., Холостова Е.И., Четошникова Е.В., Черепанова Н.В., Шапиро Б.Ю., Шарахина Л.В., Яницкий М.С. и др.), и поэтому существует много различных подходов к определению его сущности (философский, экономический, правовой, педагогический, психологический). Волонтерство рассматривается и как мощный инструмент социальных перемен в условиях

современного общества, и как ресурс решения общественных (социальных) проблем, и как важный метод воспитания, и как форма эффективной социализации молодежи, и как способ самореализации, самосовершенствования и общения. Несмотря на свою полифункциональность, волонтерская деятельность остается достаточно новым и не до конца изученным явлением, которое требует научного осмысления.

В настоящее время в обиходе используются два синонимичных понятия «волонтерство» и его русскоязычный аналог «добровольчество», который и используется в Психологической службе МЧС России. Психологическая служба МЧС России инициировала создание добровольческих отрядов в 2005 г. Сейчас это одно из перспективных направлений работы.

На базе Приволжского филиала ФКУ «Центр экстренной психологической помощи МЧС России» студенческий психологический добровольческий отряд «ДОБРО» существует с 2012 года. Его название расшифровывается как **ДОБРОВОЛЬЧЕСКИЙ ОТРЯД БЫСТРОГО РЕАГИРОВАНИЯ В ОПАСНОСТИ**.

Главной целью СПДО «ДОБРО» является формирование у добровольцев культуры безопасного поведения и пропаганда модели безопасного поведения среди населения.

В психологической службе МЧС России добровольческие отряды создаются на базе Устава СПДО ФКУ ЦЭПП МЧС России и руководствуются аналогичными документами. В нашем случае это:

- «Положение о СПДО «ДОБРО»,
- «Устав СПДО ПФ ФКУ ЦЭПП МЧС России «ДОБРО»,
- «Программа развития студенческого психологического добровольческого отряда «ДОБРО» Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России.

Эти документы определяют и регламентируют организационно-содержательную основу деятельности СПДО. Они последовательно расширяют представление о задачах добровольческого отряда, о специфике членства в нем, о том, какие права и обязанности есть у участника Отряда и его куратора, какова структура СПДО и этапы его развития.

Согласно документам организационное и методическое руководство работой Отряда осуществляет начальник научно-исследовательского отдела (психологической подготовки). Куратор СПДО «ДОБРО» осуществляет координацию работы СПДО, занимается решением административно-правовых и методических вопросов, подготовкой отчетных документов. Специалисты научно-исследовательского отдела

(психологической подготовки) Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России осуществляют обучение членов СПДО и оказывают методическую поддержку студенческим психологическим добровольческим отрядам в субъектах Приволжского федерального округа. Организационными вопросами в СПДО занимаются старосты отрядов.

В качестве основных направлений деятельности СПДО «ДОБРО» мы рассматриваем следующие:

- подготовка добровольцев к взаимодействию с различными группами населения (в связи с чем, большое внимание уделяется обучению добровольцев по специальной программе подготовки, которая рассчитана на 2 года и предполагает теоретическую, практическую (профессиональную и личностную) и физическую подготовку);

- разработка и проведение занятий с различными группами населения (по формированию культуры безопасного поведения, а также другим, связанным с содержанием деятельности специалистов научно-исследовательского отдела (психологической подготовки) темам);

- привлечение членов Отряда к деятельности Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России с учетом актуальных направлений/проектов работы (в форме выставок, круглых столов, конференций, мастер-классов и других информационно-просветительских мероприятий);

- участие в культурно-досуговых и спортивно-туристических мероприятиях (моделирование действий пострадавшего (статисты), участие в экспертной оценке психологической составляющей работы спасателей, посещение спасательных отрядов и стажировка в них, прохождение обучения в рамках первоначальной подготовки спасателей).

К проведению занятий с различными категориями населения добровольцы привлекаются, начиная со второго полугодия обучения. Основной деятельностью добровольцев второго года обучения становится их практическая работа и супервизия. Кроме того, добровольцы второго года обучения активно участвуют в подготовке новых членов СПДО «ДОБРО».

В настоящее время добровольцами являются студенты-психологи разных вузов г. Нижнего Новгорода. Так, например, в период с 2014 по 2017 год участниками отряда стали 48 человек.

Члены СПДО «ДОБРО»

*привлекаются:*

- к пропаганде студенческого добровольческого движения;
- к проведению занятий «Твоя безопасность» с различными категориями населения (от старших дошкольников до людей пожилого возраста);
- к организации мероприятий, посвященных различным праздничным и памятным датам;
- к разработке социальных проектов и участию с ними в конкурсах, форумах, соревнованиях добровольческих организаций (например, конкурс «i-Волга»; «Волонтером быть здорово» и пр.);

*участвуют:*

- в мероприятиях по оказанию психологической поддержки детям, находящимся на стационарном лечении в детских больницах;
- в психологическом сопровождении жизненного и профессионального самоопределения учащихся кадетской школы-интерната;
- в соревнованиях;
- в конференциях;
- в выставках (например, «Безопасность. Охрана. Спасение»);

*содействуют:*

- проведению встреч с ветеранами;
- реализации Всероссийского проекта «Научись спасать жизнь!», нацеленного на пропаганду знаний о первой помощи и психологической поддержке пострадавшим в экстремальной ситуации.

Практическая работа студенческого психологического добровольческого отряда осуществляется на базе различных организаций (детские сады и общеобразовательные учреждения (СОШ, школы-интернаты), социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних и пр.).

У членов СПДО «ДОБРО» много достижений. Наш отряд:

- ✓ Лауреат и участник Региональной премии общественного признания в сфере благотворительности и добровольчества «Нижегородский феникс» (номинация «Инициатива в сфере добровольчества», 2014 г., 2015 г.);
- ✓ Призер и победитель областного смотра-конкурса «Волонтером быть здорово!»
  - номинация «Время единых действий» (1 место, 2014 г.),
  - номинация «Волонтером быть здорово!» (2 место, 2014 г.),
  - номинация «Это наша общая победа!» (1 место, 2015 г.)

- номинация «Копилка волонтера» (II место, 2016 г.),
- номинация «Социальный проект «Детство нужно всем!» (III место, 2015 г.);
- ✓ Призер соревнований по оказанию первой и допсихологической помощи среди студенческих добровольческих отрядов (I место, 2014 г.);
- ✓ Участник Всероссийских соревнований «Человеческий фактор» (II место, 2015 г.; III место, 2016 г.; I место, 2017 г.; I место, 2018 г.);
- ✓ Конкурсант среди участников СПДО ФКУ ЦЭПП МЧС России «Лучшая настольная игра» (I место, 2015 г.);
- ✓ Участник Всероссийского конкурса лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер 21 века» (II место, 2015 г.).

Результаты работы СПДО «ДОБРО» постоянно отслеживаются. Проводится анализ как количественных, так и качественных показателей работы Отряда, на основании которых делается общая оценка деятельности.

Таким образом, организация деятельности добровольческого движения на базе Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России регламентируется специально-разработанной документацией, проводится с учетом актуальных направлений деятельности ЦЭПП и осуществляется под руководством специалистов научно-исследовательского отдела (психологической подготовки). Специалисты НИО (ПП) обучают участников СПДО «ДОБРО», готовят их к взаимодействию с разными возрастными группами населения, обсуждают проведенные мероприятия, дают качественную обратную связь, что, безусловно, является важным фактором профессионального и личностного роста будущего психолога.

### **Социокультурная адаптация иностранных студентов в вузе:**

#### **диагностика и психологическая поддержка**

*Чеботарева С.В., ННГАСУ*

Одной из важнейших задач психологической службы вуза является помощь первокурсникам в период адаптации [1, 3]. Особой категорией студентов, требующих внимания в процессе адаптации, являются иностранные студенты. В ННГАСУ среди более 150 студентов-иностранцев из 10 стран мира (Замбия, Марокко, Намибия, Камерун, Сирия, Турция и др.) ежегодно насчитывается порядка 40-50 первокурсников.

Проблемы адаптации, с которыми сталкиваются иностранные студенты, существенно отличаются от подобных проблем, возникающих у остальных студентов-первокурсников, так как иностранным студентам, помимо адаптации к вузу,

приходится решать проблемы, связанные с переездом в чужую страну, культурной изоляцией и социальной адаптацией. Эти факторы могут приводить к психологическому неблагополучию.

Существуют данные, что выходцы из стран с иной культурой достаточно сложно интегрируются в новое общество [2]. Иммиграция, пусть и временная, на период обучения в вузе, становится тяжелым испытанием. Перемещение человека от одного культурного устройства к другому неизбежно сопряжено со стрессовыми ситуациями. В такие переходные периоды, считающиеся критическими, человек становится наиболее уязвимым. Такие перемещения вызывают у людей напряжение, даже если это позитивное движение к повышению своего образовательного уровня. Зачастую люди оказываются не готовы к тем изменениям, которые с ними происходят. Они начинают испытывать «культурный шок», возникает чувство беспомощности, ненужности, тревожности, неуверенности в себе, стрессовое состояние.

К. Оберг выделил 6 аспектов культурного шока: напряжение, к которому приводят усилия, требуемые для достижения необходимой психологической адаптации; чувство потери, лишения (друзей, статуса, профессии); чувство отверженности представителями новой культуры; сбой в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях, чувствах и самоидентификации; неожиданная тревога, даже негодование в результате осознания культурных различий; чувство неполноценности от неспособности «совладать» с новой средой [2].

Мигранты начинают воспринимать чужую культуру как совершенно непостижимую, чуждую им. Стресс усиливается из-за несоответствия положения тем ожиданиям, которые мигранты испытывали до попадания в другую страну. Трудности «постмиграционного состояния» могут привести к состоянию психологического неблагополучия. Такие факторы, как межкультурная коммуникация, языковой барьер, условия жизни, условия обучения, нарушение семейных структур становятся значимыми составляющими для успешной или неуспешной жизни в новых условиях.

Межкультурная коммуникация, возникающая по прибытии в новую страну, создает проблемы для иностранных студентов при общении с представителями незнакомой для них культуры. Языковой барьер становится сильным стрессовым фактором. Лингвистические проблемы могут привести к изоляции и сегрегации студентов из других стран: при обращении иностранца за помощью они ведут к получению им недостаточной, порой неверной информации или неправильному

пониманию его окружающими людьми (сокурсниками, преподавателями) что, в свою очередь, усиливает трудности их коммуникации.

Во время постмиграционных трудностей человек, адаптируясь к новой культурной среде, испытывает стресс аккультурации, возникающий в связи с тем, что человеку нелегко сразу изменить свой поведенческий репертуар. Социокультурная адаптация иностранных студентов проходит не так-то просто.

В основе процесса иммиграции, согласно Дж. Берри, лежит решение 2-х основных задач: во-первых, человек решает, что делать со своей культурной идентичностью в новых культурных условиях: сохранить ее или отказаться от нее; во-вторых, необходимо определить и понять свое отношение к новой культуре [2]. Социокультурная адаптация тесно связана с процессом аккультурации, которая может происходить в соответствии с одной из 4 стратегий:

- *Стратегия сепарации* связана со стремлением этнических мигрантов сохранить свои культурные традиции и привычный образ жизни, характерные для родной страны. При этом контакты с представителями новой культуры сведены до минимума. Такие мигранты чаще всего собираются в сообщества людей одного этнического происхождения.
- *Стратегия маргинализации* предполагает отказ от одних культурных корней и в то же время неготовность/неспособность укорениться в другой культуре и принять новые нормы, ценности, установки. Состояние маргиналов – «чужой в чужой стране».
- *Стратегия ассимиляции* - присутствует стремление преодолеть культурную дистанцию за счет частичного или полного отказа от прежней культурной идентичности. Мигранты стараются быстро освоить язык, меняют манеры поведения, рацион питания, внешний облик и т.д. Начинают активно общаться с принимающим населением. Состояние мигрантов в таком случае – «чужой в своей стране».
- *Стратегия интеграции* включает в себя сочетание желания сохранить прежнюю культурную идентичность и в то же время принятие новой культуры. Такие мигранты чувствуют себя комфортно в одной и другой культурных средах. Состояние описывается как «свой в своей стране» [2].

От того, какую стратегию аккультурации выберет иностранный студент, будет зависеть и его социокультурная адаптация, и успешность его обучения, и его психологическое благополучие в целом. Необходимо помочь иностранным студентам



пройти процесс интеграции, т.к. именно эта стратегия аккультурации является наиболее продуктивной и успешной.

С целью изучить трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в ННГАСУ, в процессе адаптации, сотрудниками психологической службы вуза была разработана специальная методика, представляющая из себя структурированное интервью [4]. Интервью состоит из четырех разделов, каждый из которых направлен на изучение отдельной стороны процесса адаптации иностранного студента. Для установления психологического контакта с респондентами в интервью включены вопросы общего характера: «Расскажите о том, как вы приняли решение обучаться в России?», «Каково Ваше первое впечатление о России?»

Для количественного анализа процесса адаптации студентам предлагается оценить по десятибалльной шкале уровень комфорта или дискомфорта, испытываемого ими при обучении в университете, проживании в городе, в стране. Для качественного анализа процесса адаптации предлагаются вопросы, направленные на выявление трудностей, с которыми может сталкиваться иностранный студент в первое время проживания в России. Предлагается выбрать те, с которыми студент действительно сталкивался, и пояснить, в чем они проявлялись. Возможные трудности объединены в три группы:

- трудности в процессе обучения: трудности усвоения учебного материала; понимание языка, речи; общение с преподавателями; общение с представителями деканата, профкома; общение с однокурсниками; общение с противоположным полом;

- трудности, возникающие в бытовых ситуациях: непривычный климат; непривычная пища, вода; режим дня; бытовые условия, отличающиеся от привычных; общение с администрацией общежития; общение с соседями по комнате в общежитии (непонимание, конфликты);

- трудности в социальной сфере: в транспорте; в магазине; на улице; в медицинских учреждениях; с полицией.

Для выявления преобладающей стратегии аккультурации студентам предлагается выбор из набора утверждений, касающихся эмоционального самочувствия, фона настроения, особенностей общения и взаимодействия с окружающими, понимания и принятия иностранной для них культуры.

Данные, полученные в ходе исследования, обрабатываются методом контент-анализа высказываний и комментариев респондентов.

Результаты исследования показали, что наибольшие трудности вызывает у студентов языковой барьер (100% респондентов отметили сложности с пониманием русской речи, коммуникативные проблемы при общении с однокурсниками и трудности усвоения учебного материала на русском языке). Также трудности вызывает адаптация к новым условиям жизни (климат – 80% респондентов, 40% отметили трудности с привыканием к бытовым условиям, 25% - к пище и воде). Из трудностей в социальной сфере 60% респондентов отметили ориентацию в городе. У 75% опрошенных выявлены признаки интегративной стратегии аккультурации, и у 25% - преобладает стратегия сепарации и признаки неблагоприятного психологического состояния [5].

Данное исследование позволило своевременно выявить трудности, возникающие у иностранных студентов в период адаптации, оказать им необходимую психологическую помощь, предотвратить возможные осложнения, связанные с неуспеваемостью и психологическим неблагополучием. Полученные сведения могут помочь специалистам, работающим с иностранными студентами (педагогам, кураторам, администрации вуза), выстроить работу с ними, исходя из особенностей происходящей аккультурации после их прибытия в новую страну.

Анализ полученных данных свидетельствует о необходимости уделять больше внимания проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов (особенностям психологического климата в студенческих группах, их взаимодействию в коллективе и т.д.). На наш взгляд, в рамках деятельности ПСУ наиболее эффективными могут оказаться следующие виды работ:

- Работа с кураторами групп и преподавателями (просвещение, обучающие семинары об особенностях культуры тех студентов, которые обучаются в группах; семинары по развитию культуры межнационального общения и взаимодействию в многонациональном коллективе, по развитию этнотолерантности и коммуникативной компетентности в общении с иностранными студентами).

- Работа с педагогами, преподавателями (особенности преподнесения материала для иностранных студентов, реализация индивидуального подхода в обучении).

- Работа непосредственно с самими студенческими группами, многонациональными по своему составу (семинары, тренинги на знакомство и сплочение группы, тренинги общения на формирование благоприятного психологического климата, семинары из серии «Давайте знакомиться» - знакомство с культурами представителей этих стран и др.).

- Индивидуальная работа с самими иностранными студентами – индивидуальное консультирование, курирование в общежитии и т.п.

Намеченные пути позволят решить проблему социокультурной адаптации иностранных студентов и снизить риск возникновения у них социокультурной и психологической дезадаптации.

### *Библиография*

1. Психологические проблемы уровня высшего профессионального образования: монография /Под общ.ред. В.А.Кручинина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.

2. Федорова, О. А. Транскультурная антинаркотическая работа: руководство для передового опыта: Пособие по транскультурной антинаркотической работе / О.А. Федорова. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.narkotiki.ru/5\\_44860.htm](http://www.narkotiki.ru/5_44860.htm)

3. Чеботарева, С.В. Направления психологического сопровождения профессионального развития студента в период обучения в вузе //Проблемы многоуровневого образования: Материалы XIV Межд. науч.-методич. конф. / С.В. Чеботарева. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.

4. Чеботарева, С.В. Трудности адаптации иностранных студентов ННГАСУ // Великие реки-2016. Материалы 18 Межд.науч.-промышл.форума / С.В. Чеботарева. - Н.Новгород, 2016.

5. Чеботарева, С.В. Изучение психологических трудностей, испытываемых иностранными студентами ННГАСУ в период адаптации // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы : материалы V Межд. науч.–практ. конф. / С.В. Чеботарева. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016.

### **Психологические особенности подготовки волонтеров и студентов к раздельному сбору отходов в ННГАСУ**

*Шерстнева Е.Н., ННГАСУ*

*Мосеева М.А., ННГАСУ*

В настоящее время важным аспектом в реализации основных направлений государственной политики в области обращения с отходами является организация экологического воспитания и формирование экологической культуры [1, 2]. В связи с этим, работа с подрастающим поколением, в том числе и со студентами ННГАСУ, повышение их экологической культуры, является весьма актуальным направлением.

Поскольку отдельный сбор отходов (PCO) и их дальнейшая переработка является наиболее рациональным и эффективным инструментом по обращению с отходами с экологической точки зрения [3], для студентов ННГАСУ было предложено проведение серии акций по PCO, направленных не только на адаптацию такой системы в ННГАСУ, но и повышение экологической культуры студентов.

В рамках таких акций планируется установка специальных контейнеров с обозначением вида принимаемого сырья на определенный срок, в течение которого контейнеры курируют студенты-волонтеры для обеспечения правильности сортировки отходов. Во время проведения акций в местах установки контейнеров могут проводиться экологические викторины, опросы и другие сопутствующие акции мероприятия.

По результатам проведения первой подобной акции можно отметить следующее. В рамках акции к сбору принимались пластиковые отходы (бутылки) и бумага в отдельные контейнеры, установленные в буфетах и в фойе I корпуса соответственно. Поскольку некоторые контейнеры располагались близко к обычным контейнерам с неразделенными отходами, были студенты, которые в силу разных причин помещали прочие отходы в секции для бутылок, не обращая внимания на опознавательные знаки контейнеров. У волонтеров также отмечалось некоторое затруднение в обеспечении правильности сортировки и помощи студентам. Выбранные места для контейнеров не были подходящими, поскольку в буфетах отмечалось отсутствие свободного пространства и большое скопление студентов, что затрудняло возможность изучения опознавательных знаков контейнеров и определения нужной секции или емкости.

Стоит отметить, что возникшие затруднения у волонтеров и студентов могут быть связаны с психологическими особенностями восприятия информации в рамках PCO.

Несмотря на то, что участвовавшие в акции волонтеры имели значительный опыт и подготовку в проведении различного рода экологических акций и мероприятий, можно было отметить неоднозначное отношение к собираемым отходам – некоторую брезгливость и отвращение, что вызывало затруднения при контакте со студентами. При этом, в период кураторства контейнеров волонтеры не контактировали с отходами, а только показывали студентам, в какую емкость нужно поместить отход. Важно отметить, что подобное отношение к отходам как к «загрязнителю», но не как к вторичным ресурсам, наблюдается не только у студентов, но и у большинства граждан

Российской Федерации и, в том числе, отмечается органами законодательной и исполнительной власти [4].

Для изменения отношения волонтеров и студентов к отходам и избавления от стереотипов в отношении обращения с отходами необходим комплекс мер, направленных на изменение восприятия данной проблемы и получение достоверной информации о состоянии окружающей среды.

Восприятие - целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Различают слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые и кинестезические (двигательные) восприятия. Восприятие отличается следующими свойствами:

- константность: устойчивость, постоянство образов восприятия, является во многом проявлением влияния прошлого опыта;
- целостность: всякий объект и ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже когда части этого целого не могут быть наблюдаемы;
- осмысленность: как правило, человек воспринимает лишь то, что понимает;
- избирательность: преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими;
- апперцепция: зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего психического состояния человека, его индивидуальных способностей [5].

С учетом представленных особенностей и свойств восприятия информации, подготовка волонтеров и студентов к РСО должна проводиться по следующим направлениям:

- подготовка визуального контента, отображающего существующую ситуацию в области обращения с отходами и решение данной проблемы через РСО, отражение полноценной схемы РСО и их переработку;
- ведение дополнительных лекций, практикумов для понимания и осмысления данной проблемы и механизмов ее решения;
- создание системы РСО, близкой к существующей системе обращения с отходами в ННГАСУ;
- установка двусторонней связи со студентами и сотрудниками ННГАСУ для выявления и учета их предпочтений, пожеланий и личного опыта в организации и функционировании РСО на базе;
- создание функциональной системы контейнеров и их опознавательных знаков удобной для восприятия и использования;

- проведение различного рода акций для студентов, направленных не только на просвещение в области РСО, но и получение необходимого опыта и навыков для волонтеров.

Учет психологических особенностей восприятия информации при подготовке акций по РСО в ННГАСУ позволит не только сформировать целостное представление о системе РСО, ее назначении и функционировании, но и избавиться от стереотипов, возникших вследствие получения недостоверной и неполной информации о раздельном сборе и переработке отходов в целях охраны окружающей среды.

Работа со студентами в области экологического просвещения и подготовка волонтеров для проведения акций планируется в рамках деятельности студенческого экологического объединения, что позволит реализовать подготовку волонтеров и студентов к РСО по предложенным направлениям.

### *Библиография*

1. Российская Федерация. Федеральный закон. Об отходах производства и потребления [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 24.06.1998 № 89-ФЗ (в ред. от 31.12.2017). – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство

2. Российская Федерация. Федеральный закон. О внесении изменений в Федеральный закон «Об отходах производства и потребления» и отдельные законодательные акты Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 31.12.2017 № 503-ФЗ. – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство

3. Раздельный сбор. Зачем разделять отходы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rsbor-msk.ru/faq/zachem-sortirovat/>

4. Проблемы нормативно-правового и технологического обеспечения обращения с отходами производства и потребления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://council.gov.ru/events/news/19841/>

5. Ощущение и восприятие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://psyera.ru/oshchushchenie-i-vospriyatie-1735.htm>

## СЕКЦИЯ 2

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

#### **Особенности отношения современных подростков к институту семьи**

*Булатова Е.А., к.психол.н., ННГАСУ*

*Алексеева Л.В., педагог-психолог*

На семью возложена основная роль при формировании нравственных начал, жизненной позиции ребенка. Она может как создавать сильную устойчивую личность, так и дестабилизировать ее, во власти семьи укрепление или разрушение психического здоровья всех ее членов, она способствует формированию индивидуальности, проявлению своего образа «Я». От того, как выстраиваются взаимоотношения в семье, какие ценности и интересы выдвигаются на первый план, зависит, какими вырастут дети. Подростки чутко реагируют на поведение взрослых и быстро усваивают полученные в процессе семейного воспитания уроки. Семья закладывает основы гражданского поведения, готовит ребенка к взрослой жизни, формирует социальные идеалы.

Как показывают многочисленные исследования [1,2,4,5], отношение современных подростков к институту семьи формируется на основе взаимоотношений родителей друг с другом, а также в результате взаимодействия с другими членами семьи. Вместе с тем, большое количество разводов (и, как следствие, неполные семьи), конфликты между мамой и папой, неумение родителей выстроить коммуникации внутри семьи приводят к отторжению института семьи как такового, семейные роли меняются, образы родителей носят деструктивный характер [7, с.116].

В целях изучения отношения современных подростков к институту семьи в качестве инструментов диагностики были выбраны проективная методика «Рисунок «Моя семья»» и психодрама «Моя идеальная семья». В эксперименте принимали участие 28 подростков в возрасте 10-14 лет. Экспериментальной площадкой выступил детский подростковый клуб дополнительного образования «Космос» (МБУ ДО центр «Агнес», г. Нижний Новгород).

По определению К. Маховер, люди по мере своего развития и социализации ассоциируют свои ощущения, восприятие и эмоции с органами и частями человеческого тела [4, с.118]. В то же время, человеческие желания, компенсации и социальные установки, конфликты закрепляются соматически. Подросткам было

предложено нарисовать рисунок «Моя семья». Как отмечает Т.В. Румянцева, «рисование человека представляет собой средство выражения потребностей, конфликтов как внутриличностного, так и межличностного характера» [7, С.71]. Таким образом, посредством рисунка человеческой фигуры проявляется феномен самопроекции. Рисунок семьи отражает отношение к её членам, позволяет диагностировать внутрисемейные взаимоотношения, выявить тревожность испытуемого.

В рисунках подростков изображений, олицетворяющих благополучие, понимание и любовь в семье, где папа и мама стоят рядом и при этом держатся за руки, было только два (7 %) от общего количества. Во всех других рисунках мама и папа находятся либо в отдалении друг от друга, либо их взаимодействие никак не обозначено, в частности, отсутствуют руки, ноги, прорисовка других частей тела. В семьях, где одновременно воспитываются несколько детей, видна привязка к какому-либо из родителей. На рисунке это видно по расположению изображаемых членов семьи (чем ближе, тем больше привязка). Согласно традиционным трактовкам этой методики, маркером благополучия и комфортной среды является изображение ребенком солнца. В проведенном нами исследовании только три подростка нарисовали этот элемент, что составляет 11 % от общего числа респондентов.

Представляет интерес рисунок Павла (11 лет), на котором изображены 5 персонажей. При этом количество проживающих вместе людей составляет 4. Мы спросили у Павла, кто изображен пятым, на что он ответил, что это «приведение». Однако вымышленный персонаж явно похож на человека и находится в общей стилистике всей работы. На вопрос, что делает «приведение», Павел ответил, что оно приходит всех пугать и тогда они с младшим братом (6 лет) прячутся в шкаф или под кровать. Консультация с мамой Павла показала, что «приведение» - это брат папы, который часто приходит к ним в состоянии алкогольного опьянения и ведет себя крайне неадекватно. По различным причинам избавиться от его визитов пока не представляется возможным. Особенностью данного рисунка является также и то, что сам Павел занимается в секции рисования более двух лет, участвует в районных и городских конкурсах. При этом рисунок выглядит как творчество дошкольника. Небрежность, неаккуратность и торопливость, а также техника исполнения говорят о том, что тема семьи является болезненной для подростка и здесь существуют проблемы, над которыми необходимо работать.



Кроме того, несерьезность подхода к выполнению задания, неохотное его выполнение было отмечено у 18 подростков из 28 испытуемых, что составляет 64 % от общего числа респондентов.

Следующим этапом исследования стала психодрама «Моя идеальная семья». Общее количество участников 22 человека в возрасте 10-14 лет (14 девочек, 7 мальчиков) и 1 мальчик 4 года. Детям было предложено сыграть идеальную семью, при этом они сами имели право «назначить на роли» любых присутствующих. По результатам их выбора получился следующий состав семьи: мама, 28 лет (Елена, 11 лет), папа, 30 лет (Полина, 14 лет), бабушка, папина мама, «старая уже» (Таня, 11 лет), сестра папы, 23 года (Алина, 11 лет), старшая дочь, 9 лет (Катя, 10 лет), средняя дочь, 7 лет (Кира, 11 лет), младший сын (Егор, 4 года).

Эксперимент проходил в учебном классе 30 кв.м, имеющим смежную комнату 10 кв.м. В качестве инвентаря использовались парты, школьная мобильная доска, мольберты, стулья, пластиковые фигурки продуктов питания, пластмассовая посуда, предметы интерьера (вазы, скатерть, ноутбук, игрушки и т.д.). Детям было предложено организовать игровое пространство, соорудив из имеющихся предметов жилье для всех членов семьи. Раздвинув и соединив парты, они получили 4-комнатную квартиру (3 комнаты изолированные, 1 проходная, кухня, совмещенный санузел). Игровое время – 19:00, когда все члены семьи находятся дома.

Действо началось с того, что младший ребенок начал хаотично бегать по всему игровому пространству, «приставая» ко всем членам семьи с просьбой поиграть. Старшие дети не брали его с собой по причине того, что «ты еще маленький». «Папа» сидел на импровизированном диване и играл в телефон, говоря «отстань». «Бабушка» закрылась ото всех в своей комнате (поставила два стула друг на друга) и молчала. «Сестра папы» в наушниках лежала на кровати и слушала музыку в соцсетях. «Мама» бегала по квартире с угрозами: «Если вы сейчас не заткнетесь, я выключу интернет». Через 10 минут после начала действия в классе все кричали, пытаясь доказать свою точку зрения и правоту. При этом подростки, не вовлеченные в игру и оставшиеся в качестве зрителей, также вели себя очень возбужденно. Ситуация разрядилась, когда «мама» подошла к выключателю и выключила свет. На минуту воцарилась тишина. Но после этого младший ребенок придвинул стул к стене и снова включил свет, опять поднялись крики. «Мама» со словами «Как вы меня все достали! Я пошла в клуб развлекаться» поспешным шагом вышла из класса, хлопнув дверью. «Папа» сказал, что «уходит в гараж» и удалился в смежный класс, также закрыв за собой дверь. За ним

ушла «бабушка» и «сестра папы». Трое детей, младшему из которых четыре года, остались в квартире одни. Стало тихо, и дети занялись каждый своим делом, постепенно начав строить «домик» из стульев.

Вернулась «мама». По тому, как ее изображала девочка, было очевидно, что она находится в состоянии легкого алкогольного опьянения. Она решила накормить детей, дав каждому по банану. Ведущий поинтересовался, сколько сейчас времени, на что подростки ответили, что «около двенадцати ночи». Детей спать уложить не удалось, «папа» дома не ночевал, его сестра тоже. «Бабушка» молча сидела в своей комнате.

На следующий день «мама» внезапно предложила «бабушке» писать завещание, на что та покорно согласилась. В завещании квартиру, в которой происходило действие, она оставляла своему сыну. После его написания, «бабушка» по задуманному детьми сценарию сразу умерла. Папина сестра обиделась на несправедливое завещание и уехала к любовнику в Париж. В квартире остались: мама, папа, трое детей. Сразу после этого в классе стало тихо, девочка, играющая роль папы, предложила своим детям научить их играть в шахматы, на что те охотно согласились. «Мама» пошла готовить ужин и накрывать на стол.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что у современных подростков в возрасте 11-14 лет имеются явные проблемы в семейных взаимоотношениях. Конфликты между родителями и другими членами семьи создают неблагоприятную атмосферу для развития личности ребенка. Подросток ощущает себя скованным, зажатым и не чувствует так необходимую ему поддержку. Эксперимент показал повышенную конфликтность, тревожность и агрессивность, а также отсутствие понимания в собирательном образе семьи.

Формирование и становление личности подростка — процесс сложный, поскольку наряду с педагогическим воздействием происходит и процесс самовоспитания. В основе непонимания и отчуждения родителей и подростков зачастую лежит неумение (а порой и нежелание) взрослых выстраивать гармоничные отношения с детьми, вследствие чего в семье возникают конфликты, ссоры, которые вызывают огорчения, недовольство, обиды; формируется чувство вины. Поэтому выстраивая отношения с подростками, необходимо учитывать не только особенности этого возраста, но и заботиться о благоприятном и комфортном климате внутри семьи.

### *Библиография*

1. Андреева, Т.В. Психология семьи / Т.В. Андреева / - Спб, 2014. - 528 с.

2. Зимина Н. А. Личностная зрелость молодежи как критерий готовности к семейной жизни / Н. А. Зимина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1096–1100. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96136.htm>.
3. Кайл, Р. Тайны психики ребенка / Р. Кайл / М., 2002.
4. Проективная психология. - М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО - Пресс, 2000. - 528 с.
5. Реан, А.А. Отец и мать в сознании детей и подростков / А.А. Реан // Вестник Московского университета МВД России. - 2017. - №1. - С.203 - 208.
6. Реан, А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям / А.А. Реан // Национальный психологический журнал. - 2016. - №1(21). - С.3-8.
7. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. / Т.В. Румянцева / - СПб.: Речь, 2006. - 176 с.
8. Ситников, В.Л., Кедич С.И. Образ объекта и субъекта педагогической деятельности. / Ситников, В.Л., Кедич С.И. // Социально-психологическая перцепция в системе образования. - Спб, 2016. - С.32-59.

### **Смысложизненные ориентации молодых супругов**

*Булатова Е.А., к.психол.н., доц. ННГАСУ,*

*Чечкова М.С., слушатель МИПК ННГАСУ*

Проблемы семьи как базовой ячейки общества и семейно-брачных отношений всегда находились в сфере интересов психологии, т.к. семья – это древнейший институт человеческих взаимоотношений. Именно в семье начинается обучение и воспитание детей, именно семья представляет собой фундамент для дальнейшего развития личности. Молодая семья – это большие перемены для обоих партнеров, начало новой жизни. Взаимодействие людей становится весьма тесным, поэтому молодые семьи в процессе становления и жизнедеятельности испытывают трудности, что влияет на удовлетворенность семейной жизнью. Межличностные отношения супругов и их личностный потенциал являются базовыми условиями стабильности брачного союза.

В последние десятилетия современная семья в большинстве стран претерпевает серьезные изменения. По данным литературы можно выделить общие черты, свойственные семьям в современном обществе: падение рождаемости, усложнение межличностных отношений, рост разводов и, следовательно, рост числа неполных семей и семей с неродными родителями, широкое распространение внебрачных рождений. В нашей стране остро стоят социальные проблемы семьи: снижение ее

материального уровня, ухудшение физического и психического состояния здоровья детей и родителей, увеличение числа одиноких мужчин и женщин.

Если в прошлом семью объединяли чисто внешние, формальные факторы (закон, нравы, общественное мнение, традиции и др.), то в настоящее время формируется новый тип семьи, единство которой все больше зависит от личных отношений всех ее членов – их взаимопонимание, привязанность, взаимное участие, уважение, преданность, симпатия и любовь. Именно эти чувства и способствуют прочности семейного очага.

Для исследования психологических особенностей удовлетворенности жизнью молодых супругов был проведен тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Выборка для данного исследования составила 20 человек (10 молодых пар). Люди находятся в возрасте от 21 до 30 лет и стаж семейной жизни варьируется от 3 месяцев до 7 лет.

Данная методика позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), либо же во всех трех составляющих жизни. Согласно данной методике, жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов. Важным является ясное соотнесение целей – с будущим, эмоциональной насыщенности – с настоящим, удовлетворения – с достигнутым результатом, прошлым.

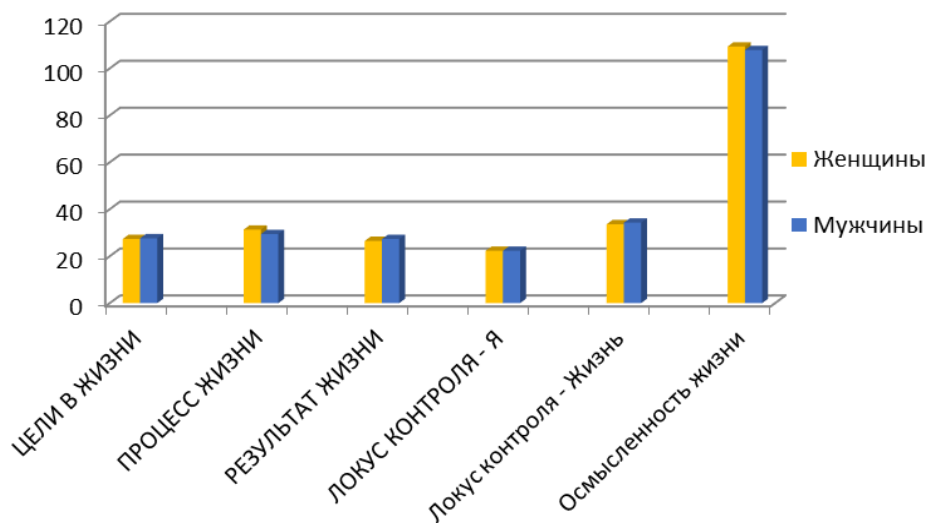
После подсчета баллов мы получили следующие данные:

*Таблица 1*

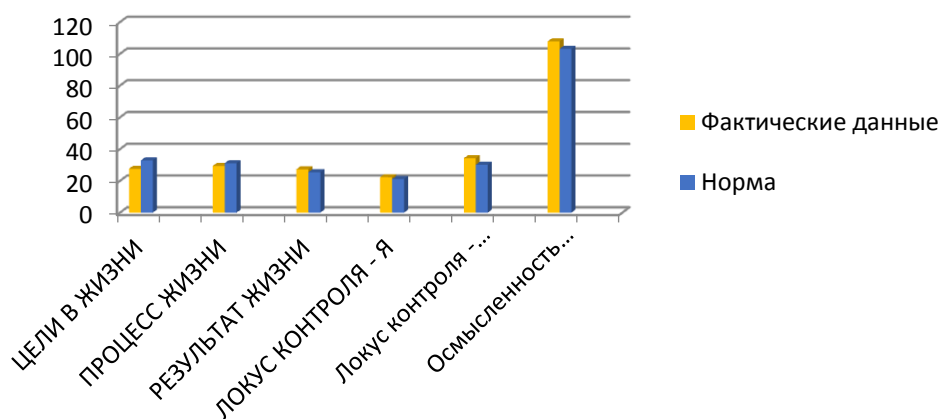
*Средние значения смысложизненных ориентаций молодых супругов в сравнении с нормами*

| Субшкалы               | Мужчины | Норма мужчин | Женщины | Норма женщин |
|------------------------|---------|--------------|---------|--------------|
| Цели в жизни           | 27,6    | 32,90        | 27,3    | 29,38        |
| Процесс жизни          | 29,4    | 31,09        | 31,3    | 28,80        |
| Результат жизни        | 27,3    | 25,46        | 26,5    | 23,30        |
| Локус контроля – Я     | 22,3    | 21,13        | 22,3    | 18,58        |
| Локус контроля – Жизнь | 34,3    | 30,14        | 33,6    | 28,70        |
| Осмысленность жизни    | 107,8   | 103,10       | 109,3   | 95,76        |

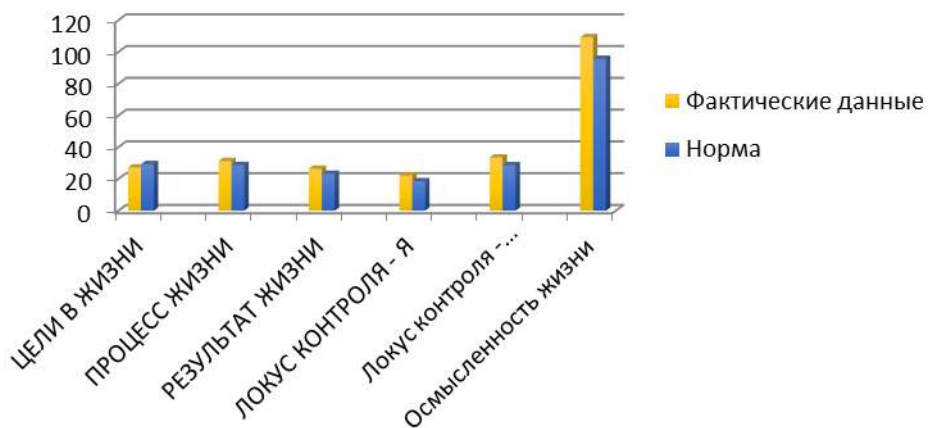
### Результаты тестирования мужчин и женщин



### Сравнение мужских результатов с нормой



### Сравнение женских результатов с нормой



На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

В целом интегральный показатель осмысленности жизни у молодых супругов выше нормы. Единственной шкалой, показатели которой значительно ниже нормы, особенно у мужчин (27,6; норма 32, 9), является субшкала «Цели в жизни». Данная шкала характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. На низкий уровень целей в жизни может влиять много факторов. Наиболее значимый из них – это такие условия жизни, где молодым людям достаточно сложно строить планы на будущее, а также низкий уровень самореализации, что приводит к неудовлетворенности и размытию целей в жизни. Можно предположить, что мужчинам меньше, чем женщинам, удастся «сохранить гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой...уравновесить свои собственные потребности с потребностями семьи и с требованиями карьеры» [1, с.183].

Показатели по субшкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» у мужчин также ниже нормы. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Низкие баллы по этой шкале у мужчин говорят о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом полноценный смысл жизни может придавать удовлетворенность прожитой частью жизни. Мужчины удовлетворены самореализацией, результативностью своей жизнью, ощущением того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть (показатели по субшкале «Результат жизни» выше нормы). У женщин, напротив, по субшкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» показатели выше нормы; возможно, женщины реализуются как жены и как матери и для них это является достаточным. Мужчины же считают свою жизнь менее насыщенной и интересной, роль мужа и отца не являются для них исчерпывающими. Чтобы мужчины ощущали полноту своей жизни, им необходимо проявлять себя в других жизненных сферах.

У молодых мужчин выше нормы показатели по субшкалам «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)» и «Локус контроля - жизнь или управляемость жизни». У них сформировано представление о себе «как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни»

[2, с.15]. Еще в большей степени они убеждены в том, что могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, уверены, что их жизнь подвластна их собственному сознательному контролю.

Жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из существующих в настоящий момент, и добиваться результатов. «Тест СЖО позволяет, таким образом, оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни» [2, с.13].

Данные нашего исследования показали, что жизнь осмысливается молодыми мужчинами в основном в соотнесенности только с прошлыми достижениями, женщинами в соотнесенности с прошлым и настоящим, они имеют возможность выбора в настоящем поступка, действия или бездействия. При этом в целом молодые пары слабо осмысливают будущее, не ожидают потенциальных результатов от предпринимаемых ими усилий или же варианты будущего не являются притягательными для них. Но при этом общий показатель осмысленности жизни выше нормы у мужчин и, особенно, у женщин. К этому приводит высокий контроль своей жизни и удовлетворенность ее результатами, а у женщин еще и удовлетворенность настоящим процессом жизни. В связи с этим актуальной задачей являются более масштабные исследования, позволяющие выяснить причины изменения смысложизненных ориентаций в связи с психологическими особенностями супругов.

### *Библиография*

1. Булатова, Е.А. Карьера или служение? Исследование карьерных ориентаций студентов строительных специальностей / Е.А. Булатова // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы. Материалы V межд. науч.-практ. конф. / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. Н.Новгород, 2016, с. 180-184.

2. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. - 18 с.

## **Развитие положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр**

*Кручинин В. А., ННГАСУ*

*Галаджан С., ННГАСУ*

Период дошкольного детства традиционно считается наиболее важным периодом формирования и развития личности человека, особенно его нравственного облика. В старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие взаимоотношений детей с взрослыми и со сверстниками, обретение опыта установления прочных социальных контактов, усвоение норм нравственного поведения.

Наиболее благоприятные условия создаются для социально-коммуникативного развития дошкольников в учреждениях общественного воспитания. В детском саду ребенок почти постоянно находится среди своих сверстников: играет, трудится, занимается какой-либо художественной деятельностью. Дети тянутся друг к другу, у них ярко выражена потребность в общении с другими детьми. В настоящее время в группах детского сада все чаще воспитываются дети разных национальностей, а решение вопросов межэтнических отношений невозможно без налаживания реальных межличностных отношений между реальными детьми в группе. Воспитатель не может оставить без внимания процесс взаимодействия между детьми, причем, воспитательное воздействие дошкольного педагога должно быть направлено на развитие у детей доброжелательности, взаимопомощи, умения договариваться и достигать совместных целей.

Современные дошкольники – это дети родителей, активное формирование личности которых пришлось на сложные в идеологическом и морально-нравственном плане 90-ые годы прошлого века. В эти и последующие годы в нашей стране имела место и даже стала преобладать идеология индивидуализма. Все это отрицательно сказалось на ценностях и целях семейного (да и общественного) воспитания. Задачи воспитания коллективизма и дружеских взаимоотношений, традиционные для отечественной педагогики постепенно ушли на второй план. Это привело к тому, что отношения детей друг с другом за пределами детского сада, да и в группе детского сада чаще всего строятся спонтанно. Результатом этого является повышенная тревожность детей, конфликтность, неспособность договориться [10;18]. Снижение внимания детского сада к проблеме воспитания положительных взаимоотношений усугубляется и тем, что в современном мегаполисе дети имеют меньше опыта общения



со сверстниками, все больше времени проводят за компьютерными играми. Из-за привязанности к компьютеру или телевизору дети-дошкольники мало двигаются, почти не играют в подвижные игры. В то время как игра, будучи ведущим видом деятельности в дошкольном детстве, является важнейшей формой организации обучения и воспитания. Подвижные игры – это доступный метод воздействия на ребенка, привлекательный способ развития как двигательных навыков, так и эффективный способ формирования положительных взаимоотношений между детьми. Однако, чтобы подвижная игра могла служить методом воспитания положительных взаимоотношений, педагог должен правильно её организовать. Изучению оптимальных педагогических условий организации и проведения подвижных игр как средства воспитания положительных взаимоотношений между детьми в детском саду посвящена наша работа.

Целью нашего исследования является теоретическое и экспериментальное изучение значения и возможностей подвижной игры в развитии положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс формирования общения детей дошкольного возраста со сверстниками.

Предмет исследования: подвижная игра как средство формирования положительных взаимоотношений со сверстниками у старших дошкольников.

Гипотеза исследования: формирование положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста будет более успешным, если:

- в педагогической работе с детьми систематически и поэтапно применяются подвижные игры;
- в процессе руководства подвижной игрой устанавливались четкие границы взаимодействия детей с помощью специальных морально-нравственных правил;
- в дополнение к подвижным играм используются такие методы формирования нравственного поведения, как личный пример воспитателей (родителей), примеры из произведений художественной литературы, примеры дружеского поведения самих детей.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования и, исходя из гипотезы, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы проблемы развития положительных взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить особенности взаимоотношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать комплекс подвижных игр для развития положительных взаимоотношений со сверстниками у дошкольников.

4. Выявить эффективность проведенного исследования.

Теоретическую основу исследования составили научные труды по проблемам общения В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Бодалева, Я.Л. Коломенского; по вопросам физического воспитания П.Ф. Лесгафта, а также работы теоретиков детской психологии и дошкольной педагогической науки: Б.Д. Эльконина, А.П. Усовой, Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, Е.О. Смирновой.

Для решения задач физического воспитания педагоги используют подвижные игры и спортивные игры. Спортивные игры – высшая ступень развития подвижных игр, для них характерны строгие правилами, четкие состав участников, специальные разметки на площадке, соблюдение временных рамок и возможность устраивать соревнования. В детском саду воспитатель в своей работе использует, как правило, подвижные игры.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский большое внимание в своих работах уделял народным подвижным играм, которые, по его мнению, развивают ребенка физически, благотворно влияют на здоровье, повышают эффективность умственной работы, так как снимают умственное напряжение.

П.Ф. Лесгафт в занятиях подвижными играми видел также возможность развития у детей самостоятельности и инициативы в действиях и движениях, выработки у ребенка твердого характера и большой силы воли. По мнению П.Ф. Лесгафта, необходимо правильно подбирать подвижные игры в соответствии с педагогическими целями. Также он отмечал значение роли и примера самого педагога.

П.Ф. Лесгафт считает подвижную игру ценнейшим средством всестороннего воспитания личности ребёнка, развития у него нравственных качеств: честности, правдивости, выдержки, дисциплины, товарищества. Он указывает, что систематическое проведение подвижных игр содействует развитию у детей умения управлять своими действиями, дисциплинирует их, т.е. приучает действовать с различным напряжением. Игры учат ребёнка действовать с большей ловкостью, целесообразностью и быстротой; выполнять правила, владеть собой, ценить товарищество.

Первостепенное значение подвижные игры имеют для физического развития ребенка. В игре происходит тренировка естественных движений: бега, лазания, бросания, ловли, увертывания. Все это заставляет работать все группы мышц, происходит активизация кровообращения, обмена веществ, дыхания. Особенно

сильный эффект для физического развития детей-дошкольников имеют игры на свежем воздухе.

Воспитание положительных взаимоотношений – это одна из важных педагогических задач в период дошкольного детства. Педагог дошкольного учреждения может способствовать воспитанию положительных взаимоотношений между детьми группы детского сада через организацию совместной деятельности детей (игровой, трудовой, художественной, учебно-познавательной и т.д.). Для этого он может использовать специальные психологические игры-упражнения, метод проектов, конструирование, двигательную активность детей. При организации совместной детской деятельности необходимо регулировать поведение детей с помощью специальных правил, которые вначале исходя от воспитателя, постепенно становятся внутренними регуляторами поведения детей. Важно поощрять совместную деятельность детей, поддерживать и поощрять нравственно-положительные проявления детей. При этом воспитателю не стоит забывать о роли примера как метода воспитания, демонстрируя своим поведением образец положительных отношений к детям и окружающим его взрослым.

Традиционно подвижная игра рассматривается как средство всестороннего воспитания детей, а не только тренировки естественных движений и развития физических качеств. Правила, без которых не может существовать подвижная игра, учат детей регулировать свое поведение, воспитывают волевые качества. В подвижной игре происходит активизация познавательных возможностей ребенка и приобщение к нравственно-эстетическим ценностям общества. В коллективных подвижных играх создаются условия для проявления взаимовыручки и взаимопомощи детей, сотрудничества и сотворчества. Командные подвижные игры создают условия для согласования детских интересов, для проявления взаимопомощи, формирования взаимоподдержки, чуткости и отзывчивости по отношению к партнерам и чувства ответственности игрока перед командой. Помимо функции физического воспитания подвижная игра выполняет социо-культурную и коммуникативную функции.

Для того, чтобы подвижная игра могла стать методом воспитания положительных взаимоотношений, воспитатель дошкольной группы должен:

- владеть арсеналом подвижных игр, имеющих возможности для социально-нравственного развития детей;
- систематически и поэтапно планировать подобного рода подвижные игры как в помещении, так и на свежем воздухе;

- отслеживать изменения во взаимоотношениях детей во время и вне игры;
- работать по воспитанию положительных взаимоотношений в сотрудничестве с инструктором по физическому воспитанию, музыкальным руководителем и родителями детей;
- владеть методикой проведения подвижных игр с использованием правил, настраивающих детей на позитивные взаимоотношения (В. Петрова, Е. Чалышева, Н. Дедова, Н. Дорогина).

### **Отношение студенческой молодежи к вопросу нетрадиционной сексуальной ориентации**

*Зими́на Н.А., ННГАСУ*

*Гончаренко И., ННГАСУ*

Проблема нетрадиционной сексуальной ориентации - это не только научная (медицинская, психотерапевтическая, психологическая), но и моральная проблема. В последние годы в связи с отменой ст. УК за мужеложство (в 1993 году), а также исключением гомосексуализма из списка психических заболеваний, вопрос о нетрадиционной сексуальной ориентации привлекает к себе все больше внимания общественности.

В развитых странах, в таких как США, Франция, Дания, Канада и множествах других, разрешают заключать однополые браки и устраивать митинги, посвящённые событиям, связанным с этой темой. В обществе возрастает лояльность и уровень толерантности по отношению к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Известные бренды и издательства создают акции и пишут статьи, посвящённые данной теме. Всё это поднимает общественный резонанс.

Вместе с тем, существуют и кардинально противоположные взгляды, рассматривающие гомосексуализм как аномалию.

В данный момент количество людей, относящихся к людям с нетрадиционной сексуальной ориентации значительно возросло. Во многом это является результатом общества сексуальных прав человека. Так, всемирная Сексологическая Ассоциация на конгрессе в Валенсии (1997) приняла специальную «Декларацию сексуальных прав», где говорится, что сексуальность – органическая часть личности любого человеческого существа, а сексуальные права принадлежат к числу фундаментальных и всеобщих прав человека. К ним относятся:

- право на сексуальную свободу, которая «включает возможность полностью выразить свой сексуальный потенциал, однако исключает все формы сексуального принуждения, эксплуатации и злоупотребления в любое время и в любых жизненных ситуациях»;

- право на сексуальную автономию, телесную неприкосновенность и безопасность;

- право на сексуальную интимность, чтобы никто не вторгался в сексуальные решения и действия личности, если только они не нарушают прав других лиц;

- право на сексуальную справедливость и равенство, предполагающее свободу от любой дискриминации;

- право на сексуальное удовольствие;

- право на эмоциональное самовыражение;

- право на свободное сексуальное общение, включая вступление в брак, развод и создание других ответственных сексуальных отношений;

- на свободный и ответственный репродуктивный выбор (иметь или не иметь детей, пользоваться средствами контроля за рождаемостью и т.д.);

- на сексуальную информацию, основанную на научных исследованиях;

- право на всеобъемлющее сексуальное образование;

- право на охрану сексуального здоровья [...].

Также следует отметить, что европейское сообщество считает дискриминацию людей по признаку их сексуальной ориентации такой же юридически и морально неприемлемой, как расизм и антисемитизм.

Вместе с тем, анализируя противоположную точку зрения при рассмотрении проблемы нетрадиционной сексуальной ориентации, можно отметить отношение к гомосексуализму как нарушению психосексуальной ориентации по полу объекта, врожденную или/и приобретенную аномалию/расстройство полового влечения, нарушение программы воспроизведения человеческого рода. Депатологизацию гомосексуализма, выражающуюся в исключении его как патологии из медицинских классификаций, следует рассматривать как процесс, который игнорирует биологический компонент нормы и во многом опирается на социальный заказ. Также отмечается, что либерализм в этом вопросе приводит лишь к тому, что лица с нетрадиционной сексуальной ориентацией начинают убеждать окружающих в абсолютной нормальности однополрой любви, а влияние социальных и психологических

факторов не следует недооценивать. В этой связи следует подчеркнуть, что люди с определенными взглядами и образом жизни всегда стремятся к их распространению.

Говоря об отношении определенный социальный заказ, направленный на уравнивание гетеро- и гомосексуальной ориентаций (будто бы являющихся лишь различными нормативными вариантами полового влечения) в русле российского общества к гомосексуальности и гомосексуалам следует отметить, что в целом оно отрицательно, но неоднородно. В экспресс-опросе ВЦИОМ в феврале 2001 г. был предложен такой вопрос: «Люди очень по-разному относятся к гомосексуалистам и лесбиянкам. Как Вы лично думаете, это — ...». Вариант «распушенность, вредная привычка» выбрали 36% опрошенных, «болезнь или результат психической травмы» — 31%, «сексуальная ориентация, имеющая равное с обычной право на существование» — 20%, «признак особой одаренности, таланта» — 1%, «затрудняюсь ответить» — 12% [...]. В марте 2002 г. при опросе москвичей от 20 до 45 лет, на вопрос «Как Вы считаете, это нормально, допустимо — иметь половые контакты с партнером своего пола?» утвердительно ответили около 12%, отрицательно — 76%, 12% затруднились ответом.

Впрочем, даже не одобряя гомосексуальность, большинство молодых и более образованных россиян не склонны дискриминировать ее носителей. При репрезентативном опросе в 1996 г. 18-74 летних петербуржцев, с мнением «Гомосексуальные отношения между взрослыми людьми — это их личное дело, государственным властям и закону не следует в это вмешиваться» полностью и в значительной степени согласились почти 53% опрошенных мужчин и 56% женщин, а в младшей возрастной группе (от 18 до 34 лет) — свыше 65 и 70%; совсем не согласны с этим суждением в данной возрастной группе 9.7% мужчин и 5.9% женщин. [...]

Целью нашего исследования стало изучение отношения современной студенческой молодежи к проблеме нетрадиционной сексуальной ориентации. Студенчество — это своеобразный срез представлений и взглядов общества, это возможность заглянуть в будущее, находясь в настоящем. В опросе принимали участие студенты ННГАСУ в количестве 60 человек, 90% из которых девушки 20-23 лет и 10% юноши 20-22 лет. В результате нами были получены следующие результаты.

1 вопрос. «Как вы относитесь к людям мужского пола нетрадиционной сексуальной ориентации?»:

Положительно - 10%

Отрицательно - 33,3%

Мне всё равно - 58,3%

2 вопрос. «Как вы относитесь к людям женского пола нетрадиционной сексуальной ориентации?»:

Положительно - 8,3%

Отрицательно - 35%

Мне всё равно - 56,6%

3 вопрос. «Есть ли у вас друзья или знакомые нетрадиционной сексуальной ориентации?»:

Да - 46,6%

Нет - 41,6%

Затрудняюсь ответить - 11,6%

4 вопрос. «Хотели бы вы, чтобы разрешили однополые браки?»:

Да - 11,6%

Нет - 65%

Затрудняюсь ответить - 13,3%

Мне всё равно - 8,3%

Таким образом, мы можем констатировать, что отношение к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией в России по прежнему остается отрицательным, но вместе с тем взгляды большинства молодых людей отличаются толерантностью. Молодежь готова быть терпимой к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией, но когда вопрос встает о легализации таких отношений, то она высказывается против.

На наш взгляд, данная позиция совпадает с мнением И.В. Добрякова, который считает, что при решении сексуальных проблем, возникающих в процессе психосексуального развития, целесообразно придерживаться установок морали «золотой середины». С этой точки зрения, медицинская нормализация гомосексуализма, которая, несомненно, имеет политическую и волонтаристскую подоплеку, научно необоснованна. Нормой является гетеросексуальность, а гомосексуальность относится к расстройствам сексуального предпочтения. Это мнение не исключает необходимости противодействовать гомофобным установкам и проявлениям (страхом перед гомосексуальностью и ненавистью к её носителям), что будет препятствовать развитию у гомосексуалов других психических расстройств и способствовать их социальной адаптации. Этика «золотой середины» считает гомосексуализм сугубо личным делом двух взрослых людей, имеющих одинаковые

склонности. Никто не вправе осуждать и преследовать гомосексуалистов, если они не совращают малолетних и не применяют насилия. Сексуальная ориентация геев и лесбиянок имеет равное с обычной право на существование. Но гомосексуальный образ жизни не должен рекламироваться, пропагандироваться, как и гетеросексуальный, и бисексуальный. В любви очень важна эротика, интимность, ощущение единственности партнера и единственности для партнера.

### *Библиография*

1. Булатова Е.А. Особенности психологического консультирования в вузе / <http://mosi.ru/ru/conf/articles/osobennosti-psihologicheskogo-konsultirovaniya-v-vuze> / VI Международная научно-практическая конференция на основе интернет-форума «Психологическое сопровождение образования: теория и практика», 2015.
2. Добряков И.В. Гомосексуальность / И.В. Добряков. <https://psy.su/feed/4824/>
3. Кочарян Г.С. Нормализация гомосексуализма как медико-социальная проблема /Г. С. Кочарян. [http://thesolution.ru/wp-content/uploads/2014/05/normalizacija\\_gomoseksualizma\\_kak\\_mediko-socialnaj.pdf](http://thesolution.ru/wp-content/uploads/2014/05/normalizacija_gomoseksualizma_kak_mediko-socialnaj.pdf).

### **Особенности полоролевых установок современной молодежи**

*Зими́на Н.А., Костина Е., Егорова А., ННГАСУ*

Процесс полоролевой идентификации является неотъемлемой и очень важной частью социализации в обществе. От того, насколько человек осознает и принимает свою половую роль зависит его будущее, его адаптация в обществе, во многом и благополучие его семейной жизни. Социум диктует, какими должны быть мужчины и женщины, какие роли они должны играть и за что должны нести ответственность. Таким образом, мужчинам и женщинам приписаны определенные способы и механизмы адаптации. Внутреннее и внешнее соответствие человека этим социальным ожиданиям и определяет позитивную половую идентификацию.

Непосредственно с половыми ролями связано понятие полоролевых стереотипов (или стереотипов маскулинности—фемининности). Стереотипы представляют собой мнения, разделяемые большинством и основанные на упрощенном подходе и некритичной оценке. Полоролевые стереотипы представляют собой типичные характеристики, приписываемые мужчинам или женщинам, которые в упрощенном и искаженном виде отражают половые различия. Так, согласно традиционным, стереотипным представлениям мужчина (мужская роль, маскулинность)



характеризуется такими чертами, как активность, сила, уверенность, эмоциональная сдержанность, предприимчивость, независимость. Он обладает деловыми навыками, является умным, смелым, легко принимает решения и т. п. Женщина же (женская роль, фемининность) описывается, как мягкая, слабая, красивая, зависимая, эмоциональная, внушаемая, нежная, разговорчивая, нуждающаяся в защите и т. п. Стереотипы противопоставляют мужественность и женственность, формируют ошибочное знание людей, служат основой ошибочных представлений и обобщений относительно психосексуальной сферы в целом. Таким образом, следование стереотипам нарушает процесс межличностного межполового взаимодействия. Результаты исследований выявляют, что маскулинность (мужественность) и фемининность (женственность) не противостоят друг другу, а представляют собой отдельные черты, характерные в той или иной степени для каждого индивида.

Также используется понятие андрогинии - это одновременное сочетание у индивида и женских, и мужских свойств, то есть одновременное проявление личностной маскулинности и фемининности. Андрогинный человек не теряет качеств, свойственных его полу, и не приобретает черт, относящихся к противоположному полу.

С целью изучения полоролевых установок у современной молодежи мы использовали методику Т.В. Румянцевой. Методика разработана для выяснения полоролевых установок, имеющих в самосознании человека, и отражает особенности полоролевой идентичности личности. Методика позволяет косвенно определять и прогнозировать у испытуемого уровень удовлетворенности отношениями с представителями как противоположного, так и своего пола.

В опросе приняли участие 48 студентов 2 курса Нижегородского государственного архитектурно - строительного университета. Студентам предлагалось последовательно описывать четыре портрета – типичного представителя своего пола, противоположного пола, идеального представителя своего пола и противоположного пола. Рассмотрим полученные результаты.

Выяснилось, что при описании типичного представителя своего пола и юноши и девушки в большинстве случаев пользуются традиционными характеристиками, разделяемыми большинством и отражающими половые различия мужчин и женщин в упрощенном виде. Данный факт говорит об их высокой подверженности стереотипным представлениям и может служить основанием для прогноза вероятных конфликтов в межполовых отношениях. При этом выявилось, что в портретах реального представителя противоположного пола юношей и девушек, которые отрицательно

оценили типичного представителя своего пола наличие традиционных, стереотипных качеств несколько ниже, чем в описаниях тех, кто оценил типичного представителя своего пола положительно (юноши, которые положительно описали типичного представителя своего пола, представили портрет типичной реальной девушки, состоящий из 60% традиционных характеристик. Юноши, отрицательно воспринимающие типичного представителя своего пола, - из 54%. Аналогичные данные, полученные при опросе девушек – 40% и 33%), а присутствие нейтральных характеристик несколько выше (юноши, которые положительно описали типичного представителя своего пола, представили портрет типичной реальной девушки, состоящий из 28% нейтральных характеристик. Юноши, отрицательно воспринимающие типичного представителя своего пола, - из 42%. Аналогичные данные, полученные при опросе девушек – 36% и 44%.)

Описывая портрет идеального представителя противоположного пола, и юноши и девушки увеличили в нем присутствие нейтральных характеристик, т.е. тех черт, которые не включаются в стереотипное описание маскулинности и фемининности (среди юношей, наличие нейтральных характеристик в описании идеальной девушки следующее: было 28% и 42%, стало 43% и 52,5%. У девушек – было 36% и 44%, стало 45% и 45%). Данная тенденция, скорее всего, отражает желание молодых людей видеть в своем партнере положительные качества личности, позволяющие строить с ним партнерские отношения, а также стремление уйти от шаблонов восприятия и увидеть подходящего себе человека. Если здесь обратиться к ответам на вопрос «Кто Я?», то можно еще раз отметить, что описание себя как представителя своего пола было второстепенным и присутствовало не у всех. В связи с этим, логичным представляется поиск партнера, где внимание уделяется, помимо традиционных, и другим характеристикам. Интересно также отметить, что при описании типичного представителя своего пола и идеального представителя противоположного пола наметилась следующая тенденция. Когда типичному представителю своего пола приписывалась отрицательная черта, то в портрете идеального представителя противоположного пола данная черта менялась на положительную противоположную. Например, девушки писали, что типичная реальная девушка - глупая или безответственная, а идеальный мужчина должен быть умным, ответственным. Таким образом, индивидуальный анализ полоролевых портретов, помимо всего прочего, дает возможность прояснить личность их автора и обсудить с ним возможные проблемы психологического характера.

Также выяснилась и следующая особенность – если образ типичного представителя своего пола воспринимается положительно, то в портрете типичного представителя противоположного пола присутствует большее количество характеристик. Другими словами – адекватная самооценка позволяет видеть в другом человеке больше качеств, воспринимать его разнообразнее.

В заключении хотелось бы отметить, что на формирование полоролевой идентификации влияют многие факторы, но самым главным все равно остается семья, те люди, с которыми происходит постоянное общение, с которыми есть эмоциональный контакт, которым не все равно, каким вырастет ребенок. В связи с этим, можно отметить, что работа по подготовке к семейной жизни в этот период своевременна и необходима. Она поможет прояснить взгляды молодых людей относительно друг друга, будущей семейной жизни, лучше понять и принять себя, справиться со своими психологическими проблемами, научиться более эффективному взаимодействию друг с другом.

### **Этническая идентичность молодежи в аспекте проблемы межнациональных конфликтов**

*Зимина Н.А., Пучкова Т., ННГАСУ*

Идентичность — осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (Эрик Эриксон), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Идентичность формируется в процессе разрешения базисных психосоциальных кризисов, каждый из которых соответствует определенной возрастной стадии развития личности. В случае позитивного разрешения того или иного кризиса, индивид обретает специфическую эго-силу, способствующую ее дальнейшему развитию. В противном случае возникает специфическая форма отчуждения — своеобразная спутанность идентичности.

Эрик Эриксон, определяя идентичность, описывает ее в следующих аспектах.

Индивидуальность - осознанное ощущение собственной уникальности и собственного отдельного существования.

Тождественность и целостность - ощущение внутренней тождественности, непрерывности между тем, чем человек был в прошлом и чем обещает стать в будущем; ощущение того, что жизнь имеет согласованность и смысл.

Единство и синтез - ощущение внутренней гармонии и единства, синтез образов себя и детских идентификаций в осмысленное целое, которое рождает ощущение гармонии.

Социальная солидарность - ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям.

Формирование эго-идентичности или, иначе говоря, целостности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий:

1. Первая стадия – младенчество – длится от рождения до 1 года. Базисный кризис заключается в формировании доверия или недоверия к внешнему миру. Источником энергии здесь является надежда. Отчуждение провоцирует временную спутанность.

2. Стадия раннего детства – от 1 года до 3 лет. Базисный кризис – противопоставление автономии личности сомнению и стыду. Источник энергии – воля, а отчуждение происходит из-за искаженного самосознания.

3. Стадия от 3 до 6 лет, или игровой возраст. Кризис заключается в противоборстве инициативы и ощущения виновности. Источник энергии на этом этапе – это умение формировать цели и задачи. Отчуждение происходит вследствие жесткой предопределенности социальной роли.

4. От 6 до 12 лет ребенок находится на стадии школьного возраста, когда неуспешность противопоставляется компетентности. Потенциальным источником энергии для психики здесь является уверенность, а отчуждение провоцируется застоем деятельности.

5. Далее следует стадия юности, которую Эриксон ранжировал от 12 лет до 21 года. Именно на ней происходит противоборство идентичности и смещения ролей. Кризис выражается вопросом: кто я есть? Подросток стремится и к независимости, и желает быть свободным от ответственности за свою жизнь. Юность – это возраст, во время которого определяется будущее профессиональное развитие личности, впервые делаются попытки построить романтические взаимоотношения.

6. От 21 года до 25 лет длится стадия ранней зрелости. Здесь интимным отношениям противопоставляется изоляция. Вопрос этого возраста – способен ли я строить доверительные отношения с другими?

7. От 25 до 60 лет длится этап средней зрелости. На ней застой в действиях противопоставляется продуктивной жизни. Вопрос, которым выражается базисный конфликт этого возраста – что значит моя жизнь? Что я собираюсь с ней делать?

8. Восьмая стадия называется стадией поздней зрелости. На ней происходит процесс, который теория развития личности Эриксона называет Эго-интеграцией. Вопрос этого периода – имела ли моя жизнь смысл?

Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Эриксону, - это не болезнь личности, а поворотные пункты, «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой».

Основной кризис идентичности приходится на юношеский возраст. Итогом этого этапа развития является либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии, так называемая диффузная идентичность.

В интервале между юностью и взрослым состоянием молодой человек стремится путем проб и ошибок найти свое место в обществе. Острота этого кризиса зависит как от разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества.

Неразрешенность кризиса в этот период характеризуется следующим:

- регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса;
- смутное, но устойчивое состояние тревоги;
- чувство изоляции и опустошенности;
- постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь;
- страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола;
- враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских;
- презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения.

Обретение идентичности становится в наши дни важнейшей жизненной задачей каждого человека.

Неотъемлемой частью личностной идентификации является этническая принадлежность. Этническая принадлежность характеризуется осознанием своей причастности к определенной социальной группе, определяемой как этнос. Структура такой идентификации имеет два уровня: когнитивный и аффективный.

На когнитивном уровне этническая принадлежность - это, во-первых, ясное представление особенностей и специфических характеристик собственной этнической группы. А во-вторых, это ясное переживание себя как члена этой группы на основании тех или иных ключевых показателей.

На аффективном уровне этническая принадлежность - это оценочное представление о собственной группе. Оно включает в себя оценку ее ключевых характеристик, оценку членства в группе и оценку важности или неважности причастности с ней.

Первые исследования формирования этнической принадлежности были проведены в 50 годах XX века в Швейцарии Ж. Пиаже. В ходе своих экспериментов он выделил следующие три стадии формирования этнической характеристики.

В возрасте около 6-7 лет ребенок усваивает первые понятия о своей этнической принадлежности (в национальном смысле). Эти представления еще неполны и в значительной степени фрагментарны.

По достижении 8-9 лет ребенку уже свойственна четкая дифференциация на своих и чужих по этническому признаку. Другими словами, он уже в значительной степени осознает себя частью группы (по фактору языка, территории проживания и национальности).

Возраст, в котором в полной мере осознается этническая принадлежность - это 10-11 лет. В эти годы ребенок начинает остро чувствовать разницу между историческим контекстом различных этнических групп и тонкостями бытовой культуры и обихода. Считается, что свою этническую принадлежность со временем можно переопределить и изменить. Впрочем, не все направления этнологии поддерживают эту точку зрения.

Признаки этнической принадлежности включают в себя такие факторы, как язык, религия, национальность, территория проживания и другие маркеры.

Выделяют несколько форм, в которые может облекаться этническая принадлежность индивида. Рассмотрим их.

Моноэтническая идентичность. Предполагает полное срастание личности со своей группой с сохранением позитивного взгляда на остальные.

Изменённая идентичность. Характерна для лиц, проживающих в полиэтнической среде. Предполагает заниженную оценку собственной группы по сравнению с соседствующими.

Биэтническая идентичность. Возникает в полиэтнической среде и характеризуется тем, что индивид в равной степени идентифицирует себя с двумя группами.

Маргинальная идентичность. Предполагает, что личность не ассоциирует себя в полной мере ни с одной группой. Результатом этого зачастую являются внутриличностные конфликты.

Слабая или нулевая идентичность. В данном случае наблюдается крайне слабое чувство ассоциации личности с этнической группой. В некоторых случаях она вообще не наблюдается.

Для изучения выраженности этнической идентичности у молодежи, мы провели опрос, в котором приняли участие 52 студента ННГАСУ. Анализируя результаты, мы условно разделили студентов на 3 группы: имеющие русскую национальность, студенты других национальностей (чуваши, украинцы, белорусы, евреи) и те, кто в анкете указал, что не знает своей национальности.

Мы выяснили, что чувство принадлежности к своей этнической группе выражено у 38% русских студентов, у 35% студентов других национальностей и у 10% студентов, не знающих своей национальности.

Значимость своей национальности выражена у 40% русских студентов, у 60% студентов других национальностей и у 11% студентов «без национальности».

Во взаимоотношениях между людьми разных национальностей, 61% русских студентов, 55% студентов других национальностей и 12% студентов, не знающих своей национальности считают нужным отдавать первенство преобладающей национальности.

Использование языка преобладающей национальности считают правильным 35% русских студентов, 42% студентов других национальностей и 14% студентов, не знающих своей национальности.

Таким образом, полученные данные показывают более выраженную этническую идентичность у студентов других национальностей, что, на наш взгляд, может быть отражением более глубоких переживаний ими данного вопроса.

## **Исследование личностных особенностей у работающих и неработающих женщин**

*Непочатова Е.А.,*

*Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва),*

*Нижний Новгород, Россия*

В современном мире проблема самореализации женщин в профессиональной сфере становится остроактуальной. Женщина вынуждена делить себя на две сферы: семья и работа, и, в отличие от мужчины, материнство забирает у женщины несколько лет из построения профессиональной карьеры и профессионального роста. Современные реалии диктуют женщинам новый образ жизни, который заключается в сочетании профессиональных и семейных ролей [2, с. 6-10]. Несмотря на существующий до сих пор стереотип, что карьера и женщина несовместимы, часть женщин, обладая определенными личностными особенностями, умеют реализовывать себя на работе. Согласно статистическим данным, число женщин на рынке труда каждый год возрастает. В то же время психология женской карьеры, факторы, влияющие на профессиональное становление женщины и гендерные особенности трудовой мотивации, изучены недостаточно.

Представительницы «слабого» пола в трудовой деятельности чаще испытывают трудности связанные с процессом самореализации, чем мужчины. В исследовании И.Л. Шелехова, Т.А. Булатовой показано, что попытки женщин совместить карьеру и семейные отношения, выполняя противоречивые требования этих ролей, часто приводят к невротизации [8, с.119-123].

Однако имеются и определенные психологические ресурсы работающей женщины, а именно: эмоциональная поддержка, которую женщина может получить на работе от коллег; во время конфликтных ситуаций дома профессиональная деятельность может стать способом сохранения самообладания и повышения самоуважения; если женщина не справляется с какой-либо ролью, карьера может послужить «отдушиной» [6, с. 69-78]. В своих исследованиях Е.В. Лодкина, Л.А. Шевченко пришли к выводу, что работающая женщина совершает выбор в пользу семьи или карьеры не всегда сознательно. С точки зрения А.Н. Свиридовой, у работающей матери желание самореализации, осмысленность жизни, гибкость в общении, контактность, автономность, эмоциональная стабильность выше, чем у неработающей [7, с. 246-253].

При построении карьеры и достижении профессиональных успехов на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп



факторов: объективных и субъективных. Объективные факторы - это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к его труду и наличию у него определенных свойств и особенностей. К числу внутренних факторов успешной профессиональной самореализации можно отнести: соответствие личностных качеств, характера особенностям (содержанию, целям, ценностям и т.д.) профессии; адекватная самооценка; мотивация достижения успеха [1, с. 24-28].

К факторам, позитивно влияющим на самореализацию личности в профессии, относят адекватную самооценку, стрессоустойчивость, профессиональную мотивацию, творческий потенциал. К личностным факторам, негативно влияющим на проявление психологической устойчивости в условиях, препятствующих самореализации, относят: конформизм, чрезмерно завышенную или заниженную самооценку, неадекватный уровень притязаний; негативный опыт решения сложных ситуаций в прошлом; доминирование отрицательных эмоций; преобладание мотивации избегания над мотивацией стремления; высокую тревожность как черту личности; сильные механизмы защиты личности, препятствующие объективному анализу действий и окружения, а также собственных ресурсов для разрешения ситуации.

Выделяют три стратегии поведения современных женщин: делать ставку на карьерный рост; совмещать семейные и профессиональные роли, выбирая в качестве жизненной стратегии - сначала реализоваться в трудовой деятельности, а уже потом преуспеть в роли матери; быть домохозяйкой [4, с. 48-55].

Нами было проведено собственное эмпирическое исследование личностных особенностей и уровня самоактуализации у работающих и неработающих женщин. Выборку составили 30 женщин в возрасте от 30 до 40 лет по 15 человек в каждой группе.

Для исследования использовались следующие методики:

1) 16 - факторный опросник Р. Кеттелла, модифицированный А.Г. Шмелевым, И.В. Бурмистровым, В.И. Похилько, А.С. Соловейчик;

2) Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, адаптированный Л.Я. Гозманом.

По результатам опросника Р. Кеттелла статистически значимые отличия работающих и неработающих женщин выявлены по факторам: отчужденность – добросердечность ( $p < 0,01$ ), эмоциональная неустойчивость – устойчивость ( $p < 0,01$ ), безответственность – обязательность ( $p < 0,05$ ), доверчивость – подозрительность ( $p < 0,05$ ), импульсивность – самоконтроль ( $p < 0,01$ ). Работающие женщины общительны

и эмоционально устойчивы. Наблюдается высокая нормативность поведения и самоконтроль, средний уровень интеллекта и доминантности. Для неработающих женщин характерна необщительность, замкнутость, безучастность, некоторая ригидность и излишняя строгость в оценке людей, скептический настрой. Они склонны все усложнять, пессимистичны в восприятии действительности. Но при этом они практичны, добросовестны, ориентированы на внешнюю реальность и следуют общепринятым нормам. Наиболее близкие значения у работающих и неработающих женщин выявлены по шкалам: самооценка и безмятежность – тревожность.

По результатам опросника САТ результаты работающих женщин в целом оказались выше, чем баллы неработающих женщин. Статистически значимые различия выявлены по шкалам: поддержки ( $p < 0,05$ ), сензитивности ( $p < 0,05$ ) и спонтанности ( $p < 0,05$ ). Наиболее близкие значения у работающих и неработающих женщин по шкалам синергии и креативности. Работающие женщины свободны в выборе, способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, а неработающие женщины либо живут прошлым, либо живут будущим.

Корреляционный анализ показал, что существует: прямая взаимосвязь между фактором импульсивность / самоконтроль и шкалами: поддержка, сензитивность и спонтанность, прямая взаимосвязь между фактором эмоциональная неустойчивость/устойчивость и шкалами: поддержки, гибкости поведения, сензитивности и самопринятия.

Таким образом, у работающих и неработающих женщин выявляется различный набор личностных черт. Эта тема требует дальнейшей разработки, в частности уточнения, формируются ли данные черты у женщин в процессе профессиональной деятельности или они являются предпосылкой поиска работы женщиной. Уровень самоактуализации у работающих женщин несколько выше и существенно отличается в аспекте степени независимости ценностей и поведения от воздействия извне, а также в оценке своих потребностей и чувств, их рефлексии и адекватного спонтанного выражения.

В целом, мы считаем необходимым развивать сферу поддержки и для работающих и для неработающих женщин. В.А. Штроо, А.А. Козяк [9, с. 253-267] видят решение вопроса вынужденного переплетения работы и личной жизни в концепции баланса между профессиональной и семейной сферой. Е.А. Кольцова подчеркивает, что для достижения гармонии между трудовой деятельностью и семьей необходим навык распоряжаться рабочим и личным временем, выбирать приоритетные

цели, придерживаться дисциплины и самоконтроля, карьера должна приносить удовольствие и оправдывать ожидания женщины [5, с. 160-168]. Также необходимо работать в направлении профилактики эмоционального выгорания [3].

### *Библиография*

1. Битько А.А. Ассертивность: понять другого, достичь своего // Управление персоналом. 2007. № 7. С. 24–28.
2. Вараева Н.В. Территория женственности: программа женских тренингов [Электронный ресурс]. М.: ФЛИНТА, 2015. 110 с.
3. Вараева Н.В. Программа профилактики эмоционального выгорания специалистов «Работа в радость» [Электронный ресурс]. М.: ФЛИНТА, 2013. 53 с.
4. Гайдукова Е.А. Социально–психологические притязания работающих женщин в брачно–семейных отношениях // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. № 20. С. 48–55.
5. Кольцова Е.А. Представления работников российских организаций о балансе между работой и личной жизнью // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. №2. С. 160-168.
6. Лодкина Е.В., Шевченко Л.А. Социально–психологические аспекты самореализации современной женщины // Проблемы социально–экономического развития Сибири. 2012. № 2 (7). С. 69–78.
7. Свиридова А.Н. Самореализация и личностные особенности работающих и неработающих женщин как проявление психологического здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. Материалы Всероссийской научно–практической конференции. 2013. С. 246–253.
8. Шелехов И.Л., Булатова Т.А. Женщины 20–35 лет как субъекты репродуктивного поведения: предпосылки к формированию внутриличностного конфликта // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11(139). С. 119-123.
9. Штроо В.А., Козяк А.А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью // Мир психологии. 2015. № 3. С. 253–267.

## **Различие в подходах решения проблем у мужчин и женщин**

*Самсонова Н.Л.,*

*Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва),*

*Нижний Новгород, Россия*

Активная интеграция женской и мужской моделей поведения делает актуальным изучение гендерных особенностей решения проблем. Увеличивается количество женщин, занимающих руководящие должности, растет число решений, которые принимают женщины в политике, экономике, общественной жизни. Учитывая достаточно большой объем экспериментальных исследований, можно говорить об определенной закономерности в предпочтении тех или иных стратегий решения проблем в зависимости от пола. Проблеме принятия решений посвящено большое количество работ в психологии: Л.А. Бирман, Е.П. Голубков, Л.Л. Гурова, Ю. Козлецкий, Т.В. Корнилова, Н.А. Лаврова, С. Плаус, Г.А. Саймон, В.Е. Субботин, Н.Ю. Терентьев, С.Н. Чудновская и др.

Проблема принятия решений по-разному рассматривается представителями разных психологических направлений. Так, когнитивная психология уделяет внимание индивидуальным качествам человека [3, с. 130]. Психоаналитическая школа рассматривает процесс принятия решений через анализ конфликта структур личности. С позиций бихевиоризма процесс принятия решения представляет собой процесс принятия социальной роли на себя, приписывание социальной роли другим и прояснение правил их взаимодействия [4, с. 13]. В целом, процесс принятия решений определяется внутренними и внешними факторами и представляет собой социально-психологический процесс, в котором могут быть выделены интуитивные решения, решения, основанные на суждениях, и рациональные решения [8, с. 363].

Анализ ряда современных исследований показал, что выбор стратегии при решении проблем имеет гендерную специфику и изменяется на разных этапах жизненного пути человека [7, с. 34]. Так, женщины при решении проблем в своем поведении избирают несколько стратегий. Они склонны к эмоциональной реакции и поиску социальной поддержки [6, с. 56]. Мужчины же проявляют большую ригидность, выбирают «инструментальные» методы решения проблем [5, с. 117]. На разных этапах жизни человек использует различные стратегии решения проблем, что связано с тем, что задачи и требования, встающие перед ним, постоянно изменяются на протяжении жизни, меняются пути их решения, выбирается адекватный внутренней и внешней жизненной ситуации репертуар поведения.

Мы провели собственное эмпирическое исследование различий в подходах решения проблем у мужчин и женщин. В исследовании приняли участие 30 человек: 15 мужчин и 15 женщин. Были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика «Копинг-тест» Р. Лазаруса, С. Фолкмана;
2. Методика «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25). Т. В. Корнилова.

Статистическая обработка результатов проведена при помощи U-критерия Манна-Уитни.

С помощью методики «Копинг-тест» Р. Лазаруса, С. Фолкмана было выявлено, что мужчины в отличие от женщин при решении проблем могут сдерживать эмоции, контролировать себя. Они рационально мыслят и стараются более оптимистично смотреть на сложившуюся проблему. Женщины же чаще при решении проблем ищут поддержку от внешних (социальных) ресурсов. Нередко отрицают проблему, отвлекаются от нее. С помощью U-критерий Манна-Уитни были выявлены значимые различия при расчете стратегий самоконтроля ( $n=15$ ,  $U_{кр.} = 77$  при  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр.} = 61$  при  $p \leq 0,01$ ), поиска социальной поддержки ( $n=15$ ,  $U_{кр.} = 77$  при  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр.} = 61$  при  $p \leq 0,01$ ) и бегства-избегания ( $n=15$ ,  $U_{кр.} = 77$  при  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр.} = 61$  при  $p \leq 0,01$ ).

Также были выделены копинг-стратегии, которые одинаково часто применяются и мужчинами, и женщинами: конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности. Так, мужчины и женщины разрешают проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий. Используют интеллектуальные приемы рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п. при решении проблем. Используя стратегию «принятие ответственности», и мужчины, и женщины признают свою роль в возникновении проблемной ситуации и принимают ответственность за ее решение.

Диагностика личностных факторов принятия решений по методике Т.В. Корниловой показала, что такие личностные факторы, как готовность к риску и рациональность при принятии решений в большей степени свойственны мужчинам. Это говорит о том, что мужчины, принимая решения, обдумывают их, стараются действовать при полной ориентировке в ситуации. В ситуациях неопределенности мужчины чаще женщин проявляют риск, чаще полагаются на себя. Значимые различия были получены по фактору готовности к риску ( $U_{Эмп.} = 7,5$ ,  $n=15$ ,  $U_{кр.} = 72$  при  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр.} = 56$  при  $p \leq 0,01$ ) и рациональность ( $U_{Эмп.} = 10,5$ ,  $n=15$ ,  $U_{кр.} = 72$  при  $p \leq 0,05$ ,  $U_{кр.} = 56$  при  $p \leq 0,01$ ).

Итак, по результатам эмпирического исследования можно утверждать, что мужчины при принятии решений в большей степени рациональны и готовы к риску, чем женщины, могут сдерживать эмоции и контролировать себя. Женщины же при решении проблем стремятся найти эмоциональную, информационную и действенную поддержку среди своего окружения. На проблемы женщины могут реагировать по типу уклонения: отрицать проблему, отвлекаться от нее и т.п. С помощью U-критерий Манна-Уитни были выявлены значимые различия стратегий самоконтроля, поиска социальной поддержки и бегства-избегания. Также значимые различия были получены при расчете таких личностных факторов, как готовность к риску и рациональность.

Результаты эмпирического исследования показывают, что женщины больше мужчин нуждаются в дополнительной подготовке к принятию решений. На основе полученных эмпирических данных мы предлагаем в качестве объекта психологического воздействия использовать такие показатели, как: самоконтроль и рациональность. В качестве психологического сопровождения профессиональной оптимизации женщин можно использовать программу тренингов с опорой на имеющиеся у женщин ресурсы: коммуникабельность, готовность делиться своими проблемами с социальным окружением и искать поддержку у коллег и знакомых [1; с. 10-23; 2, с. 31-38].

В заключении необходимо отметить, что данная работа открыла новые перспективы дальнейшей научно-исследовательской работы в рамках данной темы. Одной из перспектив является возможность обозначить различия в подходах принятия решений у мужчин и женщин, и оптимизацию решения проблем в смешанном коллективе с помощью тренингов, дискуссий и лекций.

### *Библиография*

1. Вараева Н.В. Программа профилактики эмоционального выгорания специалистов «Работа в радость» [Электронный ресурс]. М. : ФЛИНТА, 2013. 53 с.
2. Вараева Н.В. Территория женственности: программа женских тренингов [Электронный ресурс]. М. : ФЛИНТА, 2015. 110 с.
3. Гурова, Л.Л. Принятие решений как проблема психологии познания // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 125-132.
4. Иващенко, А.В., Чхиквадзе, Т.В., Дарбинян, А.Г. Проблема принятия морально-нравственного решения в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 12-17.

5. Коломацкий, Д.А. Половые особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и копинг-стратегии у педагогов // Вестник Екатеринбургского ин-та. 2014. № 4 (28). С. 116–121.

6. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

7. Степанова, Н.В., Булгакова, О.С. Выбор копинг-стратегии мужчинами и женщинами, пережившими развод // Вестник психофизиологии. – 2014. № 4. С. 31–39.

8. Субботин, В.Е. Принятие решения // Гендерные основания механизмов и профилактики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке: Материалы международного симпозиума, Кострома, 27–28 октября 2005 г. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. С. 393–395.

### **Изучение социальной активности старшеклассников**

*Сорокин Н.В., Баркунова О.В.,  
Фролова М.Е., Шуйский филиал ИвГУ*

Развитие социальной активности личности в современном образовании является одной из важнейших задач воспитания. Понятие «социальная активность» является частным случаем понятия «активность», которое широко используется в различных областях знания. Наиболее полно это понятие дается в Российской педагогической энциклопедии, где под активностью личности понимается «деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении [2, с.29]».

Социальная активность является одним из важнейших показателей социализации человека - усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социальные качества личности.

К проблеме развития и формирования социальной активности личности человека обращено внимание многих исследователей (Е.А. Ануфриев, В.Ф. Бехтерев, Т.С. Лапина, Б.Ф. Ломов, Т.Н. Мальковская, В.Г. Мордкович, В.А. Сластенин и др.).

Разные позиции наук (социальной психологии, философии, педагогики и др.) по отношению к определению понятия «социальной активности» позволяют представить его как сложное общественное явление, свойство личности и состояние деятельности. Интересны точки зрения ученых на определение содержания социальной активности

личности (социальные знания, умения и опыт социально значимой деятельности, эмоционально-ценностные переживания, рефлексия, социальные интересы, потребности и мотивы). Особо указывают ученые на взаимосвязь и взаимозависимость компонентов социальной активности личности.

Проанализировав точки зрения авторов (А.В. Иванов, Н.А. Соколова, И.Р. Сорокина, М.В. Колесникова и др.), мы пришли к выводу о том, что данная категория является социально-психологической составляющей личности и имеет деятельностьную основу и направленность.

Большой интерес к изучению социальной активности старшеклассников наблюдается в трудах отечественных и зарубежных ученых. Это обусловлено в первую очередь возрастными особенностями старшеклассников, их главными новообразованиями - стремлением планировать и достигать цели, готовности и желанием совершать социально значимые действия, расширять социальное пространство и окружение, самоопределение и выбор будущего образовательного маршрута.

Социальная активность старшеклассника как объект научного исследования может быть представлена как социально-психологическое качество личности старшеклассника, которое проявляется в деятельности, направленной на преобразование окружающей среды.

Рассмотренные выше теоретические аспекты позволяют эмпирически проверить специфику развития социальной активности старшеклассников. Выборка исследования составила 25 человек (учащиеся 10 класса).

Нами рассмотрены факторы, которые способствуют развитию социальной активности старшеклассников – это, во – первых, условия образовательной организации (воспитательно-образовательная среда, способствующая развитию инициативности и успешной социализации в обществе; во – вторых, социокультурные условия города (возможность реализовать свой потенциал в сфере дополнительного образования, участие в мероприятиях, проводимых организациями профессионального образования).

Для изучения сформированности социально-активных качеств подростков был использован комплекс диагностических методик: методика изучения социализированности личности учащегося (разработана профессором М.И. Рожковым); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) (разработана В.В. Синявским и В.А. Федорошиным). Данный комплекс позволяет изучить следующие компоненты социальной активности личности старшеклассника: социальную



адаптированность, социальную активность, автономность, нравственную воспитанность, инициативность, самостоятельность решений, настойчивость в делах.

Обработав результаты исследования по первой методике, мы получили:

- коэффициент социальной адаптированности: высокий у 3(12%), средний уровень продемонстрировали 12 (48%), низкий - 10 (40%);

- коэффициент автономности: высокий у 4 (16%), средний у 5 (20%), а низкий у 16 (64%);

- коэффициент социальной активности: высокий у 6 (24%), средний 6 (24%), низкий 13 (52%);

- коэффициент нравственной воспитанности: высокий у 5 (20%), средний 7 (28%), низкий-13 (52%).

Таким образом, уровень социализированности высокий у 5 испытуемых (20%), средний у 7 учащихся (28%) и низкий имеют 13 человек (52%).

Результаты по второй методике получились следующими:

- уровень коммуникативных склонностей 36% старшеклассников соответствует низкому, ниже среднего 52% и среднему 12%;

- уровень организаторских склонностей 96% соответствует уровням низкому и ниже среднего 4%.

Таким образом, по результатам проведенного исследования в последующей работе по развитию социальной активности старшеклассников нам будет необходимо обратить внимание на развитие следующих компонентов социальной активности: социальную адаптированность и автономность, инициативность, самостоятельность решений, настойчивость в делах.

Для успешного развития социальной активности старшеклассников считаем необходимым опираться на теорию этапов развития данного феномена, разработанную Н.А. Соколовой [3]. Автор считает, что на первом этапе необходимо формировать социальные потребности; далее формировать личностные смыслы социально-значимой деятельности; на следующем этапе выдвижение целей и включение в социальную деятельность; на завершающем этапе рефлексия и самооценка результатов собственной социальной деятельности. Обязательным условием становится развитие рассматриваемого феномена в социальной среде.

Таким образом, задачами развития социальной активности старшеклассников, которые мы будем решать в дальнейшем исследовании являются следующие:

1. Формирование у старшеклассников социальных потребностей: совместной социально-значимой деятельности, общения со сверстниками и взрослыми, инициативность и др.;
2. Развитие просоциальных ценностей (уважение человеческого достоинства, честь, эмпатия и др.);
3. Развитие целевых ориентиров и умений проектировать, реализовывать социально-значимую деятельность;
4. Развитие умений анализировать и оценивать собственную деятельность с позиций ее личностной и общественной значимости.

#### *Список использованной литературы*

1. Мордкович, В. Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения / В. Г. Мордкович. — Москва: Яникс, 2003.
2. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1999.
3. Соколова, Н.А. Феномен самореализации личности в социально-педагогическом измерении// Социальная политика и социология. — 2011. — №9. — С. 120–128.

### **Гендерные особенности социальной перцепции врачей**

*Трифопова Е.В.,*

*Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва),*

*Нижний Новгород, Россия*

Особенности социальной перцепции во многом определяют продуктивность взаимодействия врача и пациента, и, следовательно, косвенно влияют на исход лечения. Социальная перцепция – это понимание, восприятие, оценка и анализ людьми различных социальных объектов (людей, себя, групп, социальных общностей и т.п.). В исследовании Н.В. Вараевой показано, что формирование социально-перцептивного образа имеет гендерные особенности [2].

Стереотипы восприятия нередко искажают и понимание людьми друг друга. Гендерные стереотипы, изначально основанные на реальных психологических и ролевых различиях между полами, не осознаются, и в результате также могут приводить к затруднению общения. Например, мужчины и женщины в общении по-разному относятся к советам: для мужчины посоветоваться – ограничить свободу,

показать, что ты зависим, для женщины – увеличить виллу. Склонность мужчин опираться на обобщенные выводы может оказаться неубедительной для женщин. В общении многие женщины в качестве аргументов приводят личные примеры, логика строится на личном опыте и интеграции опыта окружающих. Мужчина в общении воспринимает информацию, а женщина – отношения [4]. Причем при построении схем восприятия важно учитывать пол всех, включенных в данный контакт людей. Когда мужчина общается с женщиной, уровень контроля снижается, по сравнению с общением с мужчиной. В паре женщина-женщина – оценки по шкале контроля очень высоки [5]. Кроме гендерных можно выделить и индивидуальные модели восприятия чужого поведения:

1) люди с личностной атрибуцией склонны приписывать причину случившегося определенному человеку;

2) при обстоятельственной атрибуции люди предрасположены, прежде всего, обвинять обстоятельства;

3) при стимульной атрибуции человек склонен видеть причину случившегося в предмете, на который было направлено действие, либо в самом пострадавшем [1].

Нами было проведено собственное эмпирическое исследование гендерных особенностей социальной перцепции врачей. В исследовании приняли участие врачи отделения терапевтического профиля областной клинической больницы Нижнего Новгорода. Объем выборки составил 30 человек, в составе 15 мужчин и 15 женщин в возрасте от 30 до 60 лет со стажем работы более 5 лет. Инструментарий исследования составили методики:

опросник «Психологический пол» Сандры Бэм,

опросник «Диагностика социальной эмпатии»,

методика «Диагностика уровня развития рефлексивности»,

методика «Изучение фрустрационных реакций»,

статистический анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента.

По психологическому полу и мужчины, и женщины врачи попадают в андрогинную группу, при этом акцент у мужчин смещен в сторону маскулинности, а у женщин в сторону феминности. Можно предположить, что ролевое поведение будет больше ориентировано на роль врача, чем на гендерную роль.

Установлено, что мужчины-врачи в меньшей степени проявляют социальную эмпатию, чем женщины. Мы считаем, что это может оказывать негативное влияние при общении с пациентами женского пола.

Уровень рефлексивности не имеет статистически значимых различий по гендерному признаку. И мужчины, и женщины в равной степени способны выходить за пределы своего Я и рассматривать ситуацию взаимодействия со стороны. Однако, женщинам больше свойственно анализировать собственные рекомендации пациентам с точки зрения их формы подачи. Мужчин же интересует только информация.

Женщины-врачи больше подвержены фрустрационным реакциям. Мужчины-врачи, как и женщины-врачи в ситуации фрустрации в большей степени склонны проявлять реакции фиксации на препятствии, но при этом у мужчин-врачей данные реакции являются более выраженными. Для женщин-врачей особое значение играет защита себя, своего «Я», и они или порицают кого-то, или признают свою вину.

В целом, можно сделать вывод, что в профессиональных отношениях врачи проявляют гендерные особенности, однако на уровне личностных черт гендерная специфика выражена не ярко. Не четко осознаваемые гендерные особенности социальной перцепции могут становиться причиной эмоционального выгорания врачей, что требует особого внимания. В качестве мер психологической поддержки врачей можно предложить программу профилактики эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий [3] и организацию семинаров по повышению социальной компетенции врачей. Изучение гендерных особенностей социальной перцепции врачей позволяет осуществлять индивидуальный подход к проблемам установления межличностных контактов в профессиональной сфере.

Данное исследование требует продолжения, а именно изучения восприятия врачей пациентами обоего пола и поиска путей наиболее эффективной психологической поддержки врачей, переживающих профессиональные трудности, сопряженные с налаживанием межличностных взаимопониманий.

### *Библиография*

1. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие . М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 247 с.
2. Вараева, Н.В., Минькова Е.С. Особенности становления образа взрослого в сознании детей и подростков, находящихся в условиях социально-реабилитационного центра [Электронный ресурс]. М.: ФЛИНТА, 2013.145 с.

3. Вараева Н.В. Программа профилактики эмоционального выгорания специалистов «Работа в радость» [Электронный ресурс]. М.: ФЛИНТА, 2013. 53 с.

4. Визгина, А.В., Пантеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин. // Вопросы психологии. 2001. № 3. С.91-100.

5. Козуб, А.С. Он и Она: особенности взаимоотношений [Интернет ресурс] / А.С. Козуб // <http://www.psilib.ru/guest/onona.php>. (Дата обращения 29.12.2017).

### **Психологическая помощь студентам по преодолению тревожности в период сессии**

*Пучкова Т.С., студент ННГАСУ*

*Чеботарева С.В., ННГАСУ*

Термин тревоги используется, как правило, в двух основных значениях: для описания состояния человека и как характеристика свойства его личности. Чаще всего термин «тревога» используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния или внутреннего условия, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны – активацией автономной нервной системы. Состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид.

Личностная тревожность (тревожность, как черта) не проявляется непосредственно в поведении. Но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги. Личность с выраженной тревожностью, например, невротическая личность, склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Следовательно, индивиды с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию стресса и склонны переживать состояния тревоги большей интенсивности и значительно чаще, чем индивиды с низким уровнем тревожности [1].

Тревогу исследовали такие психологи, как Б. Филлипс, Д. Майерс, которые заключили, что тревога вызывается той или иной формой стресса [3].

Л.И. Божович выделяет два вида тревожности – *адекватную*, отражающую объективное отсутствие условий для удовлетворения той или иной потребности, и *неадекватную*, когда имеются такие условия удовлетворения потребностей [1].

Итак, в одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств. Исходя из этого, многие авторы ведут речь о тревожности как о свойстве (личностная) и как о состоянии (ситуативная).

Личностная тревожность рассматривается как довольно стабильная личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых разных жизненных ситуациях, даже таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Ситуативную тревожность порождают некоторые конкретные ситуации, которые объективно вызывают беспокойство. Данное состояние может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей. Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями, напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Оно может быть разным по интенсивности и динамичности.

Ситуативную тревожность можно рассматривать в трех аспектах, которые существенно влияют на результативность значимой (соревновательной, исполнительской, управленческой, производственной) деятельности: межличностная ситуативная тревога, внутригрупповая ситуативная тревога и деятельностная (предрабочая, рабочая, послерабочая, оптимальная) ситуативная тревога.

Тревога на низком уровне интенсивности является необходимой для человека. Она подсказывает человеку, что нужно предпринять нужные меры, чтобы предупредить или ослабить опасность. Можно говорить о нормальной и избыточной (патологической) тревожности. В норме тревога сопутствует росту и изменению человека, ведь вполне естественно, когда нервничает ребенок, идущий в первый класс, девушка перед первым свиданием, студент перед экзаменом. Избыточная тревожность является неадекватным ответом на возникающие в жизни человека проблемы и стрессы или по интенсивности, или по длительности.

Нормальная тревога приводит к полезным, положительным действиям, направленным на устранение причин опасности или к использованию внутренних защитных механизмов. Избыточная, патологическая тревога может приводить к неконструктивным действиям и дезадаптивным защитам. Человек с повышенной тревожностью воспринимает опасность некорректно, так как опирается на ложные

предпосылки и преувеличивает или преуменьшает свои возможности. Он предвосхищает опасность, собственную уязвимость и неспособность справиться с угрозой, боится потерять опору в людях, способных помочь справиться с угрозой и, как следствие всего этого, страх оказаться осмеянным, презираемым, отвергнутым.

Неадекватно завышенная тревожность студентов в период сессии проявляется в неспособности строить жизненные планы, избегание тесных межличностных отношений, выборе отрицательных образов для подражания [2]. Завышенная тревожность может привести к проблемам неуверенности в себе, избегания социального общения или, наоборот, избыточной конфликтности [4,5].

В своей работе мы поставили перед собой задачу исследовать тревожность у студентов второго курса и разработать программу коррекционной работы по снижению уровня тревожности. Так как на вторых курсах студентам приходится сталкиваться с большими нагрузками, связанными с обучением в вузе, это может вызвать повышение уровня тревожности, что в свою очередь может сказаться на успеваемости студента и на его взаимоотношениях с окружающими. Целью нашей работы является изучение уровня тревожности студентов в период сессии и возможностей психологической помощи им по преодолению тревожности.

На первом этапе экспериментального исследования мы провели изучение уровня тревожности студентов второго курса (в исследовании принимали участие студенты ННГУ им. Лобачевского факультета экономики и предпринимательства, 15 человек в возрасте 19-20 лет, 11 девушек и 4 юношей). Исследование проводилось с помощью методики Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала оценки уровня ситуативной и личностной тревожности», которая позволила выявить уровень ситуативной и личностной тревожности студентов. Шкала позволяет определить уровень ситуативной и личностной тревожности, как индивидуальный показатель чувствительности к стрессу и как черту личности, характеризующуюся склонностью испытуемого в той или иной степени испытывать в большинстве ситуаций страх, опасение. Методика позволяет выявить три уровня тревожности: низкий, средний и высокий уровень тревожности.

По данным, приведённым в таблице, видно, что у студентов 2 курса ситуативная тревожность преобладает над личностной.

Таблица 1

Уровень тревожности студентов (методика Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина)

| Уровень | <i>Ситуативная тревожность</i><br>кол-во чел. (в %) | <i>Личностная тревожность</i><br>кол-во чел. (в %) |
|---------|---|--|
| низкий  | 0   | 0  |
| средний | 53  | 68   |
| высокий | 47  | 32   |

По параметру ситуативной тревожности больше половины студентов нашей выборки имеют средний уровень тревожности, остальные – высокий. Низкий уровень тревожности отсутствует. По параметру личностной тревожности отсутствует низкий уровень. Средний же уровень заметно преобладает над высоким. В показателях ситуативной тревожности, у студентов 2 курса, чуть больше половины (53%) имеют средний уровень тревожности, остальные – высокий (47%).

Также в исследовании использовалась Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор. По полученным данным можно сказать, что в данной выборке нет низких значений тревожности. Средний уровень тревожности с тенденцией к высокому обнаружен у 54% испытуемых, у 20% - средний с тенденцией к низкому уровню. Лишь у 4 человек (26%) выявлен высокий уровень тревожности. Очень высокого уровня в нашей выборке не обнаружено.

Таблица 2

Уровень тревожности студентов (Личностная шкала проявлений тревоги  
Дж. Тейлор)

| <i>Уровень</i>                    | <i>Кол-во человек (%)</i> |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Очень высокий                     | 0                         |
| Высокий                           | 26                        |
| Средний (с тенденцией к высокому) | 54                        |
| Средний (с тенденцией к низкому)  | 20                        |
| Низкий                            | 0                         |

Т.о., проведенное исследование уровня тревожности студентов 2 курса показало, что 53% испытуемых демонстрируют высокий уровень тревожности, что проявляется в рассеянности, дефиците внимания, зажатости. И им требуется помощь в нормализации их состояния. Мы предположили, что специально разработанная программа поможет



снизить уровень тревожности студентов и благотворно скажется на результатах их учебной деятельности. На втором этапе экспериментального исследования мы разрабатываем программу по снижению уровня тревожности студентов в период сессии, проверяем данную программу на практике и отслеживаем ее эффективность.

### *Библиография*

1. Астапова, В.М. Хрестоматия: тревога и тревожность / Сост. и ред. / В.М. Астапова. – СПб., 2001.
2. Булатова, Е.А. Исследование мотивационно-потребностной сферы студентов первого курса общетехнического факультета ННГАСУ /Е.А.Булатова // Труды конгресса XVIII междунар. науч.-пром.форума «Великие реки» 2016» / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н.Новгород, 2016, С.287-290.
3. Вачков, И.В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И.В.Вачков // Школьный психолог. – 2004. – №8.
4. Чеботарева, С.В. Направления психологического сопровождения профессионального развития студента в период обучения в вузе / С.В.Чеботарева // Проблемы многоуровневого образования: Материалы XIV Межд. науч.-методич. конф. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.
5. Чеботарева, С.В., Чиркова, Т.И. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки (на примере специальности «Психология») /С.В.Чеботарева. Н.Новгород: ННГАСУ, 2010.

### **Влияние эмоционального интеллекта на успешность деятельности руководителя**

*Соловьева Е.В., слушатель МИПК ННГАСУ*

*Чеботарева С.В., ННГАСУ*

В условиях непрерывных социально-экономических изменений современного общества особую значимость приобретает способность человека адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и своевременная реакция на окружающие процессы. Это требует четкого осознания и понимания как своих собственных эмоций, так и эмоций окружающих людей. Именно эти способности включает в себя понятие «эмоциональный интеллект» (ЭИ). Эмоциональный интеллект проявляется в ситуациях, связанных с общением людей, и необходим в первую очередь профессионалам, чья основная деятельность связана с постоянным взаимодействием с другими. Управленческая деятельность является одной из прикладных сфер, в которой

активно используется понятие эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности. Развитый эмоциональный интеллект является одним из важных компонентов конкурентоспособности личности современного специалиста [3,4].

Эффективность коммуникаций всегда влияет на результаты профессиональной деятельности, особенно в структуре управления, где общение с окружающими принципиально важно, а уровень принимаемых решений, обусловленных результатом коммуникации, особенно высок. Личные качества, способности и навыки руководителя оказывают непосредственное влияние не только на конечный результат определенной деятельности, но и на общую атмосферу в коллективе, общий корпоративный дух сотрудников. Кроме того, эмоциональный интеллект является, как правило, и фактором, фасилитирующим процессы принятия управленческих решений, отличающихся большей оригинальностью и креативностью. По данным исследователей, руководители с высоким эмоциональным интеллектом строят более устойчивые межличностные отношения, лучше мотивируют себя и других, более активные и творческие, лучше работают в условиях стресса, лучше справляются с переменами [1].

На сегодняшний день актуальна проблема нехватки управленцев высшего звена, способных сформировать надежную команду, легко ориентироваться и принимать решения в условиях современной экономики, что отражается во множестве исследований, направленных на то, чтобы дать ответ на вопрос, каким же должен быть современный руководитель. В условиях современной реальности многие исследования все чаще отмечают, что главенствующая роль в деятельности управленцев - это эффективное общение с социумом, а не только технические и профессиональные навыки [2]. По прогнозам специалистов, если интеллектуальная движущая сила бизнеса в XX веке была IQ, то в XXI веке это будет EQ (в переводе с англ. **emotional quotient**) - эмоциональная компетентность.

В нашей исследовательской работе мы поставили цель - изучение влияния эмоционального интеллекта на успешность деятельности руководителя.

Задачами работы стали:

- изучить понятие эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологической литературе, изучить структуру ЭИ и рассмотреть методы оценки эмоционального интеллекта;

- выявить особенности влияния эмоционального интеллекта на успешность деятельности руководителя;

- экспериментально изучить эмоциональный интеллект руководителей организации для составления прогноза успешности их профессиональной деятельности.

Объектом исследования стала эмоционально-волевая сфера руководителей в организации; предметом исследования - уровень развития эмоционального интеллекта руководителей. Мы выдвинули гипотезу, что эмоциональный интеллект существенным образом влияет на успешность деятельности руководителя; по уровню развития ЭИ можно прогнозировать успешность его работы; специальная работа по развитию ЭИ может способствовать повышению качества управленческой деятельности руководителя.

Методологическую основу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых, занимающихся вопросами управления и разработкой теории ЭИ: И.Н. Андреевой, Н.А. Батурина, Л.С. Выготского, А.В. Карпова, Д.В. Люсина и др., а также западными исследователями психологами и социологами, бизнес-консультантами: Р. Бар-Она, Г. Гарднер, Д. Гоулмана, М. Кетс де Врис, а также П. Сэловей, Дж. Мэйер и Д. Карузо. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что разработанную программу оценки ЭИ и полученные данные можно использовать для решения практических проблем в области управления, таких как правильный подбор кадров на управленческие позиции, прогнозирование успешности будущих руководителей, оценка и развитие личностных качеств персонала организации.

Экспериментальной базой нашего исследования выступила производственно-торговая строительная компания г. Н.Новгорода. Исследование было проведено в апреле-мае 2018 года. В исследовании приняли участие руководители структурных подразделений данной компании, всего 15 человек в возрасте от 30 до 44 лет, из них 10 женщин и 5 мужчин.

В соответствии с целью и задачами исследования был использован комплекс методов: теоретико-методологический анализ литературы по проблеме эмоционального интеллекта и профессиональной успешности руководителя; методы психологической диагностики (опросники), метод наблюдения и экспертной оценки, а также методы математической обработки данных. В исследовании мы использовали психодиагностические методики – методика изучения эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой и разработанная нами Карта наблюдения проявлений эмоционального интеллекта

руководителя. Получив результаты диагностики эмоционального интеллекта руководителей отдельно по каждой методике, мы разработали логический алгоритм для определения итоговых показателей развития их эмоционального интеллекта. Мы получили следующие данные: высокий общий уровень эмоционального интеллекта имеют чуть больше половины (53%) наших респондентов, средний общий уровень эмоционального интеллекта продемонстрировали 40% респондентов, низкий общий уровень эмоционального интеллекта имеют 7% респондентов. Т.о. респонденты в целом имеют высокий и средний уровень ЭИ, что необходимо для их профессиональной деятельности. У половины респондентов уровень ЭИ высокий, что положительно сказывается на их профессиональной успешности. И 47% респондентов необходимо развивать уровень ЭИ с целью повышения собственной эффективности.

Рассмотрев полученные результаты отдельно по двум составляющим ЭИ – внутриличностному и межличностному, мы получили следующую картину: 27% респондентов имеют высокий показатель ЭИ по обеим шкалам; 60% респондентов имеют высокий уровень развития внутриличностного ЭИ; 67% респондентов имеют среднее значение межличностного ЭИ; 40 % респондентов имеют средний уровень ЭИ, ЭИ - зона развития; низкое значение ЭИ имеет один кандидат, при этом только по шкале межличностного ЭИ.

Поскольку одной из задач нашего исследования являлось составление прогноза успешности руководителей и планирование работы по развитию их ЭИ, мы проанализировали индивидуальные результаты диагностики ЭИ каждого из наших обследуемых. На основе такого анализа мы разработали конкретные рекомендации руководителям структурных подразделений организации по развитию их ЭИ и спланировали групповую развивающую работу с персоналом организации.

### *Библиография*

1. Карпов, А. В. Влияние эмоционального интеллекта на эффективность управленческой деятельности // Психология XXI века. / А.В.Карпов. - Ярославль, 2008.
2. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004.
3. Чеботарева, С.В. Развитие конкурентоспособности личности современного специалиста в условиях системы повышения квалификации посредством психологической подготовки // Модернизация системы профессионального

образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XVI Международной научно-практической конференции / С.В.Чеботарева. - М.-Челябинск, 2017.

4. Чеботарева С.В. Дополнительное психологическое образование как фактор повышения конкурентоспособности выпускников технического вуза // VII Всероссийский фестиваль науки: сборник докладов в 2-х томах. Т.2 / С.В.Чеботарева. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2017.

### СЕКЦИЯ 3

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ, СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Творчество и саморазвитие педагога в профессиональной деятельности

*Безбородова Л.А. г. Москва, МПГУ*

*Безбородова М.А. г. Москва, МПГУ*

Актуальность исследования определяется миссией высшего образования, которая заключается в подготовке профессионально и социально успешного выпускника, а также социально-педагогическими преобразованиями педагогической системы университета со всеми ее многочисленными и разнообразными элементами, ориентированными на альтернативное, многовариантное, функциональное развитие.

Педагогическая деятельность во многом зависит от умения и способности педагога направить свои усилия на систематическую творческую работу, строить ее творчески, преодолевать трудности, управлять своим эмоциональным состоянием. Творчество мы понимаем как деятельность, дающую качественно новое, никогда ранее не существовавшее. Его можно рассматривать как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, формирование потребности человека что-то изменить, усовершенствовать, ввести новое, оригинальное.

В условиях нарастающих процессов дифференциации образовательных сред школ, когда классы становятся все менее однородными за счет миграционных процессов, возросшим числом учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации, педагогу приходится отказываться от привычного способа давать уроки по готовым конспектам. Все более востребованной для него становится творческая деятельность, в основе которой — педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической, гуманной педагогики. С возможностью модифицировать содержание, методы, приемы, средства обучения, формы и способы контроля, критерии оценки результатов обучения, среды класса, школы. Складывающаяся ситуация в общеобразовательной школе требует совершенствования в подготовке учителей в университете.

«Педагогическое творчество характеризуется направленностью на поиск более совершенных форм учебной работы, успешное решение педагогических проблем, улучшение качества обучения и воспитания учащихся. Если рассматривать его в

контексте научной деятельности, то оно связывается с получением новых социально значимых результатов. Творчество проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразной основой педагогической деятельности. Педагогическое творчество проявляется в самореализации педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, в определении индивидуальных путей своего профессионального роста.»[1, с.138].

Особенность творчества педагога заключается в том, что он должен установить отношения с каждым ребенком как с творческой личностью в процессе их совместных многократных поисков и учебных действий в разных сферах. Педагогу, который недостаточно уделяет внимания своему творчеству, трудно найти общий язык с учащимися или студентами и наладить с ними сотрудничество.

Продуктами творчества педагога являются не только результаты творческой деятельности в виде конспекта, новой методической разработки и дидактического материала или игры, но и творческие результаты учащихся: инсценировки, художественное изделие, придуманная сказка, разыгранная роль персонажа в спектакле, конструкторское изобретение и т.п.[2].

Что может побудить педагога к творчеству? Например, конкурс профессионального мастерства «Лучший педагогический проект» - это условие успешного личностного и профессионального роста, достижения новых качественных результатов в педагогической работе. Это способ раскрытия творческого потенциала педагога, способствующего его саморазвитию, стремлению продемонстрировать свой опыт и достижения, подтвердить свою компетенцию.

Профессиональный конкурс стимулирует педагога к инновационному творчеству, к демонстрации своего профессионального уровня, его можно рассматривать как систему повышения квалификации. Кроме этого большую роль играет готовность к творчеству в профессиональной деятельности, овладение секретами мастерства, стремление выйти за пределы условностей и консервативных правил, активная жизненная позиция педагога.

Основные направления творческой деятельности педагога:

- проектирование процесса взаимодействия педагога с учащимися, в том числе, составление содержательных календарных планов образовательной деятельности;
- разработка новых педагогических методов и приемов, активное использование их в работе с учащимися;

- поиск новых форм работы с учащимися (интересные путешествия, занятия-развлечения, поисковая деятельность и экспериментирование, кружковая работа и т.д.);[3]

- внедрение прогрессивных педагогических технологий и идей в практику работы;

- новое решение методических и дидактических проблем (разработка конспекта нетрадиционного урока или внеклассного развлечения; творческий отчет, подготовка консультации, выступления на педсовете).

Результатом творчества является личностное саморазвитие педагога. Профессиональное саморазвитие — «это сознательная деятельность, направленная на совершенствование личности педагога в соответствии с требованиями профессии, овладение технологией профессионального саморазвития поможет педагогу продуктивно организовать самостоятельную подготовку к профессиональной деятельности и мастерству.»[1, с.137].

Формулирование целей саморазвития - очень важный шаг в процессе формирования педагогического мастерства, ведь от выбора цели зависит эффективность такой работы. Важнейший компонент саморазвития — самопознание. Без него невозможно выдвинуть, сформулировать, а тем более реализовать практически значимые цели. Самопознание и самооценка — это личностные особенности педагога: интересы, склонности, способности, характер и т.п., их изучение и оценка, типологические свойства нервной системы в процессе самонаблюдения и использования специальных методов диагностики. «Компонент рефлексия педагога побуждает к самопознанию и самооценке, результаты самопознания стимулируют выдвижение цели, а сформулированные цели позволяют организовать самоизучение.» [1, с.136].

Эффективность процесса саморазвития педагога зависит от следующих показателей:

- сформированность оценочно-рефлексивной позиции;
- изменения в мотивационной сфере;
- осмысление собственных профессиональных затруднений и корректировка творческой деятельности;
- развитие способности реализовать свой творческий потенциал;
- поэтапное формулирование целей своей педагогической деятельности, ее моделирование и прогнозирование;



- проектирование качественных изменений в личности и деятельности;
- постановка и решение педагогических, психологических, организационных, предметных задач;
- рост научно-теоретических, психолого-педагогических знаний и методических навыков и умений, их соответствие учебно-воспитательному процессу;

Для культурного саморазвития педагога служат определенные средства - это чтение разнообразных научных, художественных книг, книг об искусстве, работа со справочной литературой, использование специальных упражнений по развитию памяти, мышления и речи. Такие личностные изменения, как интеллектуальное развитие, умение управлять своими психическими состояниями, целеустремленность и сила воли, формирование педагогической культуры, развитие творческих способностей – все это мощный стимул в профессиональном и личностном саморазвитии педагога, так как формируют его потребность в самосовершенствовании.

### *Библиография*

1. Безбородова, Л.А. Саморазвитие педагога в профессиональной деятельности. / Л.А. Безбородова, М.А. Безбородова, С.Ю. Заварина // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования / Мат-лы межд. науч.-практ. конференции, 16-17 февраля 2017 г., г. Орехово-Зуево – г. Москва.- М.: Педагогическое общество России; ГОУ ВО МО ГГТУ, 2017.- с.136-140.
2. Безбородова М.А., Безбородова Л.А. Формирование графического навыка письма в начальной школе // Наука и школа . – 2016 . - № 3. – с.111-115.
3. Безбородова Л.А., Безбородова М.А. Актуальные проблемы школьного музыкального образования // ВЕСТНИК Академии права и управления // научный и информационно-аналитический журнал. - № 1 (46). - 2017. - с. 162-166.

### **Личностный потенциал студентов ННГАСУ как психологическое условие противостояния формированию зависимостей**

*Булатова Е.А.*

*к.психол.н., ННГАСУ*

В современном мире перед человеком открыто множество путей, выбор огромен, и его жизнь – это результат сделанных им выборов. Человек оказывается между двумя целями – истинной, когда он выбирает самого себя и берет на себя

ответственность, и ложной, привлекающей легкостью, минимизацией усилий или навязанной окружением. Результат предпочтения ложной цели и приводит к появлению зависимости – «непреодолимой, неконтролируемой, чрезмерной, нарастающей подчиненности своего выбора внешней ложной цели, сопровождающейся полной невозможностью и выраженным дискомфортом выбора собственных целей...» [2, с. 5]. Окружающая реальность воспринимается диссоциированно, т.е. так, будто все происходит с кем-то посторонним, и формируются состояния искусственной, суррогатной реальности, которые выражаются в различного рода зависимостях: химических (наркотики, алкоголь, никотин, токсикомания), пищевых и субстанциональных - киберзависимости, зависимости от внешности, идеологии, шопинга, TV, экономической зависимости и др. Наиболее опасный и разрушительный характер имеет наркотическая зависимость [5], а самый массовый характер среди студенческой молодежи приобрела интернет-зависимость, преимущественно от социальных сетей, мобильного телефона, а также гейм-аддикция, серфинг в интернет.

Насколько студенты ННГАСУ способны противостоять формированию зависимостей и делать осознанный выбор? Способность преодоления личностью заданных обстоятельств, преодоления самой себя, является первичной точкой различий между людьми, более глубинной, чем различия в интеллекте или мотивации. Личностный потенциал Д.А. Леонтьев рассматривает как «системную организацию индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [4, с.157].

В структуре личностного потенциала ведущую роль играет жизнестойкость. Жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, посредством которой происходит осознание человеком воздействия на него различных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, как успехов, так и проблем. Мы рассматриваем жизнестойкость как поддающуюся формированию и развитию систему установок или убеждений, «установки на включенность в противовес отчуждению и изоляции, установки на контроль за событиями в противовес чувству бессилия и установки на принятие вызова и риска в противовес стремлению к безопасности и минимизации напряжений» [3, с.7]. Мы сосредоточили внимание на жизнестойкости и смысложизненных ориентациях студентов 1 и 4 курса ННГАСУ, выборка составила

147 человек (72 студента 1 курса и 75 студентов 4 курса университета), исследование происходило в сентябре 2017 г.

Табл. 1

Средние значения и стандартное отклонение показателей по шкалам теста жизнестойкости у студентов ННГАСУ

|        | Жизнестойкость | Вовлеченность | Контроль     | Принятие риска |
|--------|----------------|---------------|--------------|----------------|
| 1 курс | 87,76(17,71)   | 40,33(8,45)   | 29,47(7,36)  | 19,66(5,11)    |
| 4 курс | 83,78(13,22)   | 35,28 (6, 81) | 31,20 (5,27) | 17,35(2,36)    |
| Норма  | 80,72(18,53)   | 37,64 (8,08)  | 29,17(8,43)  | 13,91(4,39)    |

Мы видим, что полученные данные по общей жизнестойкости у четвертого курса (83,8) немного превышают средний балл нормы, а у первого курса (87, 8) значительно превышают. Рассмотрим составляющие общей жизнестойкости, а именно вовлеченность: на четвертом курсе она составляет 35,3, что несколько ниже среднего балла нормы, а на 1 курсе имеет значение 40,3, что, напротив, несколько выше нормы. Следовательно, на первом курсе включенность в происходящие вокруг события высокая, первокурсники заинтересованы происходящими в их жизни переменами, стремятся наладить хорошие отношения в коллективе, активно и с удовольствием осваивают как новые знания, так и новую среду в целом. Вариабельность данных (разброс значений стандартного отклонения) значительно ниже нормы на 4 курсе, что говорит о том, что к четвертому курсу группа становится более однородной, сплавивается.

Рассмотрим второй показатель жизнестойкости – контроль. Получены данные о том, что на первом курсе показатели контроля почти абсолютно совпадают со средними нормами (29,5 и 29,2), а на четвертом курсе эти показатели чуть выше средних (31,2). Это говорит о том, что студенты способны справляться с повседневными обычными делами, успешно реализовывать сложный комплекс внешних форм активности, участвовать в учебном процессе, трудовой и семейной жизни, эффективно использовать предоставляющиеся возможности окружающего мира. Контроль вырос к четвертому курсу, а вовлеченность немного упала, т.е. на четвертом курсе уровень положительных эмоций немного снижается, а уровень контроля, владение сложными формами активности повышается.

Наиболее интересный результат получен по третьему компоненту

жизнестойкости, принятию риска. На четвертом курсе показатель выше среднего (17,3), но эти значения не являются статистически значимыми. Но на первом курсе средний балл принятия риска (19,7) не только превышает нормы (13,9), но и показатель стандартного отклонения (4,39), т.е. является очень высоким. Можно сделать вывод, что первокурсники легко относятся к риску, не боятся его, они могут принять рискованное решение, не заботясь о последствиях, например, сегодняшние радости студенческой жизни принимаются ими безусловно, при этом отбрасывается призрак сессии, кажущейся такой далекой... Многие первокурсники не осознают риска, а студенты четвертого курса принимают решения значительно осторожней, они взвешивают возможные последствия неуспеха в учебной деятельности, стремясь уйти от напряжения, дискомфорта, они становятся зависимыми от уже сделанных выборов. Однако важнейшим компонентом личностного потенциала является осознанное принятие риска, личность готова выйти за зону безопасности и принять на себя ответственность, напряженно трудиться без всяких гарантий, готова также принять и неуспех, конечно, влекущий за собой какие-то потери, наказания. Личностный потенциал проявляется как характеристика уровня личностной зрелости, ее способности к произвольной деятельности, ее системной организации в целом.

В студенческий период жизни формируется смысловая сфера, смысложизненные ориентации как система связей, отражающих направленность личности, то, насколько присутствует в жизни значимая цель, в какой степени процесс своей жизни субъект считает насыщенным и интересным, в какой степени он удовлетворен достигнутыми результатами. В современном обществе в условиях социальной нестабильности, когда прежние ценности уже не работают, студенты ищут новые смысложизненные ориентации и стремятся их адаптировать к своим условиям. Осознание смысла жизни происходит, когда человек преодолевает определенные трудности жизни, в процессе решения внутриличностных или межличностных конфликтов [3]. Однако студенту-первокурснику на этапе адаптации к вузу порой тяжело осознанно принимать решения и воплощать их в жизнь. С целью изучения смысложизненных ориентаций студентов мы применили методику СЖО Д.А. Леонтьева, исследование проходило в феврале 2018 г., в нем приняло участие 57 студентов-первокурсников общетехнического факультета и специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений» ННГАСУ.

Табл. 2

Средние значения и стандартное отклонение показателей по шкалам  
теста СЖО у студентов ННГАСУ

|                   | Цел<br>и в жизни | Проц<br>есс жизни | Резу<br>льта-<br>тивность<br>жизни | Лок<br>ус<br>контроля-<br>Я | Ло<br>кус<br>контроля<br>– жизнь | ОЖ<br>– общий<br>показатель |
|-------------------|------------------|-------------------|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Средне<br>е знач. | 28,8             | 28,23             | 24,5                               | 19,6                        | 28,9                             | 101,1                       |
| Станд.<br>отклон. | ±7,50            | ±7,47             | ±6,75                              | ±5,21                       | ±8,11                            | ±24,14                      |

Мы видим, что разброс средних значений смысложизненных ориентаций первокурсников довольно значительный, следовательно, студенты-первокурсники ННГАСУ существенно различаются по наличию /отсутствию определенных целей в жизни, эмоциональному отношению к процессу жизни, удовлетворенности результатами, которые они достигли, ощущению себя хозяином/хозяйкой своей жизни. Мы наблюдаем наибольшее стандартное отклонение по шкале «локус контроля-жизнь», что свидетельствует о том, что некоторые студенты не видят возможности управлять своей жизнью, т.е. их жизнь не представляется им управляемой. Именно эти студенты входят в группу риска попадания в зависимость от психоактивных веществ, интернета и др. А.В. Будакова [1] предполагает, что формирование позитивных базисных убеждений и чувство психологической безопасности является важнейшим условием развития личностного потенциала современных молодых людей.

Итак, можно сделать вывод, что помогают противостоять зависимости такие компоненты личности, как целеустремленность, способности коммуникации, самоконтроля и саморегуляции. Они образуют базис личностного потенциала, и в купе с согласованной, непротиворечивой системой смысложизненных ориентаций являются важнейшим условием сохранения и развития личности современных молодых людей, что необходимо учесть при реализации образовательного и воспитательного процессов в вузе.

### *Библиография*

1. Будакова, А.В., Сметанова, Ю.В., Богомаз, С.А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала / А.В. Будакова, Ю.В. Сметанова, С.А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета. -

2010. - №338. - С.156-159.

2. Котляров, А.В. Другие наркотики, или Homo Addictus. / А.В. Котляров. - М: Изд-во Института Психотерапии, 2006.

3. Леонтьев, Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности//Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 134–147.

4. Леонтьев, Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения//Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011.

5. Чеботарева, С.В. Антинаркотическая работа в ННГАСУ: от опыта к системе // «Великие реки-2017». Материалы 19 Межд.науч.-промышл.форума. Н.Новгород, 2017.

#### **Подготовка кадров на основе международного сотрудничества**

*Голошумова Г.С.,*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва, Россия*

*Линь Ин,*

*Вэйнаньский педагогический университет,*

*г. Вэйнань, Китай*

Современное общество находится на этапе активного поиска решений проблемы международного сотрудничества. Приоритетным направлением в решении данного вопроса в системе образования является подготовка глобально конкурентоспособных, адаптивных специалистов нового поколения с целью решения задач инновационного развития общества, продвижения интересов страны и эффективной реализации проектов в разных сферах международного сотрудничества [7].

В данном направлении особое значение приобретает психолого-педагогический аспект в формировании у педагогов мотивации к осуществлению подготовки обучающихся к международному сотрудничеству, что вызывает необходимость актуализации инновационной педагогической деятельности в современной системе образования.

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, то можно сказать, что инновационная деятельность педагога в рамках подготовки кадров к международному сотрудничеству 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» [1, с.69].

Условием успешного протекания инновационных процессов в образовании является высокий уровень потенциала педагога, где особое значение занимают знания и информированность педагогического коллектива о возможности подготовки кадров на основе международного сотрудничества. Педагогам высшей школы важно учитывать, что международное сотрудничество в настоящее время осуществляется по нескольким направлениям: установление и развитие прямых связей с зарубежными партнерами; организация практического обучения студентов за рубежом; расширение спектра и объема образовательных услуг; активизация процессов обмена студентами и преподавателями; участие в лекциях, семинарах и встречах; участие в профессиональных международных конференциях, семинарах по различным вопросам; развитие международного сотрудничества с зарубежными партнерскими организациями; изучение современных методик образования и их внедрение; разработка учебно-методических материалов; разработка и обмен инновационных методов обучения и образовательных технологий; культурный обмен студентов и преподавателей.

Современные программы вузов направлены на подготовку специалистов для международного сотрудничества, обладающих комплексными знаниями и навыками, различными методиками организации деятельности, навыками анализа экономических и социокультурных процессов; на умение вести международные и региональные проекты, международные переговоры.

Как указывает И.В. Лазутина, Россия выбрала для себя ключевой стратегией интеграции в международное образовательное и научное пространство развитие интернационализации деятельности ведущих вузов (в том числе научно-исследовательских и федеральных университетов). К примеру, программа поддержки 15 ведущих вузов включает развитие мобильности, реализацию совместных образовательных программ, исследований с зарубежными вузами и нацелена на достижение следующих задач и показателей [5, с.158].

– Повышение академической мобильности профессорско-преподавательского состава вузов. Участие не менее 2% научно-педагогических сотрудников вузов ежегодно в программах академической мобильности в форме стажировок, курсов повышения квалификации и т.д.

– Увеличение численности иностранных студентов. Обучение в ведущих вузах не менее 5% иностранных студентов от общего количества студентов, при сроке их обучения не менее 1 месяца.

– Проведение научных разработок совместно с ведущими мировыми научными центрами. Реализация не менее 10 научно-исследовательских проектов с привлечением к их руководству ведущих зарубежных и российских ученых.

– Внедрение совместных образовательных программ. Создание и внедрение в образовательный процесс не менее 80 совместных образовательных программ с ведущими зарубежными вузами и научными центрами.

В своих публикациях И.В. Лазутина подчеркивает, что международная практика показывает, что многие страны используют похожую тактику поддержки ведущих вузов и научных организаций для модернизации и развития национальной системы образования. Например, Китай, Япония, Австралия, Германия, Франция и др. Для достижения задачи подготовки специалистов международного уровня Россия обладает достаточно широкой базой международных соглашений в области науки, образования, культуры, гуманитарного сотрудничества. Действующие соглашения способствуют достижению таких задач, как привлечение зарубежных ученых, проведение совместных исследований, обмен учеными, студентами, преподавателями, специалистами, продвижение русского языка и культуры и внедрение различных культур других стран. Существующие инициативы по развитию международного сотрудничества сосредоточены в большей степени на поддержке интернационализации деятельности ведущих вузов [5].

Таким образом, рекомендации, данные И.В. Лазутиной, могут быть в полной мере внедрены в современную международную практику подготовки кадров. Она пишет: «дополнительными инструментами международного сотрудничества могут стать программы международной подготовки российских студентов, ученых и преподавателей. Для формирования положительного отношения к российской системе образования и стране в целом могут быть созданы программы для молодежи и школьников. Зарубежный опыт показывает, что при реализации молодежной политики страны не ограничиваются развитием академических обменов, а включают поддержку



творческой молодежи, молодежного предпринимательства и др. Используя опыт других стран, Россия может существенно обогатить свою молодежную политику новыми формами и инструментами международного сотрудничества» [5, с. 163].

Одним из самых значимых документов, касающихся культурного и научного международного сотрудничества, является Хельсинкский Заключительный акт, послуживший также стимулом для принятия Конвенции о сотрудничестве в области культуры, образования, науки и информации между странами в Черноморском регионе (Стамбул, 1993 г.). Согласно этой Конвенции стороны обязуются поощрять, содействовать и развивать: сотрудничество и обмены между научно-исследовательскими организациями, высшими и другими учебными заведениями; обмены специалистами, лекторами, преподавателями и студентами с целью ознакомления с опытом и идеями, повышения квалификации, чтения лекций, ведения преподавательской и научной деятельности; языковую практику, научно-исследовательскую работу и аспирантское обучение; сотрудничество и обмен информацией о возможностях признания дипломов, научных степеней и других академических званий сторон; сотрудничество между национальными комиссиями сторон по делам ЮНЕСКО с целью разработки конкретных совместных проектов; помощь в заключении многосторонней научной конвенции о защите и исследовании памятников древних цивилизаций; прямые контакты в области культуры, образования, науки и информации между городами и регионами сторон.

Нельзя не согласиться с Ю.И. Павлюковой и Е.А. Дрягаловой в том, что на сегодняшний день прослеживается тенденция увеличения числа иностранных студентов в России. В утверждённой Правительством РФ «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» уделяется особое внимание созданию условий для привлечения в Россию иностранных студентов. «Это должно быть одной из приоритетных задач в деятельности Министерства образования и науки и самих российских высших учебных заведений с тем, чтобы к 2020 году доля иностранных граждан достигла 5% в общем контингенте учащихся вузов, а доходы от их обучения составляли не менее 10% от объема финансирования системы образования. Достижение указанных плановых показателей будет доказательством повышения международной конкурентоспособности российского образования и станет критерием его высокого качества, а также позволит России стать одним из лидеров в области экспорта образовательных услуг» [6].

Так, между Россией и Китаем ведется давнее и плодотворное сотрудничество в области образования. На официальном сайте Министерства образования и науки указывается, что на сегодняшний день функционирует ряд совместных проектов и программ в различных направлениях, регулярно проводятся конференции, совещания, консультации. Договорно-правовая база современного российско-китайского сотрудничества в области образования основывается на следующих межправительственных соглашениях: о культурном сотрудничестве от 18 декабря 1992 г., о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях от 26 июня 1995 г., об изучении русского языка в Китае и китайского в России от 3 ноября 2005 г., а также соглашения между Минобрнауки России и Минобрнауки Китая о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 года. Кроме этого, рабочими документами являются протоколы ежегодных заседаний межправительственной Российско-Китайской подкомиссии по сотрудничеству в области образования [8].

По данным доклада Российского совета по международным делам ( РСМД) развитие академического сотрудничества является взаимным вектором и России, и Китая, что находит отражение и в стратегических целях, а также формирует повестку многоуровневой дипломатии обеих стран. Мировой исторический опыт четко свидетельствует о том, что обмен студентами, научными сотрудниками улучшает взаимопонимание и ведет к росту взаимного доверия, что способствует формированию различного уровня и сложности сетевых взаимодействий [9].

Сложность обмена студентов между вузами России и Китая заключается в особенности китайского образования. 1) Отсутствуют общие стандарты образования для вузов, т.е. нет необходимого количества учебных часов для согласования предметов при взаимопризнании дипломов и курсов. 2) Система условно-зачетных единиц в КНР не соответствуют российским [2, с. 8].

Кроме того, с точки зрения О.В. Куликовой [4], одной из актуальных проблем выступает проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе, которую приходится решать руководству вуза и преподавателям.

«Социокультурная адаптация - сложный многоплановый процесс взаимодействия личности с новой социокультурной средой, в ходе которого иностранные студенты преодолевают разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивают новые виды деятельности и формы поведения» [3, с. 285].

По мнению И.О. Кривцовой, адаптация иностранных граждан к новым условиям при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом.

Таким образом, мы согласны с выводами, сделанными Ю.И. Павлюковой, Е.А. Дрягаловой и И.О. Кривцовой о том, что приток иностранных студентов в российские вузы подтверждает высокий уровень и высокий статус системы образования России, сумевшей выдержать сложности, связанные с ее реформированием. Таким образом, иностранные студенты являются неотъемлемой частью современной системы образования в России. Присутствие иностранных студентов в вузах России демонстрирует востребованность учебных заведений, повышает их рейтинг, а также способствует включению России в международную образовательную систему.

#### *Библиография*

1. Голошумова Г. С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога / Г. С. Голошумова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 5. – С.68 –70.
2. Касимова А.Р. Российско-китайские отношения в области науки и образования на современном этапе / А.Р. Касимова // Образование. – 2013. – № 4. – С. 6-9.
3. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза // Фундаментальные исследования. – 2011. – №8. – С. 284-288.
4. Куликова О.В. Проблема адаптации иностранных студентов в процессе обучения в российском вузе //Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2007. – №4. Режим доступа - <http://www.jurnal.org/articles/2007/psih4.html> (дата обращения 10.03.2018)
5. Лазутина И.В. Приоритеты и инструменты международного сотрудничества России в области науки и образования / И.В. Лазутина // Вестник международных организаций. 2014. –№ 1. – С. 150-166.
6. Павлюкова Ю.И. Особенности социально-педагогической адаптации иностранных студентов в вузе / Ю.И. Павлюкова Ю.И., Е.А. Дрягалова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6. Режим доступа - <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23732> (дата обращения 24.01.2018)

7. Полищук И.Г. Международное сотрудничество как фактор развития образовательной среды педагогического университета: дис. ...канд. пед наук / И.Г. Полищук. – СПб., 2000. – 119 с.

8. Сотрудничество России и Китая в области образования // <https://минобрнауки.рф/новости/5691> (дата обращения 10.04.2018)

9. Сотрудничество России и Китая в сфере науки и образования – а есть ли успехи? <https://gospress.ru/2017/04/19/sotrudnichestvo-rossii-i-kitaya-v-sfere-nauki-i-obrazovaniya-a-est-li-uspehi/> (дата обращения 22.02.2018)

### **Профилактика и пути разрешения конфликтов между сотрудниками органов внутренних дел**

*Гольцман Е.В., ст. инспектор отдела  
делопроизводства и режима Росгвардии по Нижегородской обл.*

Профилактика конфликтов – совокупность направлений, методов управления организацией, которая уменьшает вероятность возникновения конфликтов.

Профилактические работы необходимо проводить как до, так и после возникновения конфликта. Сущность профилактики заключается в устранении объективных и субъективных причин возникновения конфликтов. На общесоциальном уровне профилактика конфликтов предполагает проведение социальной, экономической, культурной политики, изменение ценностей личности, укрепление правовой базы общества, борьбу с социальной поляризацией и т.д.

Основными способами профилактики конфликтов являются:

- устранение причин конфликта – необходимо регулярно проводить исследования по выявлению причин возможных конфликтов: как субъективных, так и объективных, и их устранению;

- развитие и укрепление сотрудничества – для чего используются следующие методы:

вовлечение возможного соперника в совместную деятельность;

выражение сочувствия и понимания своему партнеру и желания ему помочь;

сохранение уважительного отношения к партнеру, несмотря на расхождение во взглядах и интересах;

отношение к партнеру на равных, запрещение дискриминации и демонстрации чувства превосходства;

приписывание заслуг обеим сторонам во избежание зависти между ними;

поддержание хорошего психологического климата между партнерами, способствующего возникновению у них чувства симпатии друг к другу;

- выдвижение общих гармонирующих целей между руководством и персоналом – руководитель должен уметь ставить такие цели, которые не противоречат целям сотрудников;

- соблюдение четкой субординации и интеграции между подразделениями и должностями – только при наличии организационной структуры управления с четким распределением обязанностей между звеньями обеспечивает однозначность отношений между подразделениями, помогает избежать конфликтов, связанных с распределением обязанностей между должностями;

- нормативные способы – любой конфликт регулируется общественными нормами: правовыми, религиозными, нравственными и т.д. Нормативные способы профилактики конфликтов заключаются в установлении формальных, зафиксированных на бумаге и общеобязательных правил, регулирующих полномочия участников общественных отношений;

- баланс прав и ответственности – каждый сотрудник должен быть наделен служебными правами, обязанностями и ответственностью в соответствии со своей должностью;

- продуманная и сбалансированная политика мотивации трудовой деятельности – наиболее действенным средством профилактики конфликтов является использование различных форм поощрения персонала. Такими формами могут быть:

продвижение по службе;

наделение новыми правами, обязанностями и ответственностью;

материальные стимулы и др.

Разрешение конфликта – это окончание конфликта в результате нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личную значимость для участников. Разрешение может происходить и на стадии возникновения, на стадии обострения, и на стадии затухания конфликта. Предпосылками разрешения конфликта являются:

- достаточная зрелость конфликта;

- потребность субъектов конфликта в его разрешении;

- наличие необходимых средств и ресурсов для его разрешения.

Возможно полное или неполное разрешение конфликта. При полном разрешении конфликт прекращается в результате устранения причин и предмета конфликта. В случае неполного разрешения не все причины конфликта искореняются,

происходит лишь временное ослабление конфликта, но при любом удобном случае конфликт может разгореться вновь.

Методы разрешения конфликтов можно разделить на 3 категории:

- внутриличностные;
- межличностные;
- структурные.

Существует 4 основных структурных метода разрешения конфликта:

- разъяснение требований к работе;
- использование координационных и интеграционных механизмов;
- установление общеорганизационных комплексных целей;
- использование системы вознаграждений.

Один из лучших методов управления, предотвращающих внутриорганизационный конфликт, - разъяснение того, какие результаты ожидаются от каждого сотрудника и подразделения.

Вознаграждения эффективны потому, что вынуждают руководителей и сотрудников сосредоточиться на результатах работы. Конфликты редко способствуют вознаграждению, поэтому в данном случае естественным поведением сотрудников будет стремление избежать конфликтов, получить максимальные результаты и соответствующее вознаграждение [4].

В целях предупреждения негативных по своему содержанию и направленности конфликтов в органе внутренних дел целесообразно постоянно привлекать внимание к «узким местам», явлениям и фактам, по поводу которых возможно накопление трений между сотрудниками или их группами.

Важно специально обучать искусству общения руководителей с подчиненными, подчиненных с руководителями, подчиненных между собой и с гражданами. В большинстве случаев действует правило: чем интенсивнее используется речевое общение с целью обмена мнениями, тем эффективнее деятельность отдельного сотрудника и коллектива в целом.

Хороший руководитель в целях профилактики конфликтов своевременно предпринимает меры к недопущению концентрации в отдельных подразделениях должностных лиц, переведенных из других служб в связи с их отрицательными характеристиками по прежнему месту работы.

Следует взвешенно реагировать на проявления профессиональной деформации со стороны сотрудников ОВД: злоупотребление властными полномочиями,

неустойчивость по отношению к отрицательному влиянию антиобщественных элементов, частое использование жаргона и др. Во всяком случае, ни один из подобных фактов не должен оставаться без внимания.

Профилактика обострения взаимоотношений предусматривает необходимость упреждающего регулирования общения сотрудников, между которыми возможно возникновение конфликтов на деловой или личной почве. Особого внимания заслуживает общий социально-психологический фон отношений в коллективе. Мажорный фон отношений, дух товарищества, взаимопомощи затрудняет возникновение и разрастание разрушительных конфликтов.

Возникший в ОВД конфликт требует своего разрешения. В зависимости от причин конфликтов, особенностей его участников, обстановки в коллективе могут быть использованы различные психологически эффективные меры. На ранних этапах развития конфликта оправдывает себя упреждение развития и накопления различий в оценках, взглядах, целях членов коллектива. В этих случаях противоборство проявляется не в открытой, а в скрытой, косвенной форме. Например, сотрудник заявляет: «Почему я должен работать за других» или: «Зачем нам эти дополнительные обязанности?» и т.п. Правильно в этой ситуации будет выяснить причины завуалированной формы проявления разногласий и принять меры к пресечению накопления противоречий.

Когда противоборство конфликтующих сторон становится очевидным, но в то же время имеется возможность воздействовать на их интеллект, усилия разрешающего конфликт должны быть направлены на достижение взаимопонимания. В данном случае оно достигается путем побуждения участников конфликта к «стратегии переговоров». Сторонам в конфликте следует помочь «расчленить» противоречия на составные части и детально обсудить каждый пункт разногласий. Это позволит отыскать отдельные элементы и совпадающих оценок, например, в отношении общих целей деятельности и затем повернуть конфликт в русло достижения согласия. Согласие можно первоначально обозначать и по частным моментам, которые резко не затрагивают интересы участников конфликта. При чрезмерном возбуждении сторон в ситуации обострения взаимодействия целесообразно осуществлять перевод конфликта с эмоционального на интеллектуальный уровень его протекания. Поскольку на данном этапе развития конфликта часто наблюдается так называемый «эффект сужения сознания»; регулирование поведения в этих случаях выражается в запрещении нетактичных выпадов, угроз и оскорблений.

## *Библиография*

1. Тонков Е. Е. Управление конфликтами в органах внутренних дел: Учебное пособие. - Белгород: ОН и РИО, 2001.
2. Олейник А.Н. Основы конфликтологии. Психологические средства деятельности сотрудников органов внутренних дел в ситуации конфликтов. - М., 1992.
3. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2003.
4. Беркович О.Е. Психология конфликта / Нижегородская академия МВД РФ. – Н. Новгород – 81 с.
5. ЭКО, 2005. Конфликты в организации и медиация. с. 184-189.
6. Психологическая помощь и самопомощь сотрудникам полиции в экстремальных ситуациях: учебно-методическое пособие / В.Е. Петров, Н.Ю. Филипенкова. - М.: ФГКОУДПО «ВИПКС МВД России», 2012. - 160 с.
7. Петров В.Е. Психология межличностных отношений в семьях сотрудников органов внутренних дел: пособие / В.Е. Петров. - М.: ФГКОУДПО «ВИПКС МВД России», 2012. - 134 с.

### **Управление социально-педагогической адаптацией подростков как педагогическая проблема**

*Дубинина И. В., Костанайский  
социально-технический университет*

Задача социального становления подростка, его адаптация в обществе всегда являлась значимой для любого государства. В период же острого социально-экономического кризиса, переживаемого нашей страной и стран СНГ, в период переориентации ценностей, существенно влияющих на процесс формирования социально-экономического опыта детей и подростков, эта проблема приобретает особую остроту. Закон Российской Федерации «Об образовании» ориентирует всю систему образования на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, а также на формирование человека - гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Решение этой проблемы во многом зависит от организации экономического воспитания. От того, какие ценности будут сформированы и насколько молодые люди будут готовы к новому типу социально-экономических отношений, зависит судьба нашего общества.



В связи с этим возрастает значимость деятельности государственных и общественных институтов, направленных на социальную адаптацию подростка. Учреждения дополнительного образования занимают в этом ряду особое место, поскольку социально-педагогическая адаптация является одной из основных функций дополнительного образования.

Новая экономическая реальность, в которой оказалась наша страна, стала причиной преобразования внешкольного образования детей. Эта система переживает сейчас период становления. Разрабатываются теоретические основы, уточняются содержание, формы и методы работы, идет процесс переосмысления теории и методики социально-педагогической адаптации личности подростка в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Проблема социально-педагогической адаптации подростков средствами экономического воспитания является актуальной социально-педагогической проблемой в силу, *во-первых*, особенностей возраста, характеризующееся серьезными психофизиологическими изменениями, результатом которых является формирование самосознания, выработка мировоззрения, осознание своей индивидуальности, профессиональное определение; *во-вторых*, экономическая реальность нашей страны предъявляет новые требования к молодому поколению, такие как наличие экономических знаний и умение ими пользоваться, гибкость, коммуникабельность, наличие творческого потенциала, умение реализовать свои идеи, умение работать с информацией, принимать адекватные решения.

Проблема социальной адаптации подростков и управление этим процессом является весьма актуальной в педагогике и социальной педагогике, а также в практике образовательных учреждений на современном этапе. Для доказательства этого обратимся, прежде всего, к анализу теоретических положений педагогической науки по данной проблеме.

Прежде всего, уточним основные категории данной проблемы. К ней относятся, *во-первых*, такие категории, как «адаптация» и «социальная адаптация», «дезадаптация», «трудные дети», «нормы поведения», «управление», «управление социально-педагогической адаптацией подростков».

Категория «адаптация» является межпредметной. В разных науках она трактуется по-разному.

Так, в биологии адаптация (с лат. *adaptatio* - приспособление) рассматривается как совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и других

особенностей биологического вида, обеспечивающая возможность специфического образа жизни особей в определенных условиях внешней среды. Адаптацией называется и сам процесс выработки приспособлений (1).

В физиологии и медицине под адаптацией понимается процесс привыкания (1).

В философии понятие адаптации трактуется как процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды. Однако в ряде работ адаптацию рассматривают как результат такого процесса - наличие у системы приспособленности к некоторому фактору среды (2).

В психологии под адаптацией понимают «приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом» (3).

В педагогике адаптация рассматривается, как способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды (4).

Обобщая проведенный анализ данной категории в разных науках, мы вправе сделать вывод, что данная категория означает в общем виде приспособление организма к среде.

По мнению М.Р. Битяновой, адаптацию следует рассматривать не только как процесс его приспособления к успешному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанное с её способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию (5).

Теоретический анализ современных исследований показывает, что в науке различают следующие виды адаптации: физиологическую, психофизиологическую, психическую, социально-психическую, социальную, биологическую, психологическую, сенсорную, визуальную, слуховую. Рассмотрим, что понимается под социальной адаптацией.

В *Современном Энциклопедическом* словаре социальная адаптация трактуется как «процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; он предполагает усвоение личностью норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности» (1).

*Психологический словарь* данную категорию рассматривает как «константный процесс психодинамического приспособления индивида к условиям социальной среды, обществам, микрообществам в социуме, а также и как результат самого процесса социoadaptации» (6).

В *философском энциклопедическом словаре* под социальной адаптацией понимается «вид взаимодействия личности и социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации - согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта» (7). Адаптация определяется активной деятельностной природой социальных субъектов. Со стороны социальной среды она определяется целями деятельности, социальными нормами - способами их достижения и санкциями за отклонения от этих норм (7).

«Социально-психологическая адаптация понимается как такое направленное изменение (самоизменение) взаимодействия личности («Я») со средой, которое характеризуется:

1) осознанием необходимости для личности постепенных, эволюционных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения (жизнедеятельности);

2) приспособлением, которое рассматривается и как процесс, и как результат деятельности личности в отношении к изменившимся (меняющимся) условиям социальной среды, ориентированной на гармонизацию отношений (взаимодействия) личности со средой, выравнивание баланса на полюсе личности» (8).

Проблемы социальной адаптации рассматриваются различными научными школами, как в России, так и за рубежом. На сегодня в науке выделяются такие школы, наиболее известными из которых являются: бихевиористская школа (Дж. Уотсон, Н. Миллер, Д. Хоманс, Э. Торндайк, Р. Хенки), интеракционистская (Л. Филипс, Т. Шибутани), психоаналитическая (З. Фрейд, Г. Гартманн) и другие.

Отечественными учеными вопросы социальной адаптации рассматриваются, как правило, в контексте исследований проблем образа жизни, коллектива, личности (Е.А. Ануфриев, В.С. Асеев, Л.П. Буева, А.Г. Здравомыслов, и др.). Социально-психологическая адаптация в работах представлена как процесс гармонизации отношений личности с социально-психологическими условиями среды (9).

Г.М. Андреева считает, что адаптацию можно рассматривать и как составную часть социализации, и в качестве её механизма (10).

Итак, принимая вышесказанное, мы придерживаемся следующего определения категории социальной адаптации.

*Социальная адаптация* - это процесс активного освоения личностью новой социальной среды, связанный с усвоением знаний об окружающей ее действительности, приобретением умений и навыков в построении собственного образа жизнедеятельности, активным участием в общественной жизни, присвоением норм и ценностей.

Социальная адаптация предполагает:

- 1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;
- 2) адекватную систему отношений и общение с окружающими;
- 3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе;
- 5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

В этой связи социально-педагогическую адаптацию подростков мы определяем как комплекс социальных и психолого-педагогических мероприятий, выполняемых той или иной воспитательной структурой, направленных на создание условий включения подростка в систему социальных отношений с учетом его личностных качеств.

В современных условиях растет преступность среди молодежи. Анализ причин девиантного поведения детей и подростков и возможностей его профилактики и преодоления показывает, что необходимо создание широкой сети центров, которые могли бы предметно заниматься дифференцированными группами молодежи. Это Центры педагогической коррекции, Центры педагогической реабилитации; специальные, реабилитационные центры для адаптации детей и подростков.

Говоря о факторе негативного влияния семьи, семейной обстановки, способствующего формированию у ребенка, подростка отрицательного отношения к дому, семье, родителям, следует подчеркнуть, что активизация самовоспитания детей и молодежи - дело не только семьи, но и образовательных учреждений, социальных педагогов специализированных центров по педагогической коррекции, педагогической реабилитации, перевоспитания и исправления.

Включение объекта социальной педагогики в целенаправленную работу над собой во многом характеризует действенность педагогической среды, в которой он находится, педагогическую деятельность воспитателя, работающего с ним. В этом случае объект социального воспитания становится субъектом самосовершенствования.

Действенность самовоспитания человека в преодолении его негативного поведения имеет место, когда он достаточно самокритичен, способен к осмыслению

своих действий, поступков и их последствий, владеет методами и методиками самопознания, самоуправления, целенаправленной работы над собой. Особенно важным выступает способность человека управлять собой в критических ситуациях взаимодействия с другими.

Однако анализ показал, что успех в деле предупреждения и преодоления социально-негативного поведения молодежи во многом зависит оттого, в какой степени все изложенные направления находят реализацию на практике.

Необходимо создание целостной системы, охватывающей семью, образовательные учреждения, административные органы, государственные и негосударственные центры по работе с детьми и подростками, ориентированные на заботу о детях, на их воспитание, предупреждение и преодоление отклоняющегося поведения.

В этом случае мы полагаем, есть смысл говорить об управлении социально-педагогической адаптацией подростков.

Уточним категорию «управление». В настоящее время в науке не существует единого подхода в трактовке понятия «управление». Однако, анализируя различные подходы по определению сущности данного понятия, их можно разделить на два основных научных направления. Одно связано с определением управления как взаимодействия, другое - с пониманием его как воздействие.

В *Толковом словаре* по управлению, управление определено как процесс целенаправленного воздействия управленческой подсистемы или органа на управленческую подсистему или объект управления с целью обеспечения его эффективного функционирования и развития.

Так, В.П. Симонов определяет управление учебно-воспитательным процессом в школе, как целенаправленное воздействие руководителей школы на педагогический коллектив и учащихся путем обоснованного планирования, организации, координирования и контроля их деятельности (11).

По мнению А.Я. Найна, управление заключается в целенаправленном воздействии субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния, в другое (12).

В.Г. Рындак считает, что процесс управления - это деятельность объединенных в определенную структуру субъектов управления, направленная на достижение поставленных целей управления путем реализации определенных функций и

применения соответствующих методов и принципов управления (13). Данное определение и принимается нами как рабочее по отношению к данной категории.

Чаще всего в педагогической литературе «управление» встречается в таких словосочетаниях, как «управление школой», «управление развитием школы», «управление учебно-воспитательным процессом», «управление образовательным процессом», «внутришкольное управление».

Так, Н.В. Горшунова даёт определение понятия «внутришкольное управление» как совместной деятельности общешкольного коллектива, обеспечивающей целенаправленность и организованность действий в решении поставленных задач (14).

По мнению авторов М.М. Поташника и В.С. Лазарева, управление школой - это особая деятельность, в которой её субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и её направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы (15).

В последнее время в современных педагогических исследованиях встречаются работы, связанные с проблемами управления адаптацией. Однако она рассматривается учеными по-разному.

Так, например, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, Т.И. Третьяков, Л.И. Фишман, Е.А. Ямбург рассматривают её с точки зрения управленцев, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова - с точки зрения педагогов-психологов, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров - с точки зрения психотерапевтов.

В педагогике проблеме управления адаптацией в школе уделяется недостаточное внимание. Как самостоятельный термин в педагогических работах он встречается редко.

Так, в исследовании Л.И. Савва и М.М. Врублевска управление социальной адаптацией определяется как *«взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на создание условий для социальной адаптации учащихся путем реализации соответствующих методов и принципов и определенных управленческих функций планирования, организации, руководства и контроля данным процессом»* (16).

*Список использованной литературы*

#### *Библиография*

1. Советский энциклопедический словарь. /Гл. ред. А.М. Прохоров. - 4-е изд. - М.: Сов. Энциклопедия, 1989.

2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - М.: Изд-во политехн. лит., 1987.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, профессия. - Мн.: Хэлтон, 1998.
4. Краткий педагогический словарь: Методическое пособие / Сост. Л.И. Савва. - Магнитогорск: МГПИ, 1999.
5. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. - М.: Педагогический поиск, 1997.
6. Современный словарь по психологии. - Мн.: Современное слово, 1998.
7. Ямбург Е. Школа для всех // Народное образование, 1998. - № 4.
8. Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. - М.: Генезис, 1997.
9. Офицеркина Н.С. Социально-психологическая адаптация молодежи к рыночной экономике: Автореф. дис. ...канд. псих. наук. - М.: Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, 1997.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Наука, 1994.
11. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателей. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.
12. Найн А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике. - Челябинск: УГАФК, 1996.
13. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителей (теория взаимодействия). - М.: Педагогический вестник, 1997.
14. Горшунова Н.В. Модернизация управляющей системы школы реализующей новые педагогические идеи: Дис. ...канд. пед. наук. - Челябинск: Чел-ГУ, 1997.
15. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995.
16. Врублевская М.М., Савва Л.И. Управление социальной адаптацией в школе - Магнитогорск: МаГУ, 2002.

## **Психологическое сопровождение обучающихся в условиях введения и реализации ФГОС ООО**

*Еременко Н.А., ГБОУ ДПО*

*Нижегородский институт развития образования*

В условиях внедрения и реализации ФГОС основного общего образования **психолого-педагогическое сопровождение** *понимается как целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка.* При этом **психолого-педагогическое сопровождение** *становится необходимым элементом образовательного процесса школы.*

Среди основных ориентиров, определяющих стратегию деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению внедрения и реализации ФГОС можно выделить ряд нормативно-правовых документов:

- Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (далее – Закон «Об образовании в РФ»);
- ФГОС основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897);
- Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 №514н «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»
- Основная образовательная программа образовательного учреждения, которая разрабатывается на основе Примерной основной программы образовательного учреждения [2] и др..

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляются два вида оказания психолого-педагогической помощи детям: через специальные центры и через сами образовательные организации (см. ст. 42).

Исходя из анализа вышеперечисленных документов, системообразующей **целью деятельности педагога-психолога** в образовательной организации **является создание психолого-педагогических условий реализации ООП.**

В соответствии с п.25 ФГОС ООО психолого-педагогические условия реализации ООП должны обеспечивать [5, С. 46]:



1. *Преимственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальной ступени общего образования.*

2. *Учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый.*

3. *Формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности.*

4. *Вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, куда включается:* сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развития экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения; обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления и др.

5. *Диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения)*

6. *Вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.*

Организация деятельности педагога – психолога по созданию психолого-педагогических условий реализации ООП может осуществляться на основе разных моделей с учетом особенностей контингента обучающихся и специфики образовательной организации [1, 3, 4].

*Основная цель психолого-педагогической деятельности на ступени основного общего образования* состоит в создании педагогических и социально - психологических условий, позволяющих подростку успешно функционировать и развиваться в новых для него условиях и системе отношений.

Отсюда могут быть сформулированы основные направления деятельности педагога-психолога:

1. Психологическое сопровождение учебной деятельности: участие в обеспечении эффективности учебной деятельности;

2. Психологическое сопровождение развития личности, социализации обучающихся: психологическая помощь в решении задач личностного и ценностно - смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении проблем социализации, формирования жизненных навыков;

3. Психологическое сопровождение адаптации на новом этапе обучения и перехода на новый образовательный уровень: сопровождение адаптации к основной школе, сопровождение перехода к обучению в старшей школе;

4. Психологическое сопровождение деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся: содействие формированию ориентации на здоровый образ жизни, профилактика и коррекция употребления психоактивных веществ, профилактика неврозов;

5. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки.

В соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, целью и основными направлениями деятельности педагога-психолога на ступени основного общего образования нами была разработана **примерная модель психологического сопровождения обучающихся** [4, С.28].

***1 этап Психологическое сопровождение перехода обучающихся на новую ступень образования (5 класс).***

*Цель психолого-педагогического сопровождения:* создание условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации развития.

*Содержание деятельности педагога-психолога:*

В рамках данного этапа (с сентября по май) предполагается:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на изучение уровня психологической адаптации учащихся к учебному процессу.

2. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями пятиклассников, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями адаптационного периода.

3. Проведение групповых и индивидуальных консультаций с педагогами по выявлению возможных сложностей в формировании УУД и реализации ФГОС. Данное направление позволяет направить работу педагогов на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников.

4. Коррекционно-развивающая работа проводится с двумя целевыми группами: обучающимися с ООП (разрабатывается и реализуется специалистами ОУ по

результатам работы консилиума), обучающимися, испытывающими временные трудности адаптационного периода.

Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Их задача – настроить обучающихся на предъявляемую основной школой систему требований, снять чрезмерное психическое напряжение, сформировать у учащихся коммуникативные навыки, необходимые для установления межличностных отношений, общения и сотрудничества, оказать помощь учащимся в усвоении школьных правил.

5. Аналитическая работа, направленная на осмысление итогов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС ООО, планирование работы на следующий год.

## **2 этап. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся VI–VIII классов.**

*Цель психолого-педагогического сопровождения:* создание условий для успешного развития и обучения подростков в среднем звене школы; создание условий для развития самостоятельности учебной деятельности, общеучебных умений и навыков через взаимодействие и сотрудничество в совместной деятельности; развитие понятийного мышления и др.

*Содержание деятельности педагога-психолога:*

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на изучение уровня развития метапредметных (УУД) и личностных результатов образовательной деятельности. (апрель, сентябрь текущего учебного года).

2. Реализация решений итогового консилиума, проведенного в конце учебного года по 5,6,7,8 классам. Проектирование образовательного пространства 6,7,8,9 классов. Определение системы психолого-педагогического сопровождения по параллелям.

3. Работа по сопровождению VI–VIII классов определяется, с одной стороны, возрастными задачами развития подростков, а с другой - запросом со стороны родителей учащихся и администрации образовательного учреждения.

4. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями, направленной на ознакомление взрослых с основными задачами развития подростков, профилактику трудностей, возникающих в учебной деятельности, детско-родительских отношениях, общении со сверстниками и др.

5. Углубленная диагностика УУД совместно с педагогами, с целью определения динамики их развития.

6. Проведение профилактической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися с низкими показателями развития УУД, поведенческими нарушениями и др.

### **3 этап. Психолого-педагогическая экспертиза уровня развития обучающихся, сформированности УУД учащихся IX классов.**

*Цель психолого-педагогического сопровождения:* создание условий для успешного обучения, оказание психологической помощи и поддержки в процессе подготовки и прохождения ГИА (ОГЭ); создание условий для расширения представлений о мире профессий, выбора обучающимися дальнейшего образовательного маршрута.

*Содержание деятельности педагога-психолога:*

1. Проведение психолого-педагогических элективных курсов, направленных на самоопределение подростков и выбор ими дальнейшего образовательного маршрута.

2. Проведение профильных элективных курсов. Разработка и защита обучающимися групповых и/или индивидуальных социальных проектов.

3. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на определение у учащихся уровня сформированности универсальных учебных действий; готовности к выбору индивидуального образовательного маршрута при завершении обучения в IX классе.

4. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями девятиклассников, направленной на ознакомление взрослых с особенностями личностного и профессионального самоопределения старших подростков, выбором ими дальнейшего образовательного маршрута, психологическую поддержку в период подготовки и сдачи ГИА (ОГЭ) и др.

Представленная модель психологического сопровождения обучающихся может стать ориентировочной основой для проектирования деятельности в изменяющихся условиях, как начинающими педагогами-психологами, так и психологами-стажистами.

### *Библиография*

1. Примерная программа психолого-педагогического сопровождения образовательных учреждений при переходе на ФГОС ООО. Составитель Серякина А.В.. Научный редактор М. Ю. Михайлина – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКи-ПРО», 2012. – 80 с.)

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011.

3. Психологическое сопровождение введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО): учебное пособие. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2013. – 134 с.

4. Психологическое сопровождение в условиях внедрения и реализации ФГОС в организациях: методическое пособие для педагогов-психологов, учителей предметников, классных руководителей и администраторов образовательных организаций/авт.-сост.: Е.Г.Еделева, Н.А.Еременко, Ю.Л. Левицкая. – Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования. 2017. – 137 с.

5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования/М-во образования и науки Рос.Федерации. – 2-е изд. – Просвещение, 2013.

#### **Инновационные технологии на службе у логопеда: требования и особенности реализации в условиях инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ**

*Исмаилова И.С., Малыхина А.А.,  
ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир*

На современном этапе реализации ФГОС детей с ОВЗ в процессе создания «безбарьерной» среды для них и их качественного образования при разных стартовых возможностях, а также для обеспечения благоприятных условий в коррекционно-развивающем процессе, возникла необходимость использования инновационных технологий, а в частности, дистанционных образовательных технологий в дошкольной образовательной организации [1].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Современные дистанционные технологии позволяют вести учебный процесс в двух режимах: онлайн и офлайн.

Режим учебных занятий в форме онлайн очень похож на классический режим ведения занятий с педагогом. Все занятия проходят, хотя и виртуально, но в режиме реального времени. Благодаря специальным программам (в частности через [www.skype.com](http://www.skype.com)), позволяющим транслировать видеоизображение и звук через Интернет, воспитанники вместе с родителями в назначенное время общаются с педагогом. Происходит это почти как обыкновенное занятие.

Режим занятия офлайн происходит несколько иначе, чем онлайн. Так, здесь нет непосредственного контакта глаза в глаза, так как предполагается самостоятельная отработка родителями ранее изученного с педагогом материала. Обычно, обмен изучаемым материалом, заданиями и решениями происходит по электронной почте. Поэтому родители воспитанника сами определяют время занятий в режиме дня своего ребенка.

Современная учебная среда позволяет педагогу дошкольного образования так организовать образовательный процесс, что он не будет уступать по своим дидактическим возможностям традиционному, а во многом и превосходить его, благодаря не только сугубо индивидуальному подходу к воспитаннику с ОВЗ, но и активному включению семьи в коррекционно-развивающий процесс [2].

В первый месяц посещения ДОО родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья вместе с ним проходят период адаптации, но не к дошкольному учреждению или к коллективу педагогов, а непосредственно к своей новой роли - родитель-друг-помощник-наставник (тьютор). Почему адаптация в нынешнее время к роли родителя-тьютора достаточно сложная? Родители данной категории, наблюдая за сложностями в развитии своего ребенка, всеми силами стараются обеспечить ему качественный присмотр и уход. Сочувствуя его недугам в высшей степени, жалеют свое дитя и зачастую, за неимением достаточных знаний в области педагогики, являются в жизни ребенка участливой соперничающей, но безмолвной компанией. Живя в мире информационных технологий, родители большую роль во всестороннем развитии отдают гаджетам, предполагая, если ребенок «хорошо владеет» компьютером или планшетом, то есть в действительности совершают с ними некоторые манипуляции, то у него достаточно разностороннее представление об окружающем мире. Можно приводить еще много примеров особенностей воспитания в семье ребенка с ОВЗ. Однако, тем и отличается система дошкольного образования, что принимая в стены ДОО ребенка коллектив и в частности учитель-логопед «ведут за руку» не только воспитанника, но и весь семейный коллектив на протяжении всего периода дошкольного детства [2].

По прохождении этапа диагностики на индивидуальных консультациях учитель-логопед обсуждает стиль воспитания ребенка в семье, раскрывает значимость демократического стиля воспитания, наиболее сбалансированного, поощряющего ребенка к самостоятельности и принятию ответственности за собственные действия. Там, где взрослый не «над ребенком», не «рядом», а «вместе с ребенком», любая

организованная образовательная деятельность принесет те самые, ожидаемые результаты. Вся система воспитания должна быть направлена на реализацию личностного потенциала ребенка, на становление индивида личностью [3, с. 42].

В семье ребенка с ОВЗ для организации образовательного процесса дистанционно должны быть следующие технические средства обучения: компьютер или ноутбук, подключенный к сети Интернет, обеспечивающий достаточную скорость интернета для онлайн общения. Для этих целей может использоваться и планшет, однако размер экрана должен быть достаточно большой и удобный для восприятия ребенком изображения. Также планшет должен быть оснащен приспособлением (чехлом, подставкой) для фиксации в различных положениях. Родители обеспечивают наличие электронного почтового адреса, регистрацию в сети онлайн общения по договоренности с учителем-логопедом. По согласованию с учителем-логопедом, родители обеспечивают «по ту сторону экрана» наличие дидактических пособий.

Также с родителями проводится беседа о том, что для получения оптимальных результатов дистанционного обучения важно выполнить требования к рабочему месту, необходимо помочь ребенку сохранять правильную позу при работе за компьютером, выполнить требования к воздушной среде в помещении, освещении рабочего места, а также каждый ребенок должен соблюдать правила техники безопасности. Задача родителя обеспечить ребенку возможность сохранения здоровья, сформировать необходимые знания, умения и навыки не только общеобразовательного характера, но и здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

При организации рабочего места ребенка для занятий на компьютере важно учесть нижеследующие принципиальные требования. Мебель (стол и стул) по своим размерам должна соответствовать росту ребенка. Горизонтальная поверхность стола для монитора должна поддаваться плавной, легкой и надежной регулировке по высоте. Удаленность экрана от переднего края стола равна 60-70 см, таким образом, будет соблюдаться требуемая зрительная дистанция (от глаз до экрана монитора). Поверхность стола для клавиатуры должна иметь плавное и легкое изменение угла наклона с надежной фиксацией или зафиксированный угол наклона клавиатуры к горизонтали (7-15). Мышь располагается на одной высоте с клавиатурой в удобном для взрослого и ребенка положении. Стул лучше всего подходит прочный, удобный, с регулируемой высотой. Высота стула должна быть отрегулирована так, чтобы колени находились в слегка согнутом положении, а ступни стояли на полу. Спинка стула

должна поддерживать спину (особенно поясничную область). Пользуясь инструкциями к стулу, родитель должен подобрать такое положение спинки стула, чтобы она соответствовала естественному положению тела ребенка.

Монитор должен быть установлен таким образом, чтобы верхняя часть экрана находилась немного ниже уровня глаз, когда ребенок сидит перед клавиатурой. Оптимальное расстояние от глаз до экрана необходимо выбрать самостоятельно. Однако рекомендуемое расстояние не менее 60 см. Необходимо свести к минимуму блики и отражения на экране от искусственного и естественного освещения.

Необходимо понимать, что оснащение рабочего места ребенка с ограниченными возможностями здоровья различными вспомогательными техническими средствами для частичной или полной компенсации ограничений, связанных с нарушением физических, сенсорных или психоневрологических функций, обеспечит ребенку комфортный доступ в Интернет.

Прежде чем организовывать занятия онлайн, логопеду желательно отработать основные этапы организованной образовательной деятельности так, чтобы ребенок усвоил систему взаимодействия. Также необходимо реализовать этап постановки звука, так как онлайн занятия касательно коррекции звукопроизношения результативны только на этапе автоматизации. Основные представления у ребенка о пальчиковой гимнастике, работе с различного вида пальчиковым театром, навыки работы с настольными играми «Лото», «Домино», «Третий лишний», конструктором и пр. должны быть сформированы логопедом в достаточной степени для обеспечения высокого коэффициента полезной деятельности на онлайн занятии.

Начало дистанционной работы учителя-логопеда и ребенка с ОВЗ связано с определенными трудностями из-за ослабления эмоциональной связи между педагогом и ребенком, и отсутствием тактильного контакта.

Задача родителей заключается в том, чтобы укрепить уверенность ребенка в своих силах, поддержать стремление ребенка узнавать новое, обязательно проявлять интерес к учебному процессу.

В то время как воспитанник посещает детский сад, учитель-логопед вводит в систему домашние задания офлайн по электронной почте. Педагог формирует домашние задания по разделам речи с учетом максимального воздействия на все сенсорные системы. Логопед в электронное письмо может прикреплять карточки с заданиями, картинки, аудиофайлы и видеофайлы с различными упражнениями. В программе Adobe можно прикрепить файлы для скачивания дидактического материала.



Также письмо может содержать ссылки на материал в Интернете. Если используется ссылка на определенный видеоряд, следует указать временной отрезок рекомендуемого видео. Полезно использовать в домашних заданиях различные развивающие онлайн игры на таких сайтах как, например, Мерсибо.

Письмо также должно содержать личное сообщение к воспитаннику. Здесь удобно использовать яркие анимационные картинки поощрительного характера, так как ребенок дошкольного возраста не умеет читать.

Используя такого рода домашние задания, родители достаточно легко усваивают дистанционную форму сотрудничества посредством цифровых образовательных ресурсов.

Онлайн занятие с учителем-логопедом - это продолжение коррекционно-развивающей работы по индивидуальному маршруту воспитанника. Оно максимально должно соответствовать занятию в дошкольной организации с соблюдением всех норм нагрузки на воспитанника.

Основным условием успеха в продвижении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающей работе является ведущая роль родителя. Всесторонняя поддержка родителей в освоении и закреплении воспитанниками с ОВЗ новых знаний и умений создает предпосылки достижения детьми высоких образовательных результатов, максимального развитию их социально-значимых компетенций, в том числе адекватной самореализации во взаимодействии с окружающим миром. Реализация личностного потенциала является важнейшим принципом социальной справедливости. Общество не может быть справедливым, если индивиды в этом обществе не имеют возможности развития своей личности [4, с. 51].

### *Библиография*

1. Исмаилова И.С. Специальное и инклюзивное образование: реализация ФГОС для детей с ОВЗ: Материалы международной научно-практической конференции / Научный редактор И.Ю. Лебеденко. Ответственный редактор И.С. Исмаилова. 2017.

2. Исмаилова И.С. Организация психологической помощи родителям детей с синдромом Дауна в условиях интеграции // В сборнике Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: Материалы IV Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; Ответственный редактор В.А. Кручинин. 2014. С. 335-339.

3. Исмаилов Н.О. Социальная справедливость и развитие личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. 2014. № 1 (26). С. 40-45.

4. Исмаилов Н.О. Справедливость: концептуальные основы и актуальные проблемы. Монография. - М. 2016. 209 с.

### **Психологические аспекты наставничества, как технологии обучения и развития персонала организации**

*Калтаева М.В., канд. психол.н., ведущий специалист,  
руководитель группы подбора, обучения и развития  
персонала ПАО «ТНС энерго НН», г. Нижний Новгород*

Практика применения наставничества для обучения и развития новых сотрудников организации имеет давние традиции, как в российском, так и в зарубежном опыте. В настоящее время наблюдается очередная волна интереса к наставничеству, как важной технологии кадровой работы, обеспечивающей адаптацию, профессиональное обучение и развитие персонала. *Наставничество* – это «процесс, в ходе которого вы помогаете другому человеку реализовать его потенциал» [1].

Современные публикации, относящиеся к теме наставничества, пестрят множеством новых, пришедших к нам с Запада, подходов и методов обучения и развития новых сотрудников, таких, как: коучинг (coaching); шедоунг (shadowing); секондмент (secondment); баддинг (buddying); менторинг и др.

*Шедоунг* (от англ. shadow – тень) – заключается в том, что обучаемый сотрудник следует «как тень» за более опытным работником и наблюдает за тем, как тот выполняет свои обязанности. *Баддинг* (от англ. buddy – приятель) – метод, предполагающий дружескую помощь и эмоциональную поддержку вновь принятому в организацию работнику. *Коучинг* (от англ. coaching – тренировка, репетиторство) – работа над конкретной задачей по совершенствованию тех или иных навыков или личностных характеристик работников. *Менторинг* (менторство) – по сути, англоязычное название наставничества. Значения английского слова «mentor» и русского «наставник» схожи (руководитель, учитель, воспитатель, куратор), их иногда отождествляют, иногда выделяют различия.

Большинство из перечисленных псевдо инновационных методов дублируют то, что у нас называется наставничеством или имеют специфику, которую не всегда можно и нужно внедрять в отечественную практику. В нашей стране, как известно, свой

богатый опыт наставничества, в связи с чем нет необходимости стремиться к новой терминологии, а стоит изучать российский опыт применения наставничества, как технологии, заслужившей в прошлом хорошую репутацию, и позволяющей достигать адаптационного и развивающего эффекта сегодня [2].

Наставничество ориентировано на решение следующих значимых для организации задач:

1. Ускорение процесса вхождения нового сотрудника в должность: достижение необходимой эффективности работы в минимальные сроки; уменьшение количества возможных ошибок, связанных с освоением функциональных обязанностей.

2. Сокращение уровня текучести кадров: снижение количества сотрудников, не прошедших испытательный срок; уменьшение количества сотрудников, покинувших компанию в течение первого года работы.

3. Четкое и ясное понимание новым работником корпоративных ценностей предприятия, принципов его функционирования, основных бизнес-процессов.

4. Высокий уровень удовлетворенности нового работника трудовой деятельностью, его полное вливание в уже сложившийся коллектив, рост лояльности к компании и др.

Лучшие кандидаты в наставники характеризуются набором определенных качеств. Среди них выделяются [3]:

- Высокий уровень знаний и умений, профессиональная компетентность.
- Высокая самоорганизация. Умение организовать свою работу и деятельность работника, в отношении которого осуществляется наставничество. Наставнику никто не отменяет его непосредственных служебных обязанностей, поэтому умение управлять своим временем, грамотно его планировать, расставлять приоритеты является залогом удачного наставничества.

- Коммуникативные навыки, умение вовлекать.
- Умение щедро делиться знаниями, опытом, проявлять заботу (если наставнику проще выполнить работу самому, чем объяснять, как ее сделать, наставник из него вряд ли получится).

Как уже сказано выше, наставничество может положительно влиять на скорость адаптации, качество обучения, лояльность и удовлетворенность персонала. Но данная технология даст ожидаемые результаты только в том случае, если наставничество специально спланировано, организовано и четко регламентировано. Препятствиями на

пути эффективного наставничества могут стать личные опасения наставника (нежелание делиться знаниями и опытом); перегрузка наставника, катастрофическая нехватка времени (наставничество воспринимается как дополнительная нагрузка); коммуникативные ошибки (проявление доминирования, безапелляционный тон, навязывание своего мнения для обучаемого и др.); незаинтересованность подопечного («не хочет учиться»).

Если эти препятствия не устранить, результаты наставничества будут обратными: наставники и новые сотрудники будут демотивированы, рабочие процессы будут идти менее эффективно, знания не будут передаваться в нужном объеме.

Эффективное наставничество предполагает качественный отбор и предварительную подготовку кандидатов в наставники. Наш опыт показывает, что эффективной формой обучения наставников являются тренинги. В результате обучения будущие наставники осознают важность и необходимость системы наставничества; овладевают основными инструментами наставничества и методами обучения взрослых; развивают навыки эффективной коммуникации, распознавания индивидуально-психологических особенностей подопечных и их учета в процессе обучения. Имеет смысл проводить также поддерживающее обучение в форме круглых столов или конференций, где наставники обмениваются опытом, обсуждают проблемы, делятся эмоциональными переживаниями.

### *Библиография*

1. Майстер, Д. Первый среди равных: как руководить группой профессионалов / Дэвид Майстер, Патрик Маккенна; пер. с англ. М. С. Иванова и М. В. Фербера. — 2-е изд., испр. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007, С. 82.

2. Панфилова, А.П. Наставничество и обучение на рабочем месте: терминологический анализ зарубежных методов// Современные технологии управления. —№12 (72). Режим доступа: <http://sovman.ru/article/7202/>

3. Современные кадровые технологии в органах власти: монография / под общей ред. С.Е. Прокофьева, А.М. Беляева, С.Г. Еремина. - М.: Юстицинформ, 2015.

## **Развитие творческих способностей студентов в процессе выполнения портретных изображений**

*Левин И.Л., ННГАСУ*

Выполнение студентами – будущими архитекторами и дизайнерами архитектурной среды портретных изображений продиктовано не только задачами освоения академической грамоты точного и гармоничного пропорционирования форм, но и имеет прямое отношение к развитию аффективно-когнитивной сферы личности студента, его творческих способностей к преобразованию видимых объектов в соответствии с художественно-образным замыслом. Именно портрет является тем жанром изобразительного искусства, в котором художнику необходимо воспроизвести связь внешнего облика и внутреннего мира, психологических особенностей конкретного человека или группы людей.

Сжатые сроки выполнения учебной программы не позволяют уделить большое внимание академическому рисунку фигуры и головы человека. Вместе с тем задание по выполнению ассоциативного портрета или автопортрета предполагает последовательный переход от визуально точного копирования антропологических особенностей портретируемого к выявлению образных характеристик модели. Креативные преобразования форм строятся на базе исследования структуры ассоциативных связей (А.Н. Воронин, Л.С. Выготский [2], В.Н. Дружинин, Б.М. Кедров, Л.А. Китаев-Смык, Б.С. Мейлах, Я.А. Пономарёв; Р. Арнхейм [1], Р. Джонс, А. Грушка, П. Ленгли, К. Мартиндейл, С. Медник, Ш. Рише, П. Торренс и др.). В основу освоения композиционной культуры и фантазийных средств развития образного замысла положен, таким образом, принцип ассоциативности. Крылатая фраза Протагора: «Человек есть мера всех вещей, существующих и несуществующих», – может служить формулой выполнения ассоциативного портрета, в котором образы окружающего мира, творческие идеи и фантазии художника, интерпретированные с использованием различных средств и приёмов художественной выразительности, способствуют передаче характера портретируемого, одухотворяют зрительный ряд, наполняют картину метафорическими смыслами.

Перенос акцента с репродуктивного изображения на активное творческое преобразование форм происходит благодаря технологии актуализации факторов мотивации художественной деятельности и развития креативности. Обучение студентов основам грамотного изображения портретных форм и их структурно-образному преобразованию (деформации, модернизации, трансформации) происходит с

использованием творческих методов в образовании (мозговой штурм, синектика, свободные ассоциации, эмпатия, инверсия, фокальность и др.) и предполагает *методику развития креативно-когнитивных способностей*, к которым относятся гибкость, полинезависимость, неконстантность восприятия, концентрация и распределяемость внимания, ассоциативная гибкость памяти, дивергентность, беглость, гибкость, разработанность, оригинальность мышления, способности творческого воображения к агглютинации, комбинированию, аналогии, заострению, типизации, метафоризации, схематизации и т.д.), преодоление стереотипов мышления и стимулирование профессионально-творческого развития.

Стилистические особенности портрета также влияют на образный строй изображения: импрессионистический портрет – свежий этюд-зарисовка; символистский – наделён экзальтированно-гибкой и хрупкой пластикой форм, причудливым сочетанием пространственности объёмов и декоративности пятен; конструктивистский – напротив, имеет чеканно-жесткую и монументальную графическую структуру; кубофутуристический – играет динамикой плоскостей и объёмов; экспрессионистический – показывает взрывную напряжённость искромётных пятен, скручивающихся и ломаных линий; сюрреалистический – насыщен переживанием смутных подсознательных видений и предчувствий. Портретные ассоциации могут складываться как коллаж и синтез элементов, пространственная модель «картина в картине» или временная – развития действий, символ-схема, отбор характерных признаков, метафорическое переосмысление увиденного, соединение фантазии и реальности и т.д.

Автором статьи были проанализированы следующие основные модели творческого преобразования портретных форм [3].

1. Элементарные преобразования: комбинирование (коллаж), различные варианты деформации и метрико-ритмических вариаций (сжатие, скручивание, вытягивание форм, параллельный перенос и смещение частей, зеркальная и поворотная симметрия, разрывы и т.д.). Первым ввёл сознательную деформацию в портретное изображение выдающийся художник-маньерист Ф. Пармиджанино, ещё в юношеском возрасте написавший «Автопортрет в вогнутом зеркале» (1524 г.): материальный предмет (зеркало) служил естественной основой для перехода от реального изображения к иллюзорному, деформированному.

2. Сезаннистский и аналитический кубизм: жёсткая огранка формы плоскостями, её геометризация, выделение её конструктивной основы, взаимопроникновение тёмных и светлых, тёплых и холодных цветов, фигуры и фона, совмещение разных точек зрения и масштабов.

3. Синтетический кубизм: совмещение и наложение форм, многоплановое развёртывание фигуры и фона в новую (синтетическую и геометрическую) структуру, пластическую конфигурацию – декоративный синтез-коллаж разнородных элементов изображения.

4. Обобщение, стилизация и схематизация форм: подчёркивание знаковости образа, выделение образно и стилистически характерных элементов, сведение изображения к основным точкам, пятнам, линиям, объёмам, принцип «экономии» и осмысленного отбора средств изображения.

5. Альтернативное моделирование: замена одних элементов целостной структуры (гештальта) на другие, подобранные на основе стилистического сходства и родства (принцип образной адаптивности); применение приёма метонимии и способа творческой интерпретации «часть вместо целого».

6. Семантическая гибкость творческого мышления, жанровые трансформации: создание новой смысловой структуры (например, превращение натюрморта или пейзажа в портрет), образные метаморфозы в изображении, возможность его абсурдизации. Применение приёмов творческого воображения в раскрытии метафоричности образа: агглютинации («склеивания» разнородных частей), инверсии (перемены мест противоположных качеств, например, фигуры и фона), схематизации (предельного обобщения), заострения характеристик (шаржирования, окарикатуривания образа), гиперболизации и литоты (преувеличения либо преуменьшения масс, объёмов, масштабов), логографии (использования текстовых вставок), выделение аналогий (сходных признаков, например, уподобление портрета образу воды, огня, камня, кристалла и т.д.) и др. Данный тип творческого преобразования великолепно использовал художник-маньерист Дж. Арчимбольдо, а вслед за ним – художники-сюрреалисты – С. Дали, Р. Магритт, М. Эрнст и др.

В качестве экспериментального задания по дисциплине «Ассоциативная композиция в живописи» студентами третьего курса выполнялся ассоциативный автопортрет. Являясь одновременно автором и моделью, художник лучше других знает черты своего характера, особенности эмоциональных состояний. Поэтому нередко автопортреты в психологическом плане более достоверны, чем портреты окружающих.

В автопортрете есть элемент самопознания, встречи глубоко сознательного человека с его миром, по определению Р. Мэя [4].

На вводной лекции студентам демонстрировалась авторская мультимедийная презентация и подробно объяснялись возможности ассоциативно-образной трактовки портретных форм, при этом проводился многоплановый анализ факторов, влияющих на образное восприятие портретных изображений. Сюжетно-смысловые связи в изображении прослеживались на основе картин с включением автопортрета в жанровую композицию, где образ художника-творца становился частью окружения главных персонажей, свидетелем происходящего, наблюдателем, ведущим скрытый диалог со зрителем. Включение художниками в фон автопортрета элементов собственных произведений, изменение красочной структуры фона создаёт дополнительную смысловую нагрузку, усложняет ассоциативный ряд картины.

Пространственное окружение определяет композиционную структуру картины, дополняет изображение характерными атрибутами, символикой, обогащает картинный образ новыми ассоциациями. Немаловажно учитывать масштаб, тип (бюст, погрудный, поясной с руками, фигурный) и расположение автопортрета в формате: сдвиги, динамические ходы в композиции. Смещение портретного изображения к краям картины, включение в композицию ритмических пауз или фоновых «пустот», развитие пластики фигуры и элементов изображения, «запуск» силовых направлений, смелые цветовые акценты усиливают глубину портретного образа, его ассоциативность и философскую осмысленность. Как и любое изображение, автопортрет может быть аллегоричен, т.е. быть выразителем определённой философской или литературной идеи. В зависимости от поворота головы художника (анфас, близость к профилю, треть и четверть оборота и т.д.) передаётся различное эмоциональное состояние: спокойствие, уверенность в себе, одухотворённость во фронтальных позициях, энергия, напряжённость, смятение при активном повороте. Выраженный ракурс и действие мимических мышц лица в автопортрете – показатель эмоционального напряжения, особенностей психологического состояния человека (тяжёлое раздумье, настороженность, удивление или энергичный порыв и т.д.). Портретное изображение художника без выраженного ракурса может контрастировать с фоновым изображением в ракурсе, а в трактовке взгляда может использоваться и эффект «следящего взгляда», и «косой», отстранённый взгляд. Фактурная проработка выпуклых частей усиливает экспрессию. Восприятие образа автопортрета зависит также от направленности, силы, цвета, единства и характера освещения. Цветное и контрастное, целостное освещение,



освещение контражур с выраженным силуэтом усиливает экспрессию портретного изображения. Жёсткое освещение выражает волевой напор; мягкое, рассеянное, мерцающее освещение создаёт ореол таинственности.

Далее подробно обсуждались со студентами вышеприведённые модели творческого преобразования портретных изображений, после чего студенты выполняли большое количество эскизов с различными формально-композиционными и образно-стилистическими подходами к изображению автопортрета. В ходе дальнейших консультаций с преподавателями тщательно прорабатывался основной эскиз, а затем студенты переходили к композиционному решению и живописи кроющими красками автопортрета на основном формате А3.

Автор настоящей статьи выступал в качестве общего куратора выполнения студентами данного задания. Основным методом исследования развития творческих способностей студентов был анализ результатов их художественной деятельности, параллельно проводился контент-анализ их записей в социальных сетях. В итоге более 60 процентов студентов проявили высокие показатели творческой активности по вышеназванным критериям оценки креативно-когнитивных способностей, у них чаще стали проявляться положительные эмоции в учебной работе, улучшилось их самопонимание, усилилась мотивация высоких достижений, сформировалось полноценное представление о себе как о самостоятельных субъектах обучения и профессионального творчества.

### *Библиография*

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; пер. с нем. – М. : Архитектура – С, 2012. – 105 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1966. – 346 с.
3. Левин, И.Л. Креативная парадигма высшего архитектурно-художественного образования. - Том 2. Модели креативно-развивающего архитектурно-художественного образования : практико-ориентированная монография / И.Л. Левин. – Saarbrücken, Deutschland (Саарбрюккен, Германия) : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 428 с.
4. Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй; пер. с англ.. - М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 160 с.

## **Организация восприятия музыки как фактор развития личности младшего школьника**

*Левит О.И., Институт для одаренных детей при Консерватории г. Ганновера,  
Германия*

*Дмитриева Е.Н., НГЛУ*

Эстетическое отношение к действительности формируется на протяжении всей жизни человека, однако следует согласиться с утверждением замечательных отечественных педагогов о том, что младший школьный возраст занимает особое место в этом процессе (В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.). Сензитивность младшего школьного возраста для становления системы отношений личности с миром обоснована в трудах В. В. Давыдова, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др. Личностно-развивающие возможности музыки в одной из своих достаточно давних статей, актуальных и на сегодняшний день, отмечает Б.М. Теплов [6], подчеркивая, что искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека – не только воображение и чувства, что является вполне логичным, но и мысль и волю. Отсюда его большое значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства, формировании мировоззрения. Воздействие произведений искусства осуществляется в различной художественно-эстетической деятельности – исполнительской, творческой, в деятельности восприятия.

Рассматривая восприятие музыки в качестве важнейшего фактора развития личности младшего школьника, мы исходим из художественно-образной сущности музыкального произведения. Музыкальный звук – не только акустическое явление, но и художественный феномен, то есть он наделен эстетическими качествами [5]. Музыка, как один из самых эмоциональных видов искусства, отличается широким спектром выражения различных эмоций. Она характеризуется как вид искусства, в котором художественные образы формируются с помощью звуков и который особенно активно и непосредственно воздействует на внутренний мир человека (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Назайкинский и др.). Специфика музыкального искусства в том, что звук как основа музыкальной образности и выразительности лишен смысловой конкретности слова, не воспроизводит фиксированных картин действительности. В связи с этим музыкальный образ обладает существенным потенциалом индивидуализированного воздействия на человека.

К средствам художественно-образной выразительности музыки относятся мелодия, фактура, полифония, гармония, ритм, композиция, интонация. В совокупности они составляют средство смысловой и эмоциональной выразительности музыкального произведения, сосредотачивая в себе культурный и художественный опыт его создателя и, одновременно, человечества в целом. Это позволяет трактовать образ музыки как факт эстетической культуры человечества и средство влияния на личность. При всей своей обобщенности художественные образы музыки обладают большой эмоциональной силой, способностью воплотить мироощущение человека полно и многосторонне. Восприятие выраженного в музыке содержания обусловлено и субъективными факторами: мироощущением слушателя, строем его мыслей и чувств, личным жизненным опытом. В определенном смысле это затрудняет восприятие музыки младшими школьниками, поскольку их жизненный опыт мал, система отношений с миром и художественные потребности как более или менее стабильная система не сложилась. Однако, несмотря на это, имеются объективные предпосылки для развития личности младшего школьника в процессе восприятия музыки. Эти предпосылки связаны с особенностями, присущими младшему школьнику и представленные в научных трудах Л.И. Божович, А.В. Запорожца и др. [1], [2]: хрупкость эмоциональных переживаний, склонность к эмоциональной «заразительности», раздвигающая субъективный и объективный мир в сознании ребенка; усиление внимания к собственному внутреннему миру, развитие мечтательности, фантазии, склонность к построению идеалов-образов, склонности к одушевлению окружающего, эмоциональной отзывчивости, богатого «предэстетического», по А. Н. Леонтьеву, опыта ролевой игры и др.

Обоснованные в психологии положения позволяют утверждать, что потенциальные возможности младших школьников, позволяющие им прочувствовать, понять и принять художественно-эстетическую ценность музыки, благоприятны для того, чтобы рассматривать восприятие музыки как фактор личностного развития. Н.С. Лейтес [4] справедливо утверждает, что нервная система ребенка в этом возрасте отличается пластичностью, и это порождает яркость и остроту восприятия, впечатлительность, делая младший школьный возраст исключительно благоприятным для знакомства с языками произведений искусства, для совершенствования восприятия, для расширения границ познания окружающего мира.

Та или иная информация присваивается человеком, становится фактором его личностного развития, если она субъективирована, то есть, понята и интерпретирована им. Эстетическое развитие личности обуславливается качественными изменениями, которые происходят в познавательных процессах при постижении искусства, но не за счет механического запоминания многочисленных искусствоведческих текстов. Данное положение обуславливает особенности содержания педагогической организации восприятия музыкальных произведений в работе с младшими школьниками:

1. Исключены массивы предваряющей восприятие искусствоведческой информации. Развивающую художественно-эстетическую информацию школьники получают из самих музыкальных произведений, путем интерпретации, что вынуждает их обращаться к собственному опыту (жизненным впечатлениям, субъективным переживаниям и ассоциациям), способствует достижению понимания содержания произведений, активизирует творческое отношение к действительности. Усвоение слова, термина, понятия опирается на предварительное восприятие произведения.

2. Деятельность педагога, помогающего школьнику войти в мир музыкальных образов, познакомиться с эстетическими эталонами, узнать и осознать средства, с помощью которых можно выразить эстетические чувства, носит характер педагогического сопровождения. В свою очередь, педагогическое сопровождение осуществляется посредством культурно-эстетической коммуникации, обеспечивающей диалогическое взаимодействие всех участников педагогического процесса, свободный обмен художественно-эстетической информацией, равенство ценностных позиций всех участников образовательного процесса [3]. Данное положение базируется на научных представлениях о том, что социализация и инкультурация личности происходят, по Л.С. Выготскому, в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде.

3. Ведущим педагогическим методом, обеспечивающим развитие личности младшего школьника при организации восприятия музыки, является фасилитированная дискуссия с применением техники парафразы, с помощью которой педагог помогает достижению понимания музыкального образа, средств его выразительности. При этом исключается единственно верное авторитетное мнение, поддерживается диалогическая позиция («каждое мнение имеет право на

существование»). Данный метод помогает создать ситуацию принятия ценности музыкального произведения, общности переживаний и отношений к художественно-эстетическому явлению действительности; обогатить музыкальное произведение новым, личностным содержанием.

В общественном сознании сложилось справедливое представление о музыкальном искусстве как важнейшем средстве развития эстетического мироощущения личности, формирования потребности в прекрасном, способности к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, которое стимулирует художественную самостоятельность школьников. Музыка занимает особое место в ряду искусств, выступающих средством эстетического развития младшего школьника, а восприятие музыкальных произведений традиционно составляет значительный массив содержания воспитательной работы в школе. При этом вопросы педагогической организации восприятия музыки младшими школьниками составляют одну из проблем эстетического воспитания, как с точки зрения теоретической разработки, так и в ее практическом аспекте.

### *Библиография*

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л.И.Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В.Запорожец // Т.1.- М.: Педагогика, 1986, - 320 с.
3. Левит Е.И. Педагогическая система формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании: Автореф. дисс... д-ра пед. наук / Е.И.Левит – Нижний Новгород, 2013. – 46 с.
4. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С.Лейтес.- М.: МГУ, 1984. - 79 с.
5. Назайкинский Е.В. Психология музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский.- М., 1992. - 87с.
6. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного восприятия /Б.М.Теплов // Известия АПН РСФСР. Вып. 11.-М., 1947. С.7-26.

## **Стратегия развития психолого-педагогической компетентности педагогов в дошкольном учреждении**

*Павлычева Т.Н., ГБОУ ДПО НИРО*

Развитие образования на современном этапе предполагает наличие у педагогических работников высокого уровня психолого-педагогической компетентности. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) в качестве требования к условиям реализации Основной образовательной программы дошкольного образования устанавливает наличие у педагогических работников «основных компетенций, необходимых для создания условий развития детей» (п.3.4.2.) [4]. Тот же документ определяет условия развития детей, в частности (см. п.3.2.5.): обеспечение эмоционального благополучия детей, поддержку индивидуальности и инициативы детей, недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.), создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками, развитие умения детей работать в группе сверстников, взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка (п.3.2.5) [4].

Другим документом, обосновывающим необходимость наличия у педагога высокого уровня психолого-педагогической компетентности, является Профессиональный стандарт Педагога [3].

Таким образом, есть достаточное количество внешних оснований повышать педагогам собственный уровень психолого-педагогической компетентности.

Однако внешние факторы являются лишь одной из причин обучения взрослых людей, они носят обязательный, директивный характер. Вторая причина, почему взрослые обучаются – внутренние мотивы [2]. Именно осознание человеком (при отсутствии внешнего влияния) собственной потребности освоить какие-либо профессиональные компетенции является сильной внутренней мотивирующей силой при обучении взрослых. Можно констатировать, что большинство взрослых, обучающихся по собственной инициативе, делают это из желания совершенствовать знания и навыки в своей сфере деятельности. Число взрослых, для которых характерна эта цель получения дополнительного образования – более 60% от общего числа респондентов [1]. Далее с большим отрывом в качестве целей получения

дополнительного образования идут «общее развитие» и «совершенствование знаний и навыков в смежных сферах деятельности» - 14,6% и 11,6% соответственно [1].

Педагоги регулярно повышают уровень своей профессиональной квалификации в рамках государственной системы повышения квалификации, в специализированных образовательных организациях, реализующих программы дополнительного профессионального образования. Данные курсы повышения квалификации педагоги проходят один раз в несколько лет, как правило, с отрывом от места работы. Достаточно большое количество часов, содержательное разнообразие предлагаемых курсов, наличие преподавателей разных специализаций – это бесспорные плюсы такого обучения. Однако возникающие у педагога повседневные вопросы требуют немедленного ответа «здесь и сейчас» пока они являются актуальными.

В итоге мы можем констатировать актуальность повышения психолого-педагогической компетентности, продиктованную современными требованиями образовательных и профессиональных стандартов. В этом заключается внешняя мотивация повышения психолого-педагогической компетентности педагогов. Что касается внутренних мотивов, то существенная часть взрослых хочет обучаться с целью совершенствования в собственной сфере деятельности. Учитывая то, что педагоги проходят обязательное обучение (курсы повышения квалификации) раз в несколько лет, важно продумать, каким образом они могли бы повышать собственную психолого-педагогическую компетентность регулярно (по мере необходимости) с учетом их актуальных потребностей. И здесь на помощь может прийти педагог-психолог образовательной организации. Психологическое просвещение субъектов образовательного пространства и психологическое консультирование субъектов образовательного пространства – это одни из направлений работы педагога-психолога образовательной организации.

Обратимся к ключевым составляющим обучения (с целью повышения психолого-педагогической компетентности специалистов дошкольной образовательной организации), которое может проводить педагог-психолог внутри образовательной организации.

*Форма работы.* Целесообразно организовывать встречи с известной регулярностью, выделив время в течение рабочего дня, когда это может быть удобно педагогам. Встречи с частотой один раз в неделю по 45- 90 минут будут оптимальными: педагог-психолог будет успевать подготовиться к встрече, а участники еще не забудут, что было в прошлый раз. Присутствие на встречах не должно носить

директивный характер – присутствие педагогов по желанию. В связи с этим стоит продумать систему мотивации посещения данных занятий.

*Поддержка мотивации.* Совершенствование знаний и навыков в своей сфере деятельности – главный внутренний мотив обучения [1]. Поэтому педагогу-психологу стоит периодически целенаправленно выявлять актуальные затруднения педагогов (через наблюдение, анкетирование, в процессе беседы и т.д.), с тем, чтоб посвящать встречи действительно насущным для педагогов вопросам и тем самым поддерживать и сохранять внутреннюю мотивацию посещения педагогами встреч. В связи с этим определить тематический план работы вперед на полгода - год затруднительно, т.к. он корректируется в соответствии с запросами педагогов. Отдельный вопрос – мотивация педагогов с большим стажем педагогической деятельности. Педагогу-психологу стоит привлекать их к работе в качестве экспертов, которые могут поделиться своим опытом. Таким образом, кроме роли эксперта по психолого-педагогическим вопросам, педагогу-психологу стоит совершенствоваться как модератору дискуссии.

Поддерживающими мотивацию обучения педагогов будет так же: ориентация на практику, большое количество активных форм работы, создаваемая ведущим атмосфера психологической безопасности.

*Содержание встреч.* Содержание встреч определяется актуальными запросами профессиональной деятельности педагогов. Поэтому главное требование содержания – его гибкость. Так, возникающие в процессе дискуссии вопросы могут требовать самостоятельного рассмотрения в рамках отдельной встречи.

*Обратная связь.* Обязательный элемент успешной работы – мониторинг обратной связи, поступающей от педагогов. Педагогу-психологу стоит продумать формы получения обратной связи (от краткой и устной формы в конце занятия до подробного открытого анкетирования по итогам полугодовой - годовой работы).

Таким образом, учет представленных выше составляющих позволит педагогу-психологу проводить успешную работу по повышению психолого-педагогической компетентности, и что важно - опираясь на внутреннюю мотивацию педагогов.

### *Библиография*

1. Дополнительное образование взрослых: стратегии слушателей. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 32 с. – (Мониторинг экономики образования; №4 (78))



2. Любикене И., Буткявичене Э. Мотивы обучения взрослых.// Социологические исследования. 2006. №5. С.140-143.

3. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). (Утвержден приказом №544н Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (Утвержден приказом №1155 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года).

### **К проблеме психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в российском вузе**

*Рябкова С.Л., ННГАСУ*

*Скопина Ю.И., ННГАСУ*

Стратегическим направлением развития образования в настоящее время является его интернационализация. Российские вузы стремятся к расширению международных контактов в научно-исследовательской деятельности, привлекают в число студентов всё большее число иностранных граждан. Особое внимание уделяется повышению качества образовательных услуг, предоставляемых иностранным слушателям и студентам. Российские университеты предлагают не только традиционное обучение, активно разрабатываются и внедряются онлайн-курсы, образовательные программы на иностранных языках.

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете в настоящее время осваивают образовательные программы на русском языке по различным направлениям магистратуры, бакалавриата и аспирантуры граждане из Марокко, Турции, Камеруна, Ганы, Сирии, Кот-д'Ивуара, Иордании и многих других стран. Освоению основных образовательных программ предшествует предвузовская подготовка иностранных граждан, основными задачами которой являются актуализация имеющихся и получение недостающих знаний по общенаучным дисциплинам, овладение русским языком как средством общения и получения знаний.

Большинство иностранных учащихся, желающих получить высшее образование в российских вузах, заканчивают у себя на родине национальные общеобразовательные школы, и только лишь малая часть из них имеет опыт обучения в университете. Обычно среди иностранных слушателей ННГАСУ около 10% обучались в

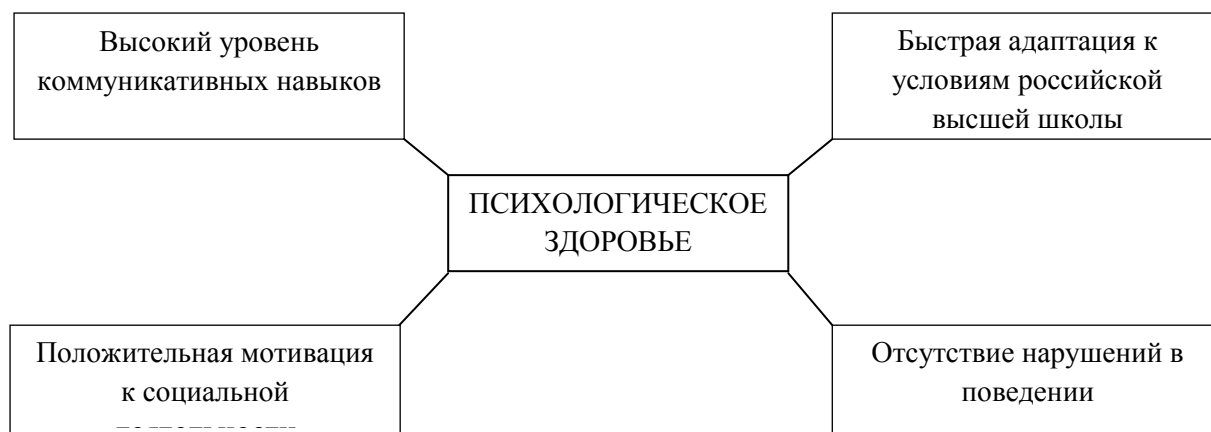
университете у себя на родине в течение 1-2 лет. Эти слушатели редко испытывают серьёзные трудности академической адаптации. Как правило, они осознают цели своего приезда в Россию, имеют развитую мотивацию учебной деятельности. Остальные слушатели разнятся по уровню базовой подготовки по общенаучным дисциплинам, имеют свои национально-психологические особенности. Но все в той или иной степени сталкиваются с трудностями академической адаптации.

Учеба в школе значительно отличается от обучения в университете, а тем более от обучения за границей на иностранном языке. Требуется время и значительные усилия педагогов и администрации Центра предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан, чтобы слушатели пришли к пониманию, как работает новая для них образовательная структура: каков режим учебной деятельности, какие требования предъявляют преподаватели, какова система контроля знаний и т. д.

По сравнению с российскими студентами иностранные граждане сталкиваются с более серьёзными трудностями при вхождении в университетскую среду. Из-за слабо развитых языковых способностей им тяжело справиться с информационным потоком в ходе обучения, преодолеть трудности общения с другими субъектами образовательного процесса (преподавателями, другими учащимися, сотрудниками университета). Приступая к учебе, студент оказывается в информационном вакууме, что влияет на внутреннее психологическое состояние иностранных учащихся, характер межличностных отношений и, конечно же, на качество обучения в российском вузе. При вхождении в новую образовательную среду иностранные студенты оказываются в состоянии стресса. Возможны случаи резкого обострения хронических или появления новых заболеваний [1], иногда возникают проблемы, связанные с употреблением наркотиков, спиртных напитков [2; 3].

Иностранным студентам приходится самостоятельно решать проблемы бытового и экономического характера, взаимодействовать с представителями различных организаций. Это требует от них больших затрат физиологических и психологических ресурсов. Отсутствие помощи со стороны родителей в сочетании с трудностями коммуникации усугубляют проблемы бытовой адаптации на начальном этапе обучения в России.

Как известно, физиологическое и психологическое состояние человека находятся в тесной взаимосвязи. На схеме, приведённой ниже, представлены основные составляющие психологического здоровья иностранного студента.



Почему так важно уделять особое внимание психологическому здоровью студентов-иностранцев? Ответ прост: чтобы избежать появления высокого уровня тревожности, повышенной агрессивности, перехода психологических переживаний в соматические расстройства, проявления позиции избегания в виде замкнутости, наркотиков, алкоголя и т.д.

Ежегодно до 30% слушателей ННГАСУ, осваивающих дополнительную программу довузовской подготовки, не справляются с трудностями различных видов адаптации: 10% из них уезжают домой в течение первых месяцев пребывания в России, остальные 20% не справляются с вступительными испытаниями [4]. Поэтому проблема создания системы профессионального психологического сопровождения иностранных слушателей и студентов является крайне актуальной для университета.

Психологическое сопровождение иностранных учащихся в ННГАСУ представляет собой систему мероприятий по выявлению проблем, которые испытывают иностранные граждане в новых для них условиях жизни и обучения в России, и оказании им психолого-педагогической помощи при решении этих проблем.

Изучение проблем адаптации иностранных граждан к условиям жизни и обучения в России является одним из приоритетных направлений научно-исследовательской деятельности преподавательского коллектива, работающего с иностранными слушателями в ННГАСУ. Теоретические и практические результаты исследований позволили выстроить структуру адаптации иностранных слушателей и студентов, выявить национально-психологические, индивидуальные и групповые особенности контингента обучаемых.

Система психолого-педагогического сопровождения иностранных слушателей и студентов включает в себя:

- переводческое сопровождение в различных сферах жизни слушателей за пределами университета и в стенах университета на начальном этапе обучения;

- помощь в разрешении конфликтов;
- помощь в решении бытовых проблем (одежда, питание, магазины);
- помощь в решении проблем со здоровьем;
- организация внеаудиторных мероприятий (музеи, выставки, фестивали, концерты);
- профориентационная работа;
- помощь воспитателя в решении бытовых и социальных проблем в общежитии.

Система психолого-педагогического сопровождения, успешно функционирующая в ННГАСУ, способствует преодолению трудностей адаптации, которые испытывают иностранные учащиеся в неродной для них среде, позволяет сохранить и укрепить их психологическое здоровье.

### *Библиография*

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Гриценко, В.В. Вынужденные переселенцы и наркогенная субкультура: мифы и реальность / В.В. Гриценко. – Балашов: Николаев, 2002. – 120 с.
3. Киящук, Т.В. Теоретические и практические аспекты социально-психологического сопровождения студентов в учебной деятельности : учебное пособие / Т. В. Киящук. – Москва : Российский университет Дружбы народов, 2006. – 137 с.
4. Рябкова, С.Л. Особенности процесса адаптации в вузе иностранных студентов первого курса (на примере Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета) / С.Л. Рябкова, Ю.И. Скопина // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2016. – № 2. – С. 14-18.

### **Специфика психологической адаптации к преподавательской деятельности**

*Скобелева Е.Л., Кручинин В.А., ННГАСУ*

К вопросу адаптации преподавателя в разное время обращались ученые, педагоги и психологи: Альберт А., Баранов А.А., Борисова Л.Г., Вершловский С.Г., Воробьева Т.А., Жильцов П.А., Ершова Н.А., Кудряшова А.Р., Митина Л.М., Мороз А.Г., Насырова Г.И., Педаяс М.И., Просецкий П.А., Реан А.А., Скубий М.И., Сластенин В.А., Ходаков А.И. и др.

Профессиональная адаптация есть процесс становления (восстановления) и поддержания динамического равновесия в системе «субъект труда – профессиональная среда» [3].

С точки зрения работодателя, профессиональная адаптация – система мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей к активному творческому труду, достижению высшего уровня профессионализма [1].

В процессе адаптации работник проходит следующие стадии:

I. Стадия ознакомления, на которой работник получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, о нормах поведения.

II. Стадия приспособления — на этом этапе работник переориентируется, признавая главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки.

III. Стадия ассимиляции, когда осуществляется полное приспособление работника к среде, идентификация с новой группой.

IV. Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации, предприятия, фирмы, акционерного общества, кооператива и т.д. [5].

Адаптация к профессиональной деятельности, являясь многомерным и интегральным процессом, существенно сказывается как на эффективности деятельности отдельных индивидов и рабочих коллективов, так и на состоянии здоровья и продолжительности активного периода жизни.

Адаптированная психическая деятельность, в том числе профессиональная, является важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья.

Профессиональное здоровье – качество жизнедеятельности специалиста, характеризующееся совершенной адаптацией к воздействию факторов профессиональной среды, обеспечиваемое достаточным, для выполнения определенного вида профессиональной деятельности, физического и духовного благополучия [4].

Наиболее характерными и выделяемыми большинством авторов особенностями работника в период начала профессиональной деятельности являются изменения в личностной сфере – обеспечение устойчивой личностной позиции (Сьюпер Д.), развитие мотивационно-потребностной сферы (Кудрявцев Т.В.), развитие самосознания

и согласование жизненных и профессиональных целей и установок (Бодров В.А.) и др. [11].

Маклаков А.Г. в качестве психологических характеристик, ответственных за эффективность адаптации и совладания с жизненными трудностями выделяет: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство личной значимости для окружающих (личностная референтность); особенности построения контакта с окружающими, характеризующие уровень конфликтности личности; опыт социального общения, выявляющий потребность в общении и возможность построения контактов с окружающими на основе имеющегося опыта; моральную нормативность личности, характеризующую степень ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения; ориентацию на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации) [2].

Таким образом, 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 взаимосвязаны 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 [12].

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». Так же не определена 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 [6].

Теоретический анализ научной, научно-методической литературы по данной тематике и наблюдение за непосредственным процессом адаптации, позволили

сформулировать понятие «психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности» - это индивидуальный, многосоставной, функционально-обусловленный процесс приспособления личности начинающих преподавателей к условиям профессиональной деятельности, с включением в него личностно-психологических, поведенческих и социально-психологических компонентов. Исходя из всего вышесказанного, в структуре психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в СОШ были выделены следующие компоненты: эмоциональный, мотивационный и поведенческий. Каждый компонент психологической адаптации будет иметь свои особенности в соответствии с уровнями сформированности:

1) Эмоциональный - проявляется в положительном эмоциональном отношении к себе как к профессионалу, стремлении к достижению реальных целей, отсутствии ситуативной и личностной тревожности, положительном отношении к трудовому коллективу, в желании работать с членами своего коллектива, знание их особенностей. Включает в себя следующие показатели: профессиональная самооценка, уровень притязаний, уровень тревожности, отношение к трудовому коллективу.

2) Мотивационный - включает в себя наличие устойчивой внутренней мотивации, ориентацию на развитие и результат в своей профессиональной деятельности. Показатели: мотивация профессиональной деятельности, направленность деятельности.

3) Поведенческий - выражается в наличии устойчиво сформированного стиля педагогического общения, в основе которого лежит принцип активного взаимодействия. Показатель: стиль педагогического общения [7].

Таким образом, в процессе изучения специфики профессиональной адаптации личности было уточнено понятие «психологической адаптации молодого специалиста», разработана ее структура с выделением основных компонентов (эмоциональный, мотивационный, поведенческий) и показателей. С целью получения полного представления о характере протекания психологической адаптации молодого специалиста к преподаванию эмпирически изучены все выделенные компоненты и показатели [8], возрастные и гендерные особенности, протекция психологической адаптации [9,10].

## *Библиография*

1. Адаптация работника: задачи, средства, проблемы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.uralweb.ru/articles/job/page\\_1/000/091/article\\_91.html](http://www.uralweb.ru/articles/job/page_1/000/091/article_91.html). – дата обращения 4.11.2016.
2. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных ситуациях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. – С. 16-24.
3. Никифоров Г. С. Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
4. Панченко Л.Л. Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб.пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.
5. Ромашов О.В. Социология труда: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2001. – 320.
6. Скобелева Е.Л. Психологические аспекты адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе / Е.Л. Скобелева // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: 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. С. 293-296.
7. Скобелева, Е.Л. Компоненты психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе / Е.Л. Скобелева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы IV Междунар. научн-практ. конф. (Чебоксары, 22 мая 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015 – С. 268-275.
8. Скобелева, Е.Л. Особенности и уровни сформированности психологической адаптации молодых специалистов к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе / Е.Л. Скобелева // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Н. Новгород, 2015. - №2. – С. 287-291.
9. Скобелева Е.Л. Влияние гендерных особенностей молодых специалистов на психологическую адаптацию к преподавательской деятельности в средней общеобразовательной школе / Е.Л. Скобелева // Гуманизация образования. 2016. №6. С. 92-97.
10. Скобелева Е.Л. Влияние возрастных особенностей молодых специалистов на психологическую адаптацию к преподавательской деятельности в средней



общеобразовательной школе / Е.Л. Скобелева // Гуманизация образования. 2017. №2. С. 103-108.

11. Слепко Ю.Н. Особенности адаптации учителя к самостоятельной профессиональной деятельности // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – Вып. 4. – 320 с.

12. Сырицо Т.Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. Дис. ... канд.наук. СПб., 1997.

13. Кручинин В.А. Формирование позитивного самоотношения студентов [Текст]: Монография / В.А. Кручинин, Ю.М. Портнова : Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т, - Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 148 с.

### **Актуальность взаимодействия и взаимопонимания школы и семьи**

*Умяров А.А., ННГАСУ,*

*Умярова И.В., МБОУ «Сергачская СОШ №2»*

Взаимодействие школы и семьи – это взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности и общения, а также источник и важный механизм их развития.

В связи с глобализацией и информатизацией общества в целом и системы образования в частности взаимодействие семьи и школы приобретает новое содержание, что диктует иное видение роли родителей в этом процессе. В современных условиях значительно возрастает ответственность родителей за выполнение своих обязанностей. Следует отметить, что далеко не весь потенциал семейного воспитания реализуется в полной мере [1].

Семейный кодекс, Закон «Об образовании в РФ», Концепция модернизации Российского образования подчёркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания. Права и обязанности родителей определены в статьях 38, 43 Конституции РФ [2], главе 12 Семейного Кодекса РФ [3], статьях 17, 18, 19, 52 Закона РФ «Об образовании»[4]. В «Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» [5] в качестве одной из приоритетных задач выделяется всестороннее укрепление института семьи как формы наиболее рациональной жизнедеятельности личности и её нормальной социализации.

Родители и учителя – две мощные силы, роль которых в процессе воспитания личности ребенка невозможно преувеличить. Актуальность приобретает не столько их взаимодействие в традиционном понимании, сколько взаимопонимание,

взаимодополнение школы и семьи в воспитании и обучении учащихся. Какие бы задачи государство ни ставило перед образованием, без помощи и заинтересованности родителей, их поддержки процесс воспитания, обучения не даст желаемого результата. И здесь роль учителя в просвещении родителей учеников, установлении контакта между семьей и школой, особенно велика [1].

Как организовать взаимодействие семьи и школы, чтобы непростое дело воспитания стало общим делом педагогов и родителей? Как привлечь к школе таких занятых и далёких от педагогической теории современных пап и мам? Как аргументировать необходимость их участия в школьной жизни ребёнка? Эти вопросы педагогики можно отнести к разряду «вечных».

В связи с этим перед нами стоит важная задача - сделать родителей соучастниками всего педагогического процесса. Только в тесном контакте может возникнуть формула: ШКОЛА + СЕМЬЯ + ДЕТИ = СОТРУДНИЧЕСТВО [6].

Сотрудничество педагогов и семьи - это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил и средств, предмета деятельности в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач.

Основные идеи воспитательной системы школы - идеи педагогики гуманизма, сотрудничества, формирования единого воспитательного, развивающего пространства, связь с семьей.

Модель взаимодействия школы – это модель партнёрских отношений образовательного учреждения и семьи. Администрация школы и классные руководители устраивают для родителей встречи с психологами, врачами, работниками образовательной организации высшего образования, представителями администрации города, инспекции по делам несовершеннолетних. Однако, контакты родителей и учителей, классных руководителей по поводу решения конкретных проблем, «неформальные» консультации, консилиумы, беседы – это давняя, устоявшаяся традиция.

Большую помощь в воспитании оказывают достаточно сильные и органично вовлечённые в педагогический процесс школы, родительские комитеты. Следует отметить, что педагоги не всегда могут принести в каждую семью желаемые гуманные отношения и не в состоянии полностью устранить негативные влияния семьи на ребёнка. Поэтому влияние на родителей осуществляется главным образом путём

максимального вовлечения их в жизнь школы. Родители – участники походов, экскурсий, праздников, рейдов.

Главная задача - сделать каждую семью настоящим содружеством любящих людей. Успех этой работы зависит не только от умения педагога наладить эффективное сотрудничество с родительской общественностью, но и от выбора форм взаимодействия школы и семьи. Выбор таких форм напрямую зависит от содержания сотрудничества, целей и задач, решаемых школой совместно с родительской общественностью.

Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс организуется с помощью следующих форм деятельности:

- дни творчества детей и их родителей;
- родительские вечера;
- мастер-классы;
- проектная деятельность;
- спортивные состязания;
- открытые уроки и внеклассные мероприятия;
- помощь в организации и проведении внеклассных дел и укрепление материально-технической базы школы и класса;
- родительское общественное патрулирование, участие в рейдах с сотрудниками полиции, дежурство на вечерах, праздниках;
- шефская помощь;
- родительский клуб;
- квест-игры.

Участие родителей в управлении учебно-воспитательным процессом осуществляется с помощью следующих форм деятельности:

- участие родителей класса в работе совета школы;
- участие родителей класса в работе родительского комитета [7].

Больше всего пользуются спросом и активно реализуются такие формы работы с родителями и детьми, как различные спортивные состязания, мастер-классы и проектная деятельность.

Единственного и правильного ответа на вопрос о том, как взаимодействовать с семьёй нет, так как семьи все разные, у каждой свои проблемы и трудности. Многое зависит от интуиции и мастерства педагогов.

Проблема организации взаимодействия семьи, школы и других социальных институтов чрезвычайно важна и актуальна. И не случайно проблемы воспитания подрастающего поколения рассматриваются на государственном уровне. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина семья обозначена, как одна из базовых национальных ценностей. Педагоги призваны постоянно изучать взаимоотношения родителей и детей и направлять их в нужное русло. Проблема эффективного взаимодействия с родителями учащихся всегда находится в центре внимания педагогического коллектива школы. Повышение роли школы в воспитании подрастающих поколений и ее влияние на воспитательную работу семьи теснейшим образом связано с теми социальными и производственно-экономическими сдвигами, которые происходят в развитии современного общества.

### *Библиография*

1. Взаимодействие семьи и школы. Карташова Лариса Леонидовна. Учительский портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/27-1-0-3268>
2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.
3. Семейный Кодекс РФ от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ [Электронный ресурс]: федер. закон РФ : принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г. (ред. от 29.12.2017) – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 19.02.2018). – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.
5. Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 (ред. от 01.07.2014) . – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.
6. Современные формы, методы и приемы работы с родителями. Ведущий образовательный портал России infourok.ru [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://infourok.ru/sovremennie-formi-metodi-i-priyomi-raboty-s-roditelyami-2268129.htm>

7. Инновационные формы работы с родителями. Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2013/11/21/innovatsionnye-formy-raboty-s-roditelyami>.

### **Конкурентоспособность современного специалиста и ее развитие через повышение квалификации посредством психологической подготовки**

*Чеботарева С.В., ННГАСУ*

Сегодня рынок труда создает жесткие условия конкуренции при трудоустройстве для молодых специалистов. Конкурс на замещение должностей в крупных успешных организациях, как правило, довольно высок, и молодому специалисту не легко выдерживать эту конкурентную борьбу. Наличие одного лишь диплома о высшем образовании еще не гарантирует получение престижного рабочего места, высокооплачиваемой работы. Исследователи указывают, что сложности в трудоустройстве испытывают молодые специалисты в возрасте до 22 лет, отмечая низкий уровень развития конкурентоспособности их личности по сравнению с другими возрастными группами [2]. Так что же такое конкурентоспособность? Какими средствами можно повысить конкурентоспособность будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки?

Проблемой изучения и формирования конкурентоспособности личности специалиста в отечественной психологии занимаются многие исследователи (В.И. Андреев, В.А. Дятлов, Л.А. Емельянова, В.А. Кручинин, Д.С. Котикова, Н.Н. Колобкова, А.А. Кураков, Г.К. Максимов, Л.М. Митина, Е.Б. Попова, С.В. Рачина, Е.В. Тараканова, В.В. Травин, Ф.Р. Туктаров, Р.А. Фатхутдинов, С.А. Хазова, Э.Р. Хайруллина, Н.Л. Христюлова, В.И. Шаповалов, М.М. Шехтер, С. Ширококов, Ж.А. Шуткина и мн.др.).

Сам термин «конкурентоспособность» пришел в психологию из экономики, где он понимается как «обобщенная характеристика субъекта, выражающая его выгодные отличия от другого конкурента по степени удовлетворения потребности в нем и по затратам на ее удовлетворение».

В.И. Шаповалов определяет конкурентоспособность как «социально-ориентированную систему способностей, свойств и качеств личности,

характеризующую ее потенциальные возможности в достижении успеха в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности, определяющую адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающую внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром» [6].

Р.А. Фатхутдинов под конкурентоспособностью понимает «способность субъекта управлять своими конкурентными преимуществами для одержания победы или достижения других целей в борьбе с конкурентами за удовлетворение объективных и субъективных потребностей» [3].

Е.С. Ионина рассматривает конкурентоспособность в двух аспектах: первый – это наличие у специалиста высокого уровня профессионализма, включающего определенный уровень знаний, умений, навыков, позволяющих состояться на профессиональном поприще высококласным специалистом. Второй – сформированность самодостаточной личности, с адекватной самооценкой, способной самостоятельно принимать решения, брать инициативу и ответственность, способной к самопрезентации и эффективному взаимодействию с окружающими [1].

Многие ученые называют конкурентными преимуществами психические качества и свойства, которые входят в понятие конкурентоспособность и являются ее компонентами. Л.А. Емельянова называет конкурентным преимуществом такие профессиональные и личностные особенности специалиста, которые соответствуют требованиям работодателя, отличают специалиста с выгодной стороны по сравнению с конкурентами. Конкурентное преимущество – это то, что есть не у всех, а характеризует лишь немногих специалистов. Она выделяет в конкурентном преимуществе, наряду с другими, нравственно-этические, профессиональные и социально-психологические характеристики специалиста.

В.И. Андреев, В.А. Кручинин, Д.С. Котикова, П.Н. Шихирев и др. определяют качества (показатели) конкурентоспособной личности [2, 7]. Проанализировав списки качеств, предлагаемые исследователями, мы получили следующие характеристики конкурентоспособной личности:

1. инициативность и поиск возможностей - умение видеть и использовать новые возможности, предвосхищение событий, предвидение, способность прогнозирования событий;

2. волевые качества личности - выдержка, самообладание, самостоятельность, настойчивость, упорство, готовность к неоднократным усилиям по преодолению препятствий;

3. готовность к риску – способность взвешивать риск, предпринимать действия для уменьшения риска и контролировать результат, решительность, смелость в принятии решений;

4. ориентация на эффективность и качество – находить пути делать вещи лучше, быстрее, дешевле, стремиться достичь совершенства, улучшить эффективность, ориентация на результат;

5. способность принимать на себя ответственность, идти на личные жертвы для выполнения работы, работать с самоотдачей;

6. целеустремленность – умение ясно выражать свои цели, иметь долгосрочное видение, постоянно ставить и корректировать краткосрочные задачи, целеполагание и ясность мышления;

7. стратегическое и оперативное планирование - систематическое планирование и наблюдение, умение планировать, разбивая крупные задачи на подзадачи, следить за выполнением работы;

8. стремление быть информированным – лично отбирать информацию, использовать в этих целях личные и деловые контакты, способность к поиску информации, стремление владеть ею и использовать ее;

9. коммуникативная компетентность, умение эффективно общаться - способность убеждать и устанавливать связи, использовать стратегии влияния и убеждения людей;

10. независимость и уверенность в своих силах – стремление к независимости от чужих правил и контроля других людей, опора на свои силы, вера в свою способность выполнять трудные задачи, адекватная высокая самооценка, уверенность в себе, высокий уровень притязаний;

11. стремление к непрерывному саморазвитию и стремление к непрерывному профессиональному росту.

На базе ННГАСУ в 2009-2011 гг. сотрудником психологической службы Д.С. Котиковой было проведено исследование сформированности конкурентоспособности личности выпускников ННГАСУ. Д.С. Котикова констатирует, у 85% студентов выявлен средний и выше среднего уровни конкурентоспособности личности [2]. Эти данные свидетельствуют, что существующая система высшего

образования не в полной мере способна развивать вышеперечисленные качества у студентов. Формы и методы преподавания в техническом вузе таковы, что зачастую не способны на высоком уровне сформировать эти качества в период обучения. Ориентация в первую очередь на «прохождение учебного материала», на освоение, на контроль и оценку только узкопрофессиональных З,У,Н (профессиональных компетенций), отсутствие четкой системы оценки и контроля развития общекультурных компетенций не дает в полной мере уделять внимание развитию личностных качеств студентов.

Полностью соглашаясь с Д.С. Котиковой в плане необходимости организации специального обучения студентов по программам развития конкурентоспособности в процессе профессиональной подготовки, и в продолжение разработки этой проблемы, мы предлагаем еще один вариант решения вопроса. На наш взгляд, конкурентоспособность – сложное интегральное образование, которое требует на свое формирование значительного времени и усилий. Поэтому программы, нацеленные на развитие конкурентоспособности личности, не могут быть краткосрочными, а требуют более длительного освоения.

В Психологической службе ННГАСУ разработаны и апробируются программы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки «Организационная психология» и «Психологические основы управления организацией», рассчитанные на 1044 и 612 часов (соответственно 2 и 1 год обучения). В содержание этих программ заложено формирование компонентов конкурентоспособности личности обучающихся. Программы содержат освоение таких дисциплин, как «Социальная психология», «Психология общения», «Конфликтология», «Психология личности», «Дифференциальная психология», «Психология развития», «Основы профессионального самоопределения», «Психология труда», «Психология карьеры», «Психология стресса» и др., в результате освоения которых у слушателей формируются профессионально-личностные компетенции. Занятия проводятся в форме лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов и рефлексивной самодиагностики, что дает возможность не только овладеть психологическими знаниями, но и получить умения и навыки рефлексии своего поведения и деятельности, самоконтроля и саморегуляции, самоменеджмента, самоорганизации, навыки эффективного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций.

Такие прикладные дисциплины, как «Мотивация труда», «Управление персоналом», «Коучинг», «Психология инноваций», «Таймменеджмент», «Психология



имиджа и самопрезентации», «Психология рекламы», «Оценка персонала» способствуют формированию компетенций (личностных качеств и навыков) успешного руководителя.

Кроме того, сам факт получения дополнительного образования свидетельствует о стремлении к непрерывному профессиональному росту и стимулирует постоянное саморазвитие личности [4].

Результатом освоения этих программ является развитие коммуникативной компетентности, уверенности в себе, лидерских качеств, стрессоустойчивости, способности целеполагания, стратегического и оперативного планирования, т.е. основных компонентов конкурентоспособности личности [5].

Мы считаем, что наличие дополнительного психологического образования может стать одним из тех конкурентных преимуществ, которые выгодно отличают выпускников ННГАСУ, и повысят их конкурентоспособность на современном рынке труда.

### *Библиография*

1. Ионина Е.С. Формирование конкурентоспособной личности в современных условиях [Электронный ресурс] / Е.С.Ионина; Алтайский политехн. колледж. – Режим доступа: <http://college.biysk.secna.ru/conf2003/ionbam.htm>

2. Кручинин В.А., Котикова Д.С. Формирование конкурентоспособности личности студента в процессе профессиональной подготовки / В.А.Кручинин, Д.С.Котикова. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2011.

3. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность: Россия и мир. 1992-2015 /Р.А.Фатхутдинов. - М.: Экономика, 2005.

4. Чеботарева С.В. Дополнительное психологическое образование как фактор повышения конкурентоспособности выпускников технического вуза // VII Всероссийский фестиваль науки: сборник докладов в 2-х томах. Т.2 / С.В.Чеботарева. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2017.

5. Чеботарева, С.В. Развитие конкурентоспособности личности современного специалиста в условиях системы повышения квалификации посредством психологической подготовки // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XVI Международной научно-практической конференции / С.В.Чеботарева. - М.-Челябинск, 2017.

6. Шаповалов, В.И. Конкурентоспособность специалиста /В.И.Шаповалов //Высшее образование в России. 2005. №10.

7. Шихирев, П.Н. Введение в российскую деловую культуру / П.Н. Шихирев. - М.: Инфра-М, 2000.

### **Зрительная оценка сложности структуры визуально воспринимаемого изображения**

*Мартемьянова Е. А., Шаповал А.В., ННГАСУ*

В середине 1960-х годов сформировавшаяся военная инженерная психология потребовала скорейшего решения ряда задач в области структурирования панелей управления сложными техническими объектами. Развернувшиеся исследования в СССР показали, что скорость, надежность опознавания и классификации фигур в психологических экспериментах зависят не только от состояния испытуемого и типа задачи, но и от геометрических свойств самих фигур. Оказалось, что на надежность опознавания объекта влияет *сложность* их формы. Сложные зрительные объекты труднее восстанавливаются из памяти, труднее запоминаются, на них медленнее и менее точно реагирует человек в ситуации выбора.

В истории мировой экспериментальной эстетики неоднократно предлагались различные методики количественной оценки *степени сложности структуры* композиции. В первой половине XX века все они оказались слишком упрощенными и в ряде случаев абсолютно нерезультативными. Например, в 30-х годах прошлого века была хорошо известна формула американского математика Дж. Биркгофа [1,2]  $M = O/C$ , где  $M$  - количественная оценка красоты объекта;  $O$  - мера упорядоченности оцениваемого объекта;  $C$  - мера его сложности. При этом упорядоченность  $O$  определяется выражением

$$O = ul + vm + wn + \dots,$$

где  $l, m, n$  - отдельные компоненты упорядоченности, такие как вертикальная, горизонтальная или вращательная симметрия, наличие центра равновесия и т. д.;  $u, v, w$  - коэффициенты, характеризующие повторяемость каждого компонента упорядоченности.

Сложность  $C$  определяется по формуле

$$C = ra + sb + tc + \dots,$$

где  $a, b, c$  - вырабатываемые в мозгу (в подсознании) автоматические поправки, которые требуются для понимания (восприятия) сути каждого отдельного компонента,

предопределяющего меру сложности;  $r$ ,  $s$ ,  $t$  - коэффициенты, характеризующие повторяемость каждого компонента сложности.

Не менее известна скорректированная формула, предложенная Г. Ю. Айзенком в последующие годы, посчитавшим, что мера эстетичности  $M$  должна выражаться не отношением  $O$  к  $C$ , а их произведением:  $M = OC$ . Несмотря на известность авторов, данные высказывания требовали конкретизации названных понятий, они не учитывали многие важные свойства композиций, например, такие как композиционная целостность, соподчинение элементов, гармоничность структуры.

В ряде зарубежных работ делались попытки оценивать сложность формы, например, геометрическим путем - измерением расстояния от заданной точки до точек на данной фигуре, расположенных по окружности; нейрофизиологическим путем - замером длительности блокады альфа-ритма при рассматривании фигуры; статистическим путем - расчетом вероятности опознания в условиях ограниченного времени наблюдения и т. д. В некоторых других методах оценки сложности учитывали число поворотов линии контура, вариативность углов, наличие симметрии, определялась регулярность и нерегулярность изменения контура.

В СССР флагманом исследований особенностей зрительного восприятия формы объектов была лаборатория физиологии зрения Института физиологии им. И.П. Павлова АН СССР, работавшая по проблеме опознания зрительных образов с 1960 г. В исследованиях данной лаборатории одно из главных направлений посвящалось изучению особенностей зрительного восприятия формы, и как ответвление в данных исследованиях - разработке аналитической оценки меры сложности структур различного рода визуально воспринимаемых композиций. В ходе проводимых исследований субъективная сложность опознания эталонного изображения в тестовых таблицах оценивалась с помощью метода, взятого из теории информации. Показатель сложности определялся как  $H = K \log I$ , где  $K$  – константа, определяемая скоростью передачи последовательных символов,  $I$  – невероятность (оригинальность). В своих ранних исследованиях Р.М. Грановская и В.А. Ганзен сложность контура оценивали по трем характеристикам: числу, показывающему, сколько раз на контуре кривизна меняет знак; числу криволинейных участков контура; сумме абсолютных приращений угла наклона касательной. В итоге [3], исследователями были выявлены следующие геометрические характеристики, влияющие на субъективную оценку сложности контурных фигур: величина углов

(кривизна); число выделяемых элементов; разнообразие углов или сторон; симметрия как разновидность регулярности (наличие повторяющихся фрагментов).

Предпринятая попытка использовать вероятностный подход к оценке эстетичности не дала каких-либо значимых результатов. Видя отрицательные результаты, академик А.Н. Колмогоров [4] предложил применить комбинаторный и алгебраический подходы к созданию нового раздела науки - алгоритмической теории информации. Сложность по Колмогорову была более универсальной мерой, чем энтропия по Молю. В последующие годы новые идеи так и не смогли адаптироваться в экспериментальной эстетике, для их реализации в то время ещё не была создана эмпирическая база, ещё не появился новый, отличающийся от аналитической геометрии язык описания структуры изображений.

В качестве эффективных формализованных признаков, пригодных для описания меры сложности структуры формы объектов нами были предложены характеристики, выделяемые зрительной системой на начальном (скоростном) этапе зрительного восприятия, способные охарактеризовать как замкнутые линии (фигуры), так и линейные композиции. Новые психофизиологические понятия, характеризующие форму, оказались намного более информативными, существенно сокращающими время решения задачи, открывающими путь к более глубокому анализу сложности структуры форм объектов среды.

Проведенные нами исследования показали, что на оценку сложности структуры формы влияет достаточно большое количество различных факторов. Из них основные факторы следующие:

- количество выделяемых кластеров в структуре контура анализируемого объекта;
- количество композиционных центров в контуре объекта;
- сумма величин степеней динамичности углов композиционных центров;
- сумма порядков композиционных центров;
- разнообразие порядков (структур) композиционных центров;
- количество осей;
- разнообразие осей (при равенстве длин осей – расстояний между первым и последним центрами и равенстве масс вдоль этих осей, главной воспринимается та ось, на которой расположено больше центров высокого порядка);
- разнообразие элементов;
- количество композиционных центров над центром массы;
- количество композиционных центров слева от центра массы;

- количество неравных значений координат композиционных центров;
- количество равных значений координат композиционных центров.

Из перечисленных факторов, количество «композиционных центров» (вершин выпуклостей и вогнутостей линии контура или точек пересечения осей) является одним из главных факторов, обуславливающих степень сложности его структуры. Для наблюдателя весьма важно **количество** таких точек, их **местоположение** относительно друг от друга и их **координаты** в пространстве. Среди точек изгиба линий контура наибольший интерес представляют вершины выпуклостей и вогнутостей. Чем выше вершина и чем больше масса выпуклости, тем она в большей степени привлекает внимание, тем больше энергетический потенциал на её биссекторной оси. Чем острее вершина, тем сильнее ощущение сложности.

Таким образом, в итоге мы получили, вместо четырех, двенадцать факторов, влияющих на результат визуальной оценки сложности структуры формы объектов окружающей нас среды. Авторами создана и запатентована компьютерная программа «Анализатор – М», позволяющая сканированное изображение окружающей среды разделять на визуально автономные уровни (множества объектов), далее разбивать их на кластеры (множества элементов) и после выделения контуров элементов получать количественные характеристики структур элементов, образующих параметрический ряд матрицы оценки сложности формы объектов среды (рис.1).

| Факторы сложности  | ЭЛЕМЕНТЫ УРОВНЕЙ |   |   |   |   |   |   |
|--|------------------|---|---|---|---|---|---|
|  | A                | B | C | D | E | F | G |
| 1. Количество кластеров из элементов уровня элемента                   |                  |   |   |   |   |   |   |
| 2. Количество композиционных центров                                   |                  |   |   |   |   |   |   |
| 3. Степень дивергентности композиционных центров по биссектрисам углов |                  |   |   |   |   |   |   |
| 4. Сумма порядков вещественных композиционных центров                  |                  |   |   |   |   |   |   |
| 5. Разнообразие порядков вещественных композиционных центров           |                  |   |   |   |   |   |   |
| 6. Количество осей (вещественных и мнимых)                             |                  |   |   |   |   |   |   |
| 7. Разнообразие осей (вещественных и мнимых)                           |                  |   |   |   |   |   |   |
| 8. Разнообразие элементов контура                                      |                  |   |   |   |   |   |   |
| 9. Количество центров в вершинах квадратов                             |                  |   |   |   |   |   |   |
| 10. Количество центров в левых квадратах                               |                  |   |   |   |   |   |   |
| 11. Количество неравных значений координат композиционных центров      |                  |   |   |   |   |   |   |
| 12. Количество равных значений координат (анализ симметричности)       |                  |   |   |   |   |   |   |

Структуры анализируемых изображений

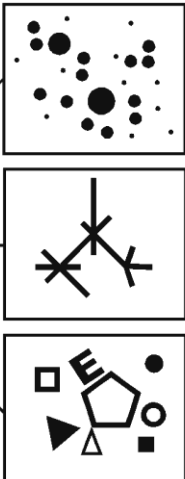


Рис. 1. Универсальная матрица оценки структурной сложности формы

Для проверки адекватности разработанного алгоритма оценки и субъективной оценки сложности фигур в данной работе были проведены экспериментальные исследования ранжирования контурных фигур по степени нарастания сложности их структур, с последующей оценкой степени корреляции субъективной и теоретической оценок.

#### *Библиография*

1. Азгальдов, Г.Г. Численная мера и проблема красоты в архитектуре / Г.Г. Азгальдов. - М.: Стройиздат, 1978. – 88 с.
2. Азгальдов, Г.Г. О возможности оценки красоты в технике / Г.Г. Азгальдов, Р.П. Повилейко. - М.: Изд-во стандартов, 1977. - С.35.
3. Грановская, Р.М. Восприятие и признаки формы / Р.М. Грановская, И.Я. Березная, А.Н. Григорьева. - М., 1981. С.120-122.
4. Колмогоров А.Н. Три подхода к определению понятия «количество информации».- В кн.: Проблемы передачи информации. М.: Наука, 1965, т.1, №1.

#### **Деятельность психолога по созданию психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта у младших школьников**

*Шилова О.В., канд.психол.н.,  
доцент ГБОУ ДПО НИРО*

Актуальность проблемы развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте определяется несомненной ее социальной значимостью. Социально-экономические потрясения и, как следствие, рост агрессии в современном обществе, включая его детскую часть; недостаточная психологическая образованность взрослых – все это рождает в обществе потребность в раннем развитии позитивной социальной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать себя более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды. В связи с этим возникает необходимость формирования и развития социальной компетентности и социального интеллекта у детей.

На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований *социальный интеллект* понимается нами как возможность ребенка понимать людей и взаимодействовать с ними, верно судить о людях, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях.

Опираясь на работы В.Н. Куницыной (1991) и рассматривая социальный интеллект как сложную и многомерную психологическую структуру, мы выделяем следующие ее компоненты:

- *коммуникативно-личностный потенциал* (главный стержень социального интеллекта), который представляет собой комплекс психических свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость;
- *характеристики самосознания* – чувство самоуважения, свобода от комплексов, особенности Я-образа и Я-концепции;
- *социальная перцепция* как способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов; умение прогнозировать развитие межличностных ситуаций.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей развития социального интеллекта у младших школьников, а также определение эффективных психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие основных структурных компонентов социального интеллекта детей.

Результаты констатирующего этапа нашей работы показали, что в подавляющем большинстве случаев (71%) у детей, которые продемонстрировали высокий уровень развития познавательного интеллекта, выявлено значительное недоразвитие по всем компонентам социального интеллекта. В частности, у большинства испытуемых отмечен низкий уровень активности, отсутствие потребности отстаивать свое мнение, боязнь быть осмеянным сверстниками, проявление позиции эгоцентризма, неуверенность в своем мнении и потребность в постоянной поддержке учителя, отсутствие устойчивой личностной позиции. У первоклассников данные особенности усугубились новизной социальной ситуации и высоким уровнем общего напряжения в деятельности.

Исследованные нами характеристики самосознания младших школьников, особенно такой показатель, как интерпретация жизненной ситуации по критериям: адекватность восприятия социальных воздействий и активность личностной позиции, показали, что у детей преобладает негативно ориентированный тип интерпретации жизненной ситуации, означающий низкий уровень самопринятия.

Опираясь на данные, полученные в констатирующем эксперименте, мы разработали и апробировали программу развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста средствами содержательного общения.

Важнейшим условием, составляющим основу развивающей среды, мы считаем создание в процессе общения взрослых и детей особой атмосферы доверия, взаимопонимания, открытости, ненасилия и положительных переживаний, предоставляющих возможность для саморазвития личности ребенка.

Построение специфической гуманистической социокультурной среды в рамках нашей развивающей программы опиралось на следующие принципиальные положения:

1. Программа нацелена на социально-личностное развитие детей младшего школьного возраста, конкретно – на совершенствование их социального интеллекта.
2. Позиция взрослых (учителей, родителей) заключается в позитивном принятии личности детей, что соответствует потребности ребенка в безусловном позитивном внимании к себе и позволит детям почувствовать свою значимость.
3. Предоставление детям свободы высказываний, возможности почувствовать себя равноправным участником обсуждения, проявить самостоятельность и инициативу.
4. Создание в процессе взаимодействия детей и значимых для них взрослых креативной среды, основанной на: проблемности, информационной неопределенности (отсутствие по обсуждаемым вопросам авторитетного мнения взрослых), сотрудничестве.
5. Обеспечение условий для самовыражения каждого учащегося, открытости в общении, децентрации.
6. Актуализация личного опыта, субъективных переживаний и ассоциаций детей. Социальное подкрепление творческого поведения детей в условиях образовательной организации и в семье.
7. Создание на занятиях и в микросредах условий нерегламентированности поведения детей в процессе диалогического общения со взрослым с целью развития ролевого диалога.

Сущность формирующей программы составили занятия с детьми обучающего и тренингового типа, в процессе которых изменения, происходящие в поведении и деятельности детей, оценивались по выделенным нами структурным компонентам социального интеллекта:



- коммуникативно-личностному, где прослеживалось развитие коммуникативной контактности – умения вступить в контакт, поддерживать его, правильно воспринимать позицию партнера, владеть коммуникативными средствами;
- особенностям самосознания детей через изучение особенностей самооценки;
- характеристикам проявлений социальной перцепции у детей, среди которых рассматривались: особенности понимания детьми взаимоотношений людей, анализ поступков своих и окружающих людей, прогнозирование на основе анализа возможного поведения людей в бытовых ситуациях.

Моделируя на индивидуальных и групповых занятиях, в повседневных ситуациях различные формы общения, мы ставили ребенка перед необходимостью решать определенные задачи общения. Психолог стремился при этом создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учил обращаться за помощью. Занятия по ознакомлению с явлениями физического мира (чтение и обсуждение книг, беседы) использовали в качестве модели внеситуативно-познавательной формы общения. Взрослый стремился вызвать у детей интерес к обсуждаемым вопросам, давал образцы познавательных контактов (задавал вопросы, делился впечатлениями и т.п.), обеспечивал возможность высказаться, задать вопрос, поощрял инициативные проявления. Занятия по ознакомлению с явлениями социального мира (беседы, чтение и обсуждение книг и т.п.) использовали в качестве модели внеситуативно-личностной формы общения. На этих занятиях психолог создавал проблемные ситуации, высказывал свое отношение к обсуждаемым проблемам, привлекал детей к оценке своих поступков, к оценке поступков и поведения сверстников, поощрял их интерес к нравственно-этическим проблемам.

Основным методом работы с детьми явился метод фасилитированной дискуссии. Особенность такой дискуссии заключается в предоставлении возможности каждому ее участнику вынести свою мысль на обсуждение, быть выслушанным и принятым окружающими. Такой вид взаимодействия характеризуется отношениями равноправных субъектов, когда дети находятся не в пассивной роли обучаемых, а становятся активными участниками процесса общения. Основываясь на безусловном принятии друг друга как ценности, данный вид общения приводит к взаимораскрытию и взаимообогащению его участников.

Нами была также разработана и реализована программа углубления и развития профессионально-коммуникативной компетентности педагогов и совершенствования социальной компетентности родителей. Для учителей были организованы:

- циклы тематических лекций-бесед и семинаров по проблеме развития социального интеллекта у детей, а также овладения технологией и методикой расширения коммуникативного контекста уроков;
- тренинговые занятия по типу «общение без принуждения».

Родительская программа совершенствования социальной компетентности была направлена, главным образом, на: попытку создать условия для осознания родителями особенностей своего отношения к ребенку и возникновения у матерей потребности в развитии адекватного возрасту и потребностям детей отношения; овладение механизмом внеситуативно-личностного общения с детьми во внешкольном, семейном, неформальном варианте в тренинге «общение без принуждения».

В процессе занятий с педагогом-психологом, а также предметных занятий, насыщенных разнообразными коммуникативными приемами, дети смогли овладеть:

- элементами ролевого поведения в процессе анализа позиции партнеров по общению: делового и личностного общения со значимыми взрослыми, гендерными особенностями общения;
- приемами понимания особенностей отношений людей в бытовых ситуациях, в условиях школьной жизни, например, позиция учителя по отношению к детям, взрослого человека вообще и детей по отношению ко взрослым.

### *Библиография*

1. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции и взаимоотношение //Теоретические и прикладные вопросы психологии /Под ред. А.А.Крылова. СПб., 1995.

2. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших школьников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым. Дисс. канд. психол. наук. Н.Новгород, 2009. 224 с.

### **Особенности невербального поведения политиков на примере Эммануэля Макрона и Дональда Трампа**

*Шурыгина О.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова*

*Козлова Е.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова*

В работе переводчика важна каждая деталь, поэтому объектами внимания переводчика является не только вербальное сообщение, но и невербальное поведение

оратора, которое может передавать до 70% информации. Среди основных средств невербальной коммуникации выделяют мимику, позы и жесты.

В процессе общения каждый из нас в той или иной степени использует язык жестов для того, чтобы наиболее полно выразить свою мысль и передать необходимую информацию. По определению жест – «это телодвижение, преимущественно движение рукой, сопровождающее речь для усиления ее выразительности или имеющее значение какого-либо сигнала или знака» [1, с.30]. Зная значение того или иного жеста, человек может более точно понять значение сообщения или же наоборот, распознать ложь. Интересен тот факт, что подобно своему лингвистическому собрату, жестовый язык так же индивидуален для каждой, отдельно взятой культуры. Наиболее интересно наблюдать за жестами публичных деятелей, в частности политиков, поскольку ораторское искусство и умение держать себя на публике - главные составляющие их профессии.

Невербальные компоненты общения широко изучаются психолингвистами по всему миру. Известный американский нейропсихолог Дэвид Льюис представил свою классификацию жестов, основываясь на их значении [2]. Рассмотрим данную классификацию на примере невербального поведения двух современных политиков: Дональда Трампа и Эммануэля Макрона.

К первому типу Дэвид Льюис относит жесты-символы. К этой группе относятся знаковые жесты, которые могут быть эквивалентны словам или фразам. В качестве примера можно привести поднятый палец вверх, замкнутые в круг большой и указательный палец, имеющие значение «ОК». Этот тип жестов может быть ограничен рамками одной культуры (жест «скрещенные указательные пальцы» в Китае обозначает цифру 10, а в других странах будет выражать запрет) или быть универсальным для всех (помахивание рукой в качестве приветствия).



Второй тип жестов – иллюстраторы. Как правило, человек использует их в дополнение к своим словам, таким образом «иллюстрируя» то, что он говорит.

Один из самых распространенных жестов - иллюстраторов Дональда Трампа это – щипок, переходящий затем в английскую букву «L». Таким образом, американский



президент ставит дополнительный акцент на том, что он говорит, привлекая внимание зрителей, давая понять, что нужно сделать так и никак иначе. Еще один знаменитый иллюстратор Дональда Трампа - тычок указательным пальцем в толпу. Используя этот жест, президент США пытается дать понять своим избирателям, что именно они играют решающую роль в жизни государства.

А здесь мы можем увидеть один из самых распространенных жестов-иллюстраторов французского лидера. Исходя из видеозаписей его выступлений, можно заметить, что президент Франции более сдержан в жестах и, в отличие от своего американского коллеги, никогда не использует размашистые движения руками от плеча, ограничиваясь движениями кистью. Так же, как и Дональд Трамп, Эммануэль Макрон имеет свой характерный жест, для расстановки акцентов – поднятый вверх большой палец.



Следующий тип жестов - регуляторы. Это безмолвные намеки, регулирующие коммуникацию. С помощью них можно дать понять собеседнику, что стоит ускориться,

замедлиться или повторить сказанный фрагмент (частое поглядывание на часы). Наиболее наглядно их можно наблюдать во время предвыборных дебатов.

Рассмотрим жест: «Позволь мне сказать». У Дональда Трампа есть два жеста, имеющих такое значение: поднятый вверх указательный палец или, более агрессивный жест, ладонь в горизонтальном положении, пальцы направлены к собеседнику. Эммануэль Макрон, в свою очередь, сообщает о том, что хочет высказаться, поднимая вверх «щепотку» из среднего, указательного и большого пальцев.



Следующий тип жестов - жесты аффективы, свидетельствующие об эмоциональном состоянии человека. Некоторые из них универсальны - мы все улыбаемся, когда слышим что-то, что вызывает у нас положительные эмоции. Многие из таких жестов индивидуальны и зависят от темперамента и характера человека. Кто-то начинает краснеть, кто-то начинает потирать лоб или руки. Во время своей предвыборной кампании, президент Трамп подвергался суровой критике из-за неосторожных высказываний, касающихся женщин. На приведенном фото, вы можете увидеть фрагмент интервью, посвященной этой теме. Несмотря на то, что во время разговора президент держался довольно уверенно, жест «закусывание губ» выдает в нем смущение и волнение.



Во время одного из своих предвыборных выступлений, Эммануэль Макрон изменил своим привычкам и вместо сдержанных и лаконичных движений, жестикулировал очень активно, размахивая руками и двигаясь всем корпусом, что может свидетельствовать о его эмоциональном подъеме и высоком уровне волнения. Но его невозможно не понять. Трудно жестикулировать иначе, когда кричишь “Vive la Republique! Vive la France!” .

Последний тип жестов – это жесты «адапторы». Они говорят о нашем отношении к ситуации или собеседнику. Это неосознанные движения, мы не можем их контролировать.

Дональд Трамп знаменит своей любовью поправлять вещи на столе. Подобный жест может означать, что президент пытается скрыть свою нервозность и волнение и, передвигая предметы, он хочет показать свою важность, что он владеет ситуацией, и он принимает решения.



В одном из своих выступлений президент Франции, чья рука невольно потянулась к носу, говорил о том, что осуждает США за то, что американцы используют дешевую рабочую силу Китая, утверждая при этом, что подобный труд не имеет ничего общего со свободой.

Известный толкователь телодвижений Алан Пиз считает, что этот жест сигнализирует о неискренности человека. Он объясняет это тем, что, когда человек лжет, он неосознанно пытается прикрыть рот, тем самым заставив себя молчать. В случае, если человек дотрагивается до кончика носа, не произнося при этом ни слова, это может означать, что он ставит под сомнение услышанное и не верит своему собеседнику [3].

В заключении, хотелось бы сказать, что знание языка в рамках межкультурной коммуникации совершенно необходимо для обмена информацией между людьми, принадлежащими к разным культурам. Однако, не менее важную роль в процессе общения играет невербальное поведение. Представление о том, какой смысл несут жесты, дополняющие сообщение вашего собеседника, помогут понять оттенки смысла, а порой даже распознать ложь.

## *Библиография*

1. Мощанская, Е.Ю. Невербальный компонент общения в устном переводческом дискурсе: учеб.-метод. пособие /Е.Ю. Мощанская.- Пермь: Изд-во Перм.нац.исслед.политехн.ун-та, 2016. -123 с.
2. Пиз, А. Язык телодвижений [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://readli.net/chitat-online/?b=358294&pg=1>
3. Льюис, Д. Язык эффективного общения/ Д.Льюис. – Москва: Эксмо-пресс, 2007. – 320 с.

### **Условия формирования управленческой культуры будущих менеджеров**

*Якушевский М.В.,*

*Международный инновационный университет, г. Сочи*

*Якушевская К.Н.,*

*Международный инновационный университет, г. Сочи*

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века [2, с.68]. В данном контексте особое значение имеет уровень сформированности управленческой культуры будущих менеджеров.

Управление, а значит, и его культура, не существует само по себе, оно всегда вовлечено в культурный контекст определенного региона или общества в целом. Поэтому в процессе разработки системы формирования управленческой культуры будущих менеджеров важно обратить внимание на специфику функционирования каждого образовательного учреждения, его своеобразие и особенности становления и развития в регионе и стране, социально-экономические возможности, миссию и образовательные традиции, социокультурные ценности, на которых базируется его образовательная деятельность. То есть возможность формирования управленческой культуры будущих менеджеров во многом будет зависеть от учета при проектировании данного процесса следующих факторов [3]:

- *психолого-педагогических* (профессиональный уровень педагогических кадров, возможность повышения квалификации в рамках подготовки будущих менеджеров, избранного направления образовательных стратегий, актуализации ресурсов и потенциала учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего качество образования; потребность в повышении уровней обучения будущих управленцев; способность к созданию программно-методического сопровождения процесса менеджмента качества

образования; выбор педагогических технологий, воспитательных форм учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования, создание условий для самообразования, развития самостоятельности и инициативности личности);

- *социокультурных* (развитие российских образовательных традиций; культурно-исторические истоки становления и функционирования образовательного учреждения; социокультурная ситуация в регионе, возможности сохранения и развития социокультурных ценностей в образовательном учреждении; уровень взаимодействия и взаимосотрудничества всех субъектов образовательного пространства, наличие общих целей и установок в социокультурном развитии личности, в воспитании подрастающего поколения; вхождение образовательного учреждения в единое информационное пространство, влияние средств массовой коммуникации на ценностно-смысловые установки личности, на качество современного образования);

- *экономических* (уровень экономического развития региона и района, в котором функционирует образовательное учреждение; бюджет муниципальных образований; уровень доходов населения; хозяйственные традиции региона; особенности рынка труда; финансовозатратность реализации системы подготовки будущих менеджеров);

- *социальных* (социальные условия функционирования образовательного процесса, работы педагогического коллектива; социокультурные и образовательные возможности учреждений; целевое взаимодействие и сотрудничество всех субъектов образовательной деятельности на основе ценностных ориентаций социума по организации системы формирования управленческой культуры обучающихся).

С учетом указанных факторов в рамках нашего исследования был разработан комплекс психолого-педагогических условий реализации системы формирования управленческой культуры будущих менеджеров, который включал в себя: целевую ориентацию всех субъектов образования на повышение качества обучения и воспитания личности; обеспечение системно-целостного поэтапного подхода в реализации этапов разработанной системы; обновление содержания и технологий современного учебно-воспитательного процесса; создание на основе вариативного подхода образовательной среды, обеспечивающей реализацию системы подготовки кадров на моно-, интер- и транскультурных уровнях.

В настоящее время профессиональное становление личности будущего управленца проходит «в сложных социально-экономических условиях кризиса морально-нравственных устоев общества, ограниченности позитивных сред



жизнедеятельности обучающихся, не позволяющих им полноценно самореализоваться в социальной и личностно значимой деятельности» [5, с. 201].

«Изменение социальной политики государства, создание программ, направленных на инвестиции человека, усиление человеческого капитала» [6, с.38] позволяют говорить, что знаний, полученных обучаемыми в процессе подготовки в вузе, может быть недостаточно для реальной профессиональной деятельности. В связи с чем, проблема формирования управленческой культуры будущих менеджеров в настоящее время органично связана с вопросами саморазвития и самообразования личности [4].

Ученые утверждают, что по общесоциологическому закону развитие переходит в саморазвитие, образование в самообразование. Под саморазвитием понимается собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала. Саморазвитие, по Канту, – это «культивирование собственных сил». Самообразование Д.Б. Эльконин определяет как интеллектуальную деятельность по самоизменению, саморазвитию; результатом ее являются изменения, которые произошли в самом субъекте [7].

Самообразование сродни прогрессу. Если человек не занимается этим, то наступает регресс. Вне самообразования идея личностного и профессионального развития неосуществима.

Одним из направлений самообразования на сегодняшний день является автодидактика, которая является новой наукой, делающей акцент на саморазвитии личности и родившаяся на стыке педагогики, философии, культурологии и многих древних и современных когнитивных (т.е. познавательных) систем.

Предпосылкой, необходимым условием самообразования является интеллектуальная активность личности. «... если мышление – это процесс решения задач, то интеллектуальная активность – это не стимулированное извне продолжение мышления» (Д.Б. Богоявленская) [1].

Самообразование как деятельность с более высоким уровнем саморегуляции может способствовать выведению личности от уровня нерелефторного, некритического отношения к действительности на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность.

Таким образом, в обновляющейся России вопросы самообразования и саморазвития становятся приоритетными в формировании управленческой культуры будущих менеджеров, а их содержание выступает как один из факторов социального

прогресса общества, и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для индивидуализации и дифференциации образовательных траекторий каждого обучаемого, реализации развивающей и творческой функций образования.

### *Библиография*

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Голошумова Г. С. Теоретические основы развития инновационного потенциала педагога / Г. С. Голошумова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011.– № 5. – С.68 –70.

3. Голошумова Г. С. Факторы развития системы менеджмента качества образования [Текст] / Г. С. Голошумова, О.А. Костенко // Вестник Университета Российской академии образования. –2010. –№ 5. – С. 96-99.

4. Голошумова Г.С. Актуальные понятия современной педагогики : Круглый стол / Г.С. Голошумова, В. П. Борисенков, А. С. Белкин и др. // Педагогика . – 2003 . – № 7. – С. 44-60.

5. Голошумов А.Ю. Социально-ориентированное образование личности: информационно-коммуникационный аспект / А.Ю. Голошумов, Г. С. Голошумова, П.С. Ефимова, С.Г. Ежов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. - № 2. – С. 201-2003.

6. Голошумова, Г. С. Пути модернизации современного художественно-эстетического образования [Текст] / Г. С. Голошумова [Текст] // Вестник Университета Российской академии образования. – 2012. – № 2. – С. 37-40.

7. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

## СЕКЦИЯ 4

### ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

#### Компьютерная зависимость как следствие агрессивного поведения подростков

*Дубинин С.Н., МАИ, Республика Казахстан*

О компьютерной зависимости в последнее время стали много говорить. Над этой проблемой работает большое количество специалистов. Однако следует отметить то, что это явление относительно молодое, многие и не задумываются о последствиях этой проблемы. Однако она уже успела всколыхнуть общественное мнение и ею заинтересованы люди разных специальностей. От того данные и результаты их работ не однозначны. К примеру, многие специалисты в области психиатрии вообще выражают сомнение в существовании компьютерной зависимости или отрицают вред от этого явления.

Как известно, термин «зависимость» определяет патологическое пристрастие субъекта по отношению к чему-либо или кому-либо. Это состояние неспособности к автономному функционированию в отсутствие внешнего объекта. В контексте нашей темы - это патологическое пристрастие человека к проведению длительного времени за компьютером. Так же к компьютерной зависимости можно отнести интернет-зависимость и игроманию, которые так или иначе связаны с компьютером.

На сегодняшний день определение «компьютерная зависимость» не признано на международном уровне и не внесено Американской Психиатрической Ассоциацией (АПА) (American Psychiatric Association, APA) в DSM-IV (DSM-IV-TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, 2000) и в европейскую МКБ-10. Но есть намерения о внесении в DSM-V. Сегодня можно пользоваться моделью диагноза из DSM-IV – «патологическое влечение к азартным играм». Если следовать этой модели, то привыкание к Интернету можно определить как расстройство волевого контроля, не вызванное химическими веществами [1].

Изначально понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 году. Многие специалисты психологии относят подобный вид зависимости к специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддиктивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально-психического настроения. В этот момент человеком не только отбрасываются насущные заботы на задний план, но и затормаживается работа

его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие. Таким образом, люди уходят от решения различных проблем в своей жизни [2].

Как утверждает заведующий отделением Центра охраны психического здоровья детей и подростков России А.Г. Мазур, компьютерные игры, в большинстве случаев именно от них и происходит компьютерная зависимость, становятся мощнейшим дезадаптирующим фактором. Ребенок уже не может без них жить, формируется так называемое влечение, с которым сам он уже не способен справиться. Необходимо участие психологов, социальных работников, педагогов, а подчас и врачей, которые помогли бы ребенку выйти из этого состояния. Можно ли назвать это болезнью, пока не ясно, вопрос требует специального изучения. Но факт это то, что состояние компьютерной зависимости ребенка дезадаптирует. Подросток полностью отдалается от социума, поскольку у него не остается других интересов, кроме игры. Она становится доминантой, как наркотик у наркомана [3].

Понятно, что люди, подверженные компьютерной зависимости, отличаются от людей, адекватно относящихся к компьютеру [4]. Следует отметить и тот факт, что не у всех людей имеется предрасположенность к компьютерной зависимости. Огромное воздействие компьютерные игры оказывают в первую очередь на подростков. Здесь сказывается личностная незрелость, так же есть и биологические причины задержки роста личности, и какая-то психическая неполноценность. Ю.С. Шевченко доктор медицинских наук, президент Фонда социальной и психической помощи семье и детям в одной из своих бесед с журналистами по данной проблеме говорит следующее: «Можно установить корреляцию видов зависимости с личностными особенностями. Скажем, психически неустойчивых подростков больше привлекает возможность сиюминутного получения удовольствия, информации и т.п. Подростков эпилептоидного плана разработчики компьютерных игр «поддавливают» на азарте, на увлечении материальной стороной жизни и, конечно, на агрессивности. Подросткам шизоидного типа, которые плохо приспосабливаются к реальности, предоставляется возможность фиктивного овладения иллюзорным миром. А приманка для истероидов - это общение в сети, когда они могут примерять на себя разные роли, представлять в разных обликах и таким образом пытаться изжить свои комплексы» [3].

С появлением признаков компьютерной зависимости стали проводиться различные исследования, результаты которых должны были дать ответы на несколько вопросов о том, как возникает компьютерная зависимость, в чем она выражается и как

ее лечить. Данные исследования проводили зарубежные психологи М. Шоттон, Ш. Текл и К. Янг [2].

Рассмотрим эти признаки:

- когда родители просят отвлечься от игры на компьютере, подросток выражает яркое нежелание делать это;
- если все же ребенка отвлекли от компьютера, то он становится очень раздражительным;
- ребенок не способен запланировать время, когда он закончит игру на компьютере;
- ребенок расходует много денег, чтобы обновлять программы на компьютере и приобретать все новые и новые игры;
- подросток забывает о домашних делах и обязанностях, об учебе;
- сбивается полностью график питания и сна, ребенок начинает пренебрегать своим собственным здоровьем;
- чтобы постоянно поддерживать себя в бодрствующем состоянии, подросток начинает злоупотреблять кофе и другими психостимуляторами;
- прием пищи происходит без отрыва от компьютера;
- когда ребенок начинает играть или работать на компьютере, он ощущает эмоциональный подъем;
- происходит постоянное общение с окружающими людьми на различные компьютерные темы;
- ребенок испытывает чувство эйфории, когда находится за компьютером;
- он предвкушает и продумывает со всеми подробностями свое последующее нахождение в мире компьютерной фантастики, что способствует улучшению настроения и захватывает все помыслы, много мечтает о том, как скоро он начнет играть.

Если говорить о характерных особенностях *зависимостей различного типа*, то ими являются: синдром абстиненции, стремление заполучить объект зависимости, поведение, направленное на приобретение объекта зависимости, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по отношению к социальной стороне жизни, внешнему виду, удовлетворению других потребностей.

Российский психолог Л.В. Ускова предложила следующие симптомы компьютерной зависимости, которые могут быть психические и физические [1].

Психические признаки: «потеря контроля» над временем, проведенным за компьютером, намеренная ложь относительно времени проведенного за компьютером, невыполнение обещаний, утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду, оправдание собственного поведения, раздраженное поведение при отвлекании от компьютера, избыточная агрессивность, социальная дезадаптация, деградация социальных связей, антисоциальное поведение и т.д.

Физические признаки: нарушения со стороны глаз (ухудшение зрения, дисплейный синдром, синдром «сухого глаза»), опорно-двигательного аппарата (искривление позвоночника, нарушения осанки, карпальный синдром), пищеварительной системы (нарушение питания, хронические запоры, геморрой). Как правило, люди, страдающие компьютерной зависимостью, пренебрегают сном и отдыхом, поэтому они страдают общим истощением организма - хронической усталостью. Некоторые из этих признаков могут возникнуть и у людей вовсе не страдающих компьютерной зависимостью, но которые вынуждены проводить долгое время за компьютером.

Также группа психологов из «Службы компьютерного привыкания» при клинике McLean Гарвардского университета предложила свои симптомы компьютерной зависимости. Она отмечает следующие психологические и физические симптомы привыкания [5]:

- неспособность выйти из игры;
- пренебрежение к семье и друзьям;
- ложь о роде своих занятий на работе и в семье;
- проблемы с учебой или работой;
- кистевой туннельный синдром;
- бесчувственность;
- пренебрежение правилами личной гигиены;
- расстройство сна или изменение поведения во сне.

Следует также отметить о существующей классификации стадий развития психологической зависимости от компьютерных игр, их четыре, каждая из которых имеет свою специфику. Ее автор американский психолог М. Гриффитс отмечает тот факт, что все теоретические выкладки основаны на изучении влияния ролевых компьютерных игр, однако возможность их распространения на другие игры и виды компьютерной деятельности не исключена [6].

*1. Стадия легкой увлеченности.* После того, как человек один или несколько раз поиграл в ролевую компьютерную игру, он начинает «чувствовать вкус», ему начинает нравиться компьютерная графика, звук, сам факт имитации реальной жизни или каких-то фантастических сюжетов. Кто-то всю жизнь мечтал пострелять из ручного пулемета, кто-то — посидеть за рулем Ferrari или за штурвалом боевого истребителя. Компьютер позволяет человеку с довольно большой приближенностью к реальности осуществить эти мечты. Начинает реализовываться неосознаваемая потребность в принятии роли. Человек получает удовольствие, играя в компьютерную игру, чему сопутствуют положительные эмоции. Природа человека такова, что он стремится повторить действия, доставляющие удовольствие, удовлетворяющие потребности. Вследствие этого человек начинает играть уже не случайным образом, оказавшись за компьютером, стремление к игровой деятельности принимает некоторую целенаправленность. Однако специфика этой стадии в том, что игра в компьютерные игры носит скорее ситуационный, нежели систематический характер. Устойчивая, постоянная потребность в игре на этой стадии не сформирована, игра не является значимой ценностью для человека.

*2. Стадия увлеченности.* Фактором, свидетельствующим о переходе человека на эту стадию формирования зависимости, является появление в иерархии потребностей новой потребности - игра в компьютерные игры. На самом деле новая потребность лишь обобщенно обозначается нами как потребность в компьютерной игре. На самом деле структура потребности гораздо более сложная, ее истинная природа зависит от индивидуально-психологических особенностей самой личности. Иными словами, стремление к игре - это, скорее, мотивация, детерминированная потребностями бегства от реальности и принятия роли. Игра в компьютерные игры на этом этапе принимает систематический характер. Если человек не имеет постоянного доступа к компьютеру, т.е. удовлетворение потребности фрустрируется, возможны достаточно активные действия по устранению обстоятельств, которые привели к данному состоянию.

*3. Стадия зависимости.* По данным Шпанхеля, всего 9-13% игроков являются «заядлыми», т.е. предположительно находятся на стадии психологической зависимости от компьютерных игр. Эта стадия характеризуется не только сдвигом потребности в игре на нижний уровень пирамиды потребностей, но и другими, не менее серьезными изменениями - в ценностно-смысловой сфере личности. А.Г. Шмелев говорит о том, что происходит интернализация локуса контроля, изменение самооценки и

самосознания. Зависимость может оформляться в одной из двух форм: социализированной и индивидуализированной.

Социализированная форма игровой зависимости отличается поддержанием социальных контактов с социумом (хотя и в основном с такими же игровыми фанатами). Такие люди очень любят играть совместно, играть с помощью компьютерной сети друг с другом. Игровая мотивация в основном носит соревновательный характер. Эта форма зависимости менее пагубна в своем влиянии на психику человека, чем индивидуализированная форма. Различие в том, что люди не отрываются от социума, не уходят «в себя»; социальное окружение, хотя и состоящее из таких же фанатов, все же, как правило, не дает человеку полностью оторваться от реальности, «уйти» в виртуальный мир и довести себя до психических и соматических нарушений.

Для людей с индивидуализированной формой зависимости такие перспективы гораздо более реальны. Это крайняя форма зависимости, когда нарушаются не только нормальные человеческие особенности мировоззрения, но и взаимодействие с окружающим миром. Нарушается основная функция психики - она начинает отражать не воздействие объективного мира, а виртуальную реальность. Эти люди часто подолгу играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них компьютерная игра - это своего рода наркотик. Если в течение какого-то времени они не «принимают дозу», то начинают чувствовать неудовлетворенность, испытывают отрицательные эмоции, впадают в депрессию. Это клинический случай, психопатология или образ жизни, ведущий к патологии.

*4. Стадия привязанности.* Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Об отношении игромана с компьютером на этой стадии можно сказать следующее, человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической привязанности к компьютерным играм не может. Это самая длительная из всех стадий - она может длиться всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности. Компьютерные игры имеют не большую историю, однако, случаев полного угасания зависимости единицы. Человек может остановиться в формировании зависимости на одной из предыдущих стадий, тогда зависимость угасает быстрее. Но если человек проходит все три стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, то на этой стадии он будет находиться длительное



время. Определяющим здесь является тот факт, до какого уровня произойдет спад величины зависимости после прохождения максимума. Чем спад сильнее, тем меньше по времени будет угасать зависимость. Однако есть основания предположить, что полностью зависимость не пройдет никогда, но мы не можем подтвердить это экспериментально. Следует отметить также и такой факт, как возможное кратковременное возрастание игровой зависимости, вследствие появления новых интересных игр. После того, как игра «постигается» человеком, сила зависимости возвращается на исходный уровень [7]. Данная зависимость может возникнуть в любом возрасте, но наиболее подверженными этому являются подростки. Вслед за этим возникает вопрос: «В чем же причина компьютерной зависимости?».

По мнению директора Института реабилитации Национального Научного Центра наркологии Росздрава, доктора медицинских наук, профессора Т.Н. Дудко, к пусковым механизмам формирования игровой зависимости относятся [8]:

- воздействие вещества (продукта) или вида активности, которые изменяют психическое состояние. Это алкоголь, наркотики (часто анаша, марихуана), никотин, первый выигрыш (удача, денежный куш), пища, секс, спорт;

- систематическое использование психоактивных веществ или определенных видов аддиктивной (зависимой) деятельности для снятия психического и физического дискомфорта;

- фрустрации (состояние психики, возникающее при крушении надежд, бессильная ярость), стрессы, переутомление с чувством дискомфорта, которые снимаются психоактивными веществами или определенными видами аддиктивной (зависимой) деятельности;

- низкая устойчивость к фрустрациям, повышенная конфликтность, несдержанность и агрессивность, инфантилизм, дефицит внимания, склонность к депрессиям и рискованному поведению, эмоциональная неустойчивость, психопатии, акцентуации характера, страх одиночества и мучительное желание его избежать;

- формирование зависимого стиля жизни взамен привычного (естественного) и индивидуального для каждого человека;

- иррациональное мышление, неадекватная самооценка, ложные представления (постоянная вера в крупную удачу, предвкушение удовольствия от предстоящей игры, фантазии на эти темы и пр.);

- способность вводить себя в состояние транса во время игры и т.д.

Рассматривая данную тему, врач-психиатр Р.М. Гусманов говорит о том, что «прежде всего компьютер дает все те эмоции, которые может, но не всегда дает ребенку жизнь. Это широчайший спектр - от положительных эмоций до отрицательных, таких как восторг, удовольствие, увлеченность, досада, гнев, раздражение. И все это можно испытать, не двигаясь с места! Есть и другой важный аспект: ребенок в игре получает власть над миром. Компьютерная мышка - как бы аналог волшебной палочки, благодаря которой, практически не прикладывая усилий, ты становишься властелином мира. У ребенка создается иллюзия овладения этим миром. Проиграв, он может переиграть, вернуться назад, что-то переделать, заново прожить неудавшийся кусок жизни. Это особенно засасывает детей, которые болезненно ощущают свою неуспешность, детей, которым в силу тех или иных причин не удается идти в жизни по пути, так сказать, «радостного взросления» [9].

Игорь Спрейс, старший научный сотрудник лаборатории нейрофизиологии Иркутского института усовершенствования врачей, заметил тот факт, что «причина компьютерной зависимости - в том, что игрок получает только положительные эмоции, адреналин, а вместе с ними - мощный выброс в мозг гормона удовольствия. На ощущение счастья легко подсесть. Похожий процесс идет в мозгу наркомана. Не ест и не пьет человек потому, что гормон удовольствия сильно снижает потребности в этом. Даже обычный здоровый компьютерщик может просидеть трое суток перед компьютером на одном кофе» [10]. Директор Петропавловского филиала общественного фонда «Освобождение» Н. Ковальская также говорит о схожести компьютерной зависимости с наркоманией. «Механизм возникновения зависимости – один и тот же, не важно подсел ли человек на иглу, или игру, - считает она. – В любом случае причина кроется в каких-то глубинных психологических проблемах, с которыми человек, а подросток в первую очередь, не может справиться в одиночку. А игра дает азарт, дает адреналин и, кажется, проблемы отступают» [11].

### *Библиография*

1. Ускова, Л. «Феномен зависимости» // по материалам III всеукраинской научно-практической конференции, 17-18 мая 2008 г., г. Днепропетровск
2. Краснова С.В., Казарян Н.Р. и др., Как справиться с компьютерной зависимостью <http://www.fictionbook.ru>
3. Источник <http://www.azbyka.ru>

4. Аболин Л.М., Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987 г.

5. Кочергина М.В., «Развитие интернет зависимости у подростков» //Научный журнал ТОГОУ СПО «Педагогический колледж»

6. Иванов М., Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера.// Курсовая работа Научный руководитель: Яницкий М.С. КЕМЕРОВО, 1999, библиотека Кемеровского государственного университета.

7. Игромания. В проигрыше все. // «Весть» № 159 (4652)

8. Медведева И.Я., Шишова Т.Л., Ребенок и компьютер, источник <http://azbyka.ru>

9. Новый вид наркомании, источник [www.kunpendelek.ru](http://www.kunpendelek.ru)

10. Нажипова Д., Липченко О., Реально ли вылечить подростка от компьютерной зависимости, источник <http://megaport-nn.ru>

11. Тумакова С. «По ту сторону монитора»// «Око» №5, 2006 г.

### **Особенности психических расстройств пострадавших в результате радиационных катастроф**

*Мосеева М.А., ННГАСУ,*

*Шерстнева Е.Н., ННГАСУ*

Число чрезвычайных ситуаций, происходящих ежедневно в нашей стране, возрастают и не имеют тенденции к снижению. В них вовлекаются большое количество людей, которые подвергаются воздействию не только прямых поражающих факторов, но и испытывают психологический дистресс, влияние которого длится дольше самой катастрофы.

Особое место среди чрезвычайных ситуаций занимают радиационные катастрофы. Последствия, которые отличаются как структурой стресса, так и особенностями и масштабностью нарушений психического здоровья, возникающих в результате комплексного воздействия факторов такой катастрофы.

Радиационные катастрофы влекут за собой физические и биологические изменения в окружающей среде, нарушения соматического здоровья пострадавших, а также значительные психологические последствия. Изменения психического здоровья в этих случаях могут быть обусловлены как воздействием комплекса физических и химических факторов аварии, так и психологическим стрессом.

Непосредственно наиболее опасными и значимыми для здоровья пострадавшего населения являются биологические последствия воздействия радиации. Степень выраженности последствий определяется количеством выброшенных в окружающую среду радиоактивных веществ.

Психологические и психиатрические эффекты радиационных катастроф, по своим масштабам не уступают прямым биологическим эффектам и наносят дополнительный ущерб здоровью людей, снижают социальную функцию и трудоспособность пострадавших.

При возникновении радиационных катастроф человечество столкнулось со сложным, многофакторным стрессовым воздействием, в которое входит два фактора воздействия:

- Биологическое воздействие радиации, которое влияет не только на здоровье человечества, но и на последующее поколение.

- Психологический стресс сложной структуры характеризуется отсутствием сенсорного восприятия опасности радиационного воздействия, отражения последствий на здоровье человечества в будущем и у последующих поколений.

Особенностью радиационного поражения людей в радиационных авариях второй половины 20-го века является смешанное внешнее гамма-бета-облучение и внутреннее альфа-бета-гамма- облучение. Проблема комбинированного действия ионизирующего излучения при одновременном воздействии различных продуктов ядерного деления является в настоящее время одной из основных проблем радиобиологии и радиационной медицины. Поступление в организм радионуклидов различными путями вызывает крайне неравномерную дозовую нагрузку на его системы, что проявляется в большом разнообразии биологических эффектов. Реакция организма в этом случае зависит не только от дозы, но и от неравномерности распределения ее в микроструктурах органов и тканей [1].

Психологические последствия не ограничены определенным отрезком времени. Они могут продолжаться сколько угодно долго и не ограничиваются периодом аварии или временем распада радиоактивных веществ, выброшенных в окружающую среду. Психологический эффект распространяется не только на людей участвующих в аварии, но и на людей, не попавших под действие радиационного фактора.

Тревога охватывает значительную часть населения планеты, чем население на загрязненной территории.

Радиационная авария наносит непоправимый след на окружающую среду, загрязняя ее радиоактивными выбросами. Также страдает многочисленное население и требует обязательной эвакуации из зараженной зоны и из близлежащих территорий, что само собой усиливает социально-психологическое напряжение.

Факт радиационного воздействия, даже в минимальных дозах, беспокоит население. Основой психологических последствий является беспокойство людей за свое здоровье, здоровье последующего поколения, так как известно, что физические нарушения возникают как в близком, так и в отдаленных временных периодах после катастрофы.

Существует много данных о том, что нейроны реагируют даже на малые дозы радиации. Было обосновано понятие пострadiационных энцефалопатий [2].

По мнению Ю.К. Зозули и М.И. Шамаева (1998) повреждающее действие ионизирующего излучения заключается в прямом воздействии на нервную ткань на субклиническом уровне в виде нарушения внутриклеточных органелл, изменении активной зоны синапсов и зоны контакта.

Радиационные катастрофы воспринимаются населением более болезненно, чем стихийные бедствия, так как они отражают потерю контроля над процессами, которые считались безопасными.

В самой природе радиационной катастрофы заложены качества, дающие не только биологическим, но социально-психологическим стрессорам. Воздействие основного поражающего фактора радиации, неопределенность медицинских последствий, отдаленные факторы их возникновения делают катастрофу стрессом всей жизни человечества. Радиационная катастрофа имеет начало, но не имеет конца, поскольку токсический фактор не исчезает из среды в течение нескольких поколений. Оба фактора: психологический стресс и радиация являются причиной психических нарушений.

Механизмы возникновения психических нарушений у ликвидаторов аварий и пострадавшего населения еще не полностью изучены, но определенно точно можно сказать, что существует связь между полученной дозой радиации и глубиной психических нарушений. На глубину депрессии влияют накопленная доза, длительность работы ликвидаторов, и время нахождения населения в зараженной зоне. Выявлены связи между возрастом и возможностью развития психического расстройства. Оказалось, что чем моложе ликвидатор или пострадавший человек, тем вероятнее развитие психических нарушений [3].

Таким образом, радиационная авария - психическая травма со сложной структурой специфических травмирующих воздействий, которая формирует травматический стресс в начальной точке и может привести к развитию всего спектра стрессозависимых психических расстройств. Радиационная авария обладает физическими повреждающими действиями, приводящими к экзогенно-органическим расстройствам. Существование двух типов психических расстройств: стрессогенных и экзогенно-органических является уникальным свойством радиационных аварий.

Основу индивидуальной и коллективной психической травмы при радиационных авариях составляет восприятие радиационного риска, которое часто не связано с реальной величиной радиобиологической угрозы, а имеет сложную структуру источников и психологических законов формирования, вследствие чего с трудом поддается коррекции и требует для этого неоднозначной системы мер.

После аварии, радиационному воздействию приписываются все неблагоприятные жизненные ситуации. У человека возникают ложные установки на наличие у него болезни, связанной с облучением, лечение которой неэффективно.

Существенным свойством радиационных катастроф является формирование после них группы людей, которые отличаются конфликтностью, оппозиционностью к властям, формированием неконструктивных форм поведения. Это связано с неясностью и размытостью во времени величины ущерба, особенно для здоровья, будущим риском для здоровья пострадавших и их детей.

Ключевая роль в развитии и формировании последствий радиационных катастроф принадлежит информации.

Биологические эффекты зависят от условий радиационного воздействия, психологические эффекты в значительной степени зависят от условий получения информации, источников из которых она получена, ее достоверности и способности индивида к ее осмыслению и переработке.

Стрессовая составляющая радиационной аварии тесно связана с восприятием человеком риска от ионизирующей радиации. Его особенности играют существенную роль в развитии неблагоприятных эффектов аварии, поскольку могут оказывать серьезное патогенное влияние на социальное поведение личности, внутреннюю картину любого заболевания, в том числе обычного происхождения, изменять субъективный прогноз любой болезни и жизни в целом, социальную адаптацию личности и экономическую стратегию государства.

Массовые стрессовые реакции возникают чаще и глубина их увеличивается в периоды массовых публикаций о негативных последствиях аварии, даже если последние не нашли подтверждения в реальной жизни.

Между тем отсутствие информации, запрет на публикацию данных о реальной экологической обстановке также могут усилить стресс. Постоянное же предоставление достоверной и взвешенной информации способствует уменьшению стресса.

Проблема социально-психологических последствий крупномасштабной аварии на ядерном реакторе остаётся одной из наиболее актуальных и в то же время одной из наиболее сложных научных проблем.

Психологические проблемы общества, возникающие вследствие воздействия стресс-факторов различной природы, требуют внимательного и всестороннего изучения. Поэтому роль психологии в решении кризисных проблем развития человека на рубеже двух тысячелетий возрастает. Состояние человека в современном мире всё чаще характеризуется как кризисное [4].

### *Библиография*

1. Румянцева Г. М. Радиационные аварии и психическое здоровье пострадавших 57 с.
2. Деденко И.К. и соавт., Нягу А.И., Логановский К.Н. Нейрофизиологические основы развития экзогенных органических церебральных расстройств после воздействия ионизирующего излучения [электронный ресурс]: [https://www.researchgate.net/publication/282071040\\_NEUROPHYSIOLOGICAL\\_BASIS\\_OF\\_THE\\_DEVELOPMENT\\_OF\\_EXOGENOUS\\_ORGANIC\\_CEREBRAL\\_DISORDERS\\_FOLLOWING\\_EXPOSURE\\_TO\\_IONISING\\_RADIATION](https://www.researchgate.net/publication/282071040_NEUROPHYSIOLOGICAL_BASIS_OF_THE_DEVELOPMENT_OF_EXOGENOUS_ORGANIC_CEREBRAL_DISORDERS_FOLLOWING_EXPOSURE_TO_IONISING_RADIATION).
3. Архангельская Г.В., Зыкова И.А., Храмцов Е.В. Социально-психологические последствия крупных радиационных аварий. // Пособие.-С.-Петербург, 2006, 32 с.
4. Либерман А.Н. Радиация и стресс. Социально-психологические последствия Чернобыльской аварии : пособие// С. - Петербург. : 2002, 138 с.

**Социально-психологические особенности формирования правовой культуры  
подростков как основа профилактики безнадзорности и правонарушений  
в спортивной школе**

*Чистякова М.А., ННГАСУ*

Актуальность и трудность в формировании правовой культуры подростков, их гражданской идентичности является важной проблемой российского общества. Данная проблема связана с процессами трансформации в социуме: сегодня наблюдается значительное региональное и социальное расслоение граждан. Причины противоправного поведения подростков и молодежи возникают как результат социально-экономической нестабильности общества, изменений в содержании ценностных ориентаций, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия родительского внимания и ряда других. Научение агрессивному поведению происходит в соответствующих социальных условиях: это может быть агрессивное поведение в семье в отношениях между родителями и родственниками, на улице в действиях окружающих людей, в образовательных учреждениях среди сверстников. Демонстрация агрессивных форм поведения через СМИ, интернет, также является быстрым способом научения. Компьютерные игры дают возможность закрепить новые формы поведения и сформировать готовность к реализации агрессии. Помимо визуальных форм обучения, негативное влияние могут оказывать и аудиальные средства: это могут быть призывы к самоубийствам, употреблению наркотиков и алкоголя, которые можно услышать в творчестве музыкальных коллективов, пользующихся популярностью среди молодежи. Объективные факты говорят о том, что в России до 2-х млн. детей и подростков являются беспризорниками; в стране - высокий уровень детской преступности. Кроме того, дети сами чаще становятся жертвами преступлений; существуют случаи рецидива подростковой преступности; умышленное причинение подростками тяжкого вреда здоровью других лиц, разбойные нападения, кражи с участием несовершеннолетних. Статистика свидетельствует о том, что пополнение деструктивных объединений сегодня происходит также за счет благополучных детей и молодежи, ищущих нестандартную идейную платформу – это становится модным. Именно поэтому формирование правовой культуры подростков, как основы профилактики безнадзорности и правонарушений, занимает особое место в образовательных учреждениях. В такой ситуации актуализируется организация занятости детей после уроков – во внеурочной деятельности и в системе



дополнительного образования, обладающих потенциалом в решении социальных и правовых проблем детства.

Под профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних понимается система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении. Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва по бадминтону (МБУ ДО «СДЮСШОР по бадминтону») относится к учреждению дополнительного образования детей. Дополнительное образование детей имеет свою специфику: добровольность участия в спортивной деятельности, удовлетворяющей интересы и потребности; отсутствие принуждения, стандартов и жестких регламентов; позитивно-конструктивный стиль отношений спортсмена и тренера-педагога; лично - ориентированный подход к обучающемуся, создание «ситуации успеха» для каждого; право открыто высказать свое мнение; особая творческая среда и другие. Эти особенности работы создают благоприятные условия для формирования правовой культуры подростков, предупреждения их нежелательного или противоправного поведения, обеспечивают безопасность развития юных спортсменов. В МБУ ДО «СДЮСШОР по бадминтону» формирование правовой культуры обучающихся осуществляется в соответствии с нормативно-правовой базой, представленной в законе «Об образовании в Российской Федерации», в «Семейном кодексе РФ» (1996 г.), в законе «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» и в основных международных документах, касающихся прав детей: «Декларация прав ребенка» (1959 г.), «Конвенция ООН о правах ребенка» (1989 г.), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.). В перечисленных документах провозглашаются основные права детей: на имя, гражданство, любовь, понимание, материальное обеспечение, социальную защиту и возможность получать образование, развиваться физически, умственно, нравственно и духовно в условиях свободы. «Годовой план работы МБУ ДО «СДЮСШОР по бадминтону» на 2018 учебный год» также ориентирует тренерско-преподавательский состав на пропаганду нравственных ценностей физической культуры и идей олимпизма среди юных спортсменов, что является важнейшей составляющей правового гражданского сознания.

В молодежной среде слабо развито правосознание, что ведет к незнанию своих прав и обязанностей, неумению ими воспользоваться и в перспективе – к развитию правового нигилизма и прямому противоправному поведению. Исследования показывают, что уровень правовой культуры и правового сознания школьников крайне низок. Поэтому возникла необходимость системной правовой и воспитательной работы специалистов в данном направлении, в которую вовлекаются сотрудники образовательных учреждений, педагоги и родители учащихся. Основными направлениями деятельности по формированию правовой культуры юных бадминтонистов МБУ ДО «СДЮСШОР по бадминтону» являются: ознакомление с правами и обязанностями, формирование знаний и умений законопослушного поведения, профилактика правонарушений; выявление и анализ причин и условий, способствующих совершению подростками правонарушений, принятие мер по их устранению. В первую очередь в спортивной школе обучающихся знакомят с социальными нормами и правилами поведения, принятыми в СДЮСШОР по бадминтону. С этой целью в школе разработан «Кодекс чести бадминтониста», «Клятва юных бадминтонистов», «Гимн СДЮСШОР по бадминтону». «Кодекс чести бадминтониста» включает в себя такие постулаты: «Помни, что ты представитель благородного вида спорта! Не забывай об этом, даже закончив заниматься им! Занимайся бадминтоном бескорыстно и с абсолютной преданностью. Люби бадминтон в себе, а не себя в бадминтоне. На площадке и вне ее веди себя как джентльмен (леди). Учись проигрывать с честью и выигрывать с достоинством. Лучше проиграть в честной борьбе, отдав все силы, чем воспользоваться победой, одержанной нечестно. В любой ситуации уважай своего противника, но отдай все силы, чтобы победить его. Помни, что до последнего волана твой противник еще не победил, даже при счете 20:0 в третьей партии; но помни, что и ты не выиграл, пока не забил последнего волана. Постоянно проявляй заботу о подрастающих бадминтонистах. Будь примером для них. Помни - это будущее нижегородского бадминтона. Помни – слово тренера, судьи, старшего товарища – закон. Спорт учебе и труду не помеха, а подспорье. Береги, защищай и уважай свое имя, престиж своего тренера, честь города и знамя своей Родины!» Соблюдение спортивных правил во время игры в бадминтон способствует формированию ответственности за свое поведение, как во время тренировочного процесса, так и в участии в соревнованиях. Своеобразный уклад норм спортивной жизни, принятый в школе, помогает юным бадминтонистам узнать свои права и научиться ими пользоваться, защищать их в случае нарушения; помогает увидеть

взаимосвязь личной свободы и ответственности каждого человека. Воспитание навыков правовой культуры невозможно без знания конституционных прав и обязанностей, элементарного знания уголовного и гражданского кодекса гражданина Российской Федерации, поэтому подростков знакомят с основными понятиями, принятыми в законодательстве: что такое «правонарушение», «проступок», «преступление» и прочими. Для формирования правовой культуры и профилактики правонарушений юных бадминтонистов в спортивной школе используются наглядные материалы: плакаты, брошюры, листовки, стенды на темы: «Знаешь ли ты закон?», «Ты в ответе за свою жизнь!», «Подросток и закон». Для тренерско-преподавательского состава в течение года предусмотрено проведение обучающих семинаров на темы: «Противодействие применению субстанций и запрещенных методов, включенных в перечень в соответствии с общероссийскими антидопинговыми правилами», «Безопасность проведения тренировочных занятий», и другие. В школе проводятся родительские собрания по вопросам обеспечения безопасности детей, защиты их жизни и здоровья, в том числе по вопросам экстремизма и вовлечения несовершеннолетних в асоциальные группировки. Для родителей проводятся групповые и индивидуальные консультации и беседы на темы: «Проблемы подросткового возраста», «Сексуальное воспитание подростка», «Социальные риски для несовершеннолетних», «Вербовка через социальные сети в экстремистские группировки, суицидальные группы», «Формирование различных видов зависимостей, связанных с употреблением ПАВ, наркотических средств» и прочие. На родительском собрании родителей знакомят с деятельностью «СДЮСШОР по бадминтону» по профилактике безнадзорности и правонарушений в среде обучающихся.

В настоящее время в СДЮСШОР разрабатывается система правового воспитания и психокоррекционной работы с юными бадминтонистами, нацеленной на профилактику ненормативной агрессии, развитие умений социального взаимодействия, рефлексии, саморегуляции, формирование навыков толерантного поведения. Таким образом, речь идет о создании в СДЮСШОР плановой системы работы по правовому воспитанию юных бадминтонистов. В качестве показателей достижения целей работы в данном направлении используются данные анкетирования: повышение информированности родителей; повышение уровня компетентности тренерско-преподавательского состава; повышения уровня ответственности обучающихся за себя и свое поведение, повышение их правовой культуры.

## **Профилактика спортивного экстремизма в образовательной среде**

*Чистякова М.А., ННГАСУ*

*Семенов С.И., ННГАСУ*

Экстремизм является одной из наиболее сложных проблем современного российского общества, что связано, с многообразием экстремистских проявлений и неоднородным составом организаций экстремистской направленности. Участвовавшие в последние годы акты насилия, терроризма и нетерпимости обострили межрелигиозные, межнациональные и другие конфликты, в связи с чем возникла потребность научить детей и подростков уметь самостоятельно находить правильные решения, предотвращать назревающие и преодолевать существующие конфликты. Профилактика экстремизма в образовательной среде - это одна из первоочередных задач общества и государства.

Спортивный экстремизм - это сложная социально-политическая проблема, которая становится особенно актуальной в период подготовки и проведения международных спортивных мероприятий. Из большого толкового словаря этимология термина «экстремизм» обнаруживает свои корни в латинском языке (*extremus* - переводится как крайний), «приверженность к крайним взглядам и мерам (обычно в политике)» [2]. Одной из форм проявления экстремизма является спортивный экстремизм, под которым понимается «исторически изменчивая, массовая, социально обусловленная совокупность противоправных деяний экстремистской направленности, совершенных спортсменами, болельщиками и иными участниками спортивных мероприятий непосредственно во время, до или после их проведения» [1, с. 225]. Речь идет о крайних взглядах и агрессивных действиях, в том числе террористических акциях, радикально отрицающих существующие в обществе нормы и правила. В статье № 282 УК РФ указаны преступления, имеющие экстремистскую направленность, т.е. совершенные по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы [3]. Известно, что футбольные «фанаты» стоят первыми в списке правоохранителей среди опасных неформальных молодёжных группировок. В последние годы в России наблюдается усиление интенсивности противоправных действий футбольных хулиганов, их консолидация в неформальные объединения криминальной направленности, создания особой разновидности криминальной субкультуры. Наиболее опасным, с точки зрения вхождения в поле экстремистской активности, является возраст от 14 до 22 лет.

По данным МВД России на учете органов внутренних дел состоит 302 неформальных молодежных объединения, 50 из которых представляют наибольшую общественную опасность [12, с. 1]. Молодежные экстремистские организации отличаются хорошей иерархией, дисциплиной, своей идеологией, своими вождями, лидерами. Преступления, совершенные «фанатами», или болельщиками, могут иметь такие мотивы, как: идеологическая ненависть и вражда в отношении социальной группы - болельщиков команд-соперниц [4]; ответная агрессия по отношению к власти, сотрудникам правоохранительных органов, в связи с «агрессивными» мерами безопасности при проведении спортивно-массовых мероприятий; склонность «фанатов» к крайнему национализму или даже фашизму. Спортивный экстремизм может проявляться в совершении самими спортсменами действий экстремистского характера: неэтичное, пропагандирующее расизм поведение которых может быть воспринято болельщиками как руководство к действиям. Спортивные мероприятия широко освещаются средствами массовой информации, что расширяет аудиторию лиц, испытывающих негативное воздействие проявлений экстремистской направленности [1, с. 224]. Из вышеизложенного можно утверждать, что в настоящее время расистские, фашистские и вообще ультраправые идеи и настроения достаточно широко и прочно укоренились в субкультуре российских футбольных фанатов.

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В современной педагогике в качестве критериального показателя отнесенности образовательной среды рассматривается наличие или отсутствие в ней условий и возможностей для развития активности (или пассивности) обучающегося и его личностной свободы (или зависимости) [7, с. 137].

Профилактика экстремизма (в частности спортивного) в образовательных учреждениях должна быть планомерной и решать важные задачи: воспитание у учащихся установок признания, соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина, соблюдения законов; формирование норм социального поведения, характерного для гражданского общества; повышение роли семьи в формировании у детей норм толерантности и снижение социальной напряженности в обществе; противодействие экстремизму через общественные организации, ученическое самоуправление; внедрение в ученическую среду практики норм толерантного поведения; воспитание законопослушных граждан, уверенных в неотвратимости

наказания за осуществление экстремистской деятельности; отработка навыков безопасного поведения учащихся в момент угрозы террористического акта.

Профилактике экстремизма в учреждениях образования включает в себя общепрофилактические мероприятия, ориентированные на повышение жизненных возможностей молодых людей, снижение чувства незащищенности, невостребованности, создание условий для их полноценной самореализации и жизнедеятельности. Деятельность по профилактике экстремистских проявлений в молодежной среде должна быть направлена в первую очередь на молодых людей, чья жизненная ситуация позволяет предположить возможность их включения в поле экстремистской активности. К таким категориям могут быть отнесены: дети из неблагополучных семей; «золотая молодежь», склонная к безнаказанности и вседозволенности; дети, подростки, молодежь, имеющие склонность к агрессии, силовому методу решения проблем и споров; носители молодежных субкультур (куда имеет смысл отнести футбольных фанатов), участники неформальных объединений и, наконец, члены экстремистских политических, религиозных организаций, движений, сект [6, с. 3].

Основные действия по снижению экстремистских проявлений в спортивной молодежной среде должны быть ориентированы на: оптимизацию социальной среды, в которой находятся молодые россияне, ее улучшение, создание в ней пространств для конструктивного взаимодействия, стимулирования у молодежи положительных эмоций от участия в реализации спортивных мероприятий, от анализа достижимых перспектив, а также от реального опыта решения проблем молодого поколения; формирование механизмов оптимизации молодежного экстремистского поля, разработку методов его разрушения, организацию на его месте конструктивных социальных зон; создание механизмов эффективного влияния на процесс социализации личности молодого человека, включения его в социокультурное пространство ближайшего сообщества и социума в целом. Итогом такой работы должно стать формирование толерантной, ответственной, успешной личности, ориентированной на ценности гражданственности и патриотизма; разработку системы психокоррекционной работы, нацеленной на профилактику ненормативной агрессии, развитие умений социального взаимодействия, рефлексии, саморегуляции, формирование навыков толерантного поведения, выхода из деструктивных культов, организаций, субкультур [5, с. 6].

Традиционная цель гражданского воспитания в образовательном учреждении – формирование правовых знаний, правил поведения в социуме. Правовые знания нужны

школьникам не сами по себе, а как основа поведения в различных житейских ситуациях, имеющих юридический смысл. Основными мероприятиями могут быть: координация взаимодействия с комиссией по делам несовершеннолетних, подразделениями по делам несовершеннолетних, городским судом, прокуратурой с целью привлечения к сотрудничеству в проведении родительских собраний, педагогических советов, классных часов в общеобразовательных учреждениях; организация и проведение элективных курсов по проблемам правового воспитания; проведение круглых столов по актуальным вопросам правового воспитания и формирования законопослушного поведения школьников с привлечением родительской общественности, правоохранительных органов; проведение классных часов с целью освоения учащимися общечеловеческих норм нравственности и поведения; рассмотрение вопросов профилактики правонарушений, правового воспитания, формирования законопослушного поведения учащихся на коллегиях УО, педагогических советах, на Советах профилактики, классных собраниях; проведение родительских собраний по проблеме формирования законопослушного поведения учащихся; организация индивидуальных встреч учащихся и их родителей с социальными педагогами, психологами, сотрудниками правоохранительных органов по вопросам правового воспитания и формирования законопослушного поведения учащихся; оказание юридической помощи несовершеннолетним и их родителям по вопросам защиты прав и законных интересов семьи, учащихся. Работа с детьми и подростками по формированию правовой компетентности строится с учетом дифференцированного подхода, возрастных и индивидуальных особенностей. Проводя профилактическую работу с молодежью, особенно с подростками, важно учитывать, что совершаемые ими поступки в значительной мере обусловлены групповыми нормами. Им свойственно подражание, психологическая зависимость от лидера и группы, стремление показать себя сторонником провозглашенных ценностей. Тем самым, любые подростково-молодежные группировки и сообщества являются еще и средой социализации, формирования личности [6, с. 5].

Педагогическим коллективам важно активизировать работу среди учащихся по раскрытию сущности и деятельности спортивных экстремистских организаций и групп. Проводить работу в этом направлении следует совместно с органами внутренних дел, с привлечением ученического самоуправления, родительской общественности, общественных организаций. Следует организовать работу консультационных пунктов для учащихся и родителей с привлечением психологов, социальных педагогов,

инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних по правовым вопросам и разрешению конфликтных ситуаций в семье и школе.

### *Библиография*

1. Халиуллина, Л. И. Спортивный экстремизм : подходы к определению и пути преодоления / Л. И. Халиуллина // Пробелы в российском законодательстве. – 2012. – № 1. – С. 223–225.

2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.вокабула.рф/словари/бтс/экстремизм>.

3. Уголовный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : [федер. закон Рос. Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ] : [ред. от 19.02.2018] – Режим доступа : КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.

4. Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде [Электронный ресурс] : разработ. М-вом спорта и туризма России совместно с МВД и ФСБ. – Режим доступа : [https://випк.мвд.рф/upload/site152/document\\_file/Methodicheskie\\_rekomendacii\\_po\\_profilaktike\\_i\\_protivodeystviyu\\_ekstremizmu\\_v\\_molodezhnoy\\_srede.pdf](https://випк.мвд.рф/upload/site152/document_file/Methodicheskie_rekomendacii_po_profilaktike_i_protivodeystviyu_ekstremizmu_v_molodezhnoy_srede.pdf).

5. Профилактика экстремизма в подростково-молодежной среде [Электронный ресурс] // Сборник методических материалов для педагогов образовательных учреждений / Вологод. ин-т развития образования. – Вологда, 2012. – Режим доступа : <http://mouo.n-varsh.obr55.ru/docs/komitet/ekstremist/profilaktika.pdf>.

6. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : ИЭТ, 2013. – 268 с.

### **Вербовка молодежи через социальные сети: особенности, методы и способы противодействия**

*Чистякова М.А., ННГАСУ*

*Горбунов А.Ю., ННГАСУ*

Сегодня трудно представить общество без информационного оснащения. Проникновение информации, современных технологий и коммуникаций в жизнь людей очень велико. Информационное пространство является устойчивой совокупностью идей, концепций, настроений, взглядов, циркулирующих в массовых коммуникационных сетях и создающих специфику информационной ситуации в том или ином регионе [1, с. 7]. Интернет можно легко использовать для достижения как



положительных, так и отрицательных целей. Вместе с тем, вытеснение реального пространства виртуальным создаёт трудности выбора ценностных ориентиров у молодых людей, а также создаёт условия для распространения негативных тенденций в подростковой и молодежной среде, таких как алкоголизм, наркомания, насилие, ксенофобия, идеологии терроризма и экстремизма. В сети Интернет наблюдается целенаправленное создание информационных материалов, пропагандирующих идеологию ненависти и насилия, вплоть до размещения в интернете инструкций по изготовлению средств террора, внедряются в сознание молодых людей радикальные идеи и осуществляется вербовка [3, с. 9-10].

В настоящее время Интернет перенасыщен информацией, и, зачастую молодые люди не подразумевают то, что, написав в социальных сетях или выложив какую-либо публикацию, могут стать субъектом преступления. В социальных сетях появляются специализированные группы и сообщества, где информация «не фильтруется» и, попав в поле зрения правоохранительных органов, лицо из «виртуального экстремиста» может стать реальным фигурантом уголовного дела [9].

Увлечение радикальными идеями среди подростков и молодежи происходит чаще всего, как реакция компенсации на собственные неблагоприятные условия жизни, либо психологические проблемы на фоне сложности общения со сверстниками [3, с. 11]. Существует несколько факторов, которые определяют их, как потенциальных жертв: низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, проблемы в семье, сильная потребность в восстановлении справедливости в мире, ощущение потерянности и чувство одиночества, стрессовые ситуации, максимализм, непризнанность и недооценённость обществом. При этом подход к каждому подростку, девушке или молодому человеку при вербовке подбирается индивидуально и профессионально. Мотиватор собирает информацию о человеке, с которым он общается, анализирует её и в последующем использует для вербовки своего объекта. На практике подтверждается информация, что целевой аудиторией идеологов радикальных идей, в том числе экстремизма и терроризма, являются прежде всего школьники и молодёжь. Отмечаются опасные тенденции политизированности информационных материалов для молодёжи, вовлечения их в деструктивную деятельность через социальные сети, где с этой целью популяризируются насилие, фашизм, политический экстремизм, порнография, специально подготовленные сатирические материалы в отношении политических лидеров государства [3, с.11].

Самой опасной категорией, легко доступной к вербовке, остаются школьники. Многие эксперты предлагают начинать работу по профилактике уже с пятилетними детьми, чтобы общение с потенциальными террористами было таким же табу, как разговор с «чужим дядей» на улице [3, с.53].

Школьники и студенты, общаясь в социальных сетях через Интернет, активно используют нецензурную лексику, вступают в группы экстремистского характера, не отдавая себе отчёта в том, что указанные действия могут быть наказуемы и могут негативно повлиять на их будущее. Под влияние экстремистских идеологий также попадают подростки из благополучных семей. При этом ответственность за воспитание несовершеннолетних, в том числе контроль за использованием ими средств связи, лежит на родителях, которые в большинстве, к сожалению, недооценивают потенциальные риски своих детей. Родители перекладывают ответственность на государство, которое, по их убеждению, «должно заблокировать» в сети негативные материалы, хотя даже неспециалисту ясно, что это технически неосуществимая задача [3, с.11].

В большинстве случаев пропаганда радикальных идей и вербовка происходит преимущественно на зарубежных популярных социальных сетях Facebook, ВКонтакте, Twitter и Youtube. Вербовщиками активно ведётся подготовка и распространение профессиональной фото и видеопродукции. Первоначальная цель вербовщиков — изоляция человека от близкого окружения и социума путём давления на личность. Вербовка осуществляется следующими путями: социальные сети являются в настоящее время наиболее эффективным и широким по охвату инструментом по вербовке; спортивные и националистические организации также являются одной из сфер вербовки [2].

В последнее время активизировалась деятельность по пропагандистской работе и вербовке через сеть интернет среди учащихся средних и высших учебных заведений, запрещенной в России организации «Хизб-ут-Тахрир аль-Ислами» и прочих подобных организаций. Согласно заявлению главы Федерального агентства по делам национальностей Игоря Барина, около 2 тысяч россиян уехали в Сирию, Ирак и примкнули к экстремистской группировке «Исламское государство» (ИГ), а по некоторым экспертным оценкам их число приближается к 5 тыс. человек [6].

У всех на устах имя Варвары Карауловой, студентки философского факультета МГУ, задержанной при переходе границы с Сирией со стороны Турции по подозрению в связях с «Исламским государством»; студентки РАНХ и ГС Мариам Исмаиловой,

отправившейся в Турцию, предположительно, чтобы попасть на подконтрольную ИГ территорию; 19-летней студентки Финансовой академии Питулай Абдулаевой, познакомившейся с вербовщиками в социальной сети «В контакте». И таких примеров – немало [7].

С 2008 года в нашей стране осуществляется целенаправленная работа по информационному противодействию терроризму. В настоящее время реализуется Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2013–2018 годы, который направлен на решение трёх задач: разъяснение сущности и общественной опасности терроризма, формирование стойкого неприятия обществом идеологии терроризма; создание и задействование механизмов защиты информационного пространства РФ от проникновения в него идей, оправдывающих террористическую деятельность; формирование и совершенствование законодательных, нормативных, организационных и иных механизмов, способствующих эффективной реализации мероприятий по противодействию идеологии терроризма [3, с. 5-6].

Можно выделить несколько способов защиты от вербовки через социальные сети. Самая лучшая из них - информированность и понимание того, что такое деструктивная идеология, какие у нее скрытые цели и методы? Родители и родственники должны внимательнее относиться друг к другу. Только так можно заметить, что с их близким происходит что-то неладное. Общаясь с новыми людьми, нужно соблюдать некоторые правила: сохранять понимание того, что происходит; иметь навык наблюдателя и задавать вопросы: «Зачем вы мне это говорите?», «Для чего Вам это нужно?»; исследовать предмет полностью, начиная с отзывов в Интернете и заканчивая сводками МВД. Крепкие эмоциональные связи (с семьей, с детьми, с родителями, с любимым человеком), наличие целей в жизни и путей их достижения – гарант того, что ни один вербовщик не сможет выполнить свою задачу. Угрозы со стороны вербовщика – повод рассказать об этом близким людям и незамедлительно обратиться в правоохранительные органы [9]. Благодаря их активной работе по блокировке и запрету сайтов, содержащих материалы деструктивного характера, сегодня найти в Интернете официальный интернет-ресурс любой террористической организации крайне затруднительно. Однако подобной активности нельзя добиться в социальных сетях [2]. За последние годы в сфере образования осуществляется огромная работа по гармонизации межнациональных отношений, воспитанию у учащихся активной гражданской позиции, патриотизма, неприятию идеологии терроризма и

экстремизма. Кроме того, необходимо внесение определенных коррективов в деятельность по защите информационного пространства. Работе, проводимой в сети Интернет и блогосфере, следует придать более адресный характер, выявлять источники, распространяющие материалы с признаками пропаганды террористической идеологии, а также занимающихся этим лиц. При этом целесообразно использовать психологов, специалистов по теологии, гуманитарным наукам [3, с. 6]. Несмотря на то, что психологи в образовательных организациях владеют необходимыми навыками для оказания любой психологической помощи обучающимся, «знаний» для профилактики от радикальных идей экстремизма и терроризма, вербовки молодежи через социальные сети, пока недостаточно. Как следствие, необходимо заняться переформатированием существующих служб психологической поддержки, так как противодействовать профессионалам могут только профессионалы, владеющие соответствующими методиками и знаниями [3, с. 53-54].

Что касается противодействия проникновению радикальных идей в сознание молодежи, вербовке через социальные сети, в целом, экстремизму в подростковой и молодежной среде, то в этом плане большую работу ведёт некоммерческая организация Фонд Развития Интернет (<http://www.fid.su>). Фонд ведёт большую исследовательскую работу, чтобы обеспечить детям безопасное пользование Интернетом, он работает в 12 регионах страны и реализует образовательные проекты с учителями, школьниками и родителями, где сообщается о рисках, существующих в Интернете, о кибербуллинге (психологическом насилии). Сотрудники фонда предлагают родителям стратегию действий: установку программы «Родительский контроль», рекомендуют проверять сайты, которые посещают подростки, контакты, сообщения и профили, чтобы ограничить столкновение ребёнка с онлайн рисками и информацией экстремистского содержания [3, с. 48].

Для разработки подходов к профилактике, разработке методических рекомендаций и информационных материалов опыта правоохранительных органов недостаточно. Наряду с ним требуется целенаправленная работа педагогов, психиатров, социальных психологов, культурологов, социологов и других специалистов, а также использование научного потенциала вузов [3, с. 12].

Таким образом, практика по предотвращению от проникновения радикальных идей и вербовки молодёжи через социальные сети на сегодняшний день требует выстраивания системы, основанной на консолидации усилий семьи, учреждений

образования, представителей силовых структур, региональных общественных структур патриотического характера.

### *Библиография*

1. Синцов, Г. В. Информационная война с экстремизмом и терроризмом / Г. В. Синцов // Материалы молодёжных форумов ПФО «Выбор молодежи – Интернет без терроризма» ЮФО «Интернет без терроризма» / Приволж. федер. округа и Южного федер. округа. – Москва, 2013. – С. 7.

2. Методы работы вербовщиков ИГИЛ [Электронный ресурс]: офиц. сайт Преображен. аграр. колледжа Крым. федер. ун-та им. В. И. Вернадского. – Режим доступа : [http://pac.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/09/metody\\_verbovki.pdf](http://pac.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/09/metody_verbovki.pdf).

3. Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в образовательной сфере и молодёжной среде [Электронный ресурс] : аналит. докл. – Режим доступа : [http://atk26.ru/doc/doklad\\_idialogia\\_2015.pdf](http://atk26.ru/doc/doklad_idialogia_2015.pdf).

4. Как не быть завербованным в запрещенную в России террористическую экстремистскую организацию [Электронный ресурс] : офиц. сайт органов местн. самоупр. г. Нижневартовска. – Режим доступа : [https://www.n-vartovsk.ru/authorities/town\\_glava/sovety\\_pri\\_gg/mkpe/194093.html](https://www.n-vartovsk.ru/authorities/town_glava/sovety_pri_gg/mkpe/194093.html).

5. Алексеев, И. Как сегодня противостоять терроризму [Электронный ресурс] / И. Алексеев // Удмуртская правда. – 2015. – 28 сент. – Режим доступа : <http://udmpravda.ru/articles/kak-segodnya-protivostoyat-terrorizmu>.

6. Стенин, А. Баринов : около двух тысяч россиян уехали в Сирию, Ирак, примкнули к ИГ [Электронный ресурс] / А. Стенин // РИА Новости. – 2015. – 30 июня. – Режим доступа : <https://ria.ru/society/20150730/1153629191.html>.

7. Загладина, Х. Т. Противодействие экстремизму в молодёжной среде как важнейшая задача общественно-государственного взаимодействия [Электронный ресурс] : офиц. сайт СМИ «Обозник» / Х. Т. Загладина. – Режим доступа : <http://www.oboznik.ru/?p=45838>.

8. Как не быть завербованным в запрещенную в России террористическую организацию [Электронный ресурс] : памятка : офиц. сайт муницип. бюджет. общеобразоват. учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Советский. – Режим доступа : <http://86sch4-sov.edusite.ru/DswMedia/pamyatka-kak-ne-byt-zaverbovannym-v-zapreshennuyu-v-rossii-terroristicheskuyu-organizaciyu.pdf>.

9. Экстремизм и интернет – подводные камни соцсетей [Электронный ресурс] : сообщ. ОМВД по Соснов. р-ну. – Режим доступа : <http://sn74.ru/articles/zakon-i-poryadok/01459>.

### **Актуальность создания студенческой службы примирения (медиации) в ННГАСУ**

*Умяров А.А., ННГАСУ*

Одним из важнейших механизмов профилактики асоциального поведения является работа студенческой службы примирения или медиации (ССП).

Деятельность ССП основана на концепции восстановительного правосудия, которое разрабатывается и реализуется в форме различных практик во многих странах мира. Восстановительное правосудие – это новый подход к тому, как обществу необходимо реагировать на преступление, и практика, построенная в соответствии с этим подходом. Идея восстановительного правосудия состоит в том, что всякое преступление должно повлечь обязательства правонарушителя по заглаживанию вреда, нанесенного жертве (потерпевшему) [1].

Восстановительный подход противостоит подходу, ориентированному на наказание, и может применяться в различных конфликтных случаях. Восстановительный подход предполагает вовлечение и активное участие потерпевшего и обидчика, а также затронутых правонарушением людей, в работу по решению возникших в результате правонарушения проблем с помощью беспристрастной третьей стороны – медиатора.

Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных ситуаций.

Важнейшим результатом восстановительной медиации являются восстановительные действия (извинение, прощение, стремление искренне загладить причиненный вред), т.е. такие действия, которые помогают исправить последствия конфликтов [1]. Не менее важным результатом медиации может быть соглашение или примирительный договор.

Правовой основой создания и деятельности служб медиации в высшей школе является: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2], который определяет, что государственная политика и

правовое регулирование отношений в сфере образования основываются, в частности, на принципе свободного развития личности, воспитании взаимоуважения, ответственности и т.д.

При создании службы медиации правомерно ориентироваться на ст. 27 п. 2 указанного закона [2] определяющую, что «образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся (методические и учебно-методические подразделения, психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся, и иные предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации структурные подразделения)». То есть служба студенческой медиации оформлена на основе локальных нормативных актов образовательной организации.

Иные документы, регулирующие деятельность медиаторов и служб медиации:

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [3].

Медиация альтернативна любому директивному способу разрешения споров, когда спорящие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу.

Медиатор не наделяется правом принятия решения по спору и не оказывает давление на стороны. Он только организует содействие конфликтующим сторонам, участвующим на добровольной основе в процессе поиска взаимоприемлемого и жизнеспособного решения, которое удовлетворит впоследствии их интересы и потребности.

Вместе с тем процедура медиации является не только эффективным инструментом разрешения споров и конфликтных ситуаций, но и их предупреждения и профилактики [4].

«Студенческая медиация» — это инновационный метод, который применяется для разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса в качестве современного альтернативного способа разрешения споров. Служба студенческой медиации — эта служба, созданная в образовательной организации и состоящая из работников образовательной

организации, студентов, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода студенческой медиации и медиативного подхода.

Целью деятельности ССП является содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций на основе принципов восстановительного правосудия.

Задачами деятельности службы примирения являются: проведение примирительных программ для участников конфликтов, обучение студентов методам урегулирования конфликтов.

Куратором ССП является педагог-психолог, который организует деятельность службы, проводит работу с педагогическим коллективом, привлекает студентов; сопровождает обучающихся в разрешении конфликтных ситуаций, проводит общий анализ деятельности; организует и проводит поддерживающие мероприятия для участников ССП.

Деятельность ССП строится на следующих принципах: добровольность, конфиденциальность, нейтральность.

Таким образом, продвижение восстановительной медиации в системе образования способствует расширению возможностей использования восстановительного способа реагирования на конфликтные ситуации и тем самым содействует укреплению позитивных социальных связей в обществе, в частности является эффективным способом профилактики асоциального поведения и правонарушений в студенческой среде.

### *Библиография*

1. Стандарты восстановительной медиации. Разработаны и утверждены Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации 17 марта 2009 г. Судебно-правовая реформа. Общественный центр [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Стандарты-восстановительной-медиации>

2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ [ред. от 19.02.2018]. – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.

3. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р: [ред. от 10.02.2017]. – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.



4. О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации (вместе с «Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях», утв. Минобрнауки России 18.11.2013 № ВК-54/07вн) [Электронный ресурс]: Письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07 – Режим доступа: КонсультантПлюс. Законодательство. ВерсияПроф.

### **Опыт работы Психологической службы ННГАСУ в области профилактической антинаркотической деятельности**

*Чеботарева С.В., ННГАСУ*

Психологическая служба существует в ННГАСУ уже более 10 лет, и почти все это время она осуществляет психопрофилактическую антинаркотическую работу с молодежью. Профилактика наркомании и всех видов зависимостей является одной из приоритетных задач ПСУ. За это время специалистами ПСУ апробированы различные приемы, методы и методики профилактической работы в вузе, и накопился достаточный опыт, чтобы от единичных разрозненных мероприятий выйти на системную профилактическую работу, которая гармонично вписывается в общий план воспитательной работы ННГАСУ. Основной задачей антинаркотической работы в вузе мы считаем первичную профилактику, т.е. работу с причинами наркотизации молодежи, которая направлена на предотвращение возникновения провоцирующих наркотизацию факторов.

Основными направлениями работы ПСУ в области профилактической антинаркотической деятельности являются: психодиагностическая, психокоррекционная, просветительская и развивающая работа, а также научно-исследовательская работа. В каждом направлении уделяется особое внимание студентам, относящимся к «группе риска»: несовершеннолетние, инвалиды, иностранные студенты, студенты из неблагополучных семей (неполных, с низким уровнем дохода и т.п.).

Психодиагностическая работа строится на диагностике факторов риска, провоцирующих наркотизацию студентов. Это диагностика индивидуально-психологических личностных черт, относящихся к «группе риска» (гедонизм, авантюризм, повышенная возбудимость, неадекватная самооценка, конформность, самодеструктивное поведение, любопытство, протестные реакции и др.). Проводится изучение психологической адаптации первокурсников, в т.ч. проживающих в общежитиях, выявление трудностей, возникающих в процессе их адаптации.

Изучаются неблагоприятные психологические факторы, приводящие к наркотизации молодежи (негативные эмоциональные состояния, одиночество, уровень учебных и социальных стрессов студентов, социально-психологический климат в группах, конфликтные взаимоотношения в группе). Наряду с этим проводится изучение копинг-стратегий (совладания с трудными жизненными ситуациями), степени удовлетворенности жизнью, изучение психологического здоровья студентов, диагностика мотивации учения и профессиональной деятельности и др.

На протяжении октября-декабря ПСУ проводит мониторинг актуального состояния проблемы наркомании в ННГАСУ: социально-психологическое тестирование на выявление «группы риска» (интернет-тестирование первокурсников); мониторинг УКОН осведомленности студентов по проблеме распространения наркомании.

Т.о., проводимая психодиагностическая работа позволяет своевременно выявлять признаки психологической дезадаптации студентов, которая может приводить к наркотизации студентов, а также на ранних этапах выявлять «группу риска» - склонных к наркотизации молодых людей.

Психокоррекционная работа выстраивается на основе индивидуальных психологических консультаций и групповой работы со студентами.

Консультирование студентов в ПСУ проводится по различным психологическим проблемам. Чаще всего студенты обращаются с проблемами личных взаимоотношений, взаимоотношений в семье, конфликтов в учебной деятельности с одногруппниками или с преподавателями, с стрессовыми состояниями, вызванными переутомлением и нервно-психическими нагрузками, с проблемами профессионального и личностного самоопределения, самомотивации. Решая свои личностные проблемы, студент избавляется от деструктивной эмоциональной напряженности, которая может спровоцировать наркотизацию. Также осуществляется психологическая помощь студентам, проживающим в общежитиях. Чаще обращаются иногородние первокурсники с проблемами психологической адаптации к новым условиям жизни вдали от родных и прежних друзей, проблемы могут возникать в процессе совместного проживания в комнате и др.

Осуществляется консультирование сотрудников (преподавателей) по различным вопросам. Проблемы профессиональных взаимоотношений, в коллективе, сложности в взаимоотношениях и конфликтные ситуации со студентами и др.). Забота о психологическом здоровье преподавателей является одним из факторов сохранения

психологического здоровья студентов. Также осуществляется консультирование кураторов академических групп по индивидуальному запросу (конкретной возникающей проблеме, отдельного случая, заслуживающего внимания психолога – по поводу неблагоприятного климата в группе, дезадаптации студента, подозрение на употребление психоактивных веществ, вступления в суицидальные группы и т.д.)

Групповая работа со студентами начинается с начала учебного года с традиционных тренингов знакомства и сплочения группы для первокурсников. Этот комплекс мероприятий направлен на то, чтобы помочь студентам легче адаптироваться к новой обстановке, к обучению в вузе, к новой для них социальной ситуации. Кроме того, в течение всего учебного года проводятся тренинги общения, тренинг «Антистресс для студента», «Самоменеджмент», «Таймменеджмент», тренинг «Ценности семейной жизни», тренинг мотивации к учебе, а также специальный тренинг «Как сказать НЕТ» - направленный на выработку социально важных навыков противостояния наркотической провокации, негативным факторам социальной среды.

Большая часть просветительской работы проводится психологами ПСУ (являющимися одновременно и преподавателями кафедры ИФПП) через преподавание психологических дисциплин «Психология и педагогика», «Психология социального взаимодействия» и др. В рамках изучения психологии личности и психологии общения имеется возможность обсуждать со студентами важные вопросы, формируя у них тем самым активную жизненную позицию, мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию, ценность здоровья и антинаркотическую установку.

Просветительская и развивающая работа активно реализуется в рамках Недели психического здоровья и Антинаркотической недели, когда активно проводятся профилактические беседы со студентами. Неделя психического здоровья традиционно проводится в ННГАСУ в начале октября. Целью проведения этой акции является пропаганда здорового образа жизни, психического и психологического здоровья человека.

В апреле проводится Антинаркотическая акция «Я выбираю жизнь!» - это серия антинаркотических мероприятий, подчиненных главной цели – пропаганде здорового образа жизни и твердой позиции неприятия наркотиков. Акция длится неделю и позволяет за это время охватить антинаркотической работой большое количество студентов.

Открытие акции разворачивается в центральном фойе ННГАСУ. Оно проходит под лозунгом «Мы против наркотиков! Мы за здоровый образ жизни!» и вызывает живой

интерес среди студентов. С самого утра всех входящих в университет встречают студенты-волонтеры, которые знакомят студентов с содержанием антинаркотической акции «Я выбираю жизнь!», программой мероприятий, проводят опрос и диагностику склонности к зависимому поведению, предлагают выразить свое отношение к проблеме наркомании в молодежной среде. Участники акции в знак того, что они против наркотиков и за здоровый образ жизни, прикрепляют зеленые листья и цветы на ветки символического «дерева жизни», которое к концу дня превращается в зеленое и цветущее.

Для участников акции организуется несколько интерактивных площадок: «Я выбираю спорт», «Я выбираю интеллект», «Я выбираю красоту и здоровье» и «Я выбираю творчество». На спортивной интерактивной площадке участникам предлагается попробовать свои силы в спортивных состязаниях (армреслинг, кручение обруча), а также принять участие в спортивной викторине. На интерактивной площадке «Я выбираю интеллект» предлагается показать свои интеллектуальные способности, выполнив задания на логическое мышление, на креативность и др. На интерактивной площадке «Я выбираю творчество» обсуждаются проблемы наркомании в творческой среде: представлен информационный плакат «Звезды против наркотиков», а также портреты известных творческих людей, погибших от употребления наркотиков, обсуждаются факты их творческого пути и трагический итог их жизни. На интерактивной площадке «Я выбираю красоту и здоровье» участникам предлагается проверить некоторые параметры состояния своего здоровья (индекс массы тела), проверить свои знания по основам правильного питания и здорового образа жизни.

На протяжении всей недели Психологической службой проводятся профилактические антинаркотические мероприятия, посвященные пропаганде здорового образа жизни: профилактические беседы со студентами на тему «Жизнь без наркотиков», интерактивные занятия с просмотром и обсуждением фильма антинаркотической направленности, занятия с элементами интерактивного психологического театра на тему: «В плену зависимости».

В течение всей акции организуется распространение информационных материалов антинаркотической направленности для студентов: это буклеты «Признаки наркозависимой личности», «Закон есть закон», «Мифы о наркотиках», памятки «Как сказать «НЕТ», «Как противостоять наркотической провокации в компании», «Будь независим», «А знаете ли вы... УК РФ?» и др.). Буклеты и памятки распространяются в фойе, на проводимых интерактивных занятиях, в актовом зале, а также в буфете и в

студенческой столовой. Информационные материалы вызывают интерес у студентов, они знакомятся с информацией, задают интересующие вопросы. Информационные материалы размещаются также на сайте Психологической службы ННГАСУ.

Традиционным стало проведение творческих антинаркотических конкурсов среди студентов: конкурс социальных плакатов антинаркотического содержания, конкурс социальных роликов «Мы выбираем жизнь!», конкурс фотографий «Как прекрасна эта жизнь!», конкурс студенческих сочинений «Почему я выбираю жизнь». Итогом конкурсов является организация выставки студенческих работ.

Сотрудниками ПСУ проводится подготовка волонтеров из числа активных студентов, участвующих в антинаркотической профилактической работе ПСУ со студентами и школьниками. В организации акции также активно принимают участие студенты ННГАСУ, обучающиеся на дополнительном образовании «Психология» и проходящие практику в Психологической службе. Они обучаются психологическим технологиям ведения профилактической работы.

Проводится работа с кураторами академических групп и заместителями деканов по воспитательной работе (информационные материалы, памятки, буклеты «Признаки наркозависимой личности», «Закон есть закон», «Нелегкий разговор о легких наркотиках» и др.; рекомендации по работе со студентами «группы риска», по работе с родителями несовершеннолетних студентов и т.д.).

В рамках антинаркотической акции проводится Вузовская антинаркотическая студенческая олимпиада «Интеллект против наркотиков». Для участия приглашаются наиболее активные и подготовленные студенты - лидеры студенческих групп, а также все желающие. Вопросы олимпиады касаются психологического, медицинского, социального, юридического, политического аспекта наркомании и заставляют студентов задуматься на тему нравственного выбора, психологической деформации личности наркомана, вариантов решения проблем наркотизации общества и др.

В рамках акции проводится Круглый стол со специалистами по воспитательной работе вузов города по вопросам профилактики наркомании в молодежной среде. В работе Круглого стола принимают участие представители вузов города (ННГАСУ, ННГУ им. Лобачевского, НГЛУ им. Добролюбова, НГСХА, НГТУ, НижГМА, Нижегородской духовной семинарии и др.), а также представители религиозных организаций, психотерапевт-нарколог НОНД и представители УКОН ГУ МВД России по Нижегородской области. Специалисты обмениваются опытом и обсуждают вопросы взаимодействия при решении проблем профилактики наркомании в молодежной среде.

Заключительным аккордом акции является итоговое мероприятие акции «Я выбираю жизнь!» - встреча студентов-первокурсников со специалистами по профилактике наркомании. Перед студентами выступают проректор по воспитательной работе ННГАСУ, руководитель ПСУ, психотерапевт-нарколог НОНД, проректор по воспитательной работе Нижегородской духовной семинарии, и представители УКОН ГУ МВД России по Нижегородской области. На мероприятии торжественно награждаются студенты-победители антинаркотических конкурсов и олимпиад.

Активно ведется сотрудниками Психологической службы научно-исследовательская работа. Данные психодиагностических обследований и результаты проводимой профилактической работы анализируются, на их основе разрабатываются рекомендации для педагогов и кураторов по работе со студентами. Специалисты ПСУ выступают с докладами на научно-практических конференциях всероссийского и международного уровня. Публикуют статьи в научно-методических изданиях, освещая опыт работы и методы, используемые в психопрофилактической антинаркотической работе. Специалисты ПСУ ННГАСУ искренне надеются, что их опыт окажется полезным и специалистам других вузов в организации профилактической антинаркотической работы в их образовательных учреждениях.

### *Библиография*

1. Чеботарева, С.В. Профилактические мероприятия антинаркотической направленности как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе //Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XI Всерос. науч.-практ. конференции. - М.-Челябинск, 2012.

2. Чеботарева, С.В. Антинаркотическая акция профилактической направленности как одна из форм психологической поддержки воспитательной работы в вузе //Психологическое сопровождение образования: теория и практика: Материалы III Междунар. науч.-практ.конференции. - Йошкар-Ола, 2012.

3. Чеботарева, С.В. Роль психологической службы вуза в первичной профилактике наркомании в молодежной среде //15 Междунар. науч.-промышл. форум «Великие реки-2013». - Н.Новгород, 2013.

4. Чеботарева, С.В. Принципы реализации антинаркотической деятельности в вузе: психологический аспект //«Великие реки-2017». Материалы 19 Межд.науч.-промышл.форума. Н.Новгород, 2017.

5. Чеботарева, С.В. Антинаркотическая работа в ННГАСУ: от опыта к системе // «Великие реки-2017». Материалы 19 Межд.науч.-промышл.форума. Н.Новгород, 2017.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <i>Кручинин, В.А. ННГАСУ; Лапшин, А.А. ННГАСУ; Бобылев В.Н. ННГАСУ.</i><br>Профилактика наркомании, вредных привычек и асоциальных действий<br>в студенческой среде высшей школы .....                          | 3  |
| <i>Еделева Е.Г., г. Нижний Новгород Нижегородский институт развития<br/>образования. Психологические аспекты готовности педагога – психолога оказывать<br/>помощь людям в трудных жизненных ситуациях .....</i> | 6  |
| <i>Замураева М.А., ННГАСУ. Психологическая служба ННГАСУ и ее роль в<br/>воспитательной работе в высшей школе .....</i>   | 11 |
| <i>Шурыгина О.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Смирнова Е.В., ННГАСУ.</i><br>Проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов<br>в высшей школе .....   | 15 |

### СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

|   |    |
|---|----|
| <i>Богатырева Т.Л., ННГАСУ. Психологическая составляющая учебного курса ТРИЗ<br/>как источника развития творческого мышления студентов-дизайнеров .....</i>   | 21 |
| <i>Зимица Н.А., ННГАСУ. Динамика переживания одиночества в студенческом<br/>возрасте .....</i>  | 25 |
| <i>Зинина С.М., ННГАСУ; Кривошеева В., ННГАСУ; Петрова Р., ННГАСУ.</i><br>Оценка микроклимата в группе и удовлетворенность жизнью студентов-<br>первокурсников как показатели социальной адаптации .....                            | 29 |
| <i>Зинина С.М., ННГАСУ; Петрова М.М., ННГАСУ. Доминирующие психические<br/>состояния студентов-старшекурсников и мотивации профессионального обучения<br/>(на примере профиля «Промышленное и гражданское строительство») .....</i> | 35 |
| <i>Зинина С.М., ННГАСУ; Аль-Равашдех Милад Раед Яхиа, Иордания;</i><br><i>Агаркова Н.Ю., ННГАСУ. Иностранцы в студенческой группе: изучение<br/>особенностей межэтнических взаимоотношений .....</i>                                | 40 |
| <i>Карасева Э. М., Костанайский филиал Чел ГУ. Использование цифровых<br/>образовательных ресурсов на занятиях в высшей школе .....</i>   | 45 |

|  |    |
|--|----|
| <i>Кручинин М.В., ВГУВТ; Кручинина Г.А., ННГУ им. Н.И. Лобачевского.</i>   |    |
| Информационно-коммуникационные технологии и онлайн обучение студентов в системе гуманитарных дисциплин университета .....  | 48 |
| <i>Киселев Г.М., Московский региональный социально-экономический институт; Червова А.А., Шуйский филиал ИвГУ.</i> Формирование информационной культуры будущих педагогов-психологов .....          | 54 |
| <i>Колосова В.В., ННГУ им. Н.И. Лобачевского.</i> Социальная значимость психологической поддержки субъектов образовательного процесса вуза .....   | 57 |
| <i>Мурад Е.Д., ННГАСУ.</i> Психологическая деятельность преподавателя русского языка в группе с иностранными учащимися, изучающими русский язык в России первый год .....                          | 61 |
| <i>Протасова Л.А., ННГАСУ; Амельченко Г.К., ННГАСУ.</i> О качестве эмоционального наполнения учебного процесса .....   | 64 |
| <i>Тюкавкина Е.В., Шуйский филиал ИвГУ; Червова А.А., Шуйский филиал ИвГУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ подготовки аспирантов в России и Франции .....     | 67 |
| <i>Кручинин М.В., ВГУВТ; Пушкарева Е.А., ННГАСУ.</i> Формирование общекультурных компетенций в системе гуманитарных дисциплин в условиях применения информационно-образовательной среды вуза ..... | 72 |
| <i>Федотова Е.М., ННГАСУ.</i> Культура и конфликт: теоретические основы конфликтологической культуры в образовательном пространстве .....  | 77 |
| <i>Харитоновна Т.Г., Приволжский филиал ФКУ ЦЭПП МЧС России.</i> Организация добровольческого движения (на примере СПДО «ДОБРО» Приволжского филиала ФКУ ЦЭПП МЧС России) .....                    | 80 |
| <i>Чеботарева С.В., ННГАСУ.</i> Социокультурная адаптация иностранных студентов в вузе: диагностика и психологическая поддержка .....  | 85 |
| <i>Шерстнева Е.Н., ННГАСУ; Мосеева М.А., ННГАСУ.</i> Психологические особенности подготовки волонтеров и студентов к разделному сбору отходов в ННГАСУ .....                                       | 90 |

## **СЕКЦИЯ 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

|  |    |
|--|----|
| <i>Булатова Е.А., к.психол.н., ННГАСУ; Алексеева Л.В., педагог-психолог.</i> |    |
| Особенности отношения современных подростков к институту семьи .....         | 94 |



|  |     |
|--|-----|
| <i>Булатова Е.А., к.психол.н., доц. ННГАСУ ; Чечкова М.С., слушатель МИПК ННГАСУ. Смысложизненные ориентации молодых супругов .....</i>  | 98  |
| <i>Кручинин В.А., ННГАСУ; Галаджан С., ННГАСУ. Развитие положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр .....</i>                          | 103 |
| <i>Зими́на Н.А., ННГАСУ; Гончаренко И., ННГАСУ. Отношение студенческой молодежи к вопросу нетрадиционной сексуальной ориентации .....</i>  | 107 |
| <i>Зими́на Н.А., Костина Е., Егорова А., ННГАСУ. Особенности полоролевых установок современной молодежи .....</i>  | 111 |
| <i>Зими́на Н.А., Пучкова Т., ННГАСУ. Этническая идентичность молодежи в аспекте проблемы межнациональных конфликтов .....</i>  | 114 |
| <i>Непочатова Е.А., Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва), Нижний Новгород, Россия. Исследование личностных особенностей у работающих и неработающих женщин .....</i> | 119 |
| <i>Самсонова Н.Л., Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва), Нижний Новгород, Россия. Различие в подходах решения проблем у мужчин и женщин .....</i>                    | 123 |
| <i>Сорокин Н.В., Баркунова О.В., Фролова М.Е., Шуйский филиал ИвГУ. Изучение социальной активности старшеклассников .....</i>  | 126 |
| <i>Трифонова Е.В., Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва), Нижний Новгород, Россия. Гендерные особенности социальной перцепции врачей .....</i>                        | 129 |
| <i>Пучкова Т.С., студент ННГАСУ; Чеботарева С.В., ННГАСУ. Психологическая помощь студентам по преодолению тревожности в период сессии .....</i>  | 132 |
| <i>Соловьева Е.В., слушатель МИПК ННГАСУ; Чеботарева С.В., ННГАСУ. Влияние эмоционального интеллекта на успешность деятельности руководителя .....</i>                                   | 136 |

### **СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ, СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Безбородова Л.А. г. Москва, МПГУ; Безбородова М.А. г. Москва, МПГУ. Творчество и саморазвитие педагога в профессиональной деятельности .....</i> | 141 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <i>Булатова Е.А. к.психол.н., ННГАСУ. Личностный потенциал студентов ННГАСУ как психологическое условие противостояния формированию зависимостей</i> .....  | 144 |
| <i>Голошумова Г.С., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия; Линь Ин, Вэйнаньский педагогический университет, г. Вэйнань, Китай. Подготовка кадров на основе международного сотрудничества</i> .....                                 | 149 |
| <i>Гольцман Е.В., ст. инспектор отдела делопроизводства и режима Росгвардии по Нижегородской обл. Профилактика и пути разрешения конфликтов между сотрудниками органов внутренних дел</i> .....   | 155 |
| <i>Дубинина И. В., Костанайский социально-технический университет. Управление социально-педагогической адаптацией подростков как педагогическая проблема</i> .....  | 159 |
| <i>Еременко Н.А., ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования. Психологическое сопровождение обучающихся в условиях введения и реализации ФГОС ООО</i> .....   | 167 |
| <i>Исмаилова И.С., Малыхина А.А., ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир. Инновационные технологии на службе у логопеда: требования и особенности реализации в условиях инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ</i> .....  | 172 |
| <i>Калтаева М.В., канд. психол.н., ведущий специалист, руководитель группы подбора, обучения и развития персонала ПАО «ТНС энерго НН», г. Нижний Новгород. Психологические аспекты наставничества, как технологии обучения и развития персонала организации</i> ..... | 177 |
| <i>Левин И.Л., ННГАСУ. Развитие творческих способностей студентов в процессе выполнения портретных изображений</i> .....  | 180 |
| <i>Левит О.И., Институт для одаренных детей при Консерватории г. Ганновера, Германия; Дмитриева Е.Н., НГЛУ. Организация восприятия музыки как фактор развития личности младшего школьника</i> .....   | 185 |
| <i>Павлычева Т.Н., ГБОУ ДПО НИРО. Стратегия развития психолого-педагогической компетентности педагогов в дошкольном учреждении</i> .....  | 189 |
| <i>Рябкова С.Л., ННГАСУ; Скопина Ю.И., ННГАСУ. К проблеме психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в российском вузе</i> .....   | 192 |
| <i>Скобелева Е.Л., Кручинин В.А., ННГАСУ. Специфика психологической адаптации к преподавательской деятельности</i> .....  | 195 |
| <i>Умяров А.А., ННГАСУ; Умярова И.В., МБОУ «Сергачская СОШ №2». Актуальность взаимодействия и взаимопонимания школы и семьи</i> .....   | 200 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Чеботарева С.В., ННГАСУ. Конкурентоспособность современного специалиста и ее развитие через повышение квалификации посредством психологической подготовки</i> .....   | 204 |
| <i>Мартемьянова Е. А., Шаповал А.В., ННГАСУ. Зрительная оценка сложности структуры визуально воспринимаемого изображения</i> .....   | 209 |
| <i>Шилова О.В., канд.психол.н., доцент ГБОУ ДПО НИРО. Деятельность психолога по созданию психолого-педагогических условий для развития социального интеллекта у младших школьников</i> .....                       | 213 |
| <i>Шурыгина О.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; Козлова Е.В., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Особенности невербального поведения политиков на примере Эммануэля Макрона и Дональда Трампа</i> .....                       | 217 |
| <i>Якушевский М.В., Международный инновационный университет, г. Сочи; Якушевская К.Н., Международный инновационный университет, г. Сочи. Условия формирования управленческой культуры будущих менеджеров</i> ..... | 222 |

#### **СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Дубинин С.Н., МАИ, Республика Казахстан. Компьютерная зависимость как следствие агрессивного поведения подростков</i> .....  | 226 |
| <i>Мосеева М.А., ННГАСУ; Шерстнева Е.Н., ННГАСУ. Особенности психических расстройств пострадавших в результате радиационных катастроф</i> .....   | 234 |
| <i>Чистякова М.А., ННГАСУ. Социально-психологические особенности формирования правовой культуры подростков как основа профилактики безнадзорности и правонарушений в спортивной школе</i> ..... | 239 |
| <i>Чистякова М.А., ННГАСУ; Семенов С.И., ННГАСУ. Профилактика спортивного экстремизма в образовательной среде</i> .....   | 243 |
| <i>Чистякова М.А., ННГАСУ; Горбунов А.Ю., ННГАСУ. Вербовка молодежи через социальные сети: особенности, методы и способы противодействия</i> .....  | 247 |
| <i>Умяров А.А., ННГАСУ. Актуальность создания студенческой службы примирения (медиации) в ННГАСУ</i> .....  | 253 |
| <i>Чеботарева С.В., ННГАСУ. Опыт работы Психологической службы ННГАСУ в области профилактической антинаркотической деятельности</i> .....   | 256 |

# Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы

Материалы VI Международной научно-практической конференции  
(11 апреля 2018 г.)

---

---

Научный редактор:  
В. А. Кручинин

Редактор:  
П. В. Сидоренко

Подписано в печать \_\_\_\_\_ Формат 60x90 1/16. Бумага газетная. Печать трафаретная.  
Уч. изд. 16,1. Усл. печ. л. 16,5. Тираж 300 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»  
603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65.  
Полиграфцентр ННГАСУ, 603950, Н.Новгород, Ильинская, 65  
<http://www.nngasu.ru>, [srec@nngasu.ru](mailto:srec@nngasu.ru)