

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**МАТЕРИАЛЫ II МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Посвящается

*80-летию Нижегородского государственного
архитектурно-строительного университета
и 10-летию кафедры психологии*



НИЖНИЙ НОВГОРОД - 2010

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ННГАСУ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы II международной научно-практической конференции
(21 апреля 2010 г.)

Нижний Новгород
ННГАСУ
2010

ББК

Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы [Текст] : материалы II межд. научн. - практ. конф., 21 апр. 2010г. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. ; редкол. : В.А. Кручинин [и др.] - Н.Новгород: ННГАСУ, 2010 – с.

В сборник включены материалы II международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, ученых и специалистов.

Секция 1. *Психологические проблемы многоуровневого профессионального образования.*

Секция 2. *Развитие личности: фундаментальные вопросы и прикладные аспекты.*

Секция 3. *Современные проблемы обучения и воспитания детей на разных возрастных этапах.*

Редакционная коллегия:

Кручинин В.А. (ответственный редактор), Комарова Н.Ф.,
Харитоновна Т.Г., Павленко Т.П., Зинина С.М.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Повышение эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза

Бобылёв В.Н., чл.-кор. РААСН, профессор, первый проректор ННГАСУ

Модернизация отечественного образования предполагает повышение его качества, а также соответствие европейским и мировым стандартам. Россия присоединилась к Болонской декларации, которая была подписана в 1999 г. в г. Болонья (Италия). В ней были сформулированы основные цели, ведущие к гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Основными среди этих целей являются: введение двухуровневого обучения (бакалавр и магистр); введение учета трудоёмкости учебной работы в кредитах; контроль качества образования; расширение мобильности обучающихся и обеспечение трудоустройства выпускников университетов стран-участников на Европейском рынке труда. Для достижения этих целей была определена система требований (политика) в отношении управления и контроля качества образования, включающая академическую автономию, качество программ обучения, качество профессорско-преподавательского состава и др.

Во всех процессах развития высшего образования ключевой фигурой, призванной решать новые глобальные задачи, является преподаватель. В соответствии с требованиями Болонского процесса и «Рекомендаций ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений» к профессиональной деятельности в сфере высшего образования допускаются лица, имеющие соответствующую академическую квалификацию, компетентность и опыт. Отметим, что эти позиции в отечественном высшем образовании, и, в частности, в нашем университете являются основополагающими. Болонская декларация и рекомендации ЮНЕСКО уделяют особое внимание индивидуальным обязанностям преподавательских кадров учреждений высшего образования. Они предполагают соблюдение и реализацию учебных, научно-исследовательских, развивающих и этических норм и функций современного преподавателя. Так, например, современный преподаватель должен:

- эффективно обучать студентов в рамках средств, представленных учебным заведением, государством, поощрять свободный обмен идеями между самими преподавателями и студентами, направлять учебу студентов, обеспечить в случае

необходимости охват того минимума материала по каждому предмету, который предусмотрен в учебной программе;

- проводить научно-исследовательскую деятельность и распространять её результаты, должным образом обеспечивая доказательность, беспристрастность суждений и добросовестность при сообщении результатов, соблюдать этику научных исследований, уважать и признавать научную работу своих коллег и студентов, обеспечивать авторство публикуемых работ тех, кто внес в них реальный вклад и разделяет ответственность за их содержание, обеспечить, чтобы исследовательская деятельность осуществлялась в соответствии с законами и нормами государства, в котором она проводится и не нарушать международных правовых актов в области прав человека и т.п.;
- быть честным и справедливым к студентам, одинаково обращаться со студентами всех рас и религий, а также с инвалидами, быть честным и беспристрастным в профессиональной оценке своих коллег и студентов и др.

Разумеется, эти требования реализуются в каждом учебном заведении в соответствии с имеющимися там условиями и возможностями, но они должны обязательно учитываться в образовательном процессе вуза.

Реформирование образования предполагает его гуманизацию. Её суть, прежде всего, состоит в формировании культуры мышления, творческих способностей студентов на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия человечества. Гуманизация образования предполагает его направленность на развитие и самоутверждение конкурентоспособной личности субъекта учебно-воспитательного процесса, способного проявлять социальную устойчивость и социальную самозащиту в условиях самостоятельной профессиональной деятельности. Следовательно, качество образования и уровень профессиональной подготовки, воспитанности и развитости выпускника вуза зависит, прежде всего, от преподавателей (педагогов), их личностно-значимых и профессионально-значимых качеств. Они должны воплощать в себе лучшие человеческие качества, наряду с высоким профессионализмом. Профессионализм – это качество преподавателя вуза, проявляющееся в способности эффективно реализовывать разные виды профессиональной деятельности на основе знаниевого и личностного потенциала. Среди личностно-значимых качеств мы выделяем: альтруизм, справедливость, доброту, толерантность, честность, оптимизм, сдержанность, чувство собственного достоинства, внимательность, патриотизм, доверительность и др. А в

ряду профессионально значимых качеств такие, как: трудолюбие, ответственность, обязательность, работоспособность, целеустремленность, решительность, настойчивость, организованность, дисциплинированность, тактичность и др.

Представим также более обобщенно требования к личности современного преподавателя (педагога). Это, прежде всего:

- профессионализм;
- социально-перцептивные качества, позволяющие адекватно воспринимать, понимать, оценивать других людей;
- умения и навыки установления контактов с людьми и развития межличностных отношений;
- обладание авторитетом;
- умения и навыки психологического позитивного воздействия. Это наиболее слабо развитые действия (часто угрозы, порой оскорбления и т.п.);
- способы противостояния негативным воздействиям;
- стратегия собственного профессионального роста;
- профессиональная обучаемость и др.

Здесь названы качества, которые развить без помощи психологов практически невозможно.

Далее хотелось бы остановиться на таких важнейших качествах личности, её направленности, как убеждения преподавателя (педагога), его психологическая культура. Убеждения определяют мировоззренческую позицию преподавателя (педагога), которая в свою очередь, является важнейшей составляющей его профессиональной деятельности. Убеждения – это представления, знания и идеи, ставшие мотивами поведения человека и определяющие его отношение к действительности. Характерной особенностью убеждений человека является их связь с признанием и переживанием достоверности, истинности, а также с потребностью реализовать их в жизни и профессиональной деятельности. Мы можем говорить о нравственно-этических, научных, профессиональных убеждениях и др., то есть об убеждениях, которые непосредственно проявляются и формируются в деятельности преподавателя (педагога). Они также определяют и активную жизненную позицию человека.

В убеждениях, в этом сложном интегральном образовании, особо выделим знания (знаниевый потенциал) преподавателя. К ним относятся: знание дисциплины, которую ведёт преподаватель, знание методики её преподавания, психолого-

педагогические знания (к сожалению, они оставляют желать лучшего у преподавателей технического вуза).

Сейчас в профессиональной подготовке выпускника вуза актуальным является не формирование у них знаний, умений и навыков (ЗУН), как таковых, а определённых компетенций (профессиональных, коммуникативных и др.), которые в наибольшей степени соответствуют требованиям реальности. Однако подчеркнём, что в основе их лежат тоже научные знания. Именно наличие научных знаний подразумевается в системе ЗУН. Они результат познавательной деятельности. Это усвоенные понятия, законы, принципы, а также зафиксированные в сознании человека образы предметов и явлений. Однако отдельные учёные предлагают в системе ЗУН вместо «навыков», употреблять слово «понимание» (ЗУП). На наш взгляд, в этом нет необходимости, ибо «навык» - это действие (умственное, двигательное и др.), доведённое до определённой степени совершенства, выполняемое быстро, легко, с высоким качественным и количественным результатом. Научное же знание, как видно из его определения, предполагает, прежде всего, понятие (понимание). Ю.А. Самарин рассматривает знание как динамическую постоянно обобщающуюся и дифференцирующуюся систему понятий.

В связи с модернизацией отечественного образования формирование компетенций рассматривается как новая цель образования, обуславливающая подготовку специалиста – выпускника вуза, способного адекватно осуществлять деятельность в современных социально-экономических условиях развития нашего общества, соответствовать требованиям рынка труда. Вместе с тем, следует отметить что ЗУН, которые имели целевое, системообразующее значение в профессиональной подготовке выпускников вузов не утратили своей ценности, т.к. именно они лежат в основе многих и, прежде всего, профессиональных компетенций. Благодаря сформированным профессионально-личностным компетенциям специалисты могут не только эффективно использовать ЗУН, но и своевременно реагировать на воздействие физической и социальной среды или изменять её, проявлять креативность, инновационность, смысло-обусловленное обновление знаний и необходимость и упорство по саморазвитию и самосовершенствованию.

Как мы уже отмечали, в центре проблемы модернизации российского образования находится преподаватель (педагог), от культурного потенциала которого во многом зависит результат его профессиональной деятельности. Мы считаем, что основой культурного потенциала преподавателя является психологическая культура

(педагога), т.к. реформирование российского высшего профессионального образования предполагает реализацию идеи личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированный подход требует существенной перестройки сложившегося к настоящему времени взгляда на психологию преподавателя, его профессиональную подготовленность к управлению целостным педагогическим процессом.

Психологическая культура преподавателя обеспечивает его саморазвитие и самореализацию в профессии, рост творческого потенциала, личностного и профессионального самосознания, успешную адаптацию в социуме и эффективное социальное взаимодействие, а также становление профессионально-важных качеств и умений, что в свою очередь способствует эффективности его профессиональной деятельности. Психологическая служба университета, кафедра психологии могут и должны способствовать повышению психологической культуры, а также психолого-педагогической подготовке преподавателей нашего вуза, путём индивидуального и группового консультирования, проведения социально-психологических тренингов, тренингов личностного роста, ролевых игр, мини-семинаров и т.п., то есть осуществлять психологическое сопровождение развития и становления преподавателя вуза.

Таким образом, современная модернизация высшего образования, его гуманизация в связи с присоединением к Болонскому процессу, предполагает изменение требований к профессиональной деятельности преподавателя (педагога), оценки его личностно-значимых и профессионально-значимых качеств и оценки эффективности и качества его преподавательской деятельности. Это значит, что необходимо постоянно повышать психолого-педагогическую компетентность преподавателей вуза, т.к. она является основой и системообразующей в их профессиональной деятельности. В связи с этим приоритетным направлением в деятельности технического вуза является реализация программы в системе повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка преподавателя», которая уже апробирована в нашем вузе. Это очень важно, ибо на вузах лежит огромная ответственность за решение проблем российского образования в связи с присоединением к Болонской декларации и рекомендациями ЮНЕСКО.

Литература:

1. Бобылёв, В.Н. Профессиональная психология и совершенствование учебно-воспитательного процесса в современном вузе / В.Н. Бобылёв // Психологическая наука

и практика: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2008. – С. 3 – 6.

2. Байденко, В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. - №5. – 2007.

3. Байденко, В.И. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Байденко) . – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, . -2002. – 408 с.

4. Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений по результатам 29-й сессии генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры, ЮНЕСКО, Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г.

5. Кручинин, В.А. Психолого-педагогическая подготовка и готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности / В.А. Кручинин, В.Н. Бобылёв // Приволжский научный журнал / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород.- 2009.- № 4. С. 204-210.

Востребованность психологических знаний в современной социальной ситуации

Кручинин В.А., д. психол. н., профессор ННГАСУ

Известно, что чем цивилизованнее общество, тем больше в нём востребованы психологические и юридические знания. В развитых европейских государствах, в США консультироваться у психолога или психотерапевта является обычным делом. Понятие «личный психолог» никого не удивляет, более того, считается весьма престижным явлением.

Иная ситуация складывается в отношении подобного явления в нашем обществе. По данным ФОМ (фонд «Общественное мнение») обращаться за помощью, советом к психологам или психотерапевтам доводилось 6% россиян. 35% респондентов высказали мнение, что обращение к профессиональным психологам обычно приносит пользу. Вместе с тем, 18% респондентов считают, что обращение к ним пользы не приносит. 33% опрошенных допускают для себя возможность обращения к психологу или психотерапевту, а 47% исключают. Это можно объяснить весьма низкой психологической культурой населения. Например, если родителям советуют показать ребёнка психологу, то можно услышать в ответ: «Мой ребёнок не псих». Наши исследования также показали, что ряд студентов (6%) считают, что они здоровые люди

и обращаться к психологу не надо. В связи с этим отметим, что в отличие от психиатра (врача) к психологу обращаются практически здоровые люди, имеющие, однако какие-то проблемы личного характера (страдание, переживание, отрицательные эмоции и чувства, тревожность, неуверенность и др.), которые часто возникают в кризисные периоды личностного развития.

В средствах массовой информации особенно часто говорят о психологах, их значении, в основном, при возникновении чрезвычайных ситуаций (теракты, пожары, наводнения, землетрясения и т.п.). Вместе с тем в последнее время о психологии можно услышать и из уст простого населения. Например, бабушка объясняет участковому милиционеру: «отношения её с соседями – проблема психологическая». Вот так и не иначе. Видимо это не случайная фраза.

Психология вошла в моду в 90-е годы прошлого века. Однако заметим, что понятие моды не означает важнейшую ценность для определённого круга членов общества. Оно может означать как замену, «эрзац» настоящих ценностей. И, тем не менее, можно сказать, что отечественная психология вступает в новую фазу – осмысление того, что же она представляет собой сейчас и какую роль она может и должна сыграть в жизни каждого из нас, общества и государства.

В силу сложности проблем, которые встречаются в нашей жизни, мы можем и, видимо, вынуждены порой обращаться к профессиональным психологам, которые анализируют проблему исходя из её состояния и состояния клиента «здесь и сейчас». Психолог не даёт конкретных советов, он рассматривает различные варианты решения проблемы, а выбор альтернативы остаётся за клиентом. Например, рассматриваются пять стратегий поведения в конфликте (избегание, конфронтация, игнорирование, компромисс и сотрудничество), при этом психолог объясняет преимущества и недостатки каждой из этих стратегий, а клиент выбирает наиболее подходящую для себя. Любая проблема решается психологом исходя из интересов личности клиента и уважения к ней.

Следует отметить, что возможность обращения к профессионалу-психологу в настоящее время у населения есть. Это различные психологические службы, психологические и консультативные центры и т.п. Кабинеты психолога сегодня есть не только в школах и детских садах, они теперь открываются и в вузах. Так, в 2005 году была создана психологическая служба в ННГАСУ. И 93% студентов при опросе отметили необходимость её организации. Многие из них отмечают, что для студентов это очень удобно («не надо бегать, искать по городу», «хорошо, что ты знаешь, куда

можно обратиться»), а для кого-то «это единственное место, куда можно анонимно обратиться со своими проблемами».

В связи с ростом востребованности психологических услуг возрастает и число «дельцов» от психологии, которые не имеют психологического образования и профессионально некомпетентные, но готовые (за деньги, разумеется) дать совет на все случаи жизни. Именно из-за деятельности таких «психологов» среди населения и распространяются «страшилки» о психологах, их безграмотности, бесполезности и т.п. Кстати, психологом считается лишь тот, кто имеет высшее психологическое образование или учёную степень доктора, кандидата психологических наук.

Тем не менее, в нашем обществе неуклонно возрастает спрос на психологические профессиональные знания. Психологов-профессионалов приглашают в различные организации, фирмы и компании для проведения семинаров, психотренингов, консультаций. Психологи участвуют в избирательных кампаниях, выступают по радио и телевидению. Их приглашают на работу в банки, кадровые агентства, торговые организации, учебные заведения, поликлиники и др. Именно этим определяется социальная ниша психологии. Однако возникает резонный вопрос – это предел возможностей психологии? – Разумеется, нет. Участие психологов в перечисленных выше так называемых «малых делах» не определяет их потенциальных возможностей. Они, по мнению учёных, с успехом могут принимать участие и в «больших» делах», таких как разработка программ экономического и социального развития общества и государства. Однако по ряду причин, субъективных и объективных, психологов к этой работе не привлекают. Здесь доминируют экономисты, политологи, праведы. Ещё бы, как нам известно из марксистской политэкономии, экономика – базис общества, политика – её «концентрированное выражение», а психология – надстроечный элемент. А раз это так, то она и играет более скромную роль в общественном развитии. При этом следует отметить, что многие известные обществоведы считают, что основные проблемы современного российского общества – психологические, связанные, прежде всего, с особенностями российского менталитета. Но этот факт не всегда учитывается, поэтому реализация программ экономического и социального развития общества и государства не приносит желаемых результатов. Почему это происходит? Наверное, потому, что при проведении реформ «забывают» про человека. Хотя все реформы проводятся ради улучшения жизни людей, их благополучия.

Следует подчеркнуть, что в психологических программах «улучшения» общества на первом месте человек, его личность. Ещё А. Маслоу говорил: «Улучшите природу человека и вы улучшите всё». Психологическая наука изучает человека, его личность, пути её развития и совершенствования. В настоящее время широкое распространение получил личностно-ориентированный подход. В вузах он считается одним из приоритетных в осуществлении воспитательно-учебной деятельности. Ибо главным, определяющим в профессиональной подготовке студентов, является именно становление и развитие личности, т.к. от уровня её интеллектуальной, эмоциональной и волевой развитости зависит, прежде всего, профессиональная компетентность выпускника. По нашему мнению, личностно-ориентированный подход, который предлагается психологами, должен распространяться и на программы социально-экономического и политического развития общества и государства. Следовательно, выше изложенное позволяет считать, что та социальная ниша, которую занимает психология, не соответствует её потенциальным возможностям, и она может дать обществу и государству значительно больше и существеннее, чем в настоящее время.

В системе социально-гуманитарных наук психология должна быть наравне с экономикой и правомедением, т.е. в числе лидирующих, а не перспективных наук. Сейчас, как никогда, ряд важнейших социально-экономических и политических проблем, существующих в нашем обществе и государстве, таких, как реформы, этнические конфликты, терроризм, радикализм и др. нуждаются в психологическом изучении. Психология максимально должна реализовать мировоззренческую, духовно-нравственную, конструкционистскую и др. функции создания образа современной личности, общества, происходящих процессов в нём, а также конструирование социальных ситуаций, что в свою очередь будет способствовать повышению психологической культуры населения нашего государства.

Литература:

1. Калтаева, М.В. Психологическая служба вуза: востребованность, ожидания, возможности / М.В. Калтаева // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы. Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2008. – С. 91-94.
2. Кертман, Г. Профессиональные психологи в России / Г. Кертман [Электронный ресурс] // База данных ФОМ. – режим доступа: http://bd.fom.ru/report/cat/home_fam/healthca/dd062126.

3. Материалы IV Всероссийского съезда РПО (Российского психологического общества) «Психология будущему России» 18-24 сентября 2007 г. [Электронный ресурс]. – режим доступа : <http://www.rpo.rsu.ru>.

4. Решетникова, О. Начало диалога: репортаж о конференции «Психолог и общество: диалог о взаимодействии» // Школьный психолог. – № 7. – 2008.

5. Юревич, А.В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии / А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2006. – Т. 26. – № 4. - С. 5-14.

Современный преподаватель: мировоззренческая позиция

Касьян А.А., д. филос. н., профессор НГПУ

Важнейшая задача системы образования в советский период отечественной истории – формирование коммунистического мировоззрения школьника, студента. Предполагалось, что каждый человек должен стать носителем именно этого типа мировоззренческого сознания. Система образования должна была выполнять госзаказ – обеспечивать мировоззренческое единство общества на основе четко определенного круга философских, социальных, экономических, политических идей, моральных и эстетических принципов. При этом идеология доминировала по отношению к иным элементам системы мировоззренческих взглядов и убеждений, в том числе по отношению к научному знанию. Имела место идеологизация мировоззрения.

Помимо идеологизации, происходила и своеобразная сциентизация (онаучивание) мировоззрения, то есть мировоззрение понималось «произрастающим» из науки. Это получало выражение в известной формуле – «научное мировоззрение». При этом научность понималась двояко. Во-первых, знание, которое выступало основанием мировоззренческих убеждений, побуждающих человека к активным практическим действиям, полагалось научным (не здравый смысл, не религиозный опыт, не результаты освоения мира в художественном творчестве и т.д.). Во-вторых, в качестве своеобразного стержня мировоззрения полагался диалектический и исторический материализм как единственно научная философия.

В современных условиях мировоззренческая парадигма недавнего прошлого (идеологизация мировоззрения и его онаучивание) выглядит архаичной. Это находит отражение в официальных государственных документах. Так, в Конституции Российской Федерации, хотя и нет слова «мировоззрение», но есть статьи, имеющие прямое отношение к проблеме «мировоззрение и образование». Статья 14. «Российская Федерация – светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в

качестве государственной или обязательной». Статья 28. «Каждому гарантируется ... право ... свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними». Вполне определенная позиция выражена в Российском Законе об образовании, где утверждается «светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях» (статья 2). При этом «содержание образования должно... учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» (статья 14). Отсюда можно сделать вывод, что в современном образовании недопустимо предпочтение со стороны государства какой-либо одной мировоззренческой позиции. В противном случае неизбежна дискриминация других форм мировоззренческого сознания, монополизм в духовной жизни общества, в духовном развитии личности.

В настоящее время упрощенный подход преодолен. Но разрешение одних проблем, как это часто бывает, порождает другие проблемы. Если в обществе существует мировоззренческий плюрализм, то как на него должна реагировать сфера образования, сохраняется ли ориентация сферы образования на научное мировоззрение, что такое научность мировоззрения, приводят ли возрождение и активизация религиозного мировоззрения в современной России к его равнозначности в сфере образования по отношению к мировоззрению научному, каково соотношение в образовании христианско-православного мировоззрения с другими формами мировоззренческого сознания?

Отказ от установки на формирование обязательного и единственного мировоззрения «у всех и каждого» ставит сферу образования в новую ситуацию. Задача формирования единого мировоззрения ушла в прошлое. Одинаковым у всех мировоззрение быть не может. Но как быть преподавателю, воспитателю, любому человеку, имеющему устойчивую систему мировоззренческих взглядов? Допустим полный нейтралитет в сфере мировоззренческого сознания? Лишь бы была свобода выбора, а что будет выбрано – не имеет значения?

Думается, что любое образовательное учреждение «обречено» обеспечивать развитие, становление именно научного мировоззрения. Система образования не может не идти по этому пути. Конечно, «путь науки» ограничен, недостаточен, не универсален. Есть и другие пути в сфере мировоззрения: мифология, религия, искусство, обыденный опыт и т.д. Обо всем этом сфера образования должна давать студентам представление. Но образование неотделимо от знаний, методов их

получения, способов обоснования. А значит – от науки, от научного мировоззрения. Это – не просто дань традиции, не просто отражение инерционности мышления педагога, консервативности сферы образования. В этой позиции выражается «обреченность» сферы образования на постановку и рассмотрение мировоззренческих аспектов научных проблем, на научный подход к их осмыслению и интерпретации. Один из государственных документов – Национальная доктрина образования в Российской Федерации – выражает вполне определенную позицию: система образования в условиях многообразия мировоззрений призвана обеспечить формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения. Научность мировоззрения – это его ориентация на науку в качестве своей основы, на научное знание, выступающее основанием убеждений и поступков человека, всей системы его деятельности, бытия в мире.

В то же время к отношению науки и мировоззрения на уровне общественного сознания все дело не сводится. Центральная фигура образовательного процесса – преподаватель. Его аксиологическое отношение к науке очевидно: ценность науки для него бесспорна. Но в науке существуют различные школы, концепции, теории, программы, которые могут конкурировать, более того – находиться в отношении отрицания друг к другу. Наряду с этим от развития научного знания неотделимы критицизм, полемика, дискуссии. Тем более это относится к сфере социально-гуманитарных наук, где ценностные мотивы, интересы выражены значительно более ярко, чем в естествознании и технических науках.

Кроме того, мировоззрение – это не только результат осмысления научного знания, оно может строиться не только на основе науки. Различные типы мировоззрения, существующие в обществе, представлены и в такой профессиональной группе, как педагогическое сообщество. У каждого из преподавателей – своя мировоззренческая позиция. Единообразия в образовательном пространстве быть не может. Директивные документы утверждают светский характер образования, говорят о необходимости формирования научного мировоззрения, преподаватель же может быть религиозным человеком, его мировоззренческие позиции могут определяться житейским опытом, искусством и т.д. Как быть в этой ситуации?

Широко известны слова немецкого ученого М.Вебера: «Есть такое мнение – политике не место в аудитории. Студенты в аудитории не должны заниматься политикой. ... Впрочем, политикой не должен заниматься в аудитории и преподаватель» [1, с.721]. И далее: «Я считаю безответственным пользоваться своими

знаниями и научным опытом ... для того, чтобы привить слушателям свои личные политические взгляды» [Там же, с.722]. Позиция определенная и ясная, категоричная и радикальная: политической идеологии, мировоззренческим дискуссиям не место в учебном процессе. На мой взгляд, более предпочтительной является позиция русского философа, педагога С.И.Гессена: «Ни воздержание от мировоззрения, ни владычество мировоззрения одинаково не способны быть факторами подлинного образования. Правильная установка учителя по отношению к юношеству – это существенное исповедание своего мировоззрения без всякого, однако, навязывания его юношеству и притом исповедание его не как некой готовой догмы, но как динамического воплощения личности.... Сущность правильной установки учителя заключается не в нейтралитете, а в терпимости» [2, с.214-215].

Что сегодня понимать под мировоззренческой позицией преподавателя? Внимание к мировоззренческим аспектам научной и педагогической деятельности, мировоззренческому контексту бытия науки и образования? Или наполнение этого пространства определенным философским содержанием? В мировоззренческой парадигме недавнего (советского) прошлого есть элемент, значимый и в современных условиях: признание важности ориентации в процессе образования на развитие мировоззренческого сознания личности, на внимание к мировоззренческим аспектам науки. Но при условии преодоления жесткого требования единственно-верного, то есть диалектико-материалистического видения мира. Коммунистическое мировоззрение есть один из возможных типов мировоззрения. Не больше того. Но и не меньше. Тогда идея мировоззренческого обеспечения учебно-воспитательного процесса приобретает современный облик и, в конечном счете, становится более эффективной в своем практическом осуществлении.

Плюрализм сегодня становится достоянием сферы мировоззренческого сознания. Если люди различаются чертами характера, положением в обществе, воспитанием, интересами, отношением к миру, они могут иметь разные мировоззренческие убеждения. Подлинное, а не декларативное, не насаждаемое мировоззренческое единомыслие в обществе недостижимо. Назначение современного преподавателя – отразить многообразие существующих мировоззренческих ориентаций, дать их анализ и оценку. При этом в корректной, психологически-выдержанной форме выразить к ним свое отношение, представить свою собственную мировоззренческую позицию. Политический, идеологический, мировоззренческий монизм на уровне государства остался в прошлом. Но проблема связи образования со сферой мировоззрения от этого

не исчезла. Она приобрела иную форму. Ее решение – преодоление монизма в сфере духа не только на уровне глобальном (государство), не только на уровне локальном (отдельное образовательное учреждение), но и на уровне индивида – отдельного преподавателя. Ведь возможны политико-идеологический диктат, требование мировоззренческого единомыслия, исходящие от отдельного преподавателя.

Мировоззренческая терпимость не означает, не предполагает и не требует личного нейтралитета преподавателя по отношению ко всему многообразию существующих в обществе мировоззренческих идей, безучастности по отношению к полемике и дискуссиям в этой сфере. Требование нейтралитета – недостижимо. Мировоззренческая позиция присуща каждому человеку (в явной или неявной, сознательной или бессознательной, стихийной или систематической форме). Поэтому любой преподаватель, признавая невозможность единомыслия и очевидность многообразия взглядов в обществе (а значит и в той социальной, профессиональной общности, к которой он принадлежит), не ставя задачу формирования и достижения единомыслия, волен быть носителем определенной мировоззренческой позиции, стремиться к ее утверждению и распространению. Но действовать не авторитарными, диктаторскими и директивными методами, а силой убеждения и логикой ее значимости для практической и духовной деятельности студента. Мировоззренческая терпимость не тождественна мировоззренческому безразличию.

Таким образом, современная мировоззренческая позиция преподавателя состоит не в том, чтобы маскировать свою мировоззренческую позицию, не в том, чтобы ее навязывать, не в том, чтобы стремиться к формированию единого, обязательного для всех мировоззрения у каждого человека, а в том, чтобы способствовать пробуждению у школьников и студентов мировоззренческого сознания.

Литература:

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М., 1990.
2. Гессен, С.И. Педагогические сочинения / С.И. Гессен. – Саранск. 2001.

Психологические особенности менталитета жителей Нижегородского края

Филиппов Ю.В., д. п. н., профессор ННГАСУ

Территория Нижегородской области является уникальным конгломератом различных природных ландшафтов. На территории нижегородского Поволжья присутствуют практически все природные зоны, которые есть в стране, за исключением тундры, лесотундры, полупустыни и пустыни. Если сравнить Нижегородскую область с

Московской или Новгородской (или любой другой на Среднерусской равнине), мы нигде не найдем такого ландшафтного многообразия. На территории Нижегородской области присутствуют почти все виды лесов, начиная от лесостепи, заканчивая тайгой. Также имеется большое количество различных водоёмов – болот, ручьёв, речушек, озёр и рек. А самая великая река русской равнины - Волга делит область на две абсолютно разные части: это левобережье, лесное Заволжье, и лесостепь горного правого берега.

В лесном Заволжье мы видим обширные хвойные боры с неплодородными почвами. А на горном берегу Правобережья расположились, в основном, смешанные леса и лесостепи - то есть земли, очень пригодные для земледелия. Волгу с ее берегами можно назвать третьей зоной. Именно в этих природных пространствах за несколько столетий сформировались три разных психологических типа жителей Нижегородского края.

На юге нашей области, в Правобережье, примерно с XII века, жили земледельцы с их общинным мышлением, привычкой к взаимовыручке и коллективным работам, с так называемой «толокой», или «помочами», - помощью друг другу. Они обладали общинным мышлением, коллективистским сознанием.

На Волге мы увидим совершенно других людей. В средневековье ее заселяли рыбаки и разбойники. Они концентрировались вдоль берегов, не отходя от них более чем на 5-6 км. Практически вплоть до XX века Волга была проходным двором, где орудовали разбойничьи шайки. Даже пословица бытовала: «Нечем платить долгу - пойду на Волгу». То есть, если человек задолжал, не мог вылезти из каких-то жизненных перипетий, он уходил на Волгу, прекрасно понимая, что кредиторы его здесь не достанут. Он подавался в ярыги, в бурлаки, а также к деклассированным элементам. Кроме разбойников на Волге жили рыбаки. Все знают пословицу «Рыбак рыбака видит издалека», но мало, кто знает ее продолжение: «видит и ненавидит». Рыбак - он индивидуалист - и гораздо больший индивидуалист, чем охотник или, к примеру, бортник-пчеловод. В ватаги рыбаки сбивались только на очень ограниченное время, в основном, в весеннюю путину.

Если земледельцы были общинниками, а рыбаки - индивидуалистами, то на Левобережье, в заволжских лесах сформировались совершенно особенные, яркие люди. Мельников-Печерский в свое время сказал: «Леса заволжанина кормят»... Леса в то время, действительно, могли прокормить человека. Они изобиловали дичью и зверем, в них жили дикие пчелы. В средневековье, между прочим, бортники были одними из самых богатых промысловиков. И историки до сих пор спорят о том, что было главным

продуктом бортничества. Сейчас, конечно, мед, а в «доэлектрический» период чему отдавал предпочтение человек - меду или воску? Для средневекового человека освещение было очень важным. А наиболее качественно это могла сделать восковая свеча. Лучина дымит, ее надо часто поправлять, а восковая свеча горит ровно и хорошо, так что это еще вопрос - что было главным продуктом бортничества в средневековье: мед или воск? Хотя мед, действительно, был единственным подсластителем. Без него невозможно было изготовить ни хмельных напитков, ни варенья.

Естественно было бы предположить, что в левобережье жили промысловики-охотники. Но парадокс в том, что их прослойка, а также прослойка бортников здесь была очень мала. Почему-то русский человек, поселившись в лесном Заволжье, не стал ни профессиональным охотником, ни профессиональным пчеловодом. Земледельцы здесь тоже не прижились. Земля неплодородная, поздняя весна, ранняя осень, летний период для вызревания культур очень короток. Культивировали только лен... В связи с такой жизненной ситуацией, в лесном Заволжье родилось очень большое количество ремесел, которые прославили Россию и нашу область на весь мир. Это резьба и роспись по дереву. И хотя возникновение этих промыслов относят к XVI-XVII векам, на самом деле эти занятия, наверняка гораздо древней. Скорее всего, что как только наши предки изобрели краски, они сразу начали расписывать дерево, - просто археологических свидетельств тому не осталось. Дерево - слишком недолговечный материал.

Каковы же психофизиологические особенности людей, которые занимались художественными промыслами? Каждый ремесленник - это художник, он ко всему подходит творчески. Будь то гончар, который изготавливает горшки, будь то резчик по дереву, будь кузнец... Кузнец - это, кстати, главный ремесленник средневековья. Без кузнеца невозможно было практически ни одно ремесло! Разве может токарь по дереву без металлического резца выточить деревянную посуду, чтобы хохломич потом ее расписал? Нет, конечно. С одной стороны, выковать резец можно и без художественного чутья, но куда мы денем великолепные образцы литья - кованые ограды, оружие..., даже подкова и та могла быть произведением искусства. Любой средневековый ремесленник был художником.

Каждое художественное произведение индивидуально, и ремесленники, и художники - индивидуалисты. Но как обойтись без заготовки леса, сырья, первичной обработки древесины, для которых нужны целые цехи? Художник, который занимается росписью по дереву, не мог существовать без резчика, который обрабатывает материал,

и уже зарождалось что-то типа артели. В Заволжье, кстати, создавались артели художников, и существовали они очень долгое время. Уже ближе к XX веку возникали творческие объединения мастеров городецкой, хохломской росписи - целые деревни занимались только этим. Потом объединились и цеха - мы все помним сёминскую фабрику «Хохломской художник», которая прославила Нижегородский край на весь мир.

Получается, что ремесленники лесного Заволжья принадлежали к интереснейшему психологическому типу: с одной стороны, они были индивидуалистами, а с другой - общинниками. Потому что без коллективного труда, переходящего в индивидуальный, нельзя было создать шедевры хохломского искусства, которыми мы по праву гордимся. Интересно и то, что творческие люди, объединяясь, индивидуальность свою сохраняют.

Многие века характер взаимоотношений этих разных групп психотипов сводился к взаимовыгодному торговому сотрудничеству. Они существовали обособленно, не перемешиваясь. Но XX век - век революционных потрясений - сдвинул огромные людские массы с насиженных мест, оторвав от родных корней, заставив забыть традиции и обычаи родного края, лишив, в том числе, и психической устойчивости. В результате этого перемешивания, насильственной индустриализации нашей страны дети мастеров художественной обработки дерева, рыбаков, земледельцев сейчас работают на заводах и уже плохо помнят о том, чем занимались их предки. И только создание мощной программы по сохранению культурного наследия с включением в неё широкого круга специалистов в области культурологии, истории, психологии и прочих наук, может помешать утрате ещё одной частички российской истории.

Структурно-динамическая система музыкального воздействия как средство интегрального психического развития детей

Шутова Н.В., д. психол. н., доцент НГПУ

«...великая вещь музыка. Музыка заставляет меня забывать себя, моё истинное положение, она переносит меня в какое-то другое, не своё положение: мне под влиянием музыки кажется, что я чувствую то, чего я, собственно, не чувствую, что я понимаю то, чего не понимаю, что могу то, чего не могу...»

Л. Толстой «Крейцера соната»

Среди феноменов, оказывающих активное и глубокое влияние на жизнь человека, особое место занимает музыка. Способность музыки воспроизводить целостные душевные состояния человека и моделировать типы его деятельного участия в различных жизненных процессах привели в последнее время к заметному возрастанию интереса к ее применению в разнообразных видах деятельности в качестве средства улучшения психо-эмоционального состояния, повышения работоспособности и снижения утомляемости.

Однако, несмотря на усилия многих исследователей, накопленный отечественный опыт в этой области разрознен и не систематизирован. Фундаментальных обобщающих работ, рассматривающих музыку во всей полноте ее воздействия на личность, пока нет.

Анализ данных научной литературы и собственных исследований позволил нам сделать предположение о структуре музыкального воздействия. На наш взгляд, она представлена взаимодействием трех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей мере отражающему сущность музыкального воздействия на личность:

1) психофизиологический уровень: происходит активизация зрительных, слуховых и других рецепторов с последующим изменением физиолого-биологических ритмов организма (кровообращения, дыхания, внутренней секреции, и др..) чаще всего происходит повышение физической работоспособности, изменяются сенсомоторные реакции;

2) психологический уровень: возникают изменения, прежде всего в эмоционально-волевой сфере, изменяется психологическая активность личности, ее восприятие, внимание, память;

3) социально-личностный уровень: музыка, воздействуя на личность, вызывает в ней катарсическую реакцию, преобразующую и гармонизирующую личность. Попадает под ее влияние мировоззрение, система ценностей, направленность личности.

Разнообразие уровней музыкального воздействия и их тесная взаимосвязь в реальной жизни свидетельствуют о существенной роли музыки в жизни человека. Проследим это в исторической перспективе. Известно, что ранние этапы функционирования и использования музыки как психологического феномена были связаны с внешними по отношению к ней содержательными и конструктивными факторами, такими, как поэтическое слово или танец, логика культа или обряда.

Первоначально музыка носила характер магического управления природными силами, являлась средством влияния на демонов и богов, и способом борьбы с болезнями и страхами. В заклинаниях, уговорах, песнопениях преобладало ритмическое действие с мощной силой внушения. Маг (колдун), ударяя палкой о камень или пустотелое бревно, в монотонном, то убыстряющемся, то замедляющемся темпе, вызывал у присутствующих стихийные движения. Эффективность всей этой процедуры усиливало магическое пение колдуна.

Из примитивнейших способов «магического лечения» (игры на простейших музыкальных инструментах, пения, движения-танца) рождались ритуальные формы. Постепенно создавались разнообразные оригинальные формы «лечения», охраняемые как тайные магические средства и соответствующие симптомам отдельных заболеваний. Священные песнопения являлись эффективным способом излечения болезней, заживления ран, повышения жизненной «животной силы». Песни оплакивания в траурных церемониях как бы объективировали тяжелое чувство скорби и выводили его из души страдающей личности.

Высокую оценку лечебное воздействие музыки получило в медицинских науках Египта, Греции, Рима, где музыкальное искусство достигло более высокого уровня развития. Уже в 1500 году до н.э. в Египте можно было найти три типа целителей: заклинателя (колдуна), жреца и врача. До наших дней дошли многочисленные примеры того, как они использовали музыку. В Египте - это жрец Шебут-м-мут, музыкант Имхотеп (о чем повествует Ветхий Завет), царь Давид-арфист, вылечивший депрессию царя Саула. Греческая история помнит имена Эскулапа, Орфея, Тимотея. В Аравии был знаменит аль-Фараби.

Одним из важных понятий этики Пифагора было учение об эвритмии, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях - не только в пении, танце, игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, речах. Через нахождение верного ритма, который позже оформился в этике в таком широко распространенном понятии, как такт, античный человек мог войти в ритм жизни своего города, а затем и подключиться к ритму мирового целого - жизни Космоса, основанной на законах Вселенской гармонии. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь, как с музыкальным ладом, так и с оркестром, в котором каждому человеку (подобно инструменту в оркестре) отведена своя роль [7].

По мнению другого греческого философа, Платона, могущественность и сила государства напрямую зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и в каких ритмах. Для государства, считал Платон, нет худшего способа разрушения нравов, нежели отход от скромной и стыдливой музыки. Через распущенные ритмы и лады в души людей проникает такое же постыдное и распущенное начало, ибо музыкальные ритмы и лады обладают способностью делать души людей сообразными им самим. Платон и его последователи считали, что в государстве допустима только такая музыка, которая помогает возвыситься индивиду до уровня общественных требований и осознать свой собственный мир как единство с полисной общиной [4].

Идею использования музыки как средства гармонизации индивида с общественной жизнью вслед за Платоном и Пифагором развивал Аристотель. Аристотель разработал в своих трудах учение о мимесисе, в котором раскрывались представления о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства. В теории мимесиса была разработана концепция катарсиса, согласно которой в душе зрителя и слушателя древнегреческой трагедии происходило освобождение от болезненных аффектов. По мнению Аристотеля, когда человек страдает от какого-либо болезненного переживания, его душа обособляется от жизни общества. Когда же в процессе глубокого переживания он очищается от аффекта, его душа поднимается от своей частной единичности до всеобщности, которая предстает в виде общественной жизни. Такое понимание принципов нормализации психической жизни в какой-то мере сохраняется и до настоящего времени, разумеется, при наличии самых разнообразных конкретных методических приемов, ведущих к нравственному и психическому здоровью.

В процессе исторического развития использование музыки в воздействии на человека постепенно освобождается от обязательной связи с немзыкальными компонентами художественной образности, становится самостоятельным средством. Появляется большой пласт исследований, посвященный вопросам влияния музыки на психофизиологическое состояние человека

В 1884 году И.Р. Тарханов, выступая на II Международном медицинском конгрессе в Риме с докладом «О влиянии музыки на человеческий организм», привел впечатляющие данные о реституционном воздействии, оказываемом бодрой, оживленной, веселой музыкой на мышечную активность человека. В частности, было обнаружено, что испытуемый, прекративший работу на эргографе в результате

физиологического истощения, тут же возобновлял ее на некоторое время после восприятия такой музыки [7].

Наблюдения И.Р. Тарханова были во многом подтверждены и дополнены экспериментами И.М. Догеля, описанными в его работе “Влияние музыки на человека и животных”. Он исследовал значение высоты, силы и тембра звуковых раздражителей. Автор одним из первых показал зависимость определенных реакций на музыку от индивидуальных особенностей организма, т.е. попытался раскрыть физиологические основы не только общего, но и глубоко индивидуального в восприятии музыки [4].

Большим энтузиастом изучения воздействия музыки на человека был В.М. Бехтерев. Особое внимание он уделил ритму как важнейшему компоненту музыки. В.М. Бехтерев высказал мнение о том, что работу мышц способно стимулировать как расширение, так и сокращение артерий под влиянием музыки. Ритмические звуки музыки помогают сосредоточиться на выполнении определенных операций, отвлекая от посторонних раздражителей.

В начале XX века специальными исследованиями было обнаружено изменение электрической активности мозговых клеток при действии музыкальных стимулов. Так, Ж. Урбанович установил снижение порогов цветового различия. При объяснении механизмов психофизиологического воздействия музыки исследователи ссылались на явление сенсорной релаксации в том смысле, что утомление зрачкового рефлекса, обычно наблюдаемое после 50 – 55 отдельных раздражителей, наступает значительно позднее, если испытуемый одновременно воспринимает и музыкальный раздражитель. Появились исследования, доказывающие влияние характера музыки на вегетативные реакции организма. И.В. Темкин показал, что мажорная музыка быстрого темпа учащает пульс, повышает максимальное артериальное давление, увеличивает тонус мышц, повышает температуру кожных покровов предплечья.

Из современных исследований, посвященных психофизиологическому воздействию музыки, мы можем выделить работы А.Б. Вяткина, Л.Я. Дорфмана [2], показывающие влияние музыки на психомоторику. Среди исследователей, изучавших психофизиологический аспект воздействия музыки, считаются твердо установленными следующие факты:

- 1) музыка усиливает метаболизм;
- 2) музыка повышает и понижает мышечный тонус;
- 3) музыка оказывает заметное воздействие на минутный объем крови, частоту пульса, кровяное давление;

4) музыка стимулирует появление эмоций.

Большой интерес представляют работы по изучению музыкального воздействия на психическое состояние личности.

Психологическому анализу влияния музыки на поведение человека посвящено исследование Б.Г.Ананьева. Оно находится в русле экспериментов, начатых К. Дизренсом, О. Хайдом, Н. Скалапино, и преследует цель проследить, как отражается на поведении человека восприятие им “лирической и драматической музыки”, по терминологии автора [1].

В ходе эксперимента испытуемым предъявляли два разнохарактерных музыкальных фрагмента – из Первого фортепианного концерта Ф. Шопена и из Второго концерта К. Сен-Санса. Одновременно с прослушиванием предлагалось ритмически нажимать на резиновый баллончик (запись проводилась на кимографе).

После окончания слушания испытуемому давался листок с вопросами. Автор приходит к выводу, что музыка может быть регулятором поведения личности: музыкальное произведение организует поведение, в первую очередь аффекты, то овладевая ими, то преодолевая их.

В исследовании Л.П. Новицкой экспериментально показано влияние музыкальных жанров на психическое состояние человека.

Автор указывает на разнонаправленность влияния рок-, диско-музыки, с одной стороны, и классической – с другой, на эмоционально-мотивационные компоненты психического состояния человека [6].

Изучению воздействия музыки разных жанров посвящена также работа [3]. Авторы пришли к выводу о значительных изменениях состояния человека при прослушивании классической музыки и тяжелого рока. Особенность эмоционального состояния, возникающая при прослушивании рок-музыки, характеризуется усилением активно-агрессивных компонентов, а классической музыки – снижением агрессивности, усилением чувства психологического благополучия и рефлексивных переживаний.

В последние годы наметились тенденции к изучению влияния музыки на умственную деятельность и функции мозга.

Исследования ряда авторов показали, что музыка оказывает стойкое воздействие на ЦНС. Интересные результаты были получены Н.Н. Захаровой и В.М. Авдеевым [5], которые исследовали функциональные изменения в ЦНС при восприятии музыки, осуществляя запись электроэнцефалограмм у испытуемых с одновременной

регистрацией кожно-гальванических реакций. Обнаруженные данные свидетельствовали об изменении потока возбуждения в кортико-таламических и кортико-лимбических кругах. Более глубокие положительные эмоции при прослушивании определенных музыкальных произведений сопровождались изменениями ЭЭГ, свидетельствующими о большой активности коры головного мозга, учащением сердечных сокращений и дыхания. Они приходят к выводу о том, что прослушивание мелодичной музыки в спокойном темпе негромкого звучания оказывало на испытуемых седативное воздействие, а на ЭЭГ фиксировалось уменьшение в частотном спектре а-ритма или заметное увеличение его индекса, увеличение амплитуды а-ритма и снижение амплитуды быстрых колебаний.

Восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне, так как анализ частотно-временных соотношений акустических сигналов осуществляется при обеих формах восприятия. Об этом пишет Т.П. Хризман: было установлено, что при восприятии музыки в коре головного мозга возникает сложная функциональная система фокусов взаимосвязанной активности не только в сенсорных (слуховых), но и в ассоциативных лобных отделах коры. Музыка перестраивает характер внутрислоушарных и межполушарных отношений [8].

Многие авторы доказали, что предъявление музыки можно уподобить предъявлению положительного условного стимула, который приводит в действие некий механизм, синхронизирующий ритмическую активность различных участков головного мозга. В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом оптимизируются функции мозга, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность. В работах Г.Ю. Маляренко (1993), М.В. Хватовой (1996) показано, что регулярное восприятие специально подобранной музыки улучшает кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта.

В современных условиях особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению воздействия музыки на социально-личностное развитие.

Социально-личностное воздействие музыки мы определяем как процесс и результат взаимодействия музыкального искусства с общественным и личностным сознанием. Оно осуществляется в соответствии с нравственно-эстетическим идеалом общества на каждом из этапов его социокультурного развития. Музыка как часть духовной культуры содержит ценности человеческого духа. Соответственно

классической триаде высших ценностей, определившихся в эстетике XVIII века, таких как: истина, добро, красота, можно выявить три основные группы общечеловеческих ценностей, выраженных в музыке: мировоззренческие, этические, эстетические.

Мировоззренческие идеи – это система обобщенных взглядов на окружающий мир и место человека в жизни, а также обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы, принципы, определяющие отношения людей к миру, окружающей действительности и к самим себе. Художник, живущий в социуме, естественно, в своем творчестве выражает мировоззренческие идеи. В его искусстве присутствует ценностная доминанта. Ценностную доминанту как зерно музыкально-образного смысла можно обнаружить как в творчестве отдельных композиторов, так и в сущности целых направлений: этико-нравственную (мировоззренчески-религиозную) – у И.С. Баха и современных композиторов – С. Губайдулиной и В.А. Мартынова, эстетико-мировоззренческую – у Ф. Листа, Р. Вагнера, А.Н. Скрябина, поднимавших значение художника в жизни общества до мессии; революционно-мировоззренческую, наполненную демократическими идеями и идеалами своей эпохи: братство, свобода – у Л. Бетховена, пантеистическую (социально-нравственную) – у Н.А. Римского-Корсакова, Г. Малера.

Этическая функция музыки тесно связана с мировоззренческой. Традиционная точка зрения заключается в том, что музыка, ее ценности воздействуют на человека, нравственно воспитывают его. Композиторы, создавая произведения, подчас высказывали мысль о том, что им было бы досадно, если бы их музыка доставляла слушателям только удовольствие, их цель – делать людей лучше.

Рядом с этической функцией музыки (ценность “добро”) встает эстетическая (ценность “красота”). В истории эстетической мысли известны две тенденции во взгляде на соотношение эстетического и этического. Первая, идущая от античной философии, настаивала на единстве прекрасного и нравственного, на обязанности музыки, искусства морально воздействовать. Вторая, характерная для искусства XIX - XX веков, эти понятия уже не совмещала, а подчас и противопоставляла: красивая внешняя форма может содержать порочную внутреннюю сущность.

Как трактовать сегодня известное изречение Ф.М. Достоевского “красота спасет мир?”. Бесспорно, оно формулирует этико-эстетический идеал, однако недостижимый. Реальность, на наш взгляд, заключается в том, что красота не спасет мир, но и мир без красоты не спасется. Красота – это тот необходимый баланс на чаше весов добра и зла, который удерживает человечество от “падения”. А. Шнитке, сопоставляя музыку с

религией, заметил, что искусство – “как человек, со всеми его разнонаправленными стремлениями, и из него есть выход и в высшее и в низшее”. И в самом деле, трудно назвать такую область человеческого мироощущения, на которую не откликнулась бы музыка. В высших достижениях музыкального искусства человек созидает такую полноту личности, которая укрепляет его единичное “Я” до тотальности всего мира. Благо, добро, выраженное крупно и заразительно, в уникальном ряде прекрасных мгновений, незабываемо вторгающихся в жизнь личности, - вот неизмеримые ценности, которыми одаривает человека вечно живое, всегда рождающееся заново искусство музыки.

Музыкальное искусство дает особый импульс для оптимизации творческих, созидательных качеств человека. Крайне важно для эмоционального и интеллектуального развития человека – приникнуть к источникам музыки.

Как можно видеть, музыка – это психофизиологический, интеллектуальный, духовный опыт, и мы считаем, что познаваться она должна в интеграции этих трех «доминант», ни одна из которых не может игнорироваться. Такой концептуальный подход, на наш взгляд, открывает новые перспективы, при которых музыка одновременно выступает средством оптимизации эмоционально-психической деятельности и ведет к духовному росту и нравственному совершенствованию личности.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение ребенка и взрослого / Б.Г. Ананьев. – Владикавказ, 1928. С. 24.
2. Вяткин, А.Б. Влияние музыки на психомоторику в связи с особенностями нейродинамики / А.Б. Вяткин, Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. С. 94 – 100.
3. Гребенникова, А.В. Влияние различных видов музыки на психическое состояние человека / А.В. Гребенникова, А.Г. Васильева, Е.Г. // Невербальное поле культуры. – М., 1995. С. 76 – 102.
4. Догель, И.М. Влияние музыки на человека и животных / И.М. Догель. – Казань, 1888.
5. Захарова, Н.Н. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки / Н.Н. Захарова, В.М. Авдеев // Журнал высшей нервной деятельности. – 1982. – т. 2, вып. 5. С. 915 – 929.
6. Новицкая, Л.П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое

состояние человека / Л.П. Новицкая // Психологический журнал. – 1984. – № 6. С. 79 – 85.

7. Тарханов, И.Р. О влиянии музыки на человеческий организм / И.Р. Тарханов. – СПб., 1893.

8. Хризман, Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т.П. Хризман, В.П. Еремеева, Т.Д. Лоскутова. – М., 1992. С. 232.

**1-Я СЕКЦИЯ. «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Руководители секции: профессор В.А. Кручинин, профессор Н.Ф. Комарова

**Профилактика и преодоление психологических барьеров
в процессе делового общения магистрантов**

*Кручинин В.А., д. психол. н., профессор ННГАСУ;
Скурихина Н.О., студентка ННГАСУ*

Общение, в том числе и деловое, не всегда проходит благоприятно, существенным препятствием на пути достижения целей и необходимых результатов являются психологические барьеры. Проблемой барьеров в общении учёные занимались всегда. Эта тема, прежде всего, связана с такими именами, как Э.Берн, Л.П. Буева, А. С. Золотнякова, Б.Д. Парыгин, М.С. Каган, А.А. Бодалев, В.Е. Рева. Актуальность проблемы психологических барьеров делового общения обусловлена целым рядом факторов. Прежде всего, наличием и расширением сферы влияния таких видов профессиональной деятельности, существование которых связано с системой взаимоотношений "человек-человек". Очевидно, что во многих сферах, профессиональной, а также учебной деятельности, невозможно эффективное осуществление деятельности при неналаженных, затруднённых взаимоотношениях. Разработка и решение проблемы "барьеров" имеет практическое значение для повышения эффективности общения и совместной деятельности. Распознавание "барьеров" на ранних этапах их проявления способствует оптимизации совместной деятельности. Так как процесс общения это, прежде всего, взаимоотношение индивидов, каждый из которых обладает специфическим набором индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей, то в связи с этим в проблематике вопроса "барьеров" общения необходимо учитывать личностный аспект, как определяющий индивидуально-избирательные отношения данной личности к действительности. Зачастую как студенты, так и люди уже включённые в профессиональную деятельность (по должностным обязанностям вынужденные быть вплетёнными в процесс делового взаимодействия и общения) демонстрируют поведенческие и личностные особенности, приводящие к возникновению психологических барьеров, которые способствуют снижению эффективности делового общения как в учебной, так и в профессиональной деятельности. Для оптимизации и повышения эффективности делового общения необходимо иметь представления о

возникающих в процессе делового общения психологических барьеров и обладать навыками их распознавания, предупреждения и преодоления.

На наш взгляд, целенаправленное формирование знаний, умений и навыков выявления и преодоления психологических барьеров, возникающих в процессе делового общения, снижает риск появления трудностей, как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности.

В контексте нашей работы психологические барьеры делового общения рассматривались как: 1) «осознаваемые и неосознаваемые трудности и препятствия (общепсихологического и психологического характера), которые возникают между индивидами, вступающими друг с другом в психологический контакт» (по Б.Д. Парыгину); 2) «объективные трудности, те, которые обнаруживаются в условиях непосредственного общения, снижают его успешность и лишают чувства удовлетворенности от общения» (по В.Н. Куницыной); 3) «явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением и препятствующие процессу взаимодействия» (по Т.В. Эксакусто). Неоднозначны и подходы к классификации психологических барьеров общения. За основу была взята наиболее общая классификация причин появления психологических барьеров, основанной на понимании «барьеров» с точки зрения Б.Д. Парыгина: 1) эмоциональное состояние (плохое настроение и стресс); 2) коммуникативные барьеры (барьеры речи – человек не может выразить по ряду причин смысл того, что хочет сказать, скудный словарный запас, затруднение в формулировке содержания, отсутствие логики построения сообщения, слабая аргументация; 3) индивидуально-психологические особенности (темперамент - у людей с различным типом темперамента проявляются разные качества, особенности темперамента, которые могут затруднять процесс делового общения: холерик – агрессивность, вспыльчивость, несдержанность, конфликтность, сангвиник: ненадежность, флегматик – медлительность, безразличие, меланхолик – мнительность, ранимость, замкнутость, застенчивость; отрицательные черты характера и акцентуации также могут стать барьером делового общения); 4) неумение слушать (невнимательность к словам другого, отсутствие или низкий уровень культуры, чрезмерная доминантность); 5) физические барьеры (несоответствие места общения содержанию разговора, неудачное расположение собеседников за столом).

Определяя теоретические и организационные подходы к исследованию, мы исходили из следующей гипотезы: профилактика и преодоление психологических барьеров будут эффективными, если выявить психологические барьеры и показать их особенности, а также разработать программу занятий, направленную на их преодоление.

В период сбора эмпирических данных, в связи с отсутствием методик, направленных на изучение психологических барьеров в доступной нам литературе, мы разработали опросник по изучению психологических барьеров в процессе делового общения, включающий в себя 45 утверждений. Для каждого из утверждений предусмотрены 4 альтернативных ответа (всегда, часто, иногда, никогда). Методика изучает частоту проявления личностных качеств и свойств, а также особенностей поведения, являющихся причиной возникновения некоторых психологических барьеров. Испытуемым предлагалось оценить качества личности и особенности поведения в ситуации делового общения, применительно к себе. Далее целесообразно выделить конкретные виды психологических барьеров, на изучение которых ориентирован опросник: барьер неумения слушать; барьер непонимания; барьер социально-культурных различий; барьер отношения; барьер характера; барьер «избегания» («боязни» контакта); барьер индивидуально-психологических особенностей (отрицательные качества темперамента)

Констатирующий эксперимент проводился в декабре 2009 года на базе Нижегородского государственного архитектурно – строительного университета (ННГАСУ). В эксперименте принимали добровольное участие 30 человек: 23 женщины и 7 мужчин. В качестве испытуемых выступили магистранты, обучающиеся в данном учебном заведении по специальностям: промышленная теплоэнергетика, информационные системы и технологии, дизайн, экология и природопользование, архитектура, защита окружающей среды, землеустройство и кадастр, менеджмент организации; в возрасте 21 – 29 лет.

Нами был получен большой объем данных, в рамках этой статьи мы остановимся только на общих тенденциях. Итак, в результате констатирующего эксперимента, у 20% респондентов иногда наблюдаются некоторые сложности психологического характера, проявляющиеся в деловом общении, в то же время 80% испытуемых показали наличие довольно частых преград в процессе делового общения: слабый контроль своего эмоционального состояния и отрицательных черт характера и *темперамента, боязнь вступить во взаимодействие, ригидность мнений и взглядов,*

неприятие другого, влияние профессиональных, статусных, возрастных и гендерных различий на процесс и результат делового общения.

При разработке программы занятий мы исходили *из следующих задач*: 1) создать психологически-комфортную атмосферу в группе, максимально приближенную к ситуации делового общения; 2) показать значимость преодоления психологических барьеров делового общения; 3) определить специфику проявления барьеров в данной группе; 4) через упражнения и игровые ситуации дать почувствовать участникам важность и значимость профилактики и преодоления психологических барьеров; 5) способствовать закреплению полученных знаний и навыков выхода из ситуации затрудненного общения.

Для решения поставленных задач мы опирались на следующие принципы: принцип активности, исследовательской творческой позиции, объективации (осознания) поведения, партнерского (субъект-субъектного) общения. Обязательным компонентом каждого занятия была рефлексия (индивидуальная, групповая, итоговая). Проведение программы требовало наличия определенных материалов и организации пространства (посадочные места в учебной аудитории размещались в зависимости от особенностей различных психологических игр и упражнений (в виде круга, по периметру, параллельно друг другу и пр.)).

Специально разработанная и апробированная нами программа занятий позволила получить данные, подтверждающие ее эффективность, при сопоставлении результатов, полученных в ходе диагностики, с помощью разработанного нами опросника были выявлены следующие тенденции: у 65% респондентов не возникает практически никаких проблем в процессе делового общения; 30% испытуемых обнаруживает некоторые сложности психологического характера в процессе делового общения (среди которых, в основном, проявляются индивидуально-психологические особенности личности, такие, как: несдержанность, мнительность, медлительность и т.п.), в то время как лишь 5% магистрантов обнаруживают довольно частые проблемы в ситуации делового общения (среди которых доминирует: боязнь контакта).

Данные, полученные нами по результатам проведенной рефлексии, показывают положительное отношение студентов к участию в предлагаемой программе.

Полученные в ходе проведенной работы результаты можно считать обоснованными, так как существует множество видов психологических барьеров делового общения и все они проявляются в разной мере у конкретных людей, поэтому необходим личностный подход к каждому и длительная проработка каждого отдельно

взятого барьера. Нами были выявлены наиболее часто встречающиеся у магистрантов барьеры и проведена работа, направленная на их преодоление, а также на профилактику наиболее распространенных психологических барьеров. Сами знания, полученные магистрантами, и навыки выхода из той или иной ситуации психологического барьера помогут им в ситуации делового общения. Используемая нами совокупность заданий, с помощью применения активных методов обучения и рефлексии, обеспечила актуализацию знаний студентов и активизировала их саморазвитие.

Формирование готовности магистрантов технических вузов к педагогической деятельности

Комарова Н.Ф., к.п.н., профессор кафедры психологии ННГАСУ

Одним из видов деятельности, к которым готовятся магистранты в процессе обучения, является педагогическая деятельность. Подготовка к ней предполагает освоение теоретических знаний и овладение практическими навыками, этому способствует изучение дисциплин «Психология и педагогика высшей школы» и «Технологии профессионально ориентированного обучения».

Многолетний опыт работы с магистрантами технических специальностей позволил выявить некоторые проблемы, связанные с подготовкой их к будущей педагогической деятельности.

Для многих магистрантов педагогическая деятельность не является интересной и престижной и лишь только немногие готовятся в будущем стать преподавателями. Следовательно, в процессе обучения необходимо уделять внимание формированию положительной мотивации к педагогической деятельности. С этой целью на занятиях с магистрантами проводятся беседы об актуальных проблемах преподавания в высшей школе, анализируется интересный опыт преподавания. Большую заинтересованность вызывает проведение дискуссии на тему «Преподаватель моей мечты», во время которой высказываются мнения относительно требований к личности преподавателя.

Следующая проблема связана с отсутствием у магистрантов представлений о значимости методики преподавания студентам учебного материала.

Обычно преподаватели технических вузов, имея житейские, а не теоретические знания в области педагогической деятельности, основное внимание уделяют содержательной стороне при проведении занятий и почти не акцентируют внимание на методической обработке материала. Нередко лекции читаются под диктовку,

лабораторные занятия проводятся при минимальной помощи со стороны преподавателя и т.п. В связи с наличием такого опыта во время педагогической практики магистранты проводят занятия по типу «как нас учили, так и мы учим». При этом они не задумываются об использовании эффективных форм и методов обучения, недостаточно внимания уделяют активизации студентов на занятиях, развитию у них самостоятельности, творчества и пр. Однако новый государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС – 3) нацеливает преподавателей на использование ими различных форм и методов обучения. Будущие педагоги должны быть готовы не только включаться в педагогическую деятельность, но и использовать современные методы активного обучения, различные инновационные технологии.

Для формирования у магистрантов интереса к теоретическим психолого-педагогическим знаниям и желания применять их в будущей преподавательской деятельности нами разработана постепенно усложняющаяся серия заданий.

Сначала магистрантам предлагается проанализировать педагогическую деятельность с позиции соблюдения требований теории. Например, они выполняют следующие задания: насколько соблюдаются дидактические принципы в педагогическом процессе вуза; соблюдение требований при чтении лекций и проведении практических занятий и т.п.

В процессе обсуждения выполненных заданий выявляются как положительные стороны, так и недостатки в педагогической деятельности. При этом необходимо предложить варианты устранения выявленных недостатков, основываясь на знании теории вопроса.

По мере приобретения психолого-педагогических знаний задания усложняются. Для их выполнения требуется минимальное включение магистрантов в конструирование предстоящей педагогической деятельности. Например, необходимо обосновать возможность использования семинарских занятий при изучении технических дисциплин; показать, насколько применимы современные педагогические технологии при подготовке специалистов по определенным специальностям; какие активные методы можно использовать при изучении конкретных технических дисциплин и т.п.

Дальнейшее усложнение заданий связано с включением магистрантов в педагогическую деятельность. Им предлагается продумать и реализовать фрагмент беседы с однокурсниками на любую интересующую их тему. Например, на занятии нужно сообщить информацию по любому доступному для восприятия вопросу или

проанализировать отрывок из художественного произведения с обязательным последующим обсуждением.

Основным требованием при выполнении этого задания является соблюдение методики преподавания, в частности, нужно выразительно сообщать материал, руководить обсуждением, активизируя при этом участников беседы, задавая уточняющие вопросы и т.п. По возможности использовать элементы наглядности, компьютерную презентацию материала. При выполнении этого задания магистранты максимально приближены к педагогической деятельности, т.е. они включены в неё, но не со студентами, а с однокурсниками.

Как показывает опыт, такие задания вызывают у магистрантов интерес, при выполнении они проявляют творчество.

Преподаватель задолго до участия в педагогической деятельности создает образ всех наиболее значимых компонентов предстоящей деятельности. Этот образ не застывший, он подвижный, открытый, всегда готовый к переструктурированию, в нем создается учебная ситуация, свое поведение в совместной продуктивной деятельности со студентами. В связи с этим итоговым заданием для магистрантов является разработка конспекта проведения занятия по любой технической дисциплине. При выполнении этого задания им необходимо осуществить методическую обработку того материала, который предполагается сообщить студентам.

Так постепенно у магистрантов формируется готовность к включению в педагогическую деятельность.

Личностный подход в контексте совершенствования профессиональной подготовки учителя

Дмитриева Е.Н., д.п.н., профессор НГЛУ им. Добролюбова

Современные преобразования в социальной, культурной, экономической и политической жизни общества, вызвавшие обостренное внимание к человеку, его позиции во всех сферах жизни, способствовали закономерному усилению внимания к разработке *личностного подхода* в педагогической теории и практике. С точки зрения личностного подхода обучение рассматривается как «субъектно ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность учащихся, но и его самого как личность» [1, с. 74]. В данном определении нас

привлекает обращение к субъектности управления педагогическим процессом, что существенно как с позиций подготовки будущих педагогов к такому управлению, так и с точки зрения реализации данного подхода в образовательной практике вуза в процессе профессиональной подготовки педагогов.

Личностный подход в образовании исходит из положения о том, что личность проявляется, реализуется и развивается в деятельность через субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность деятельности, опору на жизненный и познавательный опыт субъекта деятельности (Б.Г.Ананьев, И.А.Зимняя, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, И.С.Якиманская и др.). То есть личность выражается в способности человека «быть личностью» - проявлять свои отношения к миру и самому себе, по С.Л.Рубинштейну – занимать определенную позицию.

Посредством категории «позиция личности» в педагогической науке исследуется феномен субъектности будущего профессионала. Систематизирующую функцию в структуре личности выполняет мотивационно-ценностный блок, так как он не просто отражает иерархию личностных мотивов, смыслов и ценностей, но и задает особое отношение студента к разным видам жизнедеятельности. По мнению исследователей, на высших «этажах» субъектности такая позиция вербализируется как «Я – будущий профессионал» (Г.И.Аксенова, Ф.В.Повshedная, В.А.Сластенин). Ученые отмечают, что, несмотря на факты проявления и развития субъектности у студентов, существующая практика организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе не востребует ее в полной мере, что требует произвести системные изменения всех звеньев образования в высшей школе с целью усиления субъектного потенциала будущего специалиста.

Актуальность становления субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких аспектах: а) в плоскости саморазвития: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека; без нее процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, главную сущность; б) в плоскости воспитательно-образовательного процесса: субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, креативность, а, следовательно, успешность в овладении профессией; превращают учебный процесс в сотворчество субъектов (преподавателя и студента); в) в плоскости профессионально-педагогической деятельности: субъектность преподавателя служит фактором включения в образовательный процесс субъектности обучаемых.

Таким образом, личностный подход в профессиональной подготовке учителя ориентирует на исследование базовых характеристик личности и, обостряя внимание к ее субъективным характеристикам, позволяет реализовать развивающий потенциал образования.

Опираясь на психологическую концепцию профессионального развития, обоснованную в трудах Л.М.Митиной [2; и др.], правомерно рассматривать совершенствование профессиональной подготовки учителя как переориентацию ее целей с «формирования» на «развитие». Профессиональное развитие будущего учителя представляет собой рост, становление, интеграцию и реализацию в процессе педагогического образования профессионально значимых способностей и личностных качеств, профессиональных знаний и умений; активное качественное преобразование будущим специалистом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому пониманию педагогической деятельности и осознанному овладению ее способами.

Профессиональная подготовка на основе концепции профессионального развития будущего учителя строится на анализе двух основных моделей профессионального труда, соответствующих *адаптивной* и *ценностно-смысловому* определению жизни. При формировании адаптивной модели в сознании человека доминирует тенденция к подчинению внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных формальных требований. В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за рамки рутинной, формализованной практики, что позволяет ему на определенном этапе развития из существа, усваивающего накопленный человечеством опыт, превратиться в «творца этого опыта».

Основу личности составляет ее структура, то есть относительно устойчивая связь и взаимодействие всех сторон личности как целостного образования. Структура личности, таким образом, представляет собой целостное системное образование, совокупность социально значимых свойств, качеств, отношений и действий человека, определяющих его как сознательного субъекта деятельности и общения. Существуют различные подходы к рассмотрению структурных компонентов личности (А.В.Петровский, В.А. Петровский, К.К.Платонов и др.). В русле концепции профессионального развития структура личности связана со сферами труда учителя, которые предъявляют особые требования к его личностным качествам. Все многообразие качеств можно структурировать в виде модели, центральным уровнем которой составляют: педагогическое целеполагание, которое развивается в ходе

постановки педагогических задач, их иерархизации по степени важности; педагогическое мышление, формирующееся в процессе овладения средствами и способами решения педагогических задач; педагогическая рефлексия, развивающаяся в процессе овладения самоанализом; педагогический такт, формирующийся у будущего учителя в процессе организации оптимального педагогического общения; педагогическая направленность, представляющая собой устойчивую доминирующую систему мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т.д.). Более высокий уровень модели личности в концепции профессионального развития составляют педагогические способности, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств: проектировочно-гностических (определяющих возможность и необходимость прогнозирования учителем индивидуального развития каждого ученика на основе всесторонних знаний о нем) и рефлексивно-перцептивных (включающих способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему и, в связи с этим, лучше понять себя).

Направленность личности, определяемая А.Н.Леонтьевым как смыслообразующий мотив, выступает базовым образованием личности в целом, а педагогическая направленность – базовым образованием личности учителя. Педагогическая направленность личности характеризуется признаками, близкими к смысловой регуляции деятельности: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности со сходной спецификой; управление развитием учащихся, основанное на рефлексии; интерес и любовь к педагогической профессии; осознание трудностей в педагогической работе, потребность в педагогической деятельности; стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Исследование проблемы становления и развития будущих учителей в образовательном процессе вуза с точки зрения личностного подхода позволяет охарактеризовать этот процесс в целом как реализацию определенной педагогической стратегии:

- Педагогическая стратегия формирования субъектной позиции личности студента должна соответствовать принципам: ориентации на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода к его подготовке; усиление субъектных потенциалов личности каждого студента; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах, методах профессиональной

подготовки; фундаментализация высшего образования в сочетании с углубленной профессионализацией; диалогизация учебно-воспитательного процесса и его проблематизация; полисубъектность педагогического процесса, предполагающая активность, инициативу и ответственность всех его участников.

- Технология субъектно-развивающего обучения складывается из следующей последовательности ее этапов: постадийное развитие субъектной позиции посредством специально организованного процесса обучения – вторичная диагностика субъектной позиции – коррекция первоначально избранной стратегии и тактики субъектного обучения. При этом важными условиями эффективной реализации субъектно-ориентированного обучения являются полисубъектный характер взаимодействия в учебном процессе, согласованность его содержания и организации с поуровневыми характеристиками субъектности студента, одновременное усиление всех компонентов субъектной позиции, психологическая готовность преподавателей к принятию субъектно-педагогических стратегий.

- Психолого-педагогическими условиями, стимулирующими субъектное становление и развитие студентов, являются:

- гуманистически ориентированная диагностика и самодиагностика субъектной позиции;
- переориентация вузовского обучения с моносубъектной на полисубъектную парадигму, на обобщенную модель субъектного развития будущего профессионала;
- совпадение логики образовательного процесса с логикой последовательного становления и развития субъектной позиции студентов (этапность субъектного обучения), изучение и критериальная оценка динамики развертывания субъектной позиции;
- полисубъектный характер взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса;
- утверждение принципов плюрализма, инакомыслия, свободного и ответственного выбора в образовательной среде;
- междисциплинарная интеграция знаний, образовательных техник и технологий с целью развития субъектных потенциалов личности студента;
- целостное развитие субъектной позиции будущего профессионала, обеспечение единства мотивационно-ценностного, отношенческого, регулятивно-деятельностного компонентов;

- ориентация студентов на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самосовершенствования;
- ориентация студентов на личностную самореализацию в профессиональной деятельности, развитие субъектной позиции по отношению к учебно-профессиональному труду, выработка индивидуально-личностных стратегий и тактик собственной жизнедеятельности.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998.

Психолого-педагогические факторы сплочения студенческой группы

*Маликов Р.Ш., д.п.н., профессор ТГГПУ, г. Казань;
Уварова М.В., ст. преподаватель РМАТ (Волжско-Камский филиал), г. Наб. Челны*

Представители гуманистической психологии предлагают строить взаимоотношения с обучаемыми на особых принципах. Главным среди них можно считать принцип «развивающей помощи». Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Задача педагога не диктовать готовое и, возможно, не нужное человеку знание, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выразится в выборе и содержания, и целей, и методов работы, и поведения, и ценностей.

Необходимо создать атмосферу «свободы» в аудитории, использовать методы, стимулирующие активность обучаемого и его развитие. Позиция педагога – это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего «развивающую помощь». Атмосфера «свободы учения» характеризуется тем, что люди не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в педагоге источник опыта, знаний, старшего члена группы. К достоинствам лично-ориентированного подхода мы относим, прежде всего, внимание к внутреннему миру обучаемого; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения и воспитания с гуманной установкой на важнейшую ценность – личность обучаемого.

Особая деятельность педагога возможна лишь при наличии у него гуманистической позиции и полного доверия к обучаемому. Оба условия (самоопределение, самоорганизация обучаемого и гуманистическая позиция педагога) в реальной практике воспитания очень важны, поскольку попытки иного педагога организовать ситуацию педагогической поддержки часто оказываются неудачными и мнимыми.

Причину неудачи можно найти именно в шаткости, недостаточности, невыраженности, половинчатости гуманистической позиции. Позиция, которая основывается на обращении к внутренним силам и способностям обучаемого и его САМОпроцессам, проявляемым в действии: САМОпознание, САМОнаблюдение, САМОлюбие, САМОразвитие САМОпожертвование, САМОкритика, САМОпрогноз, САМОорганизация, САМОуправление, САМОактуализация и др.

Воспитательное взаимодействие между педагогом и обучаемым следует строить на основе гуманистических принципов:

- обучаемый не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога – в творческой самореализации обучаемого;
- всегда принимай обучаемого таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности обучаемого;
- обучаемые – носители грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание – диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяя – не проверяй!;
- признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умеи признать свою ошибку;
- защищай обучаемого, учи его защищаться.

Нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции педагога (воспитателя) следующие:

- любовь к обучаемому, безусловное принятие его как личности, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживать, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность к диалоговым формам общения с обучаемыми, умение

слушать, слышать и услышать;

- уважение достоинства и доверие, вера в миссию каждого обучаемого, понимание его интересов, ожиданий и устремлений;

- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов;

- признание права обучаемого на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли обучаемого и его права на собственное волеизъявление (право «хочу» и «не хочу»);

- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа; признание равноправия обучаемого в диалоге и решении собственной проблемы;

- умение быть товарищем для обучаемого, готовность и способность быть на стороне обучаемого (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;

- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку.

Таким образом, педагогическая поддержка (как принцип, позиция и способ педагогической деятельности) предполагает совершенно другую педагогику (педагогическую практику и теорию), в которой всё противопоставлено педагогике воздействия. Педагогика поддержки, не просто «ориентирована» на обучаемого, она вся зависит от него и определяется им. Именно это позволяет говорить о её иной образовательной (педагогической) культуре. И именно поэтому мы и опираемся на данный подход.

Как известно, сущность объектного подхода в образовании заключается в том, что человек понимается как существо, внешне детерминируемое, зависимое от объективных сфер, принципов и норм, как продукт культуры, общества или природы. Субъектный подход рассматривает человека как полностью или в основном автономное и свободное существо, сущность которого выводится из самого человека, из субъективного «Я». На наш взгляд, каждый из двух подходов правильный, но каждый по-своему ограничен, поскольку отражает только какую-то одну сторону человека, не рассматривая его как целостное существо, одновременно выступающее в качестве и объекта, и субъекта педагогических отношений.

Основная идея деятельностного подхода в воспитании (а формирование студенческого коллектива, несомненно, относится к воспитательной работе) связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка. В процессе и результате использования форм, приемов и методов воспитательной работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Таким образом, в качестве общей цели видится Человек, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью обучаемого в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности обучаемого.

Деятельностный подход в воспитании, в совокупности компонентов исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность обучаемых с педагогом в реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не подает готовые образцы нравственной и духовной культуры, создает, вырабатывает их вместе с обучаемыми, ведет совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуации воспитательной деятельности. Они, составляя часть образовательного процесса и реализации бытия

обучаемого, общественной жизни в целом, характеризуются единством деятельности воспитателей и воспитанников. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность современного человека. Подобные ситуации позволяют регулировать жизнедеятельность обучаемого во всей ее целостности, разносторонности и грамотности и тем самым создавать условия становления личности студента как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

Таким образом, ситуация воспитывающей деятельности, в рамках формирования сплоченности студенческой группы, должна содержать в себе: социальные факторы, инициирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и лично значимой созидательной деятельности, требующей непрерывной рефлексии; возможность и необходимость осуществления различных видов подобной деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, познавательности в отстаивании своих взглядов, бескорыстного риска, сверхнормативной активности, готовности не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы уже в процессе деятельности.

Образовательная среда вуза – важнейшее условие профессионального самоопределения будущего специалиста

*Повshedная Ф.В., д.п.н., профессор НГПУ;
Коларькова О.Г.*

В современных социально-экономических условиях проблема профессионального самоопределения молодежи значительно актуализируется. Это связано с тем, что рынок труда непредсказуем, динамичен; требования к специалистам усиливаются, становятся более жесткими.

Различные аспекты проблемы профессионального самоопределения широко представлены в философской и психолого-педагогической литературе (А.Я. Журкина, Е.А. Климов, Г.П. Ников, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, С.В. Сальцева, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и др.).

Проведенное нами исследование показало, что профессиональное самоопределение будущего специалиста является одним из важнейших этапов процесса

развития личности, достаточно сложным по своей структуре и содержанию. В системе высшей школы профессиональное самоопределение студентов мы рассматриваем как процесс и как результат их профессиональной подготовки. При этом под результатом понимается готовность к профессиональной деятельности, а под процессом – поэтапное формирование этой готовности. Умение самоопределился, сделать собственный выбор, найти свое место в жизни общества, умение проектировать собственную профессиональную деятельность предоставляет возможность творческого самовоплощения человека в деятельности, в проявлении своей индивидуальности, способствует формированию таких важнейших личностных и профессиональных качеств, как увлеченность профессией, интеллигентность, духовная культура, профессиональная компетентность, образованность, мобильность, потребность в самообразовании и самовоспитании.

Действительно, умение самостоятельно выстраивать собственную деятельность определяет жизненный успех человека. В связи с этим образование сегодня должно идти от потребностей личности, от возможности вуза создать определенные условия, что нашло отражение в Законе РФ «Об образовании»: «Образование должно обеспечивать самоопределение личности, создание условий для ее самореализации» [1, с. 14].

Важнейшим условием формирования профессионального самоопределения будущего специалиста, на наш взгляд, является образовательная среда вуза. Отметим при этом, что идея средового подхода в обучении и воспитании личности появилась в середине XIX века. В исследованиях Н.К. Крупской, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого и др. раскрыты многообразные возможности влияния среды на формирование растущего человека.

Теоретический анализ современной научной литературы показал, что понятие «среда» широко представлено в философии, социологии, психологии и педагогике. Сегодня выделяют такие понятия, как: «образовательная среда», «воспитательная среда», «развивающая среда», «культурная среда», «образовательно-воспитательная среда», «профессионально-образовательная среда» и др. Так, В.И. Слободчиков, анализируя понятие «образовательная среда», подчеркивает: «Образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит «встреча» (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования,

образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения...» [2, с. 172-173].

Интересна концепция средового подхода в воспитании, разработанная Ю.С. Мануйловым, который считает, что средовой подход призван разрешить противоречие между тенденцией полнее использовать возможности среды и отсутствием соответствующих технологий. Среда, по мнению ученого, определяется как то, «среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность. При этом осреднять – значит типизировать. Посредствовать – значит побуждать, помогать, позволять, порождать что-либо. Опосредовать означает преломлять, влиять, в смысле облагораживать, обогащать, оздоравливать и пр.» [3, с. 43].

Опираясь на исследования В.А. Глуздова, Ю.С. Мануйлова, В.В. Николиной и др. мы определяем образовательную среду вуза как систему влияний, условий, факторов для становления и развития личности под воздействием пространственно-духовного и предметно-культурного окружения» [4].

С нашей точки зрения, образовательная среда вуза представляет собой диалектическое единство содержательного, социального и технологического компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. Исходя из концепции Ю.С. Мануйлова, можно утверждать, что содержательный и социальный компоненты являются своеобразными «нишами» (читальные залы, отдельные аудитории, определенные группы, отдельные субъекты и т. д.). Данные «ниши» обладают определенной «трофикой». Для нашего исследования интерес представляют «ниши», которые дают возможность студентам определить себя в выбранной профессиональной деятельности, сформировать систему профессионально-значимых ценностных ориентаций и мотивов. «Стихии» соответствуют третьему компоненту: это процессы, где реализуется трофика отдельных ниш – это учебная, внеучебная, учебно-профессиональная и научно-исследовательская виды деятельности, которые связывают субъектов с содержательным компонентом среды.

Таким образом, анализ философской и психолого-педагогической литературы, наше исследование позволяют рассматривать образовательную среду вуза как одно из важнейших условий развития личности будущего специалиста, которое позволяет личности обнаружить проекции своего «Я», выработать индивидуальный стиль жизни, профессиональной деятельности и общения в частности.

Литература:

1. Закон РФ «Об образовании». – М.: Новая школа, 1992. – 61 с.
2. Слободчиков, В.И. //2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – с. 336.
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в образовании как педагогическая новация / Ю.С. Мануйлов // Инновации в системе регионального образования: методология, теория, практика: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф., Н.Новгород, 25-26 октября 2005 г. – Н. Новгород: НГПУ, 2005. – С. 39-55.
4. Глуздов, В.А., Николина, В.В. Образование как элемент культуры // Культурология: Учебное пособие/ под ред. Л.Е. Шапошникова, В.А. Фортунатовой. М., 2003.

**Научно-методическое этно-психологическое содержание
подготовки будущего специалиста**

Харитонов М.Г., д.п.н., профессор ЧГПУ им. Яковлева, г. Чебоксары

Исследование сущности познавательного интереса показывает наличие в нем этнопсихологического компонента. Этнопсихологический компонент познавательного интереса к учебному предмету, к соответствующей области науки формируется, прежде всего, на основе восприятия личностью этнопсихологического начала в содержании учебного предмета с учетом выбора форм и методов обучения.

Основным путем осуществления профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, в том числе и в педагогическом вузе, является учебный процесс. Каждый учебный предмет имеет специфические возможности в этнопсихологической подготовке учителя национальной школы.

Профессиональная подготовка будущего учителя как целенаправленный процесс предполагает необходимость выявления этнопсихологического содержания в изучаемых курсах. Она выполняет общую координирующую функцию в системе подготовки учителя; отражает объективно существующую органическую взаимосвязь этнопсихологии с дисциплинами общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического и предметного циклов.

Учебные дисциплины рассматривают этнопсихологическое содержание подготовки учителя с разных сторон в соответствии со спецификой каждого предмета; имеют собственный подход к этой подготовке и свои педагогические возможности.

Проанализируем возможности такой подготовки по каждому предмету.

Курс «Психология человека» в подготовке будущего учителя построен так, чтобы студенты непременно рассматривали вопросы этнопсихологии:

- история этнопсихологических знаний;
- сущность национальной психологии;
- взаимосвязь черт национальной и классовой психологии;
- характер влияния различных формирующих факторов на национальную психологию;
- свойства, функции и механизмы проявления национально-психологических особенностей;
- области проявления национально-психологических особенностей.

Ниже кратко осветим ряд этих вопросов.

При изучении вопроса «История этнопсихологических знаний» студенты знакомятся со взглядами ученых разных времен на психологию народа. Например, Ш. Монтескье, живший в XVIII в., считал «дух народа» производным от географических условий. Представители биологизаторского направления второй половины XIX века переносили законы жизни животного мира на человеческое общество. Л. Штейнталь и С. Лацариус разработали теорию «народного духа», который они понимали как некую таинственную субстанцию. Вильгельм Вундт написал десяти томный труд под названием «Психология народов», где он высказывал мысль о том, что «душа» народа проявляется в его языке, мифах, обычаях, нравах. Г. Лебон разработал теорию подражания, а В. Макдугалл дополнил ее концепцией инстинктов социального поведения. Для многих ученых-этнопсихологов начала XX века был свойственен психоаналитический подход, основывающийся на теории З. Фрейда. Затем появились теории «основной» и «модальной» личности. На основе последней в 50-80-е годы XX века были проведены исследования национально-психологических особенностей различных народов, и в настоящее время западная этнопсихология имеет достаточный банк данных о специфических чертах психического склада многих народов мира [4, 22-23].

Будущие учителя изучают также этнопсихологические работы Агеева В. С., Бромлея Ю. В., Волкова Г. Н., Гаврилова В. А., Дробжиевой Л. Н., Душкова Б. А., Кон И. О., Королева С. И., Куликова И. Д., Ладанова И. Д., Резникова Е. Н., Шихирева П. Н. и др. В их трудах студенты видят, что в них ставятся конкретные задачи по изучению психического склада представителей различных народов, разрабатываются и

применяются новые методы, валидные для этнопсихологии, развивается методологическая база и понятийный аппарат. На этой основе у будущих учителей национальной школы складываются устойчивые формы анализа национально-психологических особенностей представителей различных народов мира, пополняется банк данных об их психологической специфике, проявляющейся в различных областях жизнедеятельности.

В курсе «Социальная психология» студентами более глубоко изучаются сущность и структура:

- национальной психологии, включающей в себя психический склад нации (национальный характер, традиции, обычаи, обряды, привычки, нравы, вкусы, общественно-психологический уровень национального самосознания и др.) и национальные чувства и настроения;

- социально-бытовой среды (предметно-вещевое окружение, система кровно-родственных связей, традиции народного опыта воспитания, «духовные ценности: песни, танцы, пословицы, поговорки, загадки, этнические формы поведения» [3, с. 27];

- «социально-экономической специфики региона (трудоизбыточность сельских районов, слабо развитая сеть культурно-просветительских учреждений и т.д.)» [2, с. 67].

На следующем этапе занятия будущие учителя знакомятся с основными путями реализации национального фактора. Например, в области формирования национального самосознания. Это:

- «формирование дифференцированного представления о своей социальной, национальной и религиозной принадлежности» [1, с. 43];

- расширение мировоззренческого компонента национального самосознания;

- учет и использование эмоционально-ценностного компонента;

- «национальные стереотипы поведения с точки зрения их педагогической целесообразности» [1, с.47].

На третьем этапе изучения «Социальной психологии» у студентов формируются навыки творческого анализа резервов и изыскания педагогических возможностей использования национального фактора в конкретном педагогическом процессе.

Исходными понятиями при анализе будущими учителями этнического сознания выступают ценности и ценностные ориентации, являющиеся атрибутом культуры и отражающие этническое своеобразие этой культуры, т.к. выражают своеобразие ее исторического пути. На занятиях студентами также составляется психологический

«портрет» чувашского народа. В общем виде он описан ими следующими особенностями, детерминированными этносом соответствующей культурологической средой:

- глубокое уважение и почитание своего рода, старейших и старших родственников, равно, как и вообще уважительное отношение ко всем окружающим старшим;

- трудолюбие, гуманность, гостеприимство, культ чистоты и санитарного состояния жилища, особенно двора;

- почитание родителей, уважение инвалидов и больных людей;

- немногословие и послушание младших перед старшими;

- степенность, обдуманность решений и действий;

- терпеливость, выдержка, самообладание, реалистичность;

- любовь и бережное отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации;

- чувство глубокого личного достоинства и др.

Затем особенности психологического «портрета» народа подтверждаются рассуждениями студентов.

П.Н. – «Воспитанию детей в народе придается первостепенное значение. Можно без преувеличения утверждать, что уроки доброжелательности, трудолюбия, широкого гостеприимства, глубокого уважения к старшим, терпеливости чувашский народ получает уже с первых лет жизни, а в дальнейшем это постоянно поддерживается как в семье, так и в любых общественных условиях».

Ш.А. – «Молодежь, воспитанная в духе традиционной педагогической культуры, всегда прислушивается к мнению старших, даже незнакомых людей. Для чувашских улиц характерно то, что пожилой человек, подзывая к себе незнакомых детей, позволяющих себе шалости, может провести воспитательную беседу, а они ни в коем случае не будут его перебивать и тем более игнорировать его слова».

Наблюдение, анализ процесса обучения свидетельствуют, что преподавание учебного предмета «Социальная психология» вооружает студентов необходимыми этнопсихологическими знаниями.

Экспериментальный спецкурс «Этнопсихология» мы рассматриваем как обобщающий. Данный учебный предмет призван обобщить весь объем многоаспектных этнопсихологических знаний студентов, которые были получены при изучении содержания общекультурных, медико-биологических, психолого-

педагогических и предметных дисциплин, предусмотренных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и учебным планом подготовки учителей, о путях, средствах, формах и методах профессиональной подготовки студентов.

Курс «Этнопсихология» рекомендуется читать в восьмом семестре, после прохождения будущими учителями учебной педагогической практики в школе. Поэтому преподавателю, ведущему данный спецкурс, необходимо опираться не только на этнопсихологические знания студентов, но и на приобретенный ими опыт работы в школе, использовать для анализа уроки и внеклассные мероприятия, проведенные будущими учителями на практике. Нужно нацелить студентов на более активную работу по приобретению этнопсихологических знаний, умений и навыков.

В процессе изучения дисциплины «Этнопсихология» решаются следующие задачи:

- формирование у будущих учителей убежденности в необходимости систематической и целенаправленной деятельности по этнопсихологической подготовке;
- раскрытие возможностей эффективной этнопсихологической подготовки студентов в учебной работе при изучении всех преподаваемых дисциплин, используя существующие программы и учебники;
- вооружение будущих учителей методикой внеурочной воспитательной работы этнопсихологического содержания;
- ознакомление студентов с научными исследованиями и практическими достижениями этнической психологии.

В качестве важнейших функций спецкурса выделим следующие: стимулирование интереса студентов к этнопсихологическим явлениям и процессам:

- развитие общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического и специального образования на основе этнической психологии;
- реализация взаимосвязи этнопсихологической теории и практики;
- стимулирование экспериментальных исследований, ориентированных на разработку содержания, новых методик и технологий этнопсихологического образования студентов.

Предметом изучения курса «Этнопсихология» являются изучение своеобразия проявления и функционирования психики представителей различных этнических общностей; этнопсихологическое осмысление процесса воспитания.

Таким образом, этнопсихологический материал является средством деятельности преподавателя педвуза, средством организации и руководства познавательной, практической деятельности будущих учителей и их самообразованием. Однако содержание в преподаваемых дисциплинах различно, поэтому и методика работы преподавателя, организующего усвоение студентами этнопсихологического материала и включающего их на основе в практическую деятельность, различна.

Общим, единым при усвоении будущими учителями национальной школы этнопсихологического материала, находящегося в содержании учебных дисциплин является знание основ этнической психологии, его закономерностях, принципах, этнопсихологическое знание, позволяющее структурировать этнопсихологический материал в соответствии с закономерностями развития мышления студентов, этические знания и уровни его взаимодействия с этнопсихологическим знанием.

Литература:

1. Андреев, С. А. Вопросы национальной психологии / С. А. Андреев. – Новосибирск : Арго, 1996. – 64 с.
2. Андреев, С. А. Этнопсихология / С. А. Андреев. – Новосибирск : Арго, 1998. – 84 с.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Университет Российской академии образования, 1997. – 54 с.
4. Крысько, В. Г. Этнопсихология / В. Г. Крысько, А. А. Дергач. – М. : Знание, 1992. – 132 с.

**Развитие коммуникативной компетентности студентов
в условиях модернизации образования**

Щербакова Е.Е., д.п.н., доцент ННГАСУ;

Савичев С.С., аспирант ННГАСУ

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет

Культурной Кооперации (СДСС) высшего образования для Европы определил те основные ключевые компетенции, которые в результате образования должны освоить молодые специалисты. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». И одной из основных компетенций является коммуникативная компетентность, которая рассматривается как способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, выстраивать общение и взаимодействие с другими людьми [1].

Коммуникативная компетентность относится к базовым компетентностям современного человека. Можно выделить несколько составляющих: лингвистическая (языковая), социолингвистическая (умение использовать языковой материал в соответствии с контекстом), социокультурная (умение пользоваться знаниями истории, культуры, традиции и обычаев стран изучаемого языка), дискурсивная (умение организовать речь, поддержать разговор, слушать собеседника, учитывать его точку зрения), стратегическая (умение ставить задачи, добиваться цели, устанавливать контакт с собеседником), и социальная - умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией.

В основу формирования коммуникативной компетенции у студентов на занятиях иностранным языком положен деятельностный подход, так как он развивает самостоятельную творческую активность каждого учащегося. Обучение предполагает на первоначальном этапе совместную образовательную деятельность под руководством педагога, а затем самостоятельную, уделяя большое внимание практической стороне вопроса.

Развитие коммуникативной компетенции – процесс длительный и достаточно сложный. Особую сложность в преподавании иностранного языка представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта студентов, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком.

Выбор методов формирования и становления коммуникативной компетентности должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью выработки коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Такими методами формирования и становления коммуникативной компетентности могут быть: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием будущих специалистов и

иностранных студентов, проведение деловых игр, тестирование, анкетирование, индивидуальные беседы и тренинги, работы парами, в командах и т.п.

Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Коммуникативная компетенция обеспечивает: 1) совершенствование умений и способностей общения в учебно-научной, социально-бытовой, социально-культурной, официально – деловой сферах общения; 2) овладение формами речевого общения в процессе различных видов деятельности; 3) развитие умения и способностей работы с учебным научным текстом, другими источниками информации; 4) совершенствование умений интерпретации информации в соответствии с самостоятельно найденным и заданным основанием.

Коммуникативные компетенции формируются на основе общеучебных умений и навыков, а также предметных учебных умений, навыков и способов деятельности. Мы предполагаем, что можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности: первый уровень – неосознанная компетентность; второй – репродуктивная компетентность; третий – продуктивная компетентность; четвертый – творческая компетентность. Каждый из выделенных уровней характеризуется определенными критериями.

Критерием первого уровня мы считаем несамостоятельную деятельность студента, построенную на подсказках педагога, когда он доминирует в учебной деятельности и требует исключительно правильных ответов от ученика, не признавая его права на ошибку и диалог. Такая ситуация имеет место в том случае, когда не повезло с педагогом или когда учащийся испытывает большие трудности в формировании общих учебных понятий и способов учебной деятельности.

Критерием второго, репродуктивного, уровня является наличие лингвистических знаний у студента при недостаточном умении их применять, репродуктивная деятельность выполняется по памяти или по заданному алгоритму, педагог ожидает от учащегося успешного выполнения задач, требующих простых мыслительных операций с данными, а также организует обмен независимыми высказываниями между студентами.

Критерием третьего, продуктивного, уровня выступает достаточное владение учениками лингвистическими умениями: методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения; при этом синтез лингвистических знаний и умений используется как

инструмент познания. Для учащихся этого уровня характерна уже самостоятельная продуктивная деятельность, выполняемая по самостоятельно созданному алгоритму или принятому типовому алгоритму, преобразованному в ходе самого действия. Мыслительная деятельность опосредована словесно-логической формой. Педагог организует самораскрытие, взаимопонимание и стремление к взаимораскрытию учеников, достигая высокого уровня социальной реализации студентов как в деятельности общения и обучения, так и в создании индивидуального культурного продукта учебной деятельности (письменного текста).

Критерием четвертого, творческого, уровня является самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности на базе обретенных знаний, умений, ценностей и смыслов. Студент ставит и решает задачи, требующие обобщения данных и творческого мышления, стремится к пониманию другого с целью поиска новой истины, вступает в «партнерство» (В.Я.Ляудис), транслируя социальную ответственность – высший уровень социализации [2].

Среди выделенных нами четырех уровней сформированности коммуникативной компетентности языковой личности наивысшим является четвертый уровень – творческая компетентность. Студенты, вышедшие на четвертый, творческий, уровень коммуникативной компетентности, не только успешны в учебе и социально реализованы, но и ориентированы на взаимопомощь другим студентам, на партнерство – высшую ступень. Ученик готов нести ответственность за совместно созданный в учебной деятельности продукт (текст), который высококультурен и по лингвистическим, и по смысловым показателям.

В практике общения каждый речевой акт выступает как та или иная типологическая разновидность, поэтому при обучении речевому общению необходимо говорить о типологии или жанре текста (определенной модели, имеющей внешние признаки, закрепленные традицией). Тексты, предлагаемые студентам на занятиях по иностранному языку, разнообразны по жанру: эпизоды художественных произведений, научно-популярные, проблемные статьи.

В ходе работы с литературным текстом или текстом о культуре педагогу необходимо создать развивающую речевую среду, побуждающую студента вступить в диалог не только с конкретным текстом о культуре, но и с текстом культуры, подобно тому, как в коммуникативном пространстве культуры текст вступает в диалогические отношения с другими текстами.

Развивающая речевая среда может быть создана на любой лекции, но особое значение приобретают лекции интегрированного типа, которые позволяют соединить лингвистический и культурологический подходы к анализу текста.

В результате такой работы с текстом происходит формирование культуры общения с произведениями искусства, воспитание эстетического чувства слова и желание выразить словом свои мысли и переживания. Таким образом, достигается единство процесса обучения и воспитания.

В качестве педагогических условий формирования коммуникативной компетентности нами были предложены следующие: внедрение в педагогический процесс соответствующего элективного курса; направленность учебно-воспитательного процесса на установление лично ориентированного взаимодействия; применение активных методов обучения, интеграция в массовую культуру страны изучаемого языка.

Система элективных курсов позволяет в более углубленной, развернутой форме вооружать студентов теми знаниями и умениями, которые являются нужными для эффективной жизнедеятельности обучающегося, но не входят в обязательную, инвариантную часть содержания образования. Направленность учебно-воспитательного процесса на установление лично ориентированного взаимодействия – следующее, необходимое на наш взгляд, педагогическое условие развития коммуникативной компетентности.

Основываясь на разработках И.С.Якиманской, мы полагаем, что проектирование лично ориентированной системы обучения подразумевает: признание студента субъектом педагогического процесса; развитие индивидуальных способностей обучающегося, в частности – развитие коммуникативной компетентности, применяя те методы обучения, которые активизируют деятельность каждого студента.

Исходя из этого, следующим педагогическим условием, способствующим, на наш взгляд, развитию коммуникативной компетентности студентов, является применение в педагогическом процессе активных развивающих методов обучения.

И наконец, для успешного овладения языковой практикой, и преодоления межнациональных барьеров необходима интеграция в массовую культуру страны изучаемого языка, под которой мы понимаем активные методы речевой коммуникации со студентами-иностранцами, изучение не только исторической (классической), но и современной массовой культуры страны, через просмотр кинофильмов, спектаклей,

интересных статей в зарубежных СМИ, обсуждение актуальных молодежных тем на факультетах иностранных языков с привлечением студентов с кафедры ЮНЕСКО и т.д.

Формирование и становление коммуникативной компетентности студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, именно это необходимо будущим специалистам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни. Изучение основ коммуникативной компетентности в вузе будет способствовать осмыслению будущими специалистами ее значимости для профессиональной деятельности.

Литература:

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Родионовой и проф. А.П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392с.
2. Ляудис, В.Я. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе / В.Я.Ляудис // Инновационное обучение: Стратегия и практика. – М.: 1994. – С. 13 – 32.

**Психотехнологии развития профессиональных компетенций студентов
магистерской программы по направлению «Менеджмент»**

*Багдасарьян И.С., к.психол.н., доцент, Сибирский
федеральный университет, г. Красноярск*

Согласно основным принципам Болонской декларации, сегодня в Европе отдается предпочтение двухступенчатому высшему образованию. В Программе развития Сибирского федерального университета особое внимание уделяется магистратуре с целью обеспечения ключевых кластеров и инновационно активных предприятий и организаций конкурентоспособными кадрами магистров для Сибири и других регионов. Одним из ключевых критериев оценки эффективности развития магистратуры СФУ выступает степень удовлетворенности работодателей качеством подготовки магистров. Магистерская подготовка в рамках Болонского процесса предусматривает переход от субъектно-объектной модели обучения к субъектно-субъектной, что возможно при внедрении интенсивных технологий обучения и использовании компетентностного подхода.

В данной статье основополагающими дефинициями являются такие понятия, как **компетентность, психотехнологии, тренинг**. Мы рассматриваем **компетентность**

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

Под *психотехнологиями* мы понимаем практический инструментарий, который ориентирован на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование их активности в процессе обучения. Использование в учебном процессе психотехнологий позволяет проявляться творческому базису личности студентов магистратуры, так как активизирует внутренние ее механизмы, ориентирует на мобилизацию познавательных сил и стремлений обучаемых, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных способов деятельности, в развитии умения концентрироваться на творческом процессе. К психотехнологиям мы относим тренинг.

Зарубежные ученые (Роджер Бакли, Джим Кэйпл., 2006) указывают, что *тренинг* это - спланированные и систематические усилия по модификации или развитию знаний (умений) и установок человека посредством обучения, с тем, чтобы добиться эффективного исполнения одного или нескольких видов деятельности. В учебном процессе тренинг направлен на то, чтобы дать студенту возможность приобрести знания и навыки, необходимые для адекватного выполнения конкретной задачи. Н.Ю. Хрящева (2004) определяет тренинг как способ перепрограммирования имеющейся у студента модели управления поведением и деятельностью, активностью, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений. На тренинге общаются между собой все, образуя следующие интеракции: Тренер-Участник; Участник-Тренер; Участник-Участник. Организация такого процесса коммуникации позволяет сделать процесс обучения наиболее эффективным, поскольку участники имеют возможность не только получать информацию от тренера (преподавателя), но и делиться с ним опытом, обмениваться знаниями с другими участниками тренинга. Все вышеуказанное сочетается с целями реализации магистерской подготовки современного менеджера.

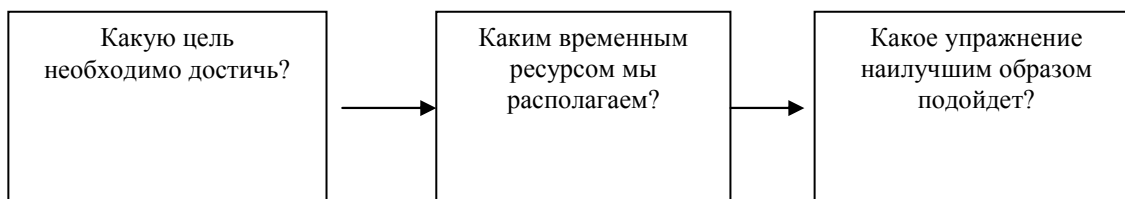
Работодатели инновационно активных предприятий сегодня ждут в своих организациях выпускников, готовых и способных работать в условиях высокой

конкуренции. В связи с этим на кафедре был разработан ряд тренингов, целью которых явилось формирование и развитие компетентности современного менеджера. Перечислим их: «Формула успеха современного менеджера»; «Эффективные коммуникации в асимметричном взаимодействии»; «Подбор персонала: подбор идеального сотрудника»; «Женщина в мире менеджмента»; «Селф-менеджмент: поединок с самим собой».

В учебных планах подготовки магистров по направлениям «Производственный менеджмент», «Менеджмент в социальной сфере» реализуется тренинг «Эффективные коммуникации в асимметричном взаимодействии». Целью данного тренинга является повышение коммуникативной компетентности в партнерском общении в условиях асимметричного взаимодействия, когда деловое общение строится с позиции S-S, где S – это партнер. Заметим, что данный тренинг, как и вышеперечисленные, проводят психологи, которые являются преподавателями выпускающей кафедры по данным программам.

В ходе тренинга соблюдается ряд принципов групповой работы, таких как: активность студентов, партнерское общение, что предполагает признание ценности личности каждого из участников; исследовательская позиция участников в процессе совместной деятельности; предоставление возможности объективизированного взгляда на модели своего поведения «глазами» одноклассников, через обратную связь. Именно обратная связь является одним из важнейших факторов, образующих и корректирующих «Я» человека. Обратная связь может быть как вербальной, так и невербальной, оценочной или просто описывающей, эмоционально окрашенной или нейтральной. Данную информацию участники могут получить через высказывание тренера при анализе выполнения заданий, высказывания других участников и просмотр видеозаписи ролевых игр (или других видов взаимодействия), и именно она является для участников тренинга «его видением себя со стороны» и нести в себе обучающую роль. Мы просим студентов в процессе обратной связи высказывать свое мнение по поводу того, что делает человек, а не о том, каков он, основывать свое суждение на основе наблюдения (что мы видим и слышим), а не умозаключения (толкование того, что доступно восприятию), и конечно не сравнивать с самим собой («вот лично я бы сделал не так...») и давать советы.

Выстраивая программу тренинга, мы опирались на инструменты, которые будут наиболее эффективными в процессе его реализации. Нами была использована следующая схема при подборе нужной формы работы для каждого модуля.



В процессе тренинга используются: упражнения (индивидуальные и групповые), дискуссия, ролевые и деловые игры, анализ видеозаписи поведения участников, психогимнастика, демонстрация (самими тренерами, участниками, посредством видеофильма, слайдов), кейсы, в дидактической части используются рисунки, таблицы, запись на доске ключевых слов, мини-лекции, запись алгоритма действий. Программа тренинга составлена таким образом, чтобы студенты магистратуры могли расширить и обогатить умения и способности посредством сознательного и неосознанного научения. Тренинг состоит из логически выстроенных элементов и состоит из четырех этапов, предложенных Дэвидом Колбом:

1. Получение опыта: студентам предлагается выполнить то или иное задание (упражнение, деловая игра, ситуационная задача). Не всегда это может быть личный опыт (часто мы обращаемся к студентам проработать это задание в качестве экспертов), важно быть внимательным к тому, что происходит в аудитории, что и как делают другие;
2. Рефлексия: опыт, который студенты приобрели, является либо положительным, либо отрицательным и образует почву для осмысления. Студенты анализируют, что произошло и почему. На основании наблюдения студенты приходят к абстрактным (отстраненным от непосредственного опыта) представлениям и понятиям, что выступает в виде гипотез. Все это происходит в процессе обсуждения в группе или мини-группах с презентацией результатов, в обратной связи «Тренер-Участник».
3. Теория: теоретический вброс (мини-лекция тренера), который помогает рассматривать полученный опыт не только как частный случай, но и как часть системы, со своими закономерностями и выводами.
4. Закрепление на практике: студенты выявляют дефициты и ресурсы в эффективной коммуникации, знают, как они поступят в следующий раз и почему, применяя полученные знания на практике. Как правило, такой план действий проговаривается в ходе обратной связи «Участник-Тренер».

Групповой процесс на тренинге охватывает три основных аспекта личности – *когнитивный, эмоциональный и поведенческий* (Парыгин Б.Д., ред., 1997). *Когнитивный* аспект реализуется через получение новой информации, через постановку исследовательских задач, направленных на повышение уровня информированности о себе, об анализе ситуаций, о психологии того или иного феномена. Переживание личностной значимости полученной информации, прочувствование ее, глубокое эмоциональное проживание и оценивание новых знаний о себе и других, своих ресурсов и дефицитов, снижение или повышение собственной самооценки выражаются в *эмоциональном* аспекте. В *поведенческом* аспекте демонстрируются расширение поведенческого репертуара через осознание неэффективности некоторых привычных способов поведения.

На основе фиксированной обратной связи рассмотрим особенности участия студентов в данной форме обучения. В ходе тренинга мы наблюдали, что у студентов проявляется активная позиция к познанию самого себя в определении собственных дефицитов и способов их восполнения. Наряду с этим ценным, по мнению участников, является возможность интенсивного использования опыта участников группы. Определяется ценность чувственного опыта в ходе проживания тренинга. Именно поэтому наиболее актуальным в интерактивном обучении является обмен разным опытом, разными представлениями, индивидуальным мировосприятием. Студенты проговаривали, что в процессе совместного взаимодействия друг с другом, они обменивались информацией, анализировали, моделировали ситуации, совместно искали пути решения проблем, что, несомненно, укрепляло межличностные отношения в группе.

Наряду с этим наблюдалось сопротивление интроспективным открытиям. После проведенных упражнений, ролевых игр или дискуссии студенты проговаривали «Я не лидер, разве я говорил, что я лидер?», «Почему ответственность на мне?». Особую трудность вызывала не генерация идей, а их продвижение, организация деятельности для достижения поставленной цели в коммуникации. Данные выводы мы сделали из высказываний ребят - «Я говорил, но меня не услышали», «Возможно, я тихо говорил», «Надо было стукнуть кулаком по столу, может быть и сделали бы, как я предлагал!» и т.п.). Студенты указывали, что им могло бы помочь в получении ожидаемого результата овладение технологической оснащенностью процесса коммуникации (работа с возражением, аргументация, убеждение, активное слушание, понимание невербальных коммуникационных потоков).

Отметим высокую степень заинтересованности студентов магистерской программы в работе тренинга (это можно было наблюдать в высокой степени активности, вовлеченности ребят и 100 %-ной посещаемости занятий). В связи с тем, что тренинг проводится на 1 курсе магистратуры в осеннем семестре тренинг дает возможность и успешной адаптации в новом коллективе (учебная группа), и на выпускающей кафедре. Мы отмечаем повышение уровня взаимодействия в группе не только на наших занятиях, но и в целом в учебной и во внеучебной деятельности. Студентам было легче установить отношения с преподавателями, рассказать им о своих идеях, сомнениях, включиться в совместную научно-исследовательскую деятельность.

Ценность тренинга в том, что как психотехнология, он позволяет задействовать интеллект человека, его чувства, эмоции, волевые качества, творчество таким образом, что в процесс обучения включается потенциал целостной личности. Таким образом, тренинг является составляющей процесса научения и развития, где будущий менеджер получает запланированный и незапланированный опыт в эффективных коммуникациях, вооружает инструментами анализа, помогает интегрировать умения, техники, идеи и выполняет функцию катализатора развития профессиональной компетентности, что, несомненно, даст возможность быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Литература:

1. Васильев, Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2005.
2. Венщикова, И.А. Технология организации и ведения бизнес-тренинга. Методическое пособие / И.А. Венщикова. – СПб.: Речь, 2006.
3. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год. – М.: Весь мир, 2004. – С. 38.
4. Звонников, В.И. Какой менеджмент нам нужен? / В.И. Звонников // Высшее образование сегодня. – №11. – 2009.
5. Лялин, А.М. Современные проблемы высшего образования / А.М. Лялин // Вестник университета УМО вузов России по образованию в области менеджмента. – №7. – 2009.
6. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.
7. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 358 с.

Диалог как основополагающий фактор подготовки студентов в ВУЗе

Богатырева Т.Л., к. психол. н., доцент ННГАСУ;

Порфирьева А.А., аспирант ВГИПУ

Данная работа посвящена анализу проблемы гармонизации процессов обучения и воспитания студентов в ВУЗе на основе диалога.

Актуальность этой темы вызвана серьезными изменениями, происходящими в системе высшего образования в последние годы в связи с включением России в Болонский процесс. В частности, направленность образования в перспективе на все более индивидуализированное обучение студентов на основе индивидуальных компьютерных программ, а также все более широкое использование преподавателями в настоящее время технических средств обучения (ТСО) в учебном процессе, связаны со значительным сокращением непосредственного, «живого», т.е. лицом к лицу, общения студентов и преподавателей. В настоящее время активное использование технических средств обучения на лекциях и практических занятиях принято считать перспективным направлением в развитии системы высшего профессионального образования, с чем нельзя не согласиться, поскольку наглядность, безусловно, облегчает восприятие учебного материала. Вместе с тем, существует и другая сторона этого, на первый взгляд, позитивного явления.

Остановимся на проблемах, связанных с применением компьютерных технологий в обучении и применении ТСО, а также путях возможной коррекции нежелательных последствий их использования при подготовке студентов в ВУЗе, подробнее.

1. О значении диалога преподавателя со студентами в процессе обучения

Подготовка специалиста с высшим образованием связана не только с его всесторонней информированностью относительно профессиональной деятельности, но и с получением профессиональных *знаний*, основанных на преемственности, на включенности студентов в уже существующий профессиональный *опыт*, носителями которого являются преподаватели. *Знание* приходит к ученику через другого человека, через мастера. Возможность погружения, введения в знание определяется *отношением* мастера к ученику на личностном уровне и осуществляется на основе диалога, в данном случае прямого, без посредников, общения преподавателя со студентами.

Компьютерные программы индивидуальной подготовки студентов, как и технические средства обучения в целом, несмотря на внешний эффект и очевидную перспективность использования, не могут в полной мере являться основой для развития

*отношений между преподавателем и студентом на личностном уровне, поскольку увеличивают личностную дистанцию общения, делая его опосредованным, и, вследствие этого, более формализованным. В этом случае, акцент в обучении смещается с полюса *знания*, приобретаемого студентом на основе профессионального самосознания и личной ответственности (что формируется, прежде всего, в диалоге двух личностей), на полюс *профессиональной информированности* (на основе использования преимущественно компьютеризированных технологий, исключающих или существенно ограничивающих личностное общение).*

В качестве примера хотелось бы рассмотреть различия в прочтении лекции традиционным способом, т.е. при наличии непосредственного контакта преподавателя с аудиторией, и с использованием посредника, каким являются мультимедийные средства. Специфическим признаком коммуникации преподавателя со студентами в ходе традиционной лекции является наличие между ними полного психологического контакта, осуществляемого одновременно на вербальном и невербальном уровнях общения. Опытный преподаватель легко улавливает все нюансы настроения и состояния студентов на основе наблюдения и может быстро и эффективно скорректировать, изменить нежелательные или непродуктивные состояния аудитории. В арсенале преподавателя всегда найдется необходимое в каждом конкретном случае слово или действие для возникновения у студентов нового опыта переживания, связанного с личностным и профессиональным становлением. О значении переживания для развития любых личностных образований, в том числе профессионального самосознания и ответственности будущего специалиста, следует сказать, что именно в переживании интегрируются и интеллектуальный, и волевой, и эмоциональный компоненты личности. Особое значение при этом имеет *принимаящее отношение* к студенту со стороны преподавателя.

Применение ТСО на лекции в психологическом смысле не столько способствует развитию отношений между преподавателем и студентом, обеспечивая диалог с аудиторией, сколько существенно затрудняет, а порой совсем исключает развитие отношений, создавая видимость диалога. При этом слушатели напрягают зрение, чтобы рассмотреть то, что демонстрируется на экране, докладчик также «прикован» к тому же экрану. В конечном счете, экран становится заменителем живого диалога, в котором только и может родиться именно *знание, а не информированность* по предмету.

Учитывая высокие требования к подготовке специалистов, представляется необходимым сохранять диалог в учебном процессе как специфически человеческую форму коммуникации при обучении. На наш взгляд, следует критически подходить к выраженной направленности современного высшего образования к широкому внедрению индивидуальной формы обучения студентов на основе компьютерных программ и общения студентов и преподавателей преимущественно с использованием технических средств обучения, что, конечно, не исключает их использования в пределах разумной необходимости.

2. О возможностях осуществления диалога на личностном уровне в ВУЗе

В высшем учебном заведении, с учетом специфики данной деятельности, осуществление диалога между преподавателем и студентом на личностном уровне видится, прежде всего, в двух аспектах: 1 – в учебной деятельности; 2 – в воспитательном воздействии на личность студента.

В учебной деятельности наиболее целесообразно, с нашей точки зрения, начать осуществление диалога со студентами первых лет обучения в специальном курсе, направленном на *обучение студентов учиться* при их самостоятельной работе с литературой. Данный подход наиболее подробно, с пошаговой проработкой всех необходимых действий в непосредственном общении студентов и преподавателя, описан в учебно-методическом пособии, изданном в МГУ еще в 1981 г. Его авторы В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис в работе «Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов» дают перечень учебных действий и знаний, необходимых для их усвоения, а также рекомендации по методам, формам и построению курса обучения учебным действиям и организации самостоятельной работы студентов. Основное содержание пособия составляет описание предлагаемого авторами курса обучения студентов деятельности учения и формирования у них учебных действий, при этом проведение этого вида обучения рассматривается как важнейшее условие повышения эффективности обучения в целом и как важнейший компонент воспитания студентов. Основная задача курса состоит в том, чтобы заложить основы для последующей постоянной работы студентов под руководством преподавателей, ведущих конкретные дисциплины, над совершенствованием учебных умений в течение всего времени обучения в ВУЗе.

В воспитательном воздействии на личность студента, прежде всего, видится работа кураторов с группой начинающих студентов, направленная на создание у них мотивации к обучению в ВУЗе на основе переживания удачного действия. В

связи с этим можно отметить два социально-психологических феномена: 1- мотивация к обучению у современных студентов не ограничивается одним только личностным желанием повысить свой образовательный уровень. Здесь можно обнаружить самые разные социальные мотивы: престижно иметь «корочки», получить отсрочку от армии, возможность общения ради общения со сверстниками, обучения за компанию с друзьями; 2 – в переживании происходит целостная работа по преобразованию психического мира личности, что в определенной мере способствует пониманию студентом возможностей высшего образования для его личностного развития и ценности высшего образования как такового. Это позволит ему осознать свои истинные потребности и жизненные интересы в связи с обучением в ВУЗе, позволит сохранить устойчивую мотивацию к получению высшего образования на протяжении всего периода подготовки.

Задача целенаправленного моделирования ситуаций, в которых возможно возникновение у студентов удачного переживания в творческой деятельности, была поставлена и реализовывалась в 2004-05 уч. годах в педагогической практике по курсу живописи у студентов 2-3- курсов ВГИПУ на специальности «Дизайн интерьера». Это привело к позитивным результатам не только среди успешных студентов, но и среди тех, кто не проявлял высоких способностей к живописному творчеству.

Учитывая данный опыт, в работе кураторов со студентами мы предлагаем сосредоточиться на переживании удачного действия в трех основных направлениях студенческой жизни: в учебной деятельности; в проявлении творческой активности и в коммуникации с однокурсниками. Это является необходимой и достаточной базой для всех других возможных проявлений себя как студента и личности в ВУЗе.

Работа может проводиться в виде встреч куратора со студентами раз в неделю в течение семестра, продолжительность одного занятия – около 2-х академических часов, количество занятий определяется куратором, исходя из анализа и понимания ситуации в студенческой группе. Минимальное количество занятий – 3, максимальное – 9, определяется наличием приведенных выше трех основных направлений студенческой жизни. Занятия проводятся по типу активных социально-психологических методов работы с группой, строящихся на широко известных принципах и средствах групповой работы (К. Левин; К. Роджерс; Дж. Морено, М. Форверг; Ю.Н. Емельянов; В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева; С.И. Макшанов и др.).

Программа занятий состоит из трех блоков, каждый из которых предусматривает три встречи.

Первый блок включает занятия, направленные на создание ситуаций для возникновения у студентов удачных переживаний в сфере учебной деятельности, например, совладание с ситуацией неудачи на экзаменах, растерянности при устных ответах и др. Целью занятий первого блока является осознание студентами причин возможных неудач в учебной деятельности и переживание удачных действий, связанных с их преодолением.

Основная задача куратора – подвести обсуждение к пониманию студентами влияния преимущественно социальных ролей на их поведение и поведение преподавателей в социально заданных ситуациях, в частности, в социальном институте, каким является высшее учебное заведение. Личностные отношения преподавателя со студентами определяются, прежде всего, объективно заданными общественными отношениями ВУЗа.

Студентам предлагается задуматься над вопросами о том: - Что привнесено самими студентами в особенности развития нежелательных ситуаций при общении с преподавателями? - Как можно справиться с личностными проблемами (поделиться своим собственным опытом преодоления, например, застенчивости)?

Второй блок включает занятия, направленные на проявление творческой инициативы, творческих возможностей студентов. Основной целью занятий второго блока является творческое самораскрытие в кругу однокурсников, где особое внимание уделяется удачным действиям и связанным с ними переживаниям участников, значением для них проявления творческой активности в период дальнейшего обучения в университете.

Третий блок включает занятия, направленные на коммуникацию с однокурсниками, целью которых является включение студентов в ситуацию эффективной коммуникации со своими однокурсниками на основе принципов партнерского общения.

В настоящее время на экологическом факультете со студентами 1-го курса проводится исследовательская работа по апробации данной программы, результаты которой в полном объеме будут представлены в октябре 2010 г. Но уже сейчас можно отметить позитивное влияние на самочувствие и настроение студентов, принявших участие в цикле приведенных занятий. Подробное описание программы и результатов исследования будет представлено отдельной брошюрой по завершении указанной исследовательской работы.

Что касается использования приемов работы студентов с литературой, направленной на глубокий анализ и понимание смысла учебных текстов, в описанной выше работе «Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов», она успешно осуществляется в течение 3-х лет со студентами первых, третьих курсов в ГХИ на специальностях «Психология» и «Педагогика и психология» при подготовке рефератов и курсовых работ по дисциплине «Социальная психология».

Развитие групповой сплоченности первокурсников в тренинговых занятиях

Богатырева Т.Л., канд. психол.н., доцент ННГАСУ;

Ушаков К. Н., студент ННГАСУ; Волостнова М. С., студентка ННГАСУ; Саркисова А. Э., студентка ННГАСУ

Вероятно, в любом коллективе возникает вопрос, связанный с необходимостью повышения групповой сплоченности. Студенчество является уникальным периодом жизни человека, когда формируются наиболее устойчивые межличностные отношения. Вместе с тем, в студенческих группах, особенно на начальных этапах их развития, наблюдается разделение студентов на микрогруппы, зачастую первокурсники испытывают трудности, связанные с вхождением в новый коллектив. В связи с этим проблема развития групповой сплоченности приобретает особую актуальность, поскольку от уровня развития студенческого коллектива зависит как эффективность обучения в целом, так и психологический комфорт каждого студента.

Целью данного исследования стало повышение уровня сплоченности в студенческой группе первокурсников посредством проведения тренинговых занятий.

Объектом исследования выступила студенческая группа БД-14 специальности «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» Института инженерно-экологических систем и сооружений ННГАСУ. **Предмет** исследования – развитие групповой сплоченности группы первокурсников.

Задачи: 1) Осуществить теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования; 2) Определить исходный уровень сплоченности студенческой группы; 3) Разработать и провести комплекс тренинговых занятий со студентами первого курса; 4) Выявить роль тренинговых занятий в изменении уровня сплоченности студенческой группы.

В нашем исследовании приняли участие 20 студентов-первокурсников, из них 15 девушек и 5 юношей.

Испытуемым был предложен ряд методик, направленных на изучение межличностных отношений в студенческой группе, выявление психологического микроклимата, уровня социальной эмпатии, уровня развития малой социальной группы.

В качестве базовой методики была выбрана «Социометрия» Я. Морено, позволяющая на основе совокупности ответов всех членов группы выявить социальный статус каждого отдельного участника по признаку симпатии/антипатии, структуру межличностных отношений, степень сплоченности группы, взаимность связей, объем и интенсивность взаимодействия.

В качестве дополнительных были выбраны следующие методики [4]:

1. «Диагностика уровня психологического микроклимата в группе» В. М. Завьяловой. Методика помогает определить эффективность деятельности студенческой группы, исходя из отношений студентов друг к другу, уровня их доверия друг к другу и к руководству.

2. «Диагностика социальной эмпатии». Методика выявляет уровень развития эмоциональной отзывчивости на переживания других, то есть уровень способности человека «проникать» в мир чувств других людей.

3. «Диагностика уровня развития малой социальной группы». Методика дает возможность, обобщив ответы всех членов группы, определить уровень развития этой группы, а также позволяет получить объективную и достаточную информацию по изучаемому вопросу.

В результате проведения диагностических методик были выявлены противоречивые результаты, так например, по показателю «Психологический микроклимат в группе» полученный результат составил 60%, что указывает на достаточный уровень выраженности показателя. Студенты чувствуют себя достаточно комфортно, относятся друг к другу с симпатией, готовы к сотрудничеству в коллективной деятельности. Вместе с тем, по данным «Социометрии» в данной студенческой группе существуют микрогруппировки с явно выраженными лидерами в каждой из них, кроме того, у 55% членов группы социометрический статус ниже среднего и у 10% из их числа – на уровне нуля.

Показатели: «Социальная эмпатия» (значение показателя – 60%, т.е. выше среднего) и «Уровень развития малой социальной группы» (соответственно – 70%, характеризующее группу как вполне структурированную) также не согласуются с данными социометрии. Существующие противоречия в полученных данных указывают

на целесообразность проведения работы, направленной на совершенствование межличностных отношений в исследуемой группе и развития группового единства.

С этой целью были разработаны и проведены тренинговые (т.е. построенные по принципам социально-психологического тренинга) занятия со студентами первого курса. Занятия проводились в *три этапа*: первый этап направлен на знакомство студентов-участников группы с приемами эффективной коммуникации, второй – на повышение уровня наблюдательной сензитивности, третий – на проявления креативности.

Программа первого этапа тренинговых занятий включает: отработку навыков вступления в контакт с использованием располагающих к контакту сигналов (вербальных, невербальных, паралингвистических); выявление основных ошибок в речевой коммуникации и способов исправления этих ошибок; ознакомление с приемами активного слушания.

Задачи первого этапа: 1) Развитие умения устанавливать контакт в общении, понимать свое состояние и его презентацию, а также понимать состояния других участников группы; 2) Понимание ответственности за качество передачи и приема информации; 3) Развитие умения воспринимать другого человека во всей полноте его вербальных и невербальных проявлений, улавливать подтекст, смысл его высказываний, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек.

Целью первого этапа является повышение уровня компетенции речевой коммуникации у студентов.

Пример занятия первого этапа:

1. Настрой на работу в группе.

Участники группы разбиваются на два круга, внешний и внутренний. Приветствуя друг друга, они переходят от партнера к партнеру по сигналу ведущего. Для разнообразия видов приветствия предлагаются различные социальные ситуации и роли.

2. Содержательная часть занятия.

2.1. Участники группы по очереди выходят в центр и пытаются любыми доступными им средствами, но только невербальными, установить контакт с каждым участником занятия. Упражнение направлено на развитие умения устанавливать контакт, а также понимание признаков установленного или неустановленного контакта.

2.2. Студенты по очереди высказывают предположение о состоянии своего партнера, например, сидящего слева. Тот, в свою очередь, говорит всем о своем состоянии в данный момент. Упражнение направлено на развитие умения правильно понимать состояние другого человека.

2.3. Упражнение направлено на прием и передачу сообщения. В упражнении принимают участие несколько членов группы, каждый из которых выслушивает сообщение предыдущего и затем пересказывает его следующему участнику. При этом студентами допускаются основные ошибки в речевой коммуникации, что позволяет выделить способы исправления этих ошибок и осознать собственную ответственность за качество информации.

2.4. Ролевая игра, направленная на осознание причин успеха и неудачи в общении с партнером в ситуации, когда необходимо добиться желаемого для себя (в данном случае – путевки на юг). Ролевая игра позволяет развить умение устанавливать психологический контакт с партнером, воспринимать другого человека во всей полноте его вербальных и невербальных проявлений, улавливать смысл высказываний собеседника, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек.

3. Заключительный круг.

Ведущий предлагает каждому участнику по очереди высказать свое мнение о сегодняшнем занятии, о том, что нового он узнал и что ему хотелось бы использовать из опыта проведенного занятия в дальнейшем.

Программа второго этапа предполагает: развитие наблюдательной сензитивности (развитие сенсорно-перцептивных систем и развитие способности отделять наблюдаемое от переживаемого в момент наблюдения); развитие способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений студентов в группе.

Задачи второго этапа: 1) Развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы; 2) Осознание и преодоление интерпретационных ограничений; 3) Формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого.

Целью второго этапа является повышение уровня наблюдательной сензитивности студентов.

Пример занятия второго этапа (отдельные упражнения заимствованы из работы С.И. Макшанова и Н.Ю. Хрящевой [2]):

1. Настрой на работу в группе.

Студенты располагаются по кругу и ведущий предлагает каждому «перевести» свое имя в соответствии с его сегодняшним настроением, состоянием.

2. Содержательная часть занятия.

2.1. Участникам раздаются карточки, на которых написаны названия животных. Задача участников состоит в том, чтобы с помощью невербального общения показать какое им досталось животное и найти себе пару, то есть участника с таким же названием животного. Упражнение направлено на развитие психологической наблюдательности, на умение фиксировать сигналы, получаемые от другого человека.

2.2. Участники группы располагаются по кругу так, чтобы было удобно. После сигнала ведущего, все закрывают глаза, а он тем временем называет разные звуки, например, шум машин, скрип дерева. Далее организуется обсуждение того, что чувствовали студенты? С чем ассоциировались у них эти звуки? Это упражнение направлено на развитие способности понимания состояний, свойств, качеств и отношений людей.

2.3. Участники группы по очереди определяют, по какому визуально наблюдаемому признаку остальные члены группы разделяются на подгруппы. Данное упражнение направлено на развитие внимательности и наблюдательности по отношению к невербальным проявлениям человека и группы, а также на развитие сенсорных каналов.

2.4. Участники группы должны внимательно посмотреть друг на друга и определить, с кем они похожи. В упражнении используется мяч. Ведущий кидает его одному из участников и говорит об их сходстве по какому-либо качеству. Студент должен обязательно прокомментировать высказывание ведущего и дальше, по такому же образцу передать мяч другому участнику группы, с которым, по его мнению, его что-то объединяет. Это упражнение направлено на снижение напряжения в беседе путем подчеркивания общности с партнером.

2.5. Участники группы сидят по кругу, у каждого чистый листок бумаги и ручка.

Ведущий зачитывает вопросы, на которые студенты должны ответить честно, зная вместе с тем, что это будет озвучено. Вопросы касаются состояний и интересов членов группы. Ведущий собирает листочки и зачитывает ответы. Участники должны угадать, кому могут принадлежать эти ответы. Если они угадывают, то «инкогнито» должен открыться.

Упражнение направлено на прогнозирование состояний, отношений и свойств человека и групп, а также понимание того, что по зрительным признакам, человек неосознанно предписывает другому какие-либо качества.

3. Заключительный круг.

Участники по очереди высказывают свое мнение о занятии и о том, что ему понравилось и запомнилось.

Программа третьего этапа предполагает проявление у студентов креативности и ознакомление их с этим понятием.

Задачи третьего этапа: 1) Ознакомление студентов с понятием «креативность»; 2) Выявление барьеров, препятствующих проявлению креативности; 3) Понимание того, в чем проявляется креативность.

Целью третьего этапа является помощь в проявлении креативности у студентов.

Пример занятия третьего этапа (отдельные упражнения заимствованы из работы С.И. Макшанова и Н.Ю. Хрящевой [3]):

1. Настрой на работу в группе.

В качестве разминки студентам было предложено перевоплотиться в какой-либо материальный предмет, животное или же растение. Свой выбор нужно объяснить.

2. Содержательная часть занятия.

2.1. Ведущий просит участников составить рассказ о городе, в котором собрались самые некреативные люди на Земле. Данное упражнение помогает с помощью противоречий понять, что такое креативность и как она проявляется.

2.2. На спины нескольких участников прикрепляются карточки со словами для них неизвестными (остальные же могут прочитать эти слова). Участники, по одному, выходят в круг и выбирают студентов, которые при помощи невербальных средств общения должны объяснить, что за слово написано на прикрепленной карточке. Это упражнение помогает обнаружить и обозначить барьеры креативности.

2.3. Ведущий кидает мяч одному из участников, называя при этом любой предмет. Тому, кто поймал мяч, предлагается придумать три нестандартных способа использования данного предмета. Если предыдущее упражнение было направлено на обозначение барьеров креативности, то в данном упражнении происходит их осознание.

2.4. Участникам группы предлагается отождествить себя с кем-то из литературных героев, исторических личностей и обосновать свой выбор.

2.5. Ведущий, как начинающий упражнение, выходит в центр круга и называет какое-то умение. Затем он предлагает поменяться местами тем, кто этим умением обладает. В начале упражнения участникам дается инструкция внимательно следить за тем, кто и когда пересаживался. Спустя некоторое время ведущий останавливает упражнение. Членам группы предлагается написать рассказ о собственной группе на основе только что сделанных наблюдений.

3. Заключительный круг.

Ведущий предлагает каждому участнику по очереди высказать свое мнение о сегодняшнем занятии и о том, что ему понравилось и запомнилось.

Литература:

1. Макшанов, С.И. Психогимнастика в тренингах. Ч. 2 / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб, 1993.
2. Макшанов, С.И. Психогимнастика в тренингах. Ч. 3/ С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб, 1996.
3. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.

Роль мотивации в профессиональном саморазвитии студентов старших курсов специальности «Психология»

Булатова Е.А., к. психол. н., доцент ННГАСУ;

Анкудимова Е.А., студентка ННГАСУ

Мотивационная сфера является основой профессионального и личностного самоопределения, оказывает влияние на формирование самооценки и внутренней позиции психолога. Проблема профессионального самоопределения молодого специалиста особенно актуальна для студентов-психологов, ведь психологическая область включает множество сфер деятельности, и часто студенты испытывают трудности при выборе профессионального направления. Исследование мотивационной сферы позволяет судить об особенностях ценностных ориентаций будущих специалистов, выявить значение повышения компетентности и профессионального самосовершенствования для представителей специальности, суть которой состоит в постоянном саморазвитии.

Для выявления особенностей мотивационной сферы психологов-старшекурсников нами было проведено исследование с использованием методики

Ш.Ричи и П.Мартина «Мотивационный профиль», которая позволяет проанализировать двенадцать факторов трудовой мотивации. При интерпретации данных исследования студенты были разделены на две группы: очного и очно-заочного отделения, затем был проведен сравнительный анализ результатов по двум группам, результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели мотивационного профиля студентов очного и очно-заочного отделений, в баллах

	Название фактора мотивации	Очное	Очно-заочное	Мода
1.	заработок и материальное поощрение	35,1	32,5	27
2.	физические условия работы	30,5	26,9	17
3.	структурирование	26,4	31,9	26
4.	социальные контакты	27,8	28,3	27
5.	взаимоотношения	20,3	25,2	18
6.	признание	31,3	36	35
7.	стремление к достижениям	29,5	29,1	36
8.	власть и влияние	16,7	17,2	31
9.	разнообразие и перемены	34,8	29,5	34
10.	креативность	35	32,8	32
11.	самосовершенствование	40,1	35,6	35
12.	интересная и полезная работа	35,5	38,1	41

Полученные данные свидетельствуют, что у студентов как очного, так очно-заочного отделений наиболее выражена потребность в совершенствовании, развитии как личности, т.е. они оценивают работу с позиции того, насколько она удовлетворяет стремление к саморазвитию. Данная тенденция является благоприятной: служит предпосылкой для повышения компетентности, оказывает положительное влияние на формирование самооценки. Какой смысл каждый студент вкладывает в понятие самосовершенствования, что для него является показателем личностного роста? – Для положительной карьерной перспективы специалистов-психологов наиболее эффективным является отсутствие противоречий между совершенствованием как личности и профессиональным развитием. Стоит отметить, у исследуемых с очного отделения мотивация в самосовершенствовании выражена в большей степени по

сравнению с очно–заочным отделением и значительно превышает моду – наиболее распространенное значение. Можно предположить, что это связано со спецификой обучения: наличие семинарских и практических занятий при очной форме обучения способствует осознанию значимости саморазвития.

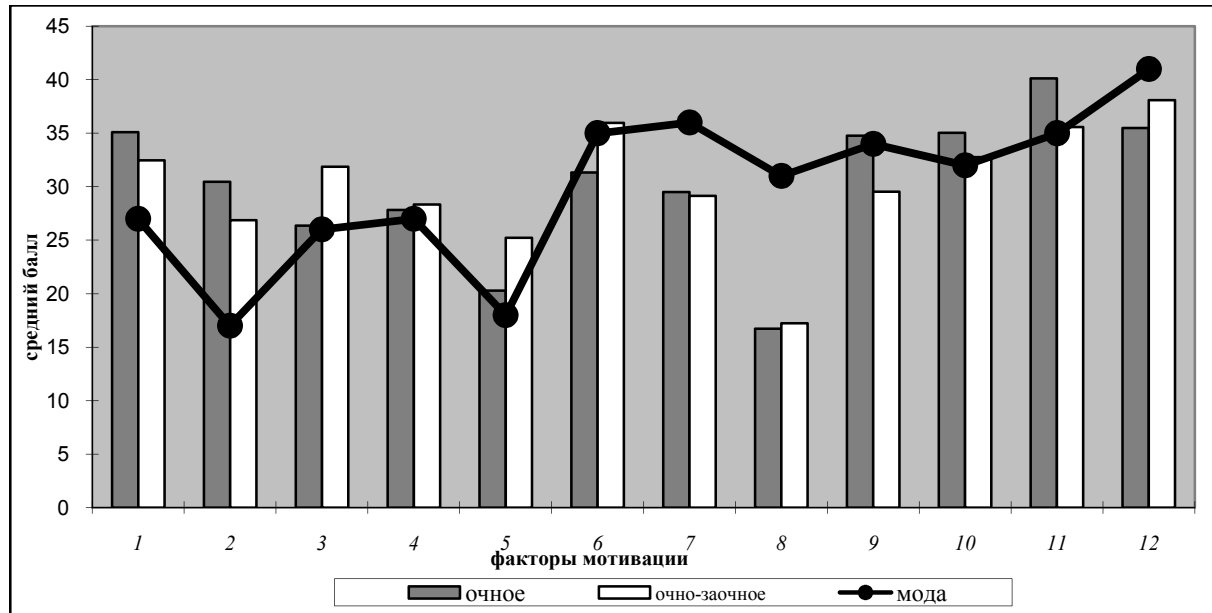


Рис. 1 – Сравнение мотивационного профиля студентов очного и очно–заочного отделений

В значительной степени выражено стремление студентов к интересной, общественно полезной работе, причем у студентов очно-заочного отделения фактор более высокий. Это объясняется имеющимся опытом трудовой деятельности и, вместе с тем, недостаточной возможностью удовлетворить эту потребность в связи с отсутствием на данный момент законченного высшего образования. Ш.Ричи и П.Мартин отмечают, что у данного фактора самое высокое зафиксированное значение моды распределения, а, значит, показатель имеет большую важность, нежели другие факторы мотивации. Авторы утверждают, что «профессионалы и руководители в наибольшей степени мотивированы именно ощущением пользы от своей работы или ее интересностью, а не представляющимися возможностями проявления влияния, осуществления достижений или завоевания признания» [2].

Результаты демонстрируют существенное значение потребности в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок. Данный фактор мотивации преобладает у студентов очной

формы обучения, что наряду с доминантной потребностью в самосовершенствовании выявляет несколько идеалистическое представление о профессиональной деятельности после окончания ВУЗа, завышенный уровень притязаний и большие амбиции. У студентов очно-заочного отделения потребность в высокой заработной плате имеет меньшее значение, но также завышена по сравнению с модой. На практике же, очевидно, молодому специалисту нередко приходится жертвовать материальным вознаграждением ради получения опыта, чтобы впоследствии быть конкурентоспособным на рынке труда.

Одним из важнейших показателей для студентов-психологов является потребность быть креативным, анализирующим, открытым для новых идей. Этот фактор мотивации, свидетельствующий о тенденции к проявлению пытливости, любопытства, нетривиального мышления, соответствует среднему распределению, но у студентов с очной формы обучения он выражен в большей степени. Для них наиболее значимо не только получение информации, но и самовыражение, проявление творческого потенциала через оригинальность и гибкость мышления. Креативность, являясь позитивным фактором и все более ценным качеством работника в современном мире, связана с двумя аспектами: с нетривиальными, почти спонтанными идеями и длительным мыслительным процессом, систематическим анализом, разработкой новых путей преобразования имеющегося. Стремление к креативности будет продуктивным и приносить пользу в профессиональной деятельности при условии, что оно базируется на компетентности специалиста, сфокусировано на определенном направлении и терпеливо культивируется.

Стремление к креативности, на наш взгляд, соотносится с другим фактором мотивации - с потребностью в разнообразии и переменах, указывающим на тенденцию всегда находиться в состоянии готовности к действиям, склонность избегать рутины и скуки. Следует обратить внимание, что значение у студентов очной формы обучения по данному показателю достигает моды, т.е. для них актуально стремление расширить сферу своей деятельности, использовать свой потенциал в различных направлениях. У студентов очно-заочной формы заниженное значение по данному фактору, т.к. они, находясь одновременно в двух сферах деятельности: учебной и трудовой, в достаточной степени реализуют свою потребность разнообразия.

Фактор мотивации, указывающий на потребность в социальных контактах, находится у студентов на уровне, близком к значению моды. Это свидетельствует о том, что они получают удовлетворение и положительные эмоции от своего окружения

в настоящей момент и в процессе профессиональной деятельности будут стремиться устанавливать контакты с широким кругом людей. Соотношение данного показателя мотивации с другими позволяет предполагать, что студенты очного отделения склонны поддерживать множество контактов с людьми, которые, имеют высокую потребность в самосовершенствовании, с такими людьми они будут охотно взаимодействовать в рабочих группах. На высоком уровне у студентов-психологов находится мотивация в завоевании признания, что говорит о желании, чтобы окружающие ценили их заслуги, достижения и успехи. Кроме того, признание является индикатором жизненного успеха и предполагает уверенность и комфорт, таким образом обеспечивая потребность в стабильности.

По сравнению с модой одним из самых низких показателей является стремление к достижениям, означающее потребность ставить дерзновенно сложные цели и достигать их. Мотивация достижения представляет собой интегральное образование, в состав которого входят постоянные личностные диспозиции, а также ситуативные детерминанты поведения. На наш взгляд, одним из значимых аспектов, объясняющих степень выраженности мотивации достижения, является локус контроля. По нашим исследованиям [1], заниженный показатель по мотивации достижений является следствием преобладающего экстернального локуса контроля, который, в отличие от интернального, способствует неуверенности, тревожности, выбору менее значительных целей. С точки зрения ситуативного компонента, следует принимать во внимание, что не все цели поддаются точному измерению, и особенно это проявляется в деятельности психолога. В связи с этим, низкая значимость мотивации достижения для студентов может являться следствием непонимания критериев, по которым можно измерить психологическую деятельность. Мотивация достижения является значимым элементом, основой самомотивирования, саморазвития и самоменеджмента, поэтому ее необходимо формировать у студентов-психологов, стимулируя интернальный локус контроля и выделяя критерии эффективности.

Наиболее низкий показатель в мотивационном профиле студентов-психологов – фактор власти и влияния, выявляющий стремление руководить другими, конкурировать. Возможно, это указывает на нежелание занимать руководящие должности вследствие неготовности принять на себя ответственность, страха неудач. В данном случае стремление к власти может коррелировать с мотивацией достижения – низкие показатели по двум факторам могут свидетельствовать о присутствии стремления избегать неудачи. Возможно, особенность этого фактора выявляет

тенденцию у студентов прогнозировать свою будущую психологическую деятельность не в качестве менеджеров, а в качестве консультантов руководителя.

Такой фактор, как мотивация физическими условиями работы и комфортной обстановкой, имеет самое низкое нормативное значение, но у студентов обоих отделений данный показатель существенно превышает моду. Учитывая невысокий уровень мотивации достижений, а также власти и влияния, можно предположить, что студенты предпочитают комфортность условий работы стремлению достигать поставленных целей, риск рассматривается как покушение на стабильность. Возможно, такая особенность мотивационного профиля связана с гендерными предпочтениями: 93% участников выборки принадлежат к женскому полу, а женщины, как отмечают исследователи [3], менее склонны к риску. И в достижении сложных целей, и во влиянии на людей подразумевается риск, в то время как женщины в большей степени, чем мужчины, осторожны и ориентированы на сохранение комфортных и стабильных условий.

Рассматривая факторы мотивации в совокупности, можно отметить, что для студентов очной формы обучения необходимо признание достижений в сфере личностного и профессионального роста, а для студентов вечернего отделения немаловажным является оценка значимости их общественно полезной деятельности.

Литература:

1. Булатова, Е.А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: автореф. дисс. ... канд.психол.наук / Е.А.Булатова. – Н.Н., 2008. - 33с.
2. Ричи, Ш. Управление мотивацией. Двенадцать факторов мотивации / Ш. Ричи, П. Мартин. – М.: Юнити-Дана, -2004. – 399с.
3. Хохлова, Т.П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления / Т.П. Хохлова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2001. - №2. с.9.

Выработка и согласование общих ценностных ориентаций в студенческой группе

Зими́на Н.А., к. психол. н., доцент ННГАСУ;

Андрю́тина Н.А., студентка ННГАСУ

В настоящее время все большее внимание в работе психолога с группами направлено на снижение конфликтности в них, налаживание межличностных

отношений и достижение сбалансированности, повышение мотивации к деятельности и др. Один из аспектов данной работы – это сплочение коллектива на основе объединения ценностных ориентаций его сотрудников.

Проблема изучения ценностных ориентаций человека всегда являлась актуальной в различных областях науки. Ученые с давних пор обращались к обсуждению данного вопроса. Автором понятия «ценимое» (т.е. благо) считают Аристотеля. А сам термин «ценностные ориентации» был впервые использован У. Томасом и Ф. Знанецким в 1918 г. За рубежом исследованием проблемы ценностных ориентаций также занимались М. Вебер, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, М. Рокич, В. Франкл, Ш. Шварц и др. Среди отечественных исследователей можно назвать А.Г. Здравомыслова, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясищев, В.Б. Ольшанского, К.К. Платонова, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядова. Каждый из них внес свой вклад в определение сущности ценностных ориентаций. Это понятие прошло путь некоего блага, личностного смысла и системы предпочтений. Ценностные ориентации рассматривали через понятия установки, отношения и направленности личности. Их источники можно проследить в культуре, обществе и в самой личности. Ценности делят наш мир на видимое и невидимое. То, что является для нас важным, попадает в видимое поле, все остальное мы не воспринимаем.

Ценностные ориентации являются важной частью в структуре личности. На их основе формируются и закрепляются в сознании установки, помогающие человеку занять какую-либо позицию в жизни, сформировать и выразить свою точку зрения, дать оценку мыслям, поступкам и поведению в целом. Ценности могут выполнять мотивирующую функцию. Они также оказывают влияние на процесс целеполагания человека. Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшим регулятором активности человека. Зная их, мы можем предсказать выбор человека. А наличие информации о ценностных ориентациях группы позволяет определить будущее развитие этой группы. При объединении студенческой группы повышается результативность достижения поставленных целей обучения. В. Франкл отмечал, что обладание ценностями облегчает человеку задачу поиска смысла его жизни. В соответствии с этим, когда группа имеет единый набор ценностей, то смысл их совместной деятельности становится более очевидным. Поэтому для того, чтобы создать команду, сплоченный коллектив, способный эффективно взаимодействовать друг с другом, необходимо объединять ценности студентов.

Вместе с тем проблема выработки и согласования общих ценностных ориентаций в студенческой группе является сложной и неоднозначной ввиду того, что ценностные ориентации не только группы, но и одного человека на данный момент оказываются противоречивыми и неопределенными. Известный исследователь проблемы ценностей Карл Роджерс отмечает, что мировая культура во всех своих аспектах становится все более научной и относительной; неизменные и абсолютные представления о ценностях, пришедшие к нам из прошлого, кажутся анахроничными. Но, может быть, еще важнее тот факт, что современного человека со всех сторон теснят различные и противоречивые ценностные системы. Так, например, люди спокойно обсуждают возможность бомбардировок страны, которую расценивают в качестве врага или же перешагивают через бездомного, а затем чувствуют, как увлажняются их глаза, когда по газетным заголовкам узнают о страданиях одного маленького ребенка. Таким образом, вопрос о выработке и согласовании общих ценностных ориентаций становится вторичным по отношению к проблеме прояснения и развития ценностей каждого участника группы.

Для решения поставленных нами задач была разработана серия занятий с элементами тренинга, в которых испытуемые проясняли свои жизненные ценности, при необходимости изменяли их, а затем разрабатывали общие групповые жизненные ценности.

Вначале работы акцент был сделан на прояснении личных ценностей каждого участника группы. Учитывая сложность данной работы и не претендуя на глубокую проработку всех имеющихся ценностей участников, нами было проведено несколько упражнений, которые имели наибольший эффект именно в условиях групповой работы. При этом мы учитывали следующие типичные свойства ценностей у взрослых, выделенные К. Роджерсом:

- Большинство наших ценностей интроецировано в нас другими индивидами или группами, значимыми для нас, однако эти ценности многие расценивают как свои собственные. Принимая представления других за свои, мы теряем контакт с потенциальной мудростью нашего собственного существования и утрачиваем уверенность в самих себе. Поскольку эти ценностные конструкты зачастую резко отличаются от того, что происходит в нашем собственном опыте, мы оказываемся на очень глубинном уровне в разводе с самими собой. Глубинное расхождение между нашими индивидуальными понятиями и тем, что мы действительно ощущаем, между интеллектуальной структурой наших ценностей и ценностным процессом, неосознанно

протекающим в нас, - часть фундаментального отчуждения современного человека от самого себя.

- Источник или локус оценивания в большинстве случаев находится вне нас.
- Критерием, посредством которого устанавливаются ценности, является степень, в которой эти ценности определяют нас в качестве любимых и принимаемых.
- Эти известные предпочтения либо никак не связаны, либо связаны неявным образом с нашим собственным опытом.
- Зачастую существует глубокое и непризнаваемое нами расхождение между этими известными ценностями и свидетельствами, основанными на нашем собственном опыте.
- Поскольку эти понятия недоступны проверке опытом, следует поддерживать их в фиксированном и неизменном виде. Альтернатива была бы крахом наших ценностей.
- Поскольку они не проверяемы, нет готового способа разрешения противоречий.
- Поскольку мы перенесли свой локус оценивания в других и утратили контакт с собственным ценностным процессом, то чувствуем себя глубоко неуверенными в своих ценностях и не защищенными ими. Если некоторые из этих понятий окажутся разрушенными, то что окажется на их месте? Эта пугающая возможность вынуждает нас еще более ригидно или еще более путано (или то и другое вместе) придерживаться наших ценностных концепций. Кризис, с которым мы имеем дело сегодня, основан не на утрате ценностей, а на противоречии между ценностями и опытом.

После того, как личные ценностные ориентиры участников группы были прояснены и в случае необходимости изменены, перед группой встала задача определить список ценностей, которым она должна следовать в период обучения. Данная работа требовала от студентов аргументированного обсуждения вносимых ценностей и достижения согласия в группе, что способствовало выражению единого мнения.

Для определения эффективности проделанной работы, до начала проведения занятий с элементами тренинга и по окончании их, нами были использованы следующие методики:

- 1) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича для определения приоритетных ценностей в группе;
- 2) методика ЦОЕ – выявление ценностно-ориентационного единства на основе групповой общности при выборе наиболее ценностно-значимых качеств;

3) тест смысложизненных ориентаций (СЖО).

В результате исследования были выявлены наиболее значимые для студентов ценности-цели (здоровье, наличие хороших и верных друзей, развитие, счастливая семейная жизнь и любовь) и ценности-средства (жизнерадостность, терпимость, воспитанность, эффективность в делах и смелость в отстаивании своего мнения) (по М. Рокичу). Однако изначальная групповая общность при выборе была довольно-таки низкой. А после проведения работы показатели увеличились, возросло совпадение мнений относительно ценностей. Кроме количественных показателей изменилась и содержательная характеристика выбираемых ценностей. Преобразования в терминальных ценностях произошли в сторону жизненной мудрости, продуктивной жизни и активной деятельной жизни, неизменной осталась ценность здоровья и наличие верных друзей. А к уже имеющимся инструментальным ценностям - воспитанность и доброжелательность - добавились самоконтроль, образованность и ответственность.

Тест смысложизненных ориентаций не выявил характерных изменений в групповом выборе. Студентам присуще доминирование ориентаций на цели в жизни и на процесс эмоционального насыщения жизни. После проведения ряда занятий ценностно-ориентационное единство изменилось с 48,3 % (что соответствует средней выраженности единства) до 68,3% (высокий показатель единства). Также произошла смена приоритетов в выборе качеств, наиболее ценных для успешной совместной деятельности. С дружелюбия, активности и исполнительности акцент переместился на общительность, искренность и организованность. При этом количество единых выборов испытуемыми возросло.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить об эффективности проведенной нами работы и наметить ее перспективы. В качестве одного из направлений данной работы – это выход на уровень решения управленческих задач, где сплочение коллектива – всегда актуальная и важная задача.

Литература:

1. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. - М.: Политиздат, 1986 - 222 с.
2. Роджерс, К. Современный подход к ценностному процессу / К. Роджерс [Электронный ресурс] // <http://personhuman.narod.ru/kr.htm>.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990.-368 с.

4. Янцицкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Янцицкий. - Кемерово: Кузбассвуз – издат, 2000. - 204 с.

Развитие аттракции у студентов

Зими́на Н.А., к. психол. н., доцент ННГАСУ;

Паршина А., студентка ННГАСУ

Невозможно себе представить развитие человека, само существование индивида как личности, его связь с обществом вне общения с другими людьми. Владение искусством общения, знание его психологических особенностей, умелое применение психологических методов оптимизации общения – все это крайне необходимо специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек – человек». Умение строить отношения с людьми, находить подход к ним, располагать к себе лежит в основе жизненного и профессионального успеха. Необаятельный, угрюмый человек будет испытывать затруднения в общении с коллегами, ему сложно будет устанавливать контакты с деловыми партнерами, добиваться успехов на переговорах. Залог успеха любых начинаний делового человека, какую бы задачу он ни решал – формирование положительного, доверительного отношения к себе.

Особый круг проблем межличностного восприятия возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. Люди не просто воспринимают друг друга, но формируют друг по отношению к другу определенные отношения. На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств — от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему. Область исследований, где выявляются механизмы образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, называется исследованием аттракции.

Эта проблема активно изучается в социальной психологии. Исследователи стремятся выявить различные факторы, способствующие возникновению аттракции. Накоплено большое количество исследований влияния на аттракцию таких переменных, как уровень интеллекта, физическая привлекательность, сходство ценностей и др. Однако анализ имеющегося материала позволяет отметить ситуативность подобных исследований, как правило, их связь с контекстом конкретного исследования, и вследствие чего, отсутствие единого подхода к пониманию аттракции.

Для зарубежной психологии характерно рассмотрение аттракции как установки, что не охватывает в полной мере феномен аттракции. Значительный теоретический потенциал для системного изучения аттракции заложен в трудах Д. Ньюкома, Д. Бирна, Д. Клора, Г. Келли, П. Райта, С. Дакка, П. Розенблата. Среди отечественных психологов можно отметить работу Л.Я. Гозмана, где предпринята попытка анализа феномена аттракции в контексте более широких межличностных отношений.

Аттракция — (от франц. *attraction* — притяжение, и лат. *attache* — притягиваю к себе) - обозначает процесс взаимного тяготения людей друг к другу, механизм формирования привязанностей, дружеских чувств, симпатий, любви. Сформировать аттракцию - значит вызвать к себе положительное отношение, то есть расположить к себе. Внешние данные, социально-демографические характеристики, поведенческие паттерны человека традиционно считаются главной причиной симпатии или антипатии к нему со стороны других людей.

Л.Я. Гозман констатирует, что на первых этапах общения заметнее всего будет воздействие наиболее открытых для наблюдения характеристик человека, не требующих для своего опознания сколько-нибудь длительного времени, таких, как социально-демографическая принадлежность, символы социального статуса и т.д. Главной из таких характеристик является внешность, степень физической привлекательности. Так, Э. Уолстер еще в начале 60-х годов установил, что удовлетворенность партнером на танцах определяется только его физическими данными.

Неменьшее влияние на аттракцию оказывают и некоторые особенности невербального поведения объекта. Невербальное общение, широко известное как “язык жестов”, включает такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы. Словами можно передать только фактические знания, но чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Невербальный язык ценен особенно тем, что он спонтанный и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то что люди взвешивают свои слова и иногда контролируют мимику, часто возможна “утечка” скрываемых чувств через мимику, жесты, интонацию. Так, большей популярностью пользуются люди, предпочитающие смотреть в глаза собеседнику, резко повышает аттрактивность человека улыбка, влияют на аттракцию и ряд индивидуальных характеристик объекта, таких, как тембр голоса, конституциональный тип и т. д. Значимой детерминантой аттракции является и склонность человека к самораскрытию.

Еще одной особенностью объекта, влияющей на аттракцию к нему, является характеристика, не столько в действительности присущая человеку, сколько приписываемая ему, — это его удачливость, т. е., представление о том, что даже в ситуации, не зависящей от собственной воли и поступков, его шансы на успех выше, чем у других. Обладание такими «свойствами» нередко повышает аттракцию к человеку. Недаром полководцы распространяли среди солдат легенды о своей неуязвимости и военном счастье.

Нельзя недооценивать и роль установок в возникновении аттракции. Чем ближе чьи-либо установки нашим собственным, тем симпатичнее нам кажется человек. Этот «эффект согласия» был проверен в ситуациях реальной жизни путем наблюдения за возникновением приятности. Этим занимались такие психологи, как Т. Ньюком, У. Гриффит и Р. Вейч, и результаты их экспериментов подтвердили данное предположение: сходство рождает удовлетворение. В работах Г. Бирна также сделан важный шаг в понимании установок как факторов, определяющих межличностное притяжение. Он дифференцирует установки на важные и второстепенные, что позволяет определить иерархию личностных качеств, в большей или меньшей мере определяющих межличностное притяжение. Симпатия проявляется в большей мере тогда, когда сходство установок обнаруживается по важным качествам и различие — по второстепенным, менее значимым для данного человека. Таким образом, каждый человек не только оценивает свои качества и качества других как положительные и отрицательные, но и как важные, значимые, и второстепенные.

Большое значение в межличностной привлекательности имеет такой фактор как функциональная дистанция - то есть то, как часто люди сталкиваются в повседневной жизни. Было замечено, что чем короче эта дистанция, то есть чем чаще сталкиваешься с объектом, тем симпатичней и привлекательней он кажется. Люди, оказавшиеся соседями по комнате в общежитии, чаще становятся друзьями, а не врагами. Оказывается, простое нахождение объекта в поле человека - визуализация, заставляет его (человека) относиться к объекту (будь то картина, здание или другой человек) с большей симпатией.

Несмотря на сложность изучаемого психологического явления, нами была предпринята попытка разработки психологических занятий по развитию аттракции у студентов. Первым шагом в данной работе было исследование уровня аттракции у студентов. Для этого был разработан специальный опросник, который содержал в себе следующие качества, характерные для личности, обладающей аттракцией: умение

быстро и точно распознать реакцию собеседника и его состояние, умение слушать собеседника, поддерживать спокойный темп речи и продемонстрировать ему своё уважительное и доброжелательное отношение, способность общаться без наигранности, грубости и находить общий язык с разными людьми в различных ситуациях, способность вызывать уверенность в успехе дела и т.д. Оценивая себя, каждый из студентов смог увидеть, насколько он является привлекательным в эмоциональном плане при вступлении в контакт с собеседником.

Следующей ступенью стала разработка и апробация самих занятий, включающих как теоретическое изучение студентами аттракции, так и их обучение вербальным и невербальным приёмам формирования аттракции. С помощью данных приемов можно расположить к себе партнёра по общению за относительно короткое время, что в свою очередь способствует повышению эффективности в общении. Условно данные приёмы были названы «Комплименты», «Зеркало отношений», «Имя собственное», «Терпеливый слушатель» и «Личная жизнь».

Заключительным шагом стало определение эффективности проделанной работы. Полученные данные показали, что присутствие на наших занятиях студентов и совместно проведённая работа позволили повысить аттрактивные качества каждого из них.

Литература:

1. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М.: изд-во МГУ, 1987.
2. Атватер, И. Я Вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / И. Атватер // Невербальное общение. – М.: Экономика, 1988.
3. Киреева, З. А. Социально-психологическая структура аттракции и её влияние на социометрический статус личности: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.05/ З. А. Киреева; Курганский гос. Ун-т-Ярославль, 2008.
4. Byrne, G. L. Effectance aronsal and attraction / G.L. Byrne // J. Personality and Social Psychology, 1967.

Особенности профессионального самоопределения студентов специальности «Промышленное и гражданское строительство» на этапе окончания бакалавриата

Зинина С.М., к. психол. н., доцент ННГАСУ

Профессиональное самоопределение как процесс самостоятельного и осознанного соотнесения возможностей и способностей личности с требованиями

профессии не ограничивается только периодом выбора учебно-профессионального заведения, а является эмоционально-ценностной составляющей переживания личностью своего профессионального пути (Е.А. Климов). Периоды активизации процесса профессионального самоопределения традиционно приходятся на время кризисов профессионального становления личности, и так или иначе связаны с профессиональными выборами (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников).

Выборы профессии, специальности, специализации, конкретного трудового поста – эти своеобразные «точки бифуркации» на трудовом пути личности оказываются максимально сконцентрированными в период профессионального обучения студента в вузе. Важный профессиональный выбор в период обучения студентов инженерно-строительных специальностей в ННГАСУ – это выбор в рамках уже выбранной строительной специальности вида профессиональной деятельности: производственно-организационной, проектной, педагогической, научно-исследовательской. По окончании бакалавриата этот выбор определяет дальнейшую образовательную траекторию студента, который имеет возможность пойти на производство, либо продолжить обучение в специалитете или магистратуре, и в целом оказывает влияние на результаты карьерного планирования будущего выпускника вуза.

В процессе анкетирования мы поставили целью выяснить, насколько возможные варианты профессионального развития соотносятся с реальными учебно-профессиональными намерениями будущих выпускников бакалавриата.

В анкетировании приняли участие 87 студентов 4 курса ННГАСУ специальности «Промышленное и гражданское строительство». Как показали результаты анализа ответов студентов на вопросы анкеты, 70% от общего количества опрошенных планируют продолжить свое обучение только в «специалитете». Мотивами данного решения студенты считают:

1. Получение полного высшего образования по своей специальности – 38%
2. Расширение возможностей трудоустройства – 19%
3. Получение диплома специалиста – 15%
4. Возможность скорейшего заработка и начала самостоятельной жизни – 12 %
5. Желание стать хорошим специалистом – 8 %
6. Стремление получить квалификацию инженера, а значит и профессию – 4%
7. Возможность иметь управленческую должность в перспективе – 2 %
8. Считают это решение популярным, значит правильным – 2%.

По результатам анкетирования 27% будущих выпускников бакалавриата не исключают возможности поступление в магистратуру. Мотивы данного решения, по мнению студентов, выглядят следующим образом:

1. Повышение качества своих профессиональных знаний – 31%
2. Появление новых возможностей в профессиональной карьере – 20,6 %
3. Интерес к науке – 14,7%
4. Возможность впоследствии заниматься преподавательской деятельностью – 13,2%
5. Отсрочка от службы в армии – 11,8%
6. Отсрочка необходимости трудоустройства – 4,5%
7. Влияние родителей – 1,5%
8. «Мало кто знает, что такое магистратура, кто знает, тот идёт» - 1,5 %.

По нашим данным, никто из опрошенных студентов 4 курса не заявил об окончательном намерении закончить своё профессиональное обучение на уровне бакалавриата и уйти на производство, однако как вариант такое развитие событий не исключают для себя - 3 % респондентов. На такой непопулярный шаг студента может вынудить, по мнению респондентов, необходимость трудоустройства в связи с тяжёлым материальным положением семьи, либо сложности в обучении и связанная с этим усталость.

На основании данных анкеты нам удалось составить представление о круге лиц, с которыми студенты обсуждают проблемы и перспективы своего профессионального будущего, это:

- Друзья – 48%
- Родители – 37%
- Коллеги по работе – 8%
- Преподаватели – 4%
- Ни с кем не обсуждают данную проблему – 4%.

Анализ анкетных данных показал, что большинство студентов планируют свою профессиональную карьеру в рамках определенного вида деятельности:

- Производственно-организационной – 28%
- Проектно-конструкторской – 23%
- Производственно-экономической – 8%

32% респондентов назвали как минимум два вида возможной профессиональной деятельности, а 7 % - заявили о своей невозможности определиться с данным

профессиональным выбором; один студент, по результатам анализа анкет не связывает своё будущее со строительной профессией. Таким образом, 39% будущих выпускников бакалавриата находятся в ситуации выбора вида профессиональной деятельности.

Трудности и проблемы собственного профессионального самоопределения студенты 4 курса специальности «Промышленное и гражданское строительство» связывают с:

плохой информированностью об особенностях того или иного вида профессиональной деятельности – 36%;

отсутствием интереса и склонности в какому-либо виду профессиональной деятельности – 16%;

неуспехом в выполнении многих дел – 7%;

неуверенностью в себе – 4%.

Другие причины (отсутствие рабочих мест, отсутствие практического опыта, неуверенность в будущем) называют 10% респондентов;

27% участников анкетирования заявили о том, что им ничего не мешает в осуществлении профессионального самоопределения, так как окончательно определились с будущей профессией (10 человек), уверены в себе и идут к намеченной профессиональной цели (12 человек), уже работают по специальности (2 человека).

Апробация психолого-педагогических мероприятий по психологическому сопровождению профессионального самоопределения студентов инженерно-строительных специальностей 4 курса проводилась нами в рамках курса «Психология менеджера». В содержание лекционных и практических занятий включался информационный и психодиагностический материал, направленный на формирование у будущего выпускника бакалавриата информационно-психологической готовности к выбору вида будущей профессиональной деятельности.

Компонентами информационно-психологической готовности к профессиональному выбору вида деятельности в рамках строительной специальности являются:

– представление о видах и содержании профессиональных деятельностей в рамках строительной специальности;

– осведомленность о закономерностях развития личности в ходе профессиональной деятельности, детерминации и стадиях профессионального становления личности, видах профессиональных деструкций;

- информированность о взаимосвязи профессионального типа личности и типа профессиональной среды;
- представление о профессионально обусловленной структуре личности, роли и взаимосвязи её структурных компонентов (направленности, опыта, свойств психических процессов и психофизиологических свойств) в успешности освоения и выполнения профессиональной деятельности;
- осведомленность о профессионально важных качествах личности, определяющих успешность в проектно-конструкторской, производственно-организационной, научно-исследовательской и педагогической деятельности;
- знание об индивидуальном уровне развития устойчивости внимания, технического мышления, пространственных представлений в аспекте прогнозирования профессиональной успешности в проектно-конструкторской деятельности;
- знание об индивидуальном уровне развития управленческого потенциала личности в аспекте прогнозирования профессиональной успешности в производственно-организационной деятельности;
- знание об индивидуальном уровне развития педагогических способностей в аспекте прогнозирования профессиональной успешности в педагогической деятельности;
- знание об индивидуальном уровне развития научно-исследовательского потенциала личности в аспекте прогнозирования профессиональной успешности в соответствующей деятельности.

В процессе психологического сопровождения для информирования будущих выпускников бакалавриата нами была конкретизирована профессиональная структура личности в зависимости от различных видов деятельности в рамках строительной специальности (Таблица 1).

Таблица 1. – Профессиональная структура личности выпускников строительных специальностей

Свойства личности	Возможные виды профессиональной деятельности выпускников строительных специальностей			
	Проектно-конструкторская	Производственно-организационная	Научно-исследовательская	Педагогическая
Свойства профессиональной направленности	Профессиональный тип личности			
	Интеллектуальный. Конвенциональный	Реалистический. Предпринимательский	Интеллектуальный	Социальный
	Тип эмоциональной направленности			
	Практический	Практический	Гностический	Альтруистический
<i>Профессиональная компетентность инженера-строителя определенной специальности</i>				
<i>Профессиональный опыт</i>				
<i>Профессионально важные качества (ПВК)</i>	Развитое пространственное мышление и воображение. Высокий уровень концентрации и устойчивости внимания. Способность длительное время заниматься монотонной работой, аккуратность. Собранность. Самоконтроль.	Развитые коммуникативные навыки Организаторские способности Умение убеждать Высокий уровень распределения и переключения внимания Находчивость Реалистичность Настойчивость Коммуникабельность Энергичность	Любознательность Способность длительное время заниматься решением одной и той же проблемы Творческое мышление Наблюдательность Прилежание Дисциплинированность Способность к критике и самокритике Беспристрастие	Эмпатия Эрудиция Интуиция Вербально-коммуникативные способности Оптимизм Находчивость Педагогическое мышление Рефлексия
<i>Профессионально значимые психофизиологические свойства</i>	Отсутствие выраженного нейротизма, экстраверсии, выраженной подвижности и. с.	Сильная или среднесильная, подвижная нервная система	Высокая активность левого полушария головного мозга	Уравновешенность нервной системы, отсутствие выраженной интроверсии

**Модель психологической подготовки студентов-педагогов
на основе акмеологического подхода**

Зобнина Т.В., к. психол.н., доцент ШГПУ, г. Шуя

Акмеологический подход к психологической подготовке студентов-педагогов мы определяем как систему принципов, положенных в основу формирования у них психологических предпосылок достижения акме в предстоящей профессиональной деятельности и как целостной организации процесса их психологической подготовки, выражающейся в единстве ее целей, содержания, форм, методов и средств.

Методологические принципы акмеологии представляется возможным объединить в две группы: принципы изучения и объяснения эффективной профессиональной деятельности и ее субъекта (детерминизма, взаимодействия и развития, комплексности, системности) и принципы саморазвития человека на пути к акме (субъекта и субъектности, активности, моделирования, рефлексивности, принцип перевода потенциального в актуальное, принцип оптимальности, принцип формирования позитивной Я-концепции личности).

Возможность опоры на названные принципы в подготовке будущих педагогов обусловлена рядом причин: содержанием их психологического образования; задачами, стоящими перед студентами; характером их деятельности в период вузовского обучения; возрастными особенностями студентов; спецификой педагогической деятельности; трактовкой профессионализма не только как высокого уровня профессиональной умелости, но и как системной организации психики человека, в формировании которой большую роль может сыграть психологическая подготовка студентов. Реализация названных принципов предусматривает соответствующую организацию всех блоков процесса подготовки студентов: программно-целевого, содержательного, процессуального, контрольно-регулирующего.

Программно-целевой блок предполагает ориентацию студентов на достижение высоких результатов в учебной, а затем в профессиональной деятельности, на непрерывное саморазвитие в жизни, привнося тем самым новое качество целей в их профессиональное образование.

Важным аспектом содержательного блока подготовки студентов, формируемого для достижения поставленных целей и отражающего современное состояние науки, является расширение их знаний о сущности, детерминантах, путях достижения акме, об уровнях продуктивности педагогической деятельности. Определяя категорию «акме» как высший уровень достижений человека и рассматривая ее в качестве системообразующей категории психолого-акмеологического знания, к акмеологической тематике мы относим многогранную проблему прогрессивной и гуманистической самореализации личности; вопросы профессионализма и профессионализации личности; проблематику творчества; вопросы самопознания и саморазвития личности. Очевидно, что эти вопросы отчасти принадлежат сфере психологической науки, поэтому фрагментарно могут освещаться в ходе преподавания общей, возрастной, педагогической, социальной психологии; в ряде аспектов они выходят за рамки традиционно оформившегося предмета психологии, что является

основанием для связи психологии и акмеологии и придает содержанию психологического образования студентов интеграционный характер.

Вместе с актуальной проблемой целей и содержания образования в последнее время широко обсуждается вопрос о формах, методах и средствах обучения студентов в вузах, объединяемых в процессуальный блок системы подготовки студентов. Основными организационными формами подготовки студентов в вузе являются лекционные, семинарские, практические занятия, в последние годы больше внимания уделено формам самостоятельной работы студентов. Акмеологический подход предусматривает использование как традиционно сложившихся форм и методов подготовки студентов, так и активных методов обучения: методов программированного обучения, методов проблемного обучения, методов интерактивного обучения (классификация В.Я. Ляудис). Исходя из того, что любые методы, приводящие к положительным изменениям в личности, способствуют её развитию, к активным методам обучения правомерно отнести и методы саморазвития личности.

Совершенствование у студентов умений саморегуляции наряду с контролем и оценкой их деятельности составляет сущность контрольно-регулирующего блока их профессиональной подготовки.

В реализации модели психологической подготовки студентов-педагогов на основе акмеологического подхода мы видим возможность формирования качеств, которые помогут им осуществлять в будущем поэтапное движение к высоким показателям в профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая технология развития мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности

Кочнева Е.М., к. психол. н., доцент, зам. зав. кафедрой психологии профессионального развития ВГИПУ;

Пахомова Л.Ю., преподаватель, Российский государственный социальный институт, г. Москва

Период выбора профессии начинается, как правило, в школьные годы и не заканчивается после окончания вуза. Получение диплома о высшем профессиональном образовании для многих выпускников сегодня не означает, что они готовы к началу трудовой деятельности. Современное высшее профессиональное образование ищет новые пути организации учебного процесса, который способствовал бы осознанному развитию профессиональных умений и самостоятельности у будущих специалистов.

Современный студент, заканчивая вуз, должен не только иметь определенный запас теоретических знаний, умений и навыков, но и быть готовым реализовать свои профессиональные планы в профессиональной перспективе.

Анализ понятий «*психологическая готовность*» и «*готовность к профессиональной деятельности*», имеющих в научной литературе, позволяет сделать вывод, что данный вопрос активно изучался отечественными психологами, о чем свидетельствует широкий спектр исследований данных феноменов. Под психологической готовностью в исследованиях отечественных авторов понимается: а) наличие в психическом мире человека определенного опыта, совокупности знаний, умений и навыков (С.С. Акимов, А.В. Введенев, Я.А. Волкова, А.А. Дергач, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, В.А. Моляков, Р.Д. Санжаева); б) качества, относящиеся к индивидуальным особенностям психических процессов (уверенность в силе, сложность решаемой задачи, уровень притязаний и др.) (М.Л. Афанасьев, С.И. Брызгалова, П.К. Зайцев, Ю.К. Киселев, Е.Г. Козлов, К.К. Платонов, А.К. Родионов и др.); в) активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); г) общая готовность (активация мотивационных и волевых процессов) и состояние готовности в настоящий момент (сознательное стремление справиться с задачей, трудностями, быть на высоте всех требований) (А.М. Столяренко, Б.А. Сосновский); д) целостный механизм, в котором важнейшими являются две характеристики: психологическая готовность и практическая готовность (А.Б. Боровкова, И.Б. Готская).

Психологическая готовность имеет структуру, в которой системообразующим компонентом выступает *компонент мотивационной готовности*, который понимается как: а) потребность в успешном выполнении поставленной задачи, интерес к деятельности, стремление добиться позитивного результата и показать себя с лучшей стороны (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); б) приведение в порядок своего образа мира, готовность, осознание смысла и ценности своей деятельности в профессиональной сфере на основе активности этого человека уже в определенной направленности к той или иной профессии (О.М. Краснорядцева); в) иерархия потребностей и соответствующих мотивов (Н.А. Тарасюк); г) актуализацию у будущего специалиста потребности в личностном росте и профессиональном развитии в труде (Л.Н. Захарова); д) феномен, характеризующий уровень активности индивида в развитии потребностей трудовой деятельности (Е.М. Кочнева).

В ФГОС ВПО третьего поколения указано, что у студентов в процессе обучения в вузе должны быть сформированы общекультурные, профессиональные компетенции и, что не менее важно, развиты необходимые личностные характеристики. Среди личностных характеристик, развитие которых происходит в вузе, мы, в рамках психологического исследования, выделили мотивационную готовность студентов к профессиональной деятельности, как системообразующий элемент мотивации к трудовой деятельности, которое понимается нами как интегративное личностное образование [2].

На основе данных теоретического и эмпирического исследования, обозначенных психолого-педагогических условий (совокупность внешних и внутренних условий) развития мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза и методологических принципов построения развивающих занятий, мы разработали психолого-педагогическую технологию (программа «Моя профессия – психолог»).

Содержание программы «Моя профессия – психолог» включает 5 смысловых блоков, на раскрытие каждого отводится 4 часа. При выборе тем и определении содержания программы мы опирались на «Теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий» П.Я. Гальперина.

«Теория поэтапного (планомерного, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий в узком, собственном смысле слова представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. Методологически речь идет о принципиальном понимании пути освоения индивидуумом общечеловеческого опыта. Теоретически данная теория представляет собой наиболее обобщенное и развернутое номотетическое описание психологических закономерностей интериоризации. Операционально-технологически речь идет о полной системе психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием намеченных общественно-ценностных свойств» [1].

Учитывая основные положения теории поэтапного (планомерного, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий П.Я.Гальперина мы включили в содержание программы «Моя профессия – психолог» следующие смысловые блоки:

- Мои профессиональные представления (мечты).
- Мой профессиональный выбор.
- Мои профессиональные цели.

- Я и моя профессия.
- Моя профессиональная карьера.

Поэтапное прохождение студентами блоков рассматриваемой программы позволило нам решить следующие задачи: 1) осознание и расширение границ позитивного восприятия студентами образа профессионального психолога; 2) развитие навыков постановки целей (краткосрочных и долгосрочных) и нахождения путей их реализации; 3) развитие профессиональной идентичности; 4) осознание и развитие индивидуально-психологических особенностей личности: профессиональной самооценки, решительности и инициативности.

Основными методологическими принципами, выступившими ориентирами при создании и реализации программы, стали принципы, которые обозначены в литературных публикациях [3, 4]:

- *принцип реалистичности.* В процессе занятий студенты-психологи опираются на свой опыт (личный, профессиональный, трудовой и т.д.).

- *принцип активности.* Профессиональная подготовка студентов-психологов только тогда достигнет хорошего результата, когда студенты максимально-активно включены в свое профессиональное становление. Этот принцип использован нами с целью организации прохождения занятий по программе не на репродуктивном уровне усвоения информации, а на творческом, самостоятельном поиске реконструирования предметного ресурсного содержания. Такая организация профессионального обучения, как считал Ю.Л. Лавочкин, позволяет быть обучению целенаправленным в профессиональном и личностном плане.

- *принцип исследовательской, творческой позиции участника.* Участники сами обнаруживают, открывают уже известные психологии закономерности, осознают свои особенности, возможности, ресурсы. В процессе прохождения занятий в группе создаются такие ситуации, в которых участники сами могут что-то обнаружить, открыть, осознать. Последовательная реализация этого принципа дает возможность сформировать у участников готовность экспериментировать со своим поведенческим репертуаром и за пределами группы.

- *принцип объективации (осознания)* – поведение участников группы «переводится» с импульсивного (термин Узнадзе) на объективированный уровень. В качестве универсального средства объективации выступает обратная связь.

Показателем эффективности разработанной и апробированной психолого-педагогической технологии (программы «Моя профессия – психолог») явилось

изменение индивидуально-психологических особенностей студентов-психологов, которые проявились: 1) в позитивных изменениях профессиональной самооценки (увеличилось число студентов ЭГ имеющих адекватные показатели профессиональной самооценки, уменьшилось количество студентов ЭГ имеющих низкие показатели профессиональной самооценки); 2) в изменении профессиональной идентичности (увеличилось количество идентификационных связей в сознании студентов-психологов ЭГ понятия «практический психолог» и понятиями «моя профессия», «моя работа», «мое будущее» и «Я»), 3) в изменении волевых характеристик (у студентов-психологов ЭГ появились ярко выраженные навыки целеполагания, что повлекло изменения показателя по шкале целеустремленности).

Таким образом, можно констатировать, что психолого-педагогическая технология (программа «Моя профессия – психолог») способствует развитию мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют данные, полученные в ходе психологического исследования.

Литература:

1. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие / П.Я. Гальперин. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 400 с.: ил.
2. Кочнева, Е.М. Структура мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов / Е.М. Кочнева // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» (Москва 27-29 января 2010 г.) – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010. – 478 с.
3. Лавочников, Ю.Л. Прогнозирование поведенческого репертуара человека в экстремальных условиях (разработка метода и программы обучения): Дисс. ...канд. психол. наук / Ю.Л. Лавочников. - Н.Новгород, 2007.
4. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография / С.И. Макшанов – СПб.: «Образование», 1997. – 238 с.

Кейс-метод в учебном процессе

Павленко Т. П., к.п.н., доцент ННГАСУ

Сегодня образование рассматривается как движущая сила прогрессивного и стабильного развития общества. Выдвигаются новые цели образования, ориентированные на подготовку выпускника любой ступени к успешной

самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределённости современного общества. Изменяется образовательная практика.

Изменяются и требования к современным технологиям. Сегодня образовательная технология должна: позволить организовать самостоятельную деятельность студентов по освоению содержания образования; способствовать включению студентов в различные виды деятельности; быть технологией работы с различными источниками информации, так как информация сегодня используется как средство организации деятельности, а не цель обучения; быть технологией организации группового взаимодействия; быть технологией метапознавательной деятельности студентов, так как субъективная познавательная позиция становится определяющим фактором образовательного процесса; быть технологией контекстного обучения, позволяющей решать профессиональные задачи. Всем этим требованиям соответствует технология с использованием кейс-метода.

Кейс-метод относится к методам решения сложных слабоструктурированных проблем, предполагающих использование творческого потенциала студентов. Кейс характеризуется наличием актуальной или реальной проблемы, драмы, необходимостью выбора и, кроме того, в нём, как правило, традиционно представлен тот (или те), кого жизнь поставила перед необходимостью решить эту проблему.

Источниками кейса могут быть: общественная жизнь с многообразием проблем и фактологической базы; образование, так как именно оно определяет цели и задачи обучения и методы, интегрированные в кейс-метод; наука, которая задаёт методологию и множество научных методов, интегрированных в кейс; художественная и публицистическая литература, которые могут подсказать идеи, определить сюжетную канву кейса; «местный» и статистический материалы.

Работа над кейсом проходит в аудитории, но на подготовительном этапе она обязательно предполагает и внеаудиторную работу как для преподавателя, так и для студентов.

Для преподавателя – необходимо подготовиться по следующим вопросам: определить факты, взаимоотношения действующих лиц в проблемной ситуации кейса; смоделировать дискуссию, её начало, развитие и завершение; выявить вопросы, которые могут возникать в ходе дискуссии, а также аргументы и контраргументы, которые могут быть выдвинуты сторонами. Подготовленные вопросы должны направлять студентов в нужное русло; составить домашнее задание; разработать систему оценивания решения кейса.

Для студентов внеаудиторная подготовка к решению кейса состоит в изучении текста ситуации и в выполнении заданий к нему.

Довольно часто кейс по форме представляет собой художественно-публицистическое произведение, которое содержит все атрибуты своего жанра: действующего субъекта, порой конкретного человека с его внутренним миром, переживаниями, размышлениями, мотивами. Кроме того, в кейсах часто даются описания ближайшего окружения и взаимоотношений его героев. Социально-психологический, эмоциональный и деятельный контексты кейса «напускают такой туман», что бывает очень трудно уловить хотя бы очертания проблемы. Довольно часто в этом тумане намечаются контуры ложных, отвлекающих проблем. Поэтому успех последующей работы над кейсом зависит именно от успешного рассеивания напущенного автором тумана.

Для этого в кейс-методе используется диагностика ситуаций. В структуре диагностики выделяются три блока операций. Первый блок представляет собой описание реального состояния объекта в соответствии с выбранными параметрами. Второй блок ориентирован на определение должного состояния объекта по этим параметрам. Третий блок предполагает сравнение реального и должного состояний. Если различия между этими состояниями нет, то можно продолжить практическую деятельность с данным объектом. Если же различия имеются, то определяется тип «болезни» объекта и формируются направления и способы его коррекции.

Следующий шаг аналитической деятельности направлен на выработку возможных альтернатив разрешения проблемной ситуации. По сути дела, начинается принципиально новая фаза аналитической деятельности, которую можно назвать программирующей аналитикой. Задача этого этапа выявить все возможные варианты разрешения проблемы, сформировав поле альтернатив. В конечном итоге внимание должно остановиться на нескольких проблемных альтернативах, осмысление которых определяет дальнейший ход работы.

При этом преподаватель дополнительно (к основной задаче – развитие метапознавательной деятельности студентов средствами содержания учебно-профессиональной деятельности) может решать самые разные задачи при обсуждении содержания кейса:

- привлечение студентов к групповой работе;
- создание в аудитории атмосферы, которая облегчала бы высказывания взглядов и защиту своих позиций перед группой;

- определение уровня знаний студентов и их взглядов по разным вопросам;
- стимулирование умственной работы и взаимодействия в процессе занятия;
- поддержка энтузиазма относительно различных учебных тем в течение всего занятия;
- анализ рабочих задач и ситуационных упражнений, практическая проверка усвоенного учебного материала;
- формирование у студентов творческого отношения к учебному материалу и навыков дедуктивного мышления;
- оценка усвоения учебного материала.

Далее проводится дискуссия по какой-то из обозначенных студентами проблем. Обычно она начинается с постановки цели, определения того, что может быть результатом дискуссии и объявления участникам о времени, отведённом для дискуссии.

При обсуждении проблемы важно выслушать каждого участника, при этом требовать ясной аргументации своей позиции: просить уточнить неясные положения, объяснить свою точку зрения. Управление дискуссией предполагает и активизацию студентов, которые не участвуют в обсуждении, и сдерживание чрезмерно активных, которые притягивают всё внимание к себе. Кроме того, важными аспектами управленческой деятельности преподавателя являются проблемный и эмоциональный аспекты. Проблемный аспект заключается в выделении важных вопросов для обсуждения, концентрации на них внимания участников дискуссии. Эмоциональный аспект предполагает управление эмоциями участников. Главное здесь заключается в поддержании эмоционального тона обсуждения и преодолении конфликтных ситуаций.

Завершение занятия преподавателю, как правило, контролировать труднее, чем начало, так как «притормозить» ход дискуссии бывает непросто. Форма завершения занятия, которая может зависеть от хода обсуждения, должна «работать» на достижение выбранных целей занятия. Использование только одного способа завершения снижает интерес к занятию.

Можно использовать следующие варианты завершения обсуждения:

- краткое резюме преподавателя, построенное дедуктивно;
- постановка дополнительных вопросов, не затронутых в дискуссии;
- предоставление новой информации (в тех случаях, когда анализ кейса не приводит к решению проблемы, удовлетворяющей всех участников обсуждения, можно

представить дополнительную информацию о том, как дальше развивались события, что произошло с главными действующими лицами, организацией и т.п.);

-обобщение и подведение итогов студентами. Студенты готовят индивидуальные или групповые резюме хода и результатов дискуссии. Презентации резюме могут быть как в устной, так и в письменной форме в зависимости от цели занятия. В последнем случае желательно предусмотреть вопросы, направленные на изучение требуемой информации. Ответы студентов могут быть предъявлены для обсуждения в аудитории в конце текущего или в начале следующего занятия.

Наш опыт работы по использованию кейс-метода показал, что такая форма коллективной учебной деятельности, моделируя будущую профессиональную деятельность студентов, создаёт сильную положительную мотивацию к получению учебной информации, повышает эффективность обучения.

Литература:

1. Завгородняя, А. Метод конкретных ситуаций в обучении взрослых /А. Завгородняя, Д. Ямпольская // Новые знания, 2001, №2.
2. Панфилова, А. П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова, Л. А. Громова, И. А. Богачек, В. А. Абчук. – СПб. : Питер, 2004.
3. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода /Под ред. Ю. П. Сурмина.- Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
4. Современные технологии обучения / Под ред. Г. В. Борисовой – СПб., 2002.

Влияние психологического климата на развитие профессиональной позиции студентов как будущих руководителей

Павленко Т. П., к.п.н., доцент ННГАСУ;

Батищева Е. В., студентка ННГАСУ

Современные программы фундаментального научного обеспечения развития образования предполагают, прежде всего, углубленное изучение процесса развития личности, психологических закономерностей ее становления, условий и механизмов ускорения процесса личностного самоопределения. Для профессиональной деятельности данное положение имеет особое значение, поскольку она выдвигает определённые требования к её носителю – личности специалиста (Ф. Е. Василюк, 1996; И. В. Дубровина, 2007; Е. А. Климов, 2006).

Проблема совершенствования системы профессионального обучения исследовалась с позиции организации, структуры, содержания, методов и форм профессионального образования (Ю. П. Зинченко, 2007; В. Я. Ляудис, 1998; В. В. Рубцов, 2000 и др.). В качестве условий повышения уровня подготовки специалистов в последнее десятилетие исследователи всё чаще предлагают рассматривать развитие профессионально важных качеств (Г. С. Абрамова, 2001), профессионального самосознания (Г. В. Акопов, 2004), становление профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер, 2001), влияние профессионального сообщества, студенческой группы на становление последней (В. П. Зинченко, А. В. Брушлинский и др.)

Профессиональная подготовка специалистов должна учитывать единство личностного и профессионального самоопределения, закономерным результатом которого является выстраивание его профессиональной позиции. Опираясь на исследования Н. Г. Алексеева, Е. В. Бурмистровой, В. И. Слободчикова и др., мы рассматриваем профессиональную позицию как ответственное и ценностное отношение к реализации деятельностных норм. В качестве базовых психологических условий становления профессиональной позиции выступает способность к самоопределению в философско-мировоззренческом (кто я?), рефлексивно-методологическом (как я могу действовать?), предметно-психологическом (что я могу делать?) и педагогическом (где и с кем я могу действовать?) (Е. В. Бурмистрова, 1999). Такое самоопределение невозможно без целенаправленного процесса самооценивания, в котором человек анализирует, осознаёт свои реальные потребности, мотивы, способности и соотносит их с определёнными эталонами, условиями и требованиями деятельности. Результаты самооценивания в рамках указанных пространств могут служить показателем развития профессиональной позиции студентов.

Профессиональная позиция развивается в культурных и профессиональных сообществах (в т.ч. и в студенческих группах) где посредством коммуникации, рефлексии, кооперации происходит выработка, проектирование и освоение норм профессиональной деятельности.

Рефлексия как самооценка собственных возможностей рассматривается В. П. Зинченко, А. В. Брушлинским, Н. Е. Шафажинским и др. Рефлексию определяют как способность человека к самоанализу, осознанию и переосмыслению своей деятельности и отношений с окружающим миром. Выделяют три типа рефлексии: интеллектуальную, личностную и коммуникативную. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление человеком содержания и средств собственной деятельности,

что позволяет регулировать и контролировать её. Личностная рефлексия является важнейшим условием личностного самопознания, саморазвития и самосовершенствования, она обогащает Я-концепцию человека и лежит в основе относительной его независимости от ситуационных обязательств, в том числе и от отрицательно эмоционально окрашенных. Коммуникативная рефлексия рассматривается им как механизм восприятия и понимания людьми друг друга, как способ познания человека человеком.

Типы рефлексии тесно взаимосвязаны между собой и сосуществуют в деятельности, поэтому задача построения детально проработанного образа собственного профессионального будущего и «образа себя как профессионала» - одна из центральных на ранних этапах профессионального самоопределения.

Одной из функций рефлексии является установление и гибкое соотнесение предъявляемых требований ситуации и реальных возможностей субъекта. Данная функция реализуется через самооценку личностью своих возможностей, результатов деятельности, своих личностных качеств, поступков и поведения в целом.

Особенности профессиональной самооценки заключаются в удержании себя в рамках предъявляемых требований, сравнении профессиональных альтернативных позиций и субъектов профессиональной деятельности, стимулировании саморазвития, самоорганизации, творческого подхода к учебной и будущей профессиональной деятельности.

Основанием для формирования профессиональной самооценки выступает профессиональное содержание в «образе Я» личности. Развитие и обогащение «образа Я», в свою очередь, связано с рефлексивным оцениванием и самооцениванием (Л. Б. Шнейдер, 2004).

Данные представления легли в основу исследования, проведённого нами на базе ННГАСУ в феврале –апреле 2010 г. В исследовании приняли участие 29 студентов ИАГ.

Динамика самоотношения студентов специальности «Психология»

Портнова Ю.М., к. психол. н., ст. преподаватель ННГАСУ

Ни одно из проявлений человека как социального субъекта, ни одно из его отношений к окружающему миру не обходится без включения в эти процессы его отношения к самому себе. И именно эмоционально-ценностное отношение к себе детерминирует развитие регулятивного компонента самосознания, а также обуславливает

индивидуальный стиль поведения личности. Самоотношение является «одной из самых важных интегральных характеристик личности, влияющей практически на все аспекты ее поведения и деятельности» [4, с.98].

Для выявления уровня сформированности самоотношения студентов, обучающихся по специальности «Психология», нами была использована методика МИС С.Р. Пантелеева [2]. Полученные данные позволили выделить группы студентов с позитивным и негативным самоотношением. Оценка уровней выраженности самоотношения проводилась по таким шкалам, как закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение (фактор самоуважения); самооценность, самопринятие, самопривязанность (фактор аутосимпатии) и фактор самоуничужения, в структуру которого входят внутренняя конфликтность и самообвинение. По результатам исследования были выявлены уровни самоотношения студентов: низкий, средний, высокий. Обобщенные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Уровни выраженности факторов самоотношения студентов специальности «Психология»

Факторы самоотношения	Уровень выраженности, %		
	Низкий	Средний	Высокий
<i>Самоуважение:</i>	–	59,7%	40,3%
закрытость	6,8%	58,6%	34,4%
самоуверенность	11,4%	55,3%	33,3%
саморуководство	25,2%	39,2%	35,6%
отраженное самоотношение	12,6%	62,2%	25,2%
<i>Аутосимпатия:</i>	2,2%	72,4%	25,4%
самоценность	4,5%	51,9%	43,6%
самопринятие	13,7%	59,9%	26,4%
самопривязанность	29,8%	63,4%	6,8%
<i>Самоуничужение:</i>	20,6%	68,0%	11,4%
внутренняя конфликтность	47,1%	46,1%	6,8%
самообвинение	57,4%	32%	10,3%

Анализ данной таблицы показал, что высокий уровень самоуважения наблюдается у 40,3%, а аутосимпатии всего у 25,4% учащихся по специальности «Психология». У 2,2% студентов фактор, связанный с чувством привязанности и расположенности к себе, имеет негативную окраску. У 11,4% студентов наблюдается высокий уровень самоуничужения.

Для анализа сформированности самооотношения студентов, обучающихся по специальности «Психология», был использован двухфакторный дисперсионный анализ Р.А Фишера (ANOVA) [3]. Он позволяет оценить не только влияние каждого из независимых факторов на зависимую переменную в отдельности, но и их взаимодействие.

Фактор «Самоуважение». Нами было выяснено, что на самоуважение студентов влияют как год обучения, так и специальность, причем как по отдельности, так и во взаимодействии.

Взаимодействие факторов говорит о том, что один фактор может «затормозить» или наоборот «катализировать» действие другого. В нашем случае взаимодействие факторов проявляется в том, что влияние одного фактора не одинаково для всех градаций другого фактора. Другими словами, самоуважение у студентов действительно зависит от курса и меняется по мере обучения.



Рис. 1 – Динамика изменения самоуважения студентов специальности «Психология» в зависимости от года обучения

У психологов достаточно высокие показатели на 1-м курсе, затем они снижаются, но к 5-му курсу возрастают, значительно превышая свою изначальную величину (рис. 2). На наш взгляд, такой резкий подъем самоуважения к 5-му курсу, имеющий самооценочную характеристику, связан с профессией, которую они получают. В процессе обучения студенты этой специальности овладевают различными способами познания и воздействия на людей, что неизменно сказывается на оценивании своих качеств.

Таким образом, показатель самоуважения, отражающий оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям (целеустремленности, воли, успешности, моральности, социального одобрения и т.п.),

имеет не только особенность, связанную с годом обучения, но на нее влияет также специальность, т.е. модель обучения, сформировавшаяся в рамках данного института.

Фактор «Аутосимпатия». Фактор курса обучения действительно значимо влияет на показатели аутосимпатии студентов. Причем это влияние очень велико, о чем свидетельствует величина критерия F (37,84). Так же и фактор получаемой специальности значимо влияет на показатели аутосимпатии F (41,12). Но влияние этих факторов неоднозначно и требует интерпретации.

Фактор года обучения по-разному влияет на динамику изменения аутосимпатии (рис. 2).

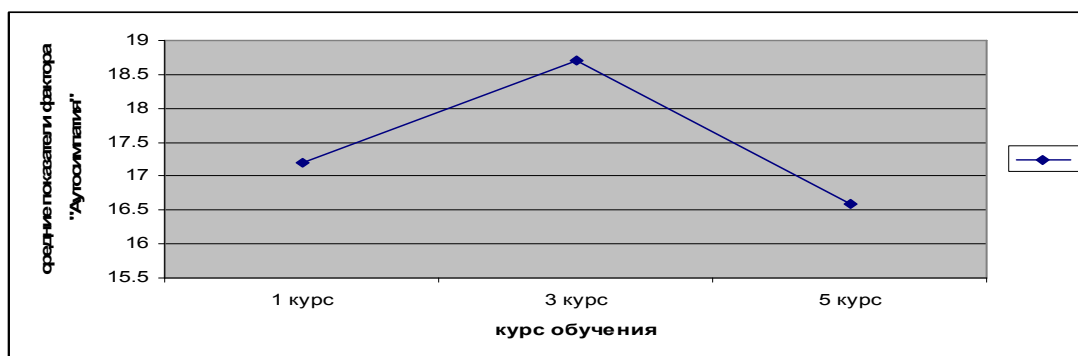


Рис. 2 – Динамика изменения аутосимпатии студентов специальности «Психология» в зависимости от года обучения

Низкие показатели аутосимпатии у студентов специальности «Психология» проявляются на протяжении всего срока обучения. На наш взгляд, это связано с мотивом поступления на данную специальность. В исследованиях, проведенных А.И. Донцовым и Г.М. Белокрыловой [1], были выявлены доминирующие группы мотивировок поступления на факультет психологии: 1) стремление помочь людям, «очеловечить» общество и 2) намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечить личностный рост и саморазвитие. И то, и другое требует специальных знаний, получить которые можно на специальности «Психология». Данные мотивировки господствовали в ответах всех респондентов, независимо от стажа обучения, возраста и наличия иного профессионального опыта. По-видимому, надежда на то, что приобретение психологических знаний является средством решения собственных и «чужих» проблем, отражает стереотипы массового сознания по отношению к психологии. Психология, по существу, рассматривается здесь как средство воздействия на себя и других.

На 3-м курсе показатели аутосимпатии у студентов, обучающихся на специальности «Психология», повышаются, но на 5-м снижаются практически до

первоначальных величин. Таким образом, фактор, выражающий чувство привязанности к себе, принятия себя, духовной ценности собственной личности, не предполагающей сравнения и сопоставления себя с некоторыми социально-заданными и индивидуально усвоенными нормами – эталонами, в процессе обучения в вузе имеет тенденцию к снижению.

Фактор «Самоуничижение». Фактор года обучения не влияет на показатели самоуничижения, т.е. те различия в показателях самоуничижения, представленные в соответствии с рис. 3, являются статистически незначимыми, случайными. Фактор специальности имеет некоторое влияние при невысоком значении критерия F (3,55). Динамика изменения самоуничижения студентов специальности «Психология» представлена в соответствии с рис. 3.

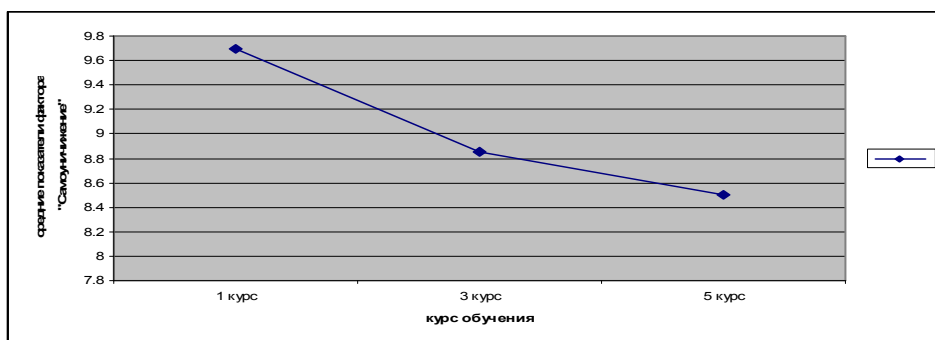


Рис. 3 – Динамика изменения самоуничижения студентов специальности «Психология» в зависимости от года обучения

Рассмотрение полученных результатов выявило, что у студентов специальности «Психология» имеется положительная динамика по фактору самоуважения и отрицательная по фактору аутосимпатии.

Анализ данных показал, что в период обучения в вузе уровень самооотношения имеет устойчивую тенденцию к снижению. Результаты, полученные при исследовании, представлены в табл.2.

Таблица 2 - Динамика самооотношения у студентов специальности «Психология»
Фактор «Самоуважение»

Уровень	Курс обучения		
	1 курс	3 курс	5 курс
низкий	–	–	–
средний	78,2%	65%	47,7%
высокий	21,7%	35%	52,3%

Фактор «Аутосимпатия»			
Уровень	Курс обучения		
	1 курс	3 курс	5 курс
низкий	28,6%	–	–
средний	69,5%	75,0%	100%
высокий	21,7%	25%	–
Фактор «Самоуничижение»			
Уровень	Курс обучения		
	1 курс	3 курс	5 курс
низкий	8,6%	20%	23,8%
средний	69,5%	75%	66,6%
высокий	21,7%	5%	9,5%

Так на 1-м , 3-м и 5-м курсах низкий уровень самоуважения не проявился ни в одном случае. Количество студентов, оценивающих себя как компетентные и эффективные – увеличивается (высокий уровень самоуважения с 21,7 % на первом курсе увеличивается до 52,3% на 5-м). Что касается аутосимпатии, количество студентов положительно относящихся к себе, значительно снижается. Высокий уровень позитивного самоотношения на 1-м курсе наблюдается у 21,7%, в то время как на 5-м курсе он отсутствует. Самоуничижение при этом, имеет тенденцию к снижению. Так, если на 1-м курсе низкий уровень самоуничижения наблюдался у 8,6 %, то к 5-му курсу этот процент увеличился до 23,8%. Высокий уровень по данному фактору на 1-м курсе составлял 21,7%, а к 5-му он снизился до 9,5%. Это значит, что в процессе обучения у студентов специальности «Психология» самоотношение имеет тенденцию к негативизации, а самооценочный компонент самосознания, работающий как механизм защиты, повышается.

Все это говорит о том, что учебно-воспитательный процесс вуза не позволяет сформировать более высокий уровень самоотношения у тех студентов, у которых он носит негативный характер. Сложившаяся ситуация не позволяет в полной мере решить запросы общества на развитие активной, конкурентоспособной личности. Проведенное исследование показывает, что на сегодняшний день система обучения в вузе не позволяет формировать у студентов позитивное самоотношение.

Литература:

1. Донцов, А.М., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов–психологов. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/992/992042.htm.
2. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. - М., 1993.
3. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. /– СПб.: ООО «Речь», 2002.
4. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. - М.: МГУ, 1989.
5. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. - М., 1983.

**Формирование социально-психологической совместимости субъектов
образовательного процесса технического вуза**

Протасова Л.А., к. физ.-мат. н., доцент, ННГАСУ

В настоящее время перед отечественным образованием поставлены сложные и ответственные задачи по дальнейшему совершенствованию качества учебно-воспитательного процесса. Необходимо воспитывать человека не только творческого, всесторонне развитого, но и гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового взаимодействовать на всех уровнях, осваивать новые области и виды деятельности.

Эти задачи невозможно разрешить без участников образовательного процесса: руководителей, педагогов и студентов, формирующих педагогический процесс. Эффективность работы вуза во многом зависит от интеграции их усилий. В связи с этим особое место занимает проблема изучения психологической совместимости личности в условиях вузовской подготовки. Это изучение могло бы способствовать сознательному формированию социально-психологической совместимости субъектов образовательного процесса.

Исследования, связанные с проблемами психологической совместимости, проводятся зарубежными и отечественными психологами в основном в семейной и организационной психологии. Они посвящены изучению различных аспектов супружеской совместимости и социально-психологической совместимости сотрудников в организации. Что касается проблемы социально-психологической совместимости в учебном процессе вуза, то она изучена недостаточно. Можно отметить

небольшую группу работ, которые, так или иначе, касаются социально-психологической совместимости в образовательном процессе (И.Б.Антонова, А.А.Бодалев, С.В.Кондратьева, Р.Л.Кричевский, А.В.Петровский, М.Г.Рогов, И.А.Раппопорт, Т.С.Токарская, Р.Х.Шакуров, М.Г. Ярошевский и др.).

Выработаны представления о социально-психологической совместимости как «совокупности качеств людей, проявляющейся в их способности удовлетворить друг друга в процессе совместной деятельности, установить хорошие межличностные отношения, а, в конечном счете - сплотиться». Влияние психологических характеристик личностей на их совместимость рассматривается в неразрывной связи с особенностями выполняемой деятельности [2, 3].

Социально-психологическая совместимость определяется особенностями сочетания у субъектов деятельности определенных качеств, значимых для совместной деятельности и общения. В зависимости от содержания этих качеств можно выделить два основных вида совместимости: деловую и нравственно-коммуникативную. Факторами деловой совместимости выступают профессионально-деловые и организаторские качества, а нравственно-коммуникативной - качества, выражающие отношение к другим людям, то есть качества, которые важны для межличностного общения (доброжелательность, внимательность, тактичность, справедливость и др.).

Социально-психологическая совместимость является следствием оптимального сочетания типов поведения людей, а также общности их социальных установок, потребностей и интересов, ценностных ориентаций. Наблюдения показали, что можно выделить четыре следующих типа людей в зависимости от их коммуникативного поведения:

- 1) люди, стремящиеся к лидерству, которые могут решать задачу, лишь подчиняя себе других членов группы;
- 2) индивидуалисты, пытающиеся решить задачу в одиночку;
- 3) приспособливающиеся к группе, легко подчиняющиеся приказам других ее членов;
- 4) коллективисты, которые стараются решить задачу совместными усилиями; они не только принимают предложения других членов группы, но и сами выступают с инициативой.

Под психологической совместимостью понимают способность к совместной деятельности, в основе которой лежит оптимальное сочетание в коллективе личностных качеств участников. Психологическая совместимость может быть

обусловлена сходством характеристик участников совместной деятельности. Сходство способствует появлению чувства безопасности и уверенности в себе, повышает самооценку. Вместе с тем различие характеристик по принципу взаимодополняемости также может лежать в основе психологической совместимости. Межличностная симпатия и привязанность участников взаимодействия друг к другу являются и условием, и результатом совместимости. Вынужденное общение с неприятным человеком может стать источником отрицательных эмоций.

Высокий уровень психологической совместимости является одним из факторов, оказывающих благоприятное влияние на социально-психологический климат коллектива. Его можно охарактеризовать как психологическое состояние, интегрированным образом отражающее особенности его жизнедеятельности. Это состояние включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты, оно также характеризуется различной степенью осознанности.

Учет требований психологической совместимости способствует повышению продуктивности и удовлетворенности субъекта в первичных коллективах. Сработанность - это результат совместимости сотрудников. Она обеспечивает максимально возможную успешность совместной деятельности при минимальных затратах.

На степень психологической совместимости влияет то, насколько однородным является состав группы по различным социальным и психологическим параметрам [1].

Выделяют три уровня совместимости: психофизиологический, психологический и социально-психологический:

– Психофизиологический уровень совместимости имеет в своей основе оптимальное сочетание свойств темперамента. Этот уровень совместимости приобретает особое значение при организации совместной деятельности.

– Психологический уровень предполагает совместимость характеров, мотивов, типов поведения.

– Социально-психологический уровень совместимости основан на согласованности социальных ролей, социальных установок, ценностных ориентации, интересов. Психологической совместимости способствуют критичность к себе, терпимость и доверие по отношению к партнеру по взаимодействию.

Для формирования социально-психологической совместимости в вузе её следует рассматривать как сложный, многоуровневый феномен, в котором заложена совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих переменных,

проявление которых опосредовано опытом социального взаимодействия студента с окружающими людьми.

Социально-психологическая совместимость в межличностных отношениях педагога и студента выступает условием развивающего взаимодействия, под которым понимают не простое «содействие развитию другого», а условия для собственного личного развития. Это означает, что посредством социально-психологической совместимости возможно взаимопроникновение мира педагога и студента.

Формирование социально-психологической совместимости ориентировано на создание благоприятных условий для развития личности студента, определяя тем самым перспективу обогащения и использования чувственно-нравственного потенциала личности. Поэтому особую значимость приобретает характер общения студента с педагогами, так как педагог вносит в сознание студента моральную норму как императив поведения. Таким образом, психологическая совместимость в вузе является важным фактором успешного общения субъектов взаимодействия и сотрудничества.

Под психологической совместимостью участников образовательного процесса понимают эффект взаимодействия, состоящий в отсутствии психологического напряжения или в том, что оно легко стирается при общении индивидов. Формирование психологической совместимости позволит осуществить максимально возможную взаимозаменяемость и взаимодополняемость субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Жданов О.И. Социально-психологический климат в коллективе / О.И. Жданов. Некоммерческое партнерство Центр дистанционного образования «Элитариум». СПб., 2007. (www.elitarium.ru.)
2. Шакуров Р.Х., Рогов М.Г. Как вам работается? Социально-психологическая совместимость директора училища и его заместителей / Р.Х. Шакуров, М.Г.Рогов //Профессионально-техническое образование. 1980. - № 7. – С. 54-55.
3. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические особенности сплочения коллектива среднего ПТУ / Р.Х. Шакуров, М.Г. Рогов, Б.С. Алишев. - Казань, 1991. - 140 с.

**Методические аспекты организации учебной деятельности студентов
при изучении психологии**

Пшеничнова И.В., к. психол. н., доцент ШГПУ, г. Шуя;

Пшеничнов А.Н., преподаватель ШГПУ, г. Шуя

Модернизация системы обучения стимулирует поиск инновационных форм организации и управления учебно-профессиональной деятельностью студентов, позволяющих им за время обучения найти свой индивидуальный стиль деятельности и стать активным субъектом образовательного процесса.

В данной статье будут отражены некоторые аспекты работы с категориальным аппаратом психологии и формы организации самостоятельной работы по психологии, которые позволяют развивать креативность и самостоятельность мышления студентов, серьезное и осознанное отношение к собственному образованию.

Психология как учебный предмет имеет свою специфику. При «получении» научных психологических знаний человек непроизвольно переносит их на себя, на свою личность; сравнивает свое представление (житейские знания) с научными и изменяется. Студент мысленно соотносит полученную научную информацию с реальным поведением людей, с собственными мыслями, чувствами, переживаниями и получает возможность критически их анализировать и оценивать с научных позиций. Вместе с тем научные знания и житейские представления о психических явлениях зачастую отождествляются, потому что многое в научной психологии, совпадая с собственными мыслями, чувствами и переживаниями, получает повседневное подтверждение в жизни. Однако научные психологические понятия во многом отличаются от аналогичных житейских и порой обозначают не совсем то или даже совсем не то, что под ними понимается в обыденной жизни (например, способности и характер, ощущения и эмоции).

Поэтому очень большое значение приобретает работа с категориальным аппаратом психологии, о которой и пойдет речь в данной статье. Почему надо четко знать содержание каждого понятия и его место в системе научных понятий? Во-первых, это признак психологической культуры. Понятие помогает уяснить суть предмета, явления, закономерности. Во-вторых, знание понятийного аппарата науки дает возможность понимать психологическую информацию, адекватно воспринимать ее, не допускать ошибок при анализе, диагностике жизненных ситуаций. Типичные ошибки студентов связаны с подменой одного понятия другим, а также с расширением или сужением содержания понятия.

При работе с понятиями и преподаватель, и студенты могут столкнуться с рядом проблем. Первая проблема связана с упорядочением психологических категорий, так как нет единого подхода к систематизации психологических понятий. Вместе с тем умение выделить базисные, родовые и видовые понятия; выделить место того или иного понятия в системе, устанавливать взаимосвязи понятий – крайне необходимо в деятельности преподавателя и в школе, и в вузе. Вторая проблема связана с технологией усвоения понятий. Здесь речь идет о подборе методов и приемов, адекватных по отношению к различным понятиям. Например, для усвоения одних категорий необходим строго научный подход, четкое выделение всех существенных и необходимых признаков; усвоение других облегчается приемами аналогии, метафоры и т.п.

При введении нового понятия преподаватель может сам раскрыть его суть, а может применить ряд приемов активного обучения, при котором студенты становятся соавторами определения содержания понятия. При этом выбор приема будет зависеть от ряда факторов: 1) индивидуальных особенностей учащихся (возраст, начальный уровень подготовки); 2) от содержания и сложности самого понятия; 3) от уровня развития творческих способностей самого преподавателя.

Далее мы рассмотрим несколько приемов, которые могут использоваться и преподавателями при проведении занятий в вузе, и студентами вуза при проведении уроков в школе и колледже во время психолого-педагогической практики.

1. «*Мозговой штурм*» или «Кто глубже проникает в суть понятия?». Например, понятие – «характер». В течение 10 минут идет групповая работа над предложенным понятием: группа выделяет существенные признаки и пытается дать определение. Затем идет защита каждой группой своей гипотезы. В конце работы составляется общее понятие, которое сравнивается с общепринятым в науке. При этом студенты иногда интуитивно делают существенные «добавки» к традиционному определению.

2. «*Смысловое расщепление*» понятия. Данный прием является как бы облегченным вариантом первого. Работа идет фронтально: преподаватель предлагает понятие, каждый желающий называет тот или иной признак, и так до тех пор, пока не будет вычерпано все содержание предложенного понятия. Например, предлагается понятие *темперамент*, поступают ответы: поведение, скорость, энергия, эмоциональность, особенность психики. Преподаватель добивается все более точного и глубинного определения темперамента. Затем делается обобщение на основе удачно

предложенных признаков. Этот прием стимулирует активный поиск точного словесного выражения своих мыслей.

3. *Нахождение семантической связи между значением слова и содержанием понятия.* Например, понятие «акцентуация характера». Акцент – заострение, в данном случае заострение – выделение каких-то черт характера человека.

4. *Объяснение понятия с использованием рисунков и метафор.* Так, для объяснения понятия «психологическая защита» можно использовать сравнение с ежиком, который при первом же прикосновении закрывается, выпуская свои иголки, или сравнить с зонтиком, защищающим от дождя.

5. *Прием, связанный с умением формулировать цепочку наводящих вопросов,* чтобы учащиеся пришли самостоятельно к определению нового понятия (пошаговый разбор, расщепление вопроса). Например, к понятию «психологическая защита» может быть предъявлена такая цепочка вопросов: защита чего? защита от кого или от чего? защита для чего? защита осознается?

6. *Использование фольклора.* Например, вводя понятие «стереотип», можно воспользоваться примерами из сказок: «Первый сын – во всем умен, средний был и так и сяк, младший вовсе был дурак», заяц – трусливый, лиса – хитрая и т.д. Другая разновидность народного фольклора – анекдот. Как Вы думаете, в чем причина подобных суждений?

7. *Использование типичных жизненных ситуаций.* Так, вводя понятие «темперамент» в школе, можно привлечь внимание подростков к типичной для их среды ситуации подшучивания друг над другом и спросить: «Как Вы на это реагируете? А Ваш друг? А Ваши знакомые? Почему?»

8. *Свободные ассоциации.* Какие ассоциации возникают у Вас, когда произносятся слова, например, темперамент – эмоции, движение, поведение; подросток – кризис, непонимание и т.д. (эти и другие слова были получены студентами на уроках в школе). Интересен прием ассоциаций в виде рисунков. Так, можно раздать учащимся чистые листы с названием типа темперамента и попросить их нарисовать явления природы, с которыми ассоциируется тот или иной темперамент.

Использование подобных приемов работы стимулирует развитие творческой активности и студентов, и самого преподавателя. Однако следует помнить, что объяснение нового понятия должно быть четким, кратким, с выделением основных отличительных признаков этого понятия.

Содержание психологических понятий наиболее полно усваивается в процессе самостоятельной работы с ним. Организация самостоятельной работы предполагает самые разнообразные формы и может быть как аудиторной, так и внеаудиторной.

Традиционно выделяют следующие формы самостоятельной работы студентов: самостоятельное чтение; подготовка к лекционным и семинарским занятиям; подготовка докладов и рефератов; конспектирование, а также выполнение контрольных и курсовых работ, выполнение заданий на всевозможных видах практик, участие студентов в научно-методической работе, конференциях. Среди инновационных форм можно выделить написание эссе, метод проектов, метод «бортовых журналов», метод портфолио и др. Кроме этого, на наш взгляд, освоение психологических дисциплин предполагает и практическую самостоятельную работу, которая может осуществляться и вне прохождения практики. Такая работа может заключаться в разработке анкет и опросников, проведении психологических наблюдений с последующим анализом полученных фактов. На более старших курсах к этим формам присоединяется разработка психологических занятий и уроков, разработка коррекционных мероприятий, тренинговых программ.

Многие психологические дисциплины носят смежный характер, поэтому самостоятельная работа может носить интегрированный характер, т.е. студентам можно предлагать задания, которые позволили бы сформировать навыки исследовательской деятельности, а также получать и применять знания сразу в нескольких научных областях. Конечно, для проведения такой работы необходимо тесное взаимодействие преподавателей, читающих разные курсы, требующее дополнительных умственных и временных затрат. Однако такая работа позволит студенту проследить взаимосвязь учебных курсов и наглядно подтвердит целостность психической организации личности.

Внеаудиторная самостоятельная работа требует разработки разноуровневых заданий: анализ источников информации, выделение различных точек зрения на проблему, выполнение сравнительных таблиц. Например, при выполнении контрольной работы по дисциплине «Психология личности» студентам предлагается заполнить таблицу, проведя анализ различных психологических теорий по сформулированным преподавателем критериям. Для выполнения задания студенту необходимо самостоятельно собрать и проанализировать всю имеющуюся информацию по данному вопросу.

Интересной формой самостоятельной работы является написание контрольных работ в жанре эссе. Написание эссе предполагает активность и креативность студента в выполнении поставленной в учебном процессе задачи. Эссе позволяет включать студента в процесс самооценки, рефлексии достигнутых результатов. Эссе, как правило, бывает посвящено какому-то спорному, дискуссионному положению, явлению, событию. Студентам предлагается самостоятельно изучить и проанализировать материал, оперируя различными понятиями, терминами. Данный жанр предполагает описание какой-либо информации сквозь призму личного опыта автора. Таким образом, особый, оригинальный способ представления текста, свободная форма записи, допускающая соединение различных жанровых вариантов, позволяют автору выразить свое личное отношение к теме, показать свою осведомленность в ней. Представляется, что такая форма работы является одним из условий дальнейшего успешного выполнения курсовых и дипломных работ, где обязательно должны присутствовать собственные выводы и предложения.

При использовании любых форм организации и управления учебно-профессиональной деятельностью студентов следует помнить о том, что их результативность зависит от степени четкости сформулированных задач, от обеспеченности необходимой информационной базой и от уровня развития самоорганизации студентов.

Использование процедуры самооценки учебных достижений в подготовке будущих специалистов

Харитонова Т.Г., к. психол.н., доцент ННГАСУ;

Мартинчик С. А., студент ННГАСУ

Каждому человеку приходится сталкиваться с тем, что принято называть деловым общением. Деловое общение – это особый вид общения, который имеет психологические особенности и специфические формы. Как правильно составить договор, официальное письмо или приглашение, принять партнера и провести с ним переговоры, разрешить спорный вопрос и наладить взаимовыгодное сотрудничество – всем этим вопросам, относящимся к сфере делового общения, во многих странах уделяется очень большое внимание. Особое значение деловое общение имеет в сфере профессионального труда и для людей, занятых бизнесом. Во многом от того, насколько они владеют наукой и искусством делового общения, зависит успех их деятельности.

Деловое общение возникает в связи с постановкой или решением конкретных задач, требующих совместного решения, или в связи с совместной реализацией определенных целей. Поэтому переговоры, по мнению американских специалистов, считаются «острием экономических отношений» [1, С. 6].

Под деловыми переговорами понимается общение, обеспечивающее успех какого-то общего дела, создающее условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели [3, С. 211]. Переговоры – специфический вид деловой коммуникации, имеющий свои правила и закономерности, использующий разнообразные пути к достижению соглашения, совместный анализ проблем. Цель переговоров – найти взаимоприемлемое решение, избегая крайней формы проявления конфликта.

Помимо хорошего знания предмета обсуждения необходимо владеть техникой ведения переговоров, а для этого необходимо получить определенную профессиональную подготовку. За рубежом соответствующие учебные курсы есть практически в каждом университете и колледже, кроме этого издается множество научной и популярной литературы, способствующей самообразованию менеджеров и бизнесменов.

В отличие от зарубежных коллег, которые с юности овладевают переговорным процессом (а рыночные отношения без переговоров невозможны), для российских специалистов и предпринимателей это совершенно новая область деятельности, и как следствие – в одних случаях – растерянность, в других - использование методов, усвоенных при командно-административной системе. В результате переговоры не приносят должного результата, партнеры терпят убытки, а иногда безвозвратно теряют возможность наладить продуктивное сотрудничество и взаимовыгодные внешнеэкономические связи.

В современных условиях от специалистов требуется компетентность в вопросах организации переговорных процессов. Это связано с тем, что 1) значительно расширяется круг лиц, связанных по роду своей деятельности с зарубежными партнерами (для того чтобы успешно вести дела, им необходимо знать общепринятые правила и нормы делового общения, уметь организовать и вести переговоры); 2) становясь частью единого процесса взаимосвязи и взаимодействия, предполагающего обмен информацией, опытом и взаимным эмоциональным влиянием, мы все в большей мере переносим существующие общие закономерности на нашу действительность, требуя от отечественных партнеров цивилизованного партнерского общения.

«Умение общаться с людьми – такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире» - говорил Рокфеллер о значении общения для деловой деятельности [цит. по 3, С.163].

Особую значимость приобретают психологические аспекты делового общения вообще и переговорного процесса в частности. Важно понимать общие закономерности ведения деловых переговоров, это позволит анализировать ситуацию, учитывать интересы партнера, выявлять и предотвращать манипулирование, оптимизировать общение.

Неумение рационально и эффективно решать психологические проблемы, возникающие в процессе делового общения, зачастую приводит специалиста к «профессиональному выгоранию», разочарованию в профессии, частой смене места работы в надежде, что в новой организации все сложится более удачно.

В условиях вуза происходит 1) подготовка будущих специалистов (то есть перед студентами четко ставятся цели познания, их знакомят с содержанием предстоящей работы, формами и средствами ее организации): 2) развитие профессионально важных качеств личности будущих специалистов: 3) психологизация обучения (то есть даются определенные психологические знания тем студентам, чья профессия предполагает постоянное взаимодействие и общение с людьми).

Для специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма, имеющих дело не только с сотрудниками своей фирмы, клиентами, но и специалистами-смежниками (работниками других агентств, гостиниц, транспортных фирм и пр.), которые могут быть людьми из разных стран и культур, с разными традициями делового общения, специализированные знания об особенностях переговорного процесса являются профессионально необходимыми. Поэтому в рамках НИР мы спланировали и организовали цикл занятий, способствующий повышению информированности будущих специалистов в вопросах организации переговорного процесса.

Занятия проводились со студентами второго курса специальности «Социально-культурный сервис и туризм» в количестве 20 человек (возраст 18-19 лет). Придерживаясь точки зрения, согласно которой учебная деятельность студентов является поисковой, исследовательской, мы использовали активные методы обучения и подкрепляли теоретическую информацию ситуациями практического характера, что способствовало осмыслению и закреплению полученных знаний.

Для отслеживания эффективности наших занятий, мы наряду с достаточно распространенным диагностическим инструментарием, используемым в профессиональной деятельности практического психолога, с целью определения субъективного мнения студентов о приобретении ими знаний в области ведения деловых переговоров применяли рефлексивную диагностику («Лист самооценки знаний»).

Для этого по 8 ведущим положениям, заданным нами по теме переговорного процесса (1 – понятие переговорного процесса; 2 – этапы переговорного процесса; 3 – значение подготовительной работы в переговорном процессе; 4 – правила ведения переговоров; 5 – стили ведения переговоров; 6 – техники аргументирования; 7 – психодиагностика манипулирования в переговорном процессе; 8 – способы нейтрализации манипулирования в переговорном процессе), студентам было предложено оценить свои знания, используя пятибалльную шкалу оценки.

Для изучения динамики самооценки рефлексивная диагностика использовалась нами дважды (в начале и в конце проведения занятий).

Дополнительно, в качестве актуализации знаний студентов и подтверждения объективности их самооценки в вопросах организации переговорного процесса нами использовалась технология «Карусель» (с последующим контент-анализом полученных данных).

Сравнительный анализ полученных результатов (в период проведения первичного среза) показал несколько завышенную самооценку знаний студентов, принимающих участие в нашей совместной работе.

В период проведения рефлексивной диагностики они наиболее высоко оценили свою информированность по таким критериям, как «понятие переговорного процесса» (1); «значение переговорного процесса» (3); «техники аргументирования» (6), тогда как участие студентов в технологии «Карусель» показало, что знания в области переговорного процесса у данной группы будущих специалистов крайне ограничены и специфичны. Из всего многообразия конкретных ответов, предположений и ассоциаций, что студенты представили нам по заданным темам, соответствующих достоверным (научным) данным оказалось очень мало. И те формулировки, которые были использованы, представляют собой довольно общие фразы, которые можно отнести к разным аспектам повседневной жизни, а не конкретно к деловому общению и переговорному процессу.

Так что же побудило студентов, принимающих участие в исследовании дать завышенную самооценку своих знаний по предложенным нами вопросам? Во-первых, учитывая возрастную категорию, мы можем предположить наличие юношеского максимализма, который предполагает желание быть необычным, знающим и уникальным; иметь «все и сразу»; отличаться от остальных своим мировоззрением, чувствовать в себе силы спорить со всеми, отстаивая собственную точку зрения. При этом в шкале ценностей молодого человека может не быть «полутонов» и «золотой середины», и желание быть хорошим берет верх над реальными событиями. Возможно, именно поэтому появляется желание оценить свои знания выше, чем использовать в ответах формулировки типа «полностью не разбираюсь» или «в основном не разбираюсь». Во-вторых, влияние внешних факторов (например, средств массовой информации) может способствовать формированию неточных представлений, и поэтому под заданными нами понятиями студенты изначально могли подразумевать совсем другую информацию. В-третьих, студенты, имея некоторый опыт делового общения, рефлексируют и переживают происходящие с ними события и отражают в своих ответах на заданные вопросы уровень «узнавания», а не знания.

Эти выводы подтверждаются еще и тем, что во время проведения занятий звучали такие высказывания: «Ну вот, а я думал, что это совершенно другое» или «Надо же, я, оказывается, сильно ошибалась...» или «Выходит, я и тут ни чего не знаю!».

Для того чтобы отследить динамику произошедших изменений в информированности студентов в вопросах организации переговорного процесса и в дальнейшем определить уровень статистической значимости различий, по окончании занятий студентам было предложено повторно заполнить «Лист самооценки знаний». Сравнительные данные самооценки полноты знаний студентов, принимающих участие в занятиях, представлены в таблице 1.

Наглядно представленные результаты свидетельствуют, что данные самооценки знаний изменились в лучшую сторону. Наиболее позитивная динамика самооценки знаний наблюдается в следующих, значимых для оптимизации переговорного процесса, положениях: правила ведения переговоров (1,2), этапы переговорного процесса (1,1), способы нейтрализации манипулирования в переговорном процессе (1), понятие переговорного процесса (0,8), стили ведения переговоров (0,7).

Таблица 1 - Сравнительная таблица самооценки полноты знаний

Показатели компетентности	Самооценка знаний в начале обучения (в баллах)	Самооценка знаний в начале обучения (в баллах)	Средний балл произошедших изменений в самооценке знаний
1. Понятие переговорного процесса	3,4	4,2	0,8
2. Этапы переговорного процесса	2,95	4,05	1,1
3. Значение подготовительной работы в переговорном процессе	3,3	3,95	0,65
4. Правила ведения переговоров	3	4,2	1,2
5. Стили ведения переговоров	3,1	3,8	0,7
6. Техники аргументирования	3,25	3,8	0,55
7. Психодиагностика манипулирования и психологического давления в переговорном процессе	3,1	3,75	0,65
8. Способы нейтрализации психологического давления и манипулирования в переговорном процессе	2,8	3,8	1

Необходимо заметить, что, оценивая свои знания по пятибалльной шкале в конце обучения, студенты при выборе варианта ответа наиболее часто использовали формулировку «в основном разбираюсь». Полученные данные помогают констатировать, что объективные показатели (в сравнении с первоначальным объемом) демонстрируют определенное расширение знаний студентов в процессе нашей совместной работы и предположить, что субъективные показатели дают вероятность дальнейшего осмысления и расширения знаний по рассматриваемым вопросам.

Таким образом, полученные с помощью рефлексивной диагностики данные отражают динамику субъективно оцениваемых студентами позитивных изменений в осмыслении и понимании особенностей организации и проведении переговорного процесса.

Литература:

1. Рамендик, Д.М. Психологический практикум /Д.М. Рамендик, О.В. Одинцова. – М.: «Академия». 2008. – 192 с.
2. Харитоновна, Т.Г. Психологические условия оптимизации профилактической деятельности практического психолога в ДОУ: дис. ... канд. психол. н. / Т.Г. Харитоновна – Н.Новгород, 2004. – 216 с.
3. Шикун, А.Ф. Управленческая психология / А.Ф. Шикун, И.М. Филинова. – М.:Аспект Пресс, 2002. – 332 с.

**Профилактика «синдрома профессионального выгорания» преподавателей
как одна из задач психологической службы вуза**

Шуранова И.Ю., к. психол. н., доцент ШГПУ, г. Шуя

Предупреждение и преодоление возможной профессиональной деформации (в частности, «синдрома профессионального выгорания») личности преподавателей вуза является одной из важнейших задач психологов, работающих в рамках психологической службы вуза.

Поскольку исследования «синдрома профессионального выгорания» показали, что его причины могут иметь разную природу, то своевременно проведенный комплекс различных мероприятий по минимизации влияния указанного синдрома может служить способом предупреждения (равно как и способом преодоления) профессиональной деформации личности преподавателя вуза.

Такой комплекс может включать проведение следующих мероприятий [1,2,3,4]:

- I. Проведение психодиагностического обследования:
 1. диагностика профессиональных важных качеств личности (ПВК) и профессиональных затруднений;
 2. диагностика основных характеристик кафедры как малой социальной группы: социометрической (особенностей межличностных отношений), коммуникативной структуры и структуры социальной власти; выявление видов лидерства и модели руководства;
 3. диагностика психологического климата на кафедре;

4. диагностика степени удовлетворенности профессиональной деятельностью;
5. диагностика синдрома профессионального выгорания сотрудников кафедры.

II. Применение стратегий вмешательства.

1. Стратегии, ориентированные на заботу о каждом преподавателе и кафедре как рабочей группе:

- Обучение преподавателей конструктивным моделям поведения при взаимодействии с «трудными» людьми и обстоятельствами.
- Обучение навыкам разрешения конфликтов в группе.
- Своевременная обратная связь и положительное подкрепление тех преподавателей, которые чувствительны к моральному поощрению или отличаются высокой тревожностью и неуверенностью.
- Регулярное предоставление возможности для обучения, повышения профессиональной квалификации и ролевой эффективности.
- Индивидуальное психологическое консультирование преподавателей, испытывающих высокий стресс (или переживающих выгорание).
- Обучение планированию и управлению временем.

2. Стратегии помощи, ориентированные на «командный дух».

Использование разных видов поддержки: деловой, информационной, административной, социально-психологической и межличностной (моральной, эмоциональной, когнитивной).

III. Обучение навыкам борьбы со стрессом по трем направлениям:

1. Управление образовательным или дидактическим стрессом (т. е. преподаватели получают теоретическую информацию о тревоге и стрессе).

2. Обучение навыкам преодоления тревоги и стресса: использование техники прогрессивной мышечной релаксации, релаксация, формирование навыков асертивного поведения, тренинг когнитивных и поведенческих навыков (умений).

IV. Обучение навыкам межличностного общения, совершенствование коммуникативной компетентности (эффективности делового и межличностного общения).

V. Тренировка психической саморегуляции с использованием следующих групп психотехник:

- управление физическим «Я» (самоконтроль и регуляция внешних проявлений эмоций, которые находят свое выражение в соматических и вегетативных изменениях);
- репродукция (воспроизведение) ресурсных состояний или позитивных образов (памяти или воображения);
- отражение своего социального «Я» (умение ставить адекватные цели);
- позитивное внушение или самовнушение.

VI. Введение регулярного научно-практического семинара для повышения профессиональной компетентности преподавателей, включающей следующие разделы:

- психологические основы педагогической деятельности, куда входят блоки знаний о личности, возрастных особенностях юношеского возраста, о познавательной деятельности, мотивации обучения;
- деловая коммуникация в педагогической деятельности, где рассматриваются особенности педагогического общения;
- активные методы обучения (метод анализа ситуаций; деловые и инновационные игры, методы "мозгового штурма");
- психоэмоциональные ресурсы преподавателя.

VII. Использование при работе с преподавателями активных информационных методов (например, видеозаписи и разборы способов и методов преподавания, метод анализа конкретных ситуаций, тренинги и видеотренинги) для решения задачи формирования преподавательской идентичности (под преподавательской идентичностью понимают наличие внутренней мотивации, стремление наиболее полно реализовать в данной деятельности, преподавание на высоких уровнях обучения, умение преобразовывать мотивацию студентов в интерес к предмету, умение обучать студента с минимальными затратами времени и трудностями в обучении, умение использовать свой научный потенциал в процессе обучения, актерское мастерство в общении и преподавании, использование разнообразных активных методов обучения, "вкус" к методической работе, стремление к развитию творческого мышления и поведения студента, гибкость преподавательских стилей).

Таким образом, разработка и применение разнообразных стратегий помощи преподавателям, направленных на уменьшение риска «выгорания», представляется весьма важной и перспективной для сохранения высокого уровня профессионализма преподавателя вуза.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009.
2. Водопьянова, Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003.
3. Водопьянова, Н.Е. «Синдром выгорания» в профессиях «человек-человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Питер, 2001.
4. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимова. – СПб., 2001.

**Опыт психологического сопровождения
учебно–воспитательного процесса в вузе**

*Щеглова Т.М., к. психол. н., доцент,
зав. каф. психологии ШГПУ, г. Шуя*

Психологическая служба в системе образования имеет свои традиции в виде основополагающих целей, задач, направлений и содержания работы психолога. Психологическое сопровождение учебно–воспитательного процесса является основной целью ПС. Начальная цель психолога – определение готовности первокурсников к обучению в ВУЗе и помощь в адаптации к новым условиям жизни. Данная цель наиболее полно реализуется в ВУЗе в рамках работы отдела по воспитательной работе и штатного психолога (семинары кураторов, диагностика первокурсников, работа с активом студенческих групп).

Конечная цель – подготовка выпускников к самоопределению в социуме: как профессиональному, так и личностному.

Задачей психологической службы является гармонизация условий развития студентов, которые создаются общими усилиями всех структурных подразделений ВУЗа: это и аккуратное рабочее место, и хорошая организация учебных и досуговых мероприятий, и комфортные отношения с преподавателями, благоприятный психологический климат студенческого коллектива, широкие возможности саморазвития в различных видах деятельности. Эти задачи также нашли достойное отражение в концепции воспитательной работы нашего ВУЗа.

Функционально психологическая деятельность должна проявляться в диагностической, развивающей, консультативной и профилактической работе со студентами и преподавателями.

Что же делается кафедрой психологии по этим направлениям?

- Диагностическая функция реализуется через привлечение студентов и преподавателей – психологов к оказанию помощи кураторам, деканатам по исследованию интересов студентов, формированию коллектива. Студенты выступают в роли исполнителей, преподаватели в роли их консультантов. Уже два года студенты ФПП (факультета педагогики и психологии) в период психологической практики оказывают помощь исследовательскому Центру ШГПУ, проводят тренинги для актива студенческих групп, проводят психодиагностику студентов по поступившим заявкам.

- Развивающая функция в деятельности кафедры психологии наиболее полно представлена в профессиональной подготовке студентов ФПП. Прежде всего это создание кабинета психолого-педагогической помощи детям, который с 2004 года работает на базе муниципального образования «Молодёжный информационный центр». В кабинете осуществляется комплексная (психологическая, педагогическая и логопедическая) поддержка детей, так как практика показывает востребованность именно такой помощи. Например, при заявке родителей на психологическую диагностику развития первоклассника, у которого обнаружили проблемы на уроках русского языка, с помощью студентов – будущих логопедов была обнаружена дизграфия. Студенты – психологи отклонений в развитии познавательных процессов не обнаружили. Подобные случаи встречаются довольно часто и специалисты высказывают мнение о необходимости подготовки учителей начальных классов с дополнительной специализацией «Логопедия». Студенты также принимают участие и в работе «Телефона доверия», базирующегося в Молодёжном центре.

Работа студентов в кабинете психолого-педагогической помощи развивает студентов не только с профессиональной стороны, но и научной деятельности, так как кабинет является и экспериментальной площадкой для научных исследований, написания выпускных работ. В помощь студентам на кафедре постоянно пополняется «Методическая копилка практического психолога».

- Консультативная деятельность психологов-преподавателей кафедры наиболее ярко проявляется при проведении занятий на ФПК и ОЗО, так как взрослые, имея больше опыта и проблем, охотнее идут на контакт, используют для этого как учебные занятия, так и свободное общение. У студентов дневного отделения, как показал опрос,

существует барьер перед психологом – преподавателем. Они желали бы видеть в роли консультанта психолога, не связанного с ними служебными отношениями, поэтому чаще обращаются к вузовскому психологу, нашей бывшей выпускнице, которая ближе им по возрасту и мировосприятию. Несмотря на то, что потребность в психологической службе ВУЗа у студентов есть, обольщаться её эффективностью пока не следует: опыт создания «Телефона доверия» для студентов на базе профкома Вуза показал его малую востребованность, возможно, из-за размещения его в учебном корпусе, многолюдном помещении и слабой рекламы.

- Профилактическая деятельность психолога, во многом, просветительская. Для нормального психического самочувствия в профессиональном коллективе человеку важно ощущать свою значимость, поддержку коллег и руководства.

Общекафедральной темой научной деятельности является «Психологическая поддержка в образовании». Работает одноименный научно- практический семинар при кафедре психологии, где выступают с сообщениями и организуют тренинги общения наши преподаватели. Поступают заявки на проведение тренингов из других структурных подразделений.

В помощь кураторам студенческих групп были подготовлены выступления на семинаре кураторов. В рамках «Недели психологии» на ФПП ежегодно проводятся: конкурс психологических газет, психологический КВН, олимпиада, «Круглый стол» по актуальным проблемам психологической службы в образовании, где выступают с сообщениями практические психологи дошкольных и школьных образовательных учреждений, детского дома, муниципальной службы «Телефона доверия», студенты, кураторы и преподаватели.

Но есть и резервы в нашей деятельности, о чём говорят результаты опроса студентов, педагогов - психологов 5 курса ФПП. Им предлагалось осветить свой взгляд на вопрос психологического сопровождения учебно–воспитательного процесса в ВУЗе.

В частности, студенты считают, что диагностике должны подвергаться и преподаватели ВУЗа на предмет профессионализма, конфликтности и пр.

Желательны две психологические службы: для студентов и преподавателей отдельно. В то же время есть высказывания о совместных тренинговых встречах студентов и преподавателей, о привлечении психолога к разрешению конфликтов между ними.

Были высказаны такие пожелания студентов:

- психологическая служба должна помещаться не в учебном здании, чтобы можно было её посещать анонимно;
- желательна и психотерапевтическая помощь;
- должно быть 2 помещения: рабочий кабинет психолога и кабинет психологической разгрузки;
- в кабинете – мягкие стулья, так как они устают целый день сидеть на жестких сиденьях;
- перед учебным зданием желательно поставить качели для релаксации;
- резкий звонок заменить на мелодичный.

Обратная связь от студентов по поводу совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе осуществляется и в ходе использования активных методов обучения на занятиях (интеллектуальный ринг, дискуссии и т.п.) В частности, студенты высказываются за усиление их практической подготовки, что согласуется с задачами образования при переходе на двухуровневый процесс подготовки профессионалов.

Информационные и коммуникационные технологии в профессионально-правовой подготовке психологов в вузе

*Кручинин М.В., старший юриконсульт, Главное
управление МВД по Приволжскому Федеральному
округу, преподаватель правовых дисциплин*

Общество предъявляет новые требования к путям приобретения и передачи знаний, и той роли, которую играет человек в этих процессах. На первый план выходит задача принципиально нового конструирования содержания и организации учебного материала, педагогической деятельности преподавателя и учебной работы студента в компьютерной информационно-образовательной среде. Развитие средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. ИКТ дают возможность активизировать когнитивную деятельность студентов, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение.

Перед высшей профессиональной школой ставятся задачи формирования таких качественных характеристик будущих специалистов, как психолого-педагогическая, информационная, правовая компетентность и т.п. В последние десятилетия коренным образом изменились роль и значение правовых знаний в российском обществе и

сознании людей. Право приобретает конкретные черты и практическое значение для каждого. Переход к правовому государству невозможен без формирования у будущих специалистов соответствующих правовых знаний и правосознания, которые в свою очередь зависят от правового образования, осуществляемого в учебных заведениях.

Формирование у будущих специалистов правовой компетентности необходимо для того, чтобы они, во-первых, были достойными гражданами своей страны, понимали свою роль, возможности и ответственность в обществе, знали свои права и обязанности; во-вторых, чтобы они получили необходимые для их профессиональной деятельности правовые знания и приобрели навыки, позволяющие им самостоятельно понимать действующие законы, юридические нормы, умело разбираться в них и применять в профессиональной деятельности. Правовая компетентность будущих специалистов формируется посредством специальных учебных дисциплин. Так, при подготовке дипломированных специалистов-психологов предусматривается изучение студентами учебной дисциплины «Правоведение» в системе общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин Государственного образовательного стандарта.

Теоретический анализ дефиниций «правовая культура», «правовая компетентность», «правовая грамотность» показал, что эти характеристики отражают этапы формирования правового сознания специалиста. Первым этапом является формирование правовой грамотности, обеспечивающей приобретения студентами базовых знаний по общим и специальным вопросам будущей трудовой деятельности, отраженных в законодательстве страны. Однако в современных условиях этого явно недостаточно.

Колоссальный объем и динамика изменения российского законодательства требуют от специалистов не только юридического профиля использования современных инструментов для работы с юридической информацией. Сейчас такими инструментами являются справочные правовые системы и Интернет. В формировании правовой культуры будущих психологов широко используются программа информационной поддержки Российской науки и образования «КонсультантПлюс: ВысшаяШкола», «Информационно-правовая библиотека «Эксперт-юрист. Федерация» (2009) (Законодательство Российской Федерации)», доступные для студентов при работе в сети Интернет, а также на CD-RV и CD-DVD-дисках. Скорость поиска при работе с электронными дисками в последних версиях возросла в десятки раз, интерфейс поиска максимально упрощен и приближен к стандартному интерфейсу поиска в Интернете. Больше не нужно тратить время на выбор слов без окончаний из

словаря: теперь достаточно ввести искомые слова или фразу и система сама найдет документы, в которых эти слова встречаются с любыми окончаниями (во всех формах) и в любом порядке [1].

В настоящее время довольно обширна Российская составляющая правовой информации в сети Интернет, способствующая реализации информативной функции правосознания. В Интернет имеются тематические порталы, электронные библиотеки (например, электронная юридическая библиотека «Кодекс» (<http://www.kodeks.ru>)), медиатеки, материалы научно-практических конференций по проблемам права. Портал «Система Гарант» (<http://www.garant.ru>) на веб-квесте «Мир Интернет для юриста» дает гиперссылки на все порталы и сайты, содержащие официальную юридическую информацию. Представленная в сети Интернет новая Интернет-версия системы ГАРАНТ, позволяет бесплатно работать с информационной подборкой "Основные нормативные акты" и комплектом "ГАРАНТ-Классик" (законодательство и комментарии – ежедневно и достоверно). Наиболее широко представлены различные вопросы права на Федеральном правовом портале «Юридическая Россия» (<http://www.law.edu.ru>) [3].

Формирование профессионально-правовой компетентности будущих специалистов в вузе осуществляется путем формирования их правосознания. Правосознание студентов имеет две составляющие – общую и профессиональную, которые между собой тесно взаимосвязаны. Формирование профессионального правосознания студентов-психологов формируется в процессе изучения двух учебных дисциплин — *правоведения и трудового права*. Будучи одной из форм общественного сознания, правосознание представляет собой совокупность взглядов, идей, представлений, чувств, людей, их объединений, всего общества в целом относительно права и правовых явлений. Это познавательное-оценочное отношение людей к прошлому и действующему законодательству, идеи о его дальнейшем совершенствовании, о законности, правосудии. Сюда также входит также осознание объективной необходимости права в современном обществе, его социального назначения, связи с такими демократическими идеалами, как справедливость, свобода, естественные и неотъемлемые права личности. Наконец, это и отношение к актам поведения людей, их оценочная характеристика с точки зрения правомерности или неправомерности, совокупность психологических установок и ценностных ориентаций на неукоснительное соблюдение норм права.

Основными функциями правосознания являются: познавательно-оценочная (изучение и познание права, его связи и взаимозависимости с другими общественными явлениями, анализ его основных принципов и институтов; оценка собственного поведения личности, поступков других людей с точки зрения их правомерности либо неправомерности, оценка всех других социальных институтов с точки зрения их взаимоотношения с правом); правового моделирования (прежде чем получить свое выражение в юридических актах, будущие нормы должны пройти через волю и сознание людей, участвующих в правотворчестве; качество, эффективность действующего правового регулирования, его соответствия потребностям общественного развития во многом обуславливаются уровнем правосознания лиц, которые создают нормы права, их общей и юридической культурой); регулятивная (высокий уровень правосознания является неременным условием точного и последовательного осуществления норм права, обеспечивает авторитет законодательства, понимание его разумности и необходимости, воспитывает чувство нетерпимости к нарушениям правопорядка); идейно-воспитательная (правосознание служит основой: для воспитания внутренней потребности личности соблюдать нормы права; формирования такой черты характера человека, как законопослушание; привития уважения к закону как непреложной ценности, без которой не может существовать цивилизованное общество; это база для формирования правовой установки личности, т.е. ее психологической готовности, предрасположенности к соблюдению норм закона, складывающейся под воздействием различных социальных и психологических факторов). Для идейно-воспитательной функции характерна широкая пропаганда общечеловеческих моральных ценностей - справедливости, гражданского общества, демократии, человечности, идей о гуманном назначении и все возрастающей роли права в общественной жизни, как действенного инструмента обеспечения и защиты интересов личности, развития мировой цивилизации третьего тысячелетия, материального и духовного прогресса человечества [6].

На рисунке 1 представлена схема формирования профессионально-правовой компетентности будущих психологов в вузе в структуре профессиональной компетентности специалиста.



Рис. 1 – Схема формирования профессионально-правовой компетентности будущего психолога в структуре подготовки специалиста.

Технология формирования профессионально-правовой компетентности будущих психологов представляет собой поэтапный процесс, состоящий из следующих этапов: мотивационно-личностного; базового; формирования знаний, умений для решения общих профессиональных задач в профессионально-правовом и информационном пространстве; формирования знаний, умений для решения специальных задач в профессионально-правовом и информационном пространстве [5].

Для студентов психологов нами разработан *электронный учебно-методический комплекс по правоведению*. Он включает следующие структурные компоненты: учебно-тематический план по курсу «Правоведение» (разделы, темы и краткое содержание); методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов; учебный материал по учебной дисциплине «Правоведение» (представлен в нескольких видах: тексты лекций, практикумы и задания для самостоятельной работы);

рекомендуемая основная и дополнительная литература; примерные темы рефератов; ссылки на правовые и образовательные Интернет-ресурсы; практикум по правоведению; практические задания; различного вида тестовые задания для самопроверки усвоения учебного материала курса; глоссарий; примерный перечень вопросов к зачёту (экзамену); хрестоматию (учебные пособия по правоведению); краткую характеристику основных правовых документов на CD- и DVD-дисках; интерактивный вариант тестирования по правоведению [2,4].

Литература:

1. Кручинин, М.В. Правосознание и правовая культура личности в условиях информатизации общества и образования / М.В. Кручинин // Проблемы модернизации российского общества: социокультурные, правовые, экономические, экологические аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. - Нижний Новгород: НФ МНЭПУ, 2006. — С. 313-317.

2. Кручинин, М.В. Кейс-технологии в формировании правовой культуры специалиста в условиях информатизации общества и образования / М.В. Кручинин // Информационные технологии в учебном процессе: сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции (6 декабря 2005 г.). – Н.Новгород: Изд-во НГТУ, 2006. — С. 112-118.

3. Кручинин, М.В. Ресурсы сети Интернет в формировании правовой культуры специалиста / М.В. Кручинин // Вестник Волжского государственного инженерно-педагогического университета. Научно-методический журнал. — 2006. — № 2. — С. 80-82.

4. Кручинин, М.В. Кейс-технологии в профессионально-правовой подготовке студентов в современной информационно-образовательной среде вуза / М.В. Кручинин // Высокие технологии в педагогическом процессе: матер. Межд.науч.-практ.конф. —Н.Новгород, ВГИПУ, 2009. —С. 75-83.

5. Кручинина, Г.А. Формирование правовой компетентности специалиста в условиях информатизации высшего профессионального образования / Г.А. Кручинина, М.В. Кручинин // Вестник Волжского государственного инженерно-педагогического университета. Научно-методический журнал. — 2008.— № 5 (6). – С. 97-107.

6. Правосознание и юридическая культура [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/4/juris/ju4.html#4>.

Формирование мотивации учебной деятельности студентов в процессе преподавания специальных дисциплин

Агеева М. А., преподаватель ННГАСУ

Перед системой образования в настоящее время стоят острые проблемы, являющиеся следствием осуществляемых в стране реформ. Современное общество нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, с высоким уровнем профессионализма, инициативы и предприимчивости, творческих способностей.

Долгое время мотивации студентов не уделяли должного внимания, а это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс обучения. Проблема мотивации студентов технических специальностей является наименее изученной.

Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению представляет собой достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники. Принято выделять три вида источников активности: внутренние; внешние; личные. Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

Мотивация в преподавании специальных дисциплин в первую очередь реализуется как нацеленность на профессию. Значимыми факторами формирования положительного отношения к профессии являются ее общественная важность и соответствие индивидуальным способностям и склонностям студентов. К факторам, снижающим удовлетворенность профессией, относятся низкий заработок, длительность рабочего дня, возможность физического и нервного переутомления. Дополнительными негативными сторонами профессий, приобретаемых на технических факультетах, являются необходимость работы с людьми, отсутствие возможностей для творческой и научной работы.

Выделен ряд критериев развития профессиональной мотивации у студентов [1]:

1. Степень информированности о содержании будущей профессиональной деятельности.

2. Особенности развития общеобразовательной направленности личности.
3. Особенности профессионального целеполагания.

Психологами разработано несколько подходов к изучению мотивации и мотивов человека: эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, анализ продуктов деятельности и пр. В практике изучения мотивов поведения наибольшее применение нашли опросные листы и тесты.

Для диагностики мотивационной сферы используется целый ряд тестов и опросников. К ним относятся следующие тестовые методики [2]:

- методика изучения мотивационной сферы учащихся М. В. Матюхиной (1984);
- методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (Ильин Е. П., 2000);
- психографический тест В. Г. Леонтьева (1992);
- методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной (Ильин Е. П., 2000);
- методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина (Ильин Е. П., 2000) и др.

Среди студентов Инженерно-строительного института ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» был проведён опрос. Целью анкетирования стало не только определение основных мотивов студентов, которые уже получают высшее образование, но и выявление различий в мотивации студентов различных курсов. Опросник для диагностики учебной мотивации студентов был взят из монографии Бадмаевой Н. Ц. [2]. Вопросы составлены таким образом, чтобы выявить наличие семи видов мотивов учения: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные.

Исследование проводилось методом письменного опроса среди студентов со следующим распределением: 3-й курс – 63 чел.; 4-й курс – 25 чел.; 5-й курс – 30 чел.;

Полученные результаты ещё раз доказали, что в данном случае больше характерно слияние сразу нескольких мотиваций в разных вариациях (табл. 1, рис. 1).

Анализируя полученные ответы, можно сделать вывод, что преобладающими мотивами учения студентов третьего, четвертого, пятого курсов являются профессиональные мотивы (нравится избранная профессия, важна успешность будущей профессиональной деятельности и т.д.).

Самыми менее значимыми являются мотивы избегания (вынужден учиться, чтобы окончить университет, не желаю оказаться среди отстающих и т.д.).

Среди отличий в мотивах учения различных курсов можно отметить, что по мере взросления большую значимость приобретают социальные мотивы (от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение, хочу принести пользу обществу).

Таблица 1 – Результаты диагностики учебной мотивации студентов

Мотивы	3 курс				4 курс		5 курс		Средний показатель (в баллах)
	гр. 134	гр. 135	гр. 139	гр. 140	гр. 123	гр. 124	гр. 112	гр. 114	
Коммуникативные	3,03	3,10	3,34	3,49	3,49	3,70	3,12	3,32	3,36
Мотивы избегания	1,83	2,04	2,38	2,78	2,20	2,59	2,76	2,53	2,41
Мотивы престижа	2,52	2,64	3,02	3,07	2,74	3,03	2,27	2,71	2,78
Профессиональные	4,16	4,28	3,80	4,07	4,04	4,16	4,00	4,02	4,08
Творческой самореализации	2,79	3,15	3,22	3,28	3,00	2,60	2,0	3,15	3,11
Учебно-познавательные	3,43	3,29	3,23	3,30	3,29	3,52	3,04	3,15	3,31
Социальные	3,44	3,32	3,51	3,47	3,21	3,74	4,08	3,60	3,57

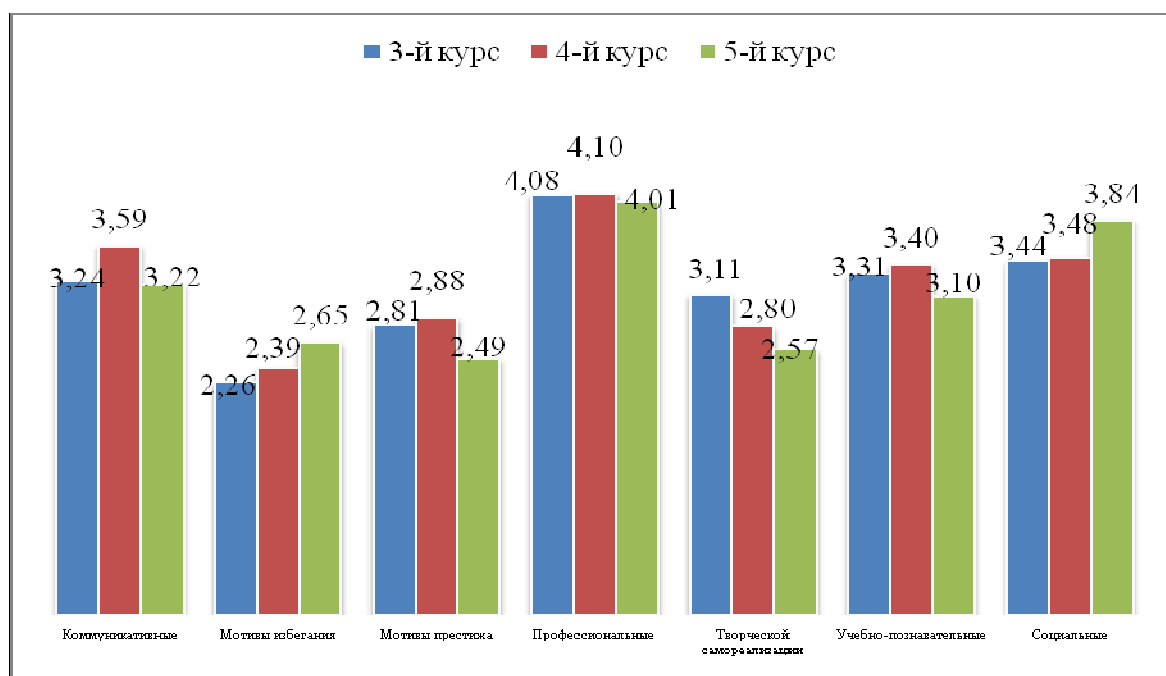


Рис. 1 – Результаты диагностики учебной мотивации студентов третьего, четвертого и пятого курсов

Далее на основе анализа психолого-педагогической литературы и ряда тестов была составлена анкета для студентов 3-го, 4-го и 5-го курсов (40 чел.) Инженерно-

строительного института ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», для которых выпускающей кафедрой является кафедра металлических конструкций (МК). Цель анкетирования – выявить факторы мотивации учебной деятельности студентов в процессе изучения специальных дисциплин (системы автоматизированного проектирования по расчёту металлоконструкций, практические занятия по курсу металлических конструкций, лекции по курсу металлические конструкции, системы автоматизированного проектирования по разработке проектной документации, курсовое проектирование).

Были выделены следующие факторы мотивации: 1) достижения, 2) сама учебная деятельность, 3) ответственность, признание, 4) профессиональный успех, обеспеченное будущее, 5) межличностные отношения. Эти факторы были названы основными, при опросе студентов Инженерно-строительного института.

Результаты исследования представлены на рис. 2.

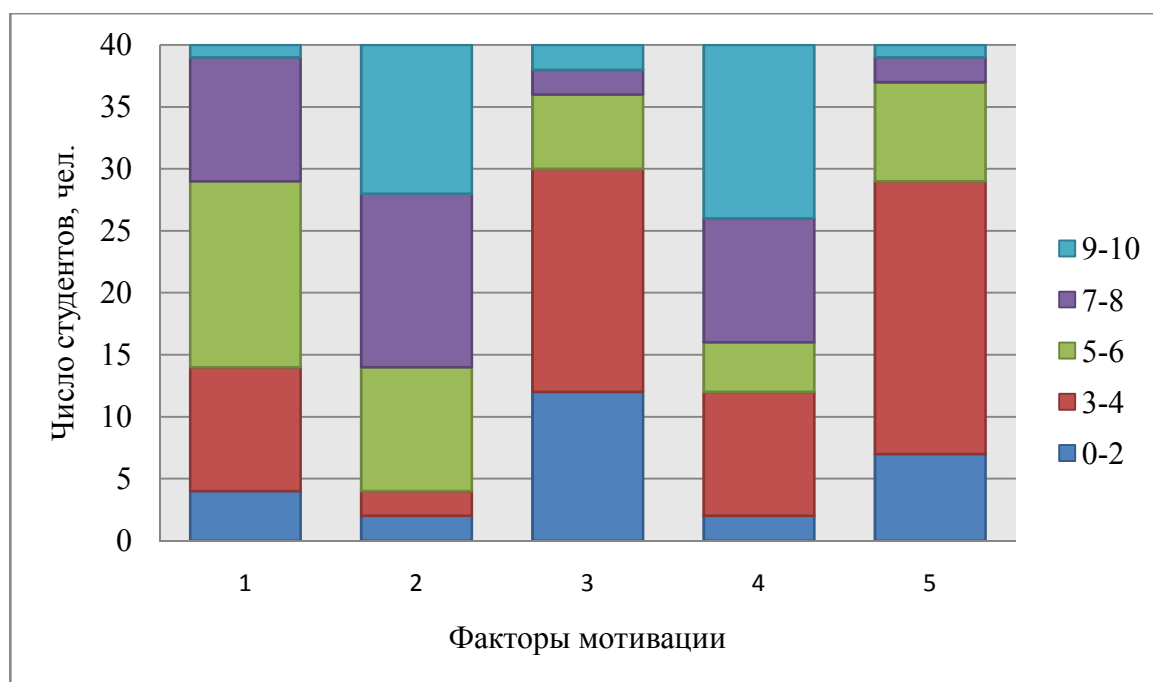


Рис. 2 – Результаты анкетирования студентов специальности МК

Как показывают результаты, межличностные отношения студентов и преподавателей имеют второстепенное значение для обучения специальным предметам.

Ярко выражена значимость профессиональных и учебно-познавательных мотивов. Нацеленность студентов на будущую профессию, четкое осознание себя в будущей профессиональной деятельности.

На основе обобщения теоретических данных и результатов анкетирования можно предложить следующие направления развития мотивации учения студентов:

1. Содержание учебного материала (доступный; трудный, сложный; опирается на жизненный опыт; новый).
2. Организация учебной деятельности (мотивационный этап; операционально-познавательный этап; рефлексивно-оценочный этап).
3. Коллективные формы учебной деятельности.
4. Значение оценки.
5. Межличностные отношения.

Для улучшения мотивационной сферы студентов необходима интеграция инновационных программ в процесс обучения студентов. Преподаватели и университет должны больше внимания уделять информированности студентов об учебных и профессиональных перспективах на ранних этапах обучения. Больших результатов можно добиться в том случае, если процесс формирования основывается не на внешнем стимулировании студентов, а скорее на развитие у них внутренней мотивации к профессиональной деятельности.

Для усиления мотивации учебной деятельности студентов администрации вуза и факультетов необходимо определить политику университета как образовательного учреждения, освещать миссию, стратегические цели и задачи, улучшать условия учебной деятельности (санитарно-гигиенические, материально-технические, межличностные отношения в системе «администрация – преподаватели – студенты»).

Для становления мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, ибо не один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех студентов.

Литература:

1. Воронкова, Н. Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ю. Воронкова. – Н. Новгород, 2008. – 26 с.
2. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.

Особенности развития морально воспитанной воли личности студента педагогического вуза

Бирюков С.М., доцент ШГПУ, г. Шуя

Проблемы воспитания воли всегда были и остаются наиболее актуальными проблемами нашего бытия (Макаренко А.С.). Под волей принято понимать «деятельностную сторону разума и морального чувства, управляющую движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения» (Сеченов И.М.).

К сожалению, в последние 30 лет в отечественной литературе многие важные вопросы развития и воспитания воли изучаются недостаточно, а порой - вообще игнорируются (Селиванов В.И., Иванников В.А., Ильин Е.П. и др.). Между тем, без морально воспитанной воли невозможно полноценное самосовершенствование, самообразование и самовоспитание личности спортсмена, преподавателя физкультуры, тренера.

Целью нашего исследования было изучение особенностей саморегуляции студентов – будущих преподавателей физкультуры в затруднительных ситуациях. В исследовании приняли участие 60 студентов 3-4 курса ФФК «ШГПУ». Изучались особенности развития саморегуляции и самоуправления личности студента на различных этапах морально-волевого развития (анализ противоречий; прогнозирование; целеполагание; формирование критериев самооценки поведения; самооценки качества воли; принятия решения к действию, поступку; контроль поведения). В ходе исследования использованы методы: наблюдения и беседы, рейтинга и ранжирования, тестирования (Методика «Способность самоуправления» Пейсахова Н.).

Анализ полученных данных показал, что у испытуемых – студентов 3-4 курсов ФФК сформированы различные уровни морально-волевого самоуправления и саморегуляции поведения, в т.ч. высокий и выше среднего – у 5 % испытуемых, средний уровень – 85 % и низкий – у 10 %. В целом, показатели волевого самоуправления в трудных условиях (новых, непривычных для испытуемого) и волевой саморегуляции в стандартных (привычных) ситуациях затруднения находятся в зоне относительно низких самооценок развития. Многие из этих испытуемых чрезмерно расчетливы и рациональны. Зачастую им не хватает эмоциональности в достижении поставленных целей при преодолении встречающихся препятствий и трудностей. В целом у этих студентов сформированы только отдельные фрагменты (из выше

указанных). Большинство испытуемых излишне сильно переживают свои неудачи, неуспехи. Эмоциональные самооценки у них явно доминируют над рациональным, разумным анализом, особенно у студентов – заочников (уровень самоуправления в новых, непривычных ситуациях затрудненности – 22 б.), в то время, как у большинства студентов дневного отделения этот уровень оказался выше среднего (31,5 б.).

Большинство студентов успешно переходят от этапа планирования волевого действия, поступка к этапам самоприказания, к поиску наиболее оптимальных, продуманных решений, требующих большей организованности, смелости и решительности (этап принятия решения). Более ярко оказывается выраженным и этап анализа возникших противоречий, тесно связанный с ориентировкой в затрудненной ситуации (в чем коренятся причины неуспеха, неудачи? Какова реальная ситуация затруднения?). Более слабо проявляются этапы: 1) коррекции (что надо делать дальше?), связанной с переходом к саморегуляции, с закреплением творчески найденных путей решения проблемы затруднения, и 2) этап самоконтроля (не образовался ли разрыв между намеченным планом и реальным действием, поступком? Что и как именно надо менять в своем объективном, реальном поведении? Что сможет произойти, если срочно не удастся активно вмешаться в сложившийся ход событий?). Еще слабее оказывается представленным этап целеполагания, что обусловлено трудностями создания близких, тактических, средних и далеких, стратегических целей (перспективных линий, по Макаренко А.С.), соотнесенности их выбора. Если у испытуемых – студентов 3 курса дневного отделения ФФК показатели развития уровня саморегуляции и самоуправления волевого поведения оказались на уровне ниже среднего (у юношей – 14 б., а у девушек – 16 б.), у студентов 4 курса ОДО – уже на среднем уровне (соответственно: у юношей – 23 б., а у девушек – 25 б.). Максимально высокие показатели развития этапов системы морально-волевого самоуправления, саморегуляции в затруднительных ситуациях выявлены на этапах: 1) анализа противоречий (4,5 б.); 2) прогнозирования (4,3 б.); 3) критерия самооценки качества действия, волевого поступка (4,0 б.). Минимальными оказались показатели: 1) самоконтроля (3,5 б.); 2) самокоррекции (3,2 б.) и – особенно – 3) этапа целеполагания (всего 3,0 б.).

На основании и с учетом полученных в нашем исследовании данных с помощью авторейтинга, составивших горизонтальную структуру развития системы морально-волевого поведения, саморегуляции и самоуправления проведены индивидуальные психологические консультации с каждым испытуемым. Студенты перешли ко второму

формирующему этапу исследования – к созданию вертикальной организации волевого воспитания личности будущего преподавателя физкультуры, спортивного тренера.

В целом, данные самоуправляемости, морально волевого поведения, как и показатели 8 этапов, требуют от испытуемых – будущих педагогов, тренеров дальнейшего самосовершенствования личности.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
2. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1991.
3. Селиванов, В.И. Воля и ее воспитание / В.И. Селиванов. – М.: Знание, 1976.
4. Селиванов, В.И. Дискуссионные вопросы воли / В.И. Селиванов // Психологический журнал. – 1986. – №6. – с. 110-121.
5. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997.

**Психолго-педагогические трудности отношений преподаватель – студент
в процессе формирования мотивации изучения иностранного языка
у студентов неязыковых вузов**

Гуро-Фролова Ю.Р., старший преподаватель ВГАВТ

Согласно Болонской конвенции к 2010 году Россия должна перейти на новые международные стандарты в системе образования, следовательно, студенты и выпускники вузов должны достичь высокого уровня коммуникативной компетенции для свободного практического использования иностранного языка в различных целях. Это и возможность обучаться и проходить стажировку в вузах других стран, налаживать межкультурные научные связи, изучать зарубежный опыт в определенных областях науки и техники и т.д. Требования новых стандартов высоки, соответственно встает вопрос о том, возможно ли достичь высокой результативности обучения иностранному языку в технических вузах. В настоящее время большая часть студентов неязыковых вузов не только не готовы к общению на иностранном языке, но порой демонстрируют дефицит простейшего лексико-грамматического минимума. В повседневной работе педагог сталкивается с плохой посещаемостью, пассивностью студентов, отсутствием интереса и ленью, состоянием тревожности и скуки на занятиях по иностранному языку, а также нежеланием понимать даже простейшие вещи. Налицо мотивационный, когнитивный и эмоциональный дефицит, зачастую

сформировавшийся еще в период школьного обучения и переносимый студентом на процесс изучения языка в вузе. Даже самые современные методические научные подходы, направленные на оптимизацию результативности, оказываются порой не в состоянии решить проблему. Существует множество факторов отрицательно влияющих на результативность овладения иностранным языком. Барьером, помимо неадекватных методик преподавания, могут стать отношения между преподавателем и студентом, неграмотные психолого-педагогические действия педагога, способные навсегда отбить у студента интерес и желание изучать язык.

Содержание отношений преподаватель – студент вообще является одной из малоизученных тем педагогики высшей школы. Преподаватель и студент недостаточно знают друг о друге, плохо себе представляют механизм налаживания отношений. Игнорирование важности установления правильных взаимоотношений преподаватель – студент может привести не только к издержкам в усвоении знаний, но и к возникновению стрессовых ситуаций, барьеров и неприязни к процессу познания вообще. Проблема возникновения психолого-педагогических барьеров в процессе обучения и их влияние на мотивационную сферу учащихся является одной из актуальных проблем на сегодняшний день.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько групп барьеров, возникающих в педагогической деятельности:

- ✓ барьеры, связанные с содержанием и формой учебного процесса. Здесь и проблема подбора оптимальной методики обучения, и проблема адекватного отбора учебного материала, вызывающего интерес и эмоции учащихся, что является мотивирующим фактором в процессе изучения языка;

- ✓ барьеры общения;

- ✓ барьеры, связанные с особенностями преподавателя как субъекта учебной деятельности, его умением корректировать свои действия, с недостатками самоконтроля.

На состояние мотивационной, эмоциональной, когнитивной, личностной и социально-психологической сферы учащегося может влиять как один, так и совокупность факторов-барьеров.

Психологические барьеры, связанные с преподавателем, в первую очередь исходят из педагогического стиля общения и психологического воздействия преподавателя на студента. Психологи-педагоги выделяют несколько стилей педагогической деятельности. Стиль педагогической деятельности подразумевает и

стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль педагога. Существуют разные подходы к классификации педагогических стилей.

Так, известно деление стилей на авторитарный, демократический и либерально-попустительский.

В *авторитарном стиле*, в наибольшей степени отрицательно влияющим на мотивационную сферу, учащийся рассматривается как объект педагогического воздействия, лишенный собственного мнения и возможности принимать самостоятельные решения. Педагог устанавливает жесткий контроль над выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия. Вследствие этого со стороны учащегося теряются активность, обнаруживается низкая самооценка, агрессивность. Так, в плане изучения иностранного языка при данном стиле педагогического общения характерна ситуация выученной беспомощности, к которой ведут накапливающиеся неудачи в результате неадекватных действий педагога, способствующих возникновению эмоционального дефицита, который проявляется в возникающем, из-за бесплодности действий учащегося, подавленном состоянии или депрессии. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие.

Демократический стиль предполагает, что учащийся – это, в некоторой степени, равноправный партнер в общении. Учащиеся привлекаются к принятию решений, их мнения учитываются, самостоятельность суждений поощряется. Методами психолого-педагогического воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. При данном стиле общения учащиеся чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки, что благотворно влияет на мотивацию учения.

В *либеральном* стиле педагог передает инициативу учащимся. Организация и контроль деятельности осуществляется без системы. Педагог проявляет нерешительность и колебания, способствуя неустойчивому микроклимату в группе и скрытым конфликтам в результате отсутствия направленного действия.

Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения.

Применительно к иностранному языку, помимо этих трех стилей, ряд исследователей (Шувалова И.В., Савицкая Е.М., Шевандрин Н.И.) выделяют еще четыре, в которых варьируется степень директивности и поддержки студентов, в

зависимости от изначального уровня готовности группы. Это - указующий, обучающий, поддерживающий и направляющий. В идеале преподаватель должен владеть всеми четырьмя, применяя их на разных этапах обучения, способствуя психологически оптимальному пути овладения языком.

Говоря об оптимальной психолого-педагогической деятельности преподавателя, И.В.Шувалова выделяет два крайне полярных и неадекватных, с точки зрения налаживания общения и взаимоотношений, педагогических стили. Педагог - «массовик-затейник», процесс обучения у которого – это театр одного актера с пассивностью студентов; и «замаскированный диктатор» с доминированием и жесткостью, проступающими через внешнюю мягкость и демократичность.

Соответственно, напрашивается вывод, что авторитарность, приказы, поучения и запугивание, а также отсутствие инициативы и колебания, со стороны педагога, его дистанцированность от учащихся, а также излишняя экзальтированность в процессе его педагогической деятельности, могут способствовать снижению мотивации изучения предмета.

Индивидуально-психологические особенности преподавателя и студента также могут служить причиной коммуникативных затруднений и образования барьеров, в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей. К ним относятся коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра-, интровертированность, особенности когнитивного стиля и др. Соответственно, преподаватель, как ведущий участник учебной деятельности, должен учитывать индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения и обладать самоконтролем, достаточной рефлексией, умением корректировать свои действия в соответствии с собственными субъективными особенностями для достижения оптимизации учебной деятельности и предотвращения возникновения барьеров, негативно сказывающихся на формировании мотивации учения.

Барьеры в педагогическом процессе, зависящие от преподавателя, заключаются, прежде всего, в том, что педагог не видит в учащемся целостную личность и игнорирует находящуюся в процессе становления и развития «Я» студента. В результате обучающийся не включается в общение, которое, говоря об изучении иностранного языка, играет первостепенную роль. Учащийся замыкается, что вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон, порождает нежелание учащегося изучать предмет, несмотря на казалось бы современные эффективные методики преподавания. Как пишет А.К.Маркова «...когда учитель не

видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него, не умеет связать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостатками своей собственной работы» появляется барьер в педагогическом процессе, который приводит к тому, что вопреки благородному желанию научить, преподаватель порождает ненависть, как к себе, так и к своему предмету [2].

Литература:

1. Зимняя, И.А.. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980.
2. Маркова, А.К. Педагогическая деятельность учителя / А.К. Маркова // Психология труда учителя. Книга для учителя. – М.: Просвящение, 1993.
3. Шувалова, Т.Н. Теоретические основы подготовки преподавателя иностранного языка для работы в условиях интенсивного обучения: дисс. ...к.психол.н. / Т.Н. Шувалова. – М., 1992.

**Использование активных методов обучения
в процессе преподавания профильных дисциплин**

Дорогушина О.А., ст. преподаватель ННГАСУ

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов сегодня весьма актуальна для нашей страны. В условиях повышения требований к специалисту, увеличения объемов информации, необходимой для усвоения, и потребности ее постоянного обновления традиционная схема обучения, когда студентам передаются готовые знания, оказывается мало эффективной. Требуется совершенно иной подход к организации обучения специалистов, нужна также и другая система взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом.

Перед обучением ставится задача не только дать обучающимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

С первых дней существования обучения и до сегодняшнего дня сложились, утвердились и получили широкое распространение в общем три типа взаимодействия преподавателей и учащихся: пассивные, активные и интерактивные методы обучения.

Пассивные методы обучения подразумевают такую форму взаимодействия учащихся и преподавателя, в которой преподаватель является основным действующим лицом, управляет ходом занятия, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей.

С точки зрения современных педагогических технологий пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к занятию со стороны преподавателя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. Лекция – самый распространенный вид пассивного занятия.

Активные методы обучения – это форма взаимодействия учащихся и преподавателя, при которой преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники. Если в пассивном занятии основным действующим лицом и руководителем был преподаватель, то здесь преподаватель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали автократный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль. Многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

В общем активные и интерактивные методы можно разделить на две группы: имитационные, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные (это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях).

Среди активных методов можно выделить три основные группы: дискуссионные методы, проблемные, игровые. При этом нет строгой градации между группами, один и тот же метод может быть отнесен как одной, так и к другой группе.

К дискуссионным методам относятся дискуссии между студентами, между преподавателем и студентами, а также между двумя преподавателями.

Проблемные методы предусматривают постановку проблемной ситуации перед студентами с последующим ее разрешением студентами, либо ее разбором

преподавателем. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения. Проблемной называется ситуация, алгоритма решения которой в прошлом опыте обучающихся нет.

Эффективность учебных деловых игр достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи.

С целью оценки современного состояния использования активных методов обучения при преподавании профильных дисциплин были проведены анкетирование и собеседование преподавателей кафедры металлических конструкций (МК) Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ).

Проведено анкетирование 15 преподавателей кафедры, результаты которого приведены на рис. 1 в виде гистограммы.

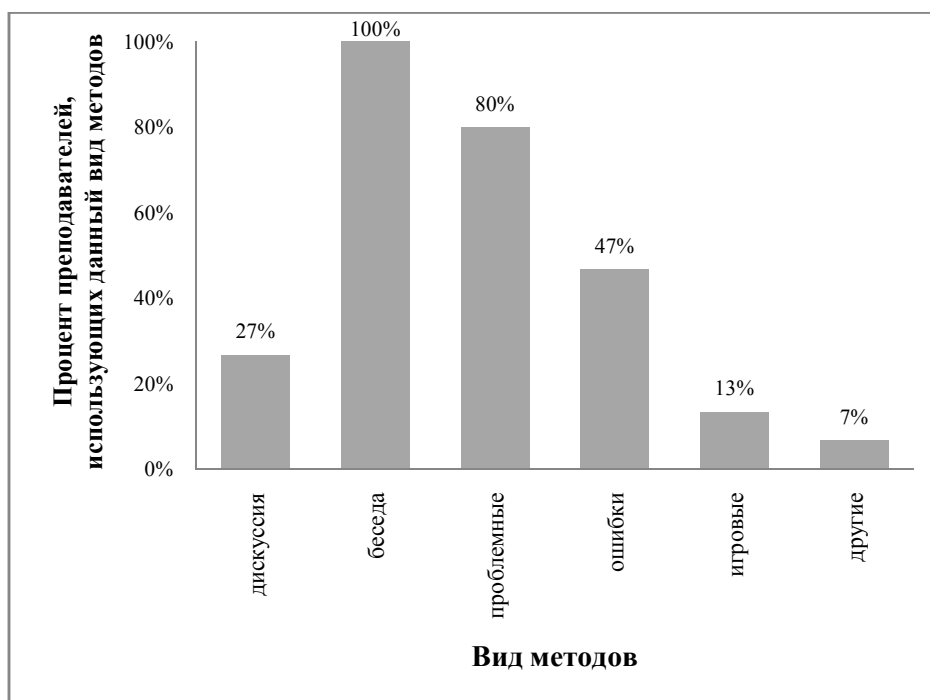


Рис. 1 – Использование активных методов обучения на кафедре металлических конструкций ННГАСУ

Следует отметить, что при составлении данной гистограммы не учитывалась частота, качество применяемых методов и вид занятий. При этом для отдельных видов методов отмечается, что они используются, но крайне редко. Это касается дискуссионных методов, в то время как беседу используют все преподаватели и

достаточно часто, как на лекционных, так и на практических занятиях, а также в курсовом и дипломном проектировании. При этом в процессе опроса выявлено, что, несмотря на стопроцентное применение метода «беседа (диалог с аудиторией)», эти беседы не достаточно содержательны, не всегда соответствуют тематике курса. Что касается проблемных методов, то их применение связывают с курсовым и дипломным проектированием. Само по себе проектирование подразумевает постановку проблемной ситуации, которую нужно разрешить, однако выполнение курсовых и дипломных работ осуществляется на основе имеющихся знаний. Следовательно, такая задача не стимулирует студентов к получению новых знаний, а способствует закреплению уже полученных. Занятия с ошибками используются примерно половиной преподавателей. При этом отдельные преподаватели отмечают, что ошибки бывают и незапланированными, а некоторые считают, что данный метод формирует негативный опыт, который может закрепиться у студентов, в связи с чем не приемлют занятия с ошибками. Использование игровых методов находится на низком уровне, что можно объяснить большой подготовительной работой и недостатком времени.

Таким образом, установлено, что активные методы при преподавании профильных дисциплин не достаточно широко, и они требуют оптимизации.

За период с декабря по март 2009-2010 учебного года были разработаны и апробированы активные методы обучения для дисциплин «Металлические конструкции» и «Системы автоматизированного проектирования и расчета».

В процессе преподавания дисциплины «Металлические конструкции» применены следующие методы:

- разрешение проблемной ситуации «Подбор сечения балки покрытия» (работа в команде);
- игра «Цепочка» (каждый студент последовательно отвечает на вопрос соседа, затем задает свой вопрос следующему) – промежуточная проверка знаний на этапе подбора настила и второстепенной балки;
- задание с ошибками (чтение чертежей);
- игра «Шляпа» (объяснение напарнику понятий без использования однокоренных слов, на скорость) – закрепление знаний по курсу;
- игра «12 записок» (последовательное решение 12 заданий: кроссвордов, ребусов, задач; командное соревнование) – контроль знаний по курсу.

В процессе преподавания дисциплины «Системы автоматизированного проектирования и расчета металлических конструкций» применены следующие методы:

- разрешение проблемной ситуации «Расчет арочного покрытия» (работа в команде);
- задание с ошибками «Башенная конструкция» (работа в парах).

На основе обобщения теоретических данных и личного опыта разработаны следующие рекомендации по использованию активных методов обучения:

- Для формирования профессиональных умений и навыков, активизации познавательной деятельности студентов в процессе вузовского обучения необходимо использовать активные методы, грамотно сочетая их с традиционными.
- Для реализации задач подготовки специалистов следует применять активные методы обучения систематически и целенаправленно.
- При использовании групповых и коллективных форм организации работы со студентами необходимо учитывать индивидуальные особенности учебной группы и каждого студента в отдельности.
- Рекомендуется учитывать специфику содержания изучаемого материала, задач подготовки специалиста, времени, особенности состава студентов, наличие средств обучения.
- Использование активных методов обучения позволяет преподавателю создать положительный микроклимат в группе, что будет создавать атмосферу свободного общения на занятии.

Апробация разработанных методов показала их эффективность в повышении качества обучения. В ходе выполненной работы установлено, что активные методы обучения создают условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, работать в коллективе. В результате использования активных методов в вузовском учебном процессе повышаются эмоциональный отклик студентов на процесс познания, мотивация учебной деятельности, интерес к овладению новыми знаниями, умениями. Активные методы способствуют развитию творческих способностей студентов, устной речи, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление. Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых

подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей как студентов, так и преподавателей.

Литература:

1. Балаев, А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев – М. : Профиздат, 1986. – 116 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М. : Высшая школа, 1991.– 207 с.
3. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение : монография / Ю.Н. Емельянов – Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 168 с.
4. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
5. Наумкин, Н.И. Инновационные методы обучения в техническом вузе / Н.И. Наумкин – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 122 с.
6. Проблемное обучение в вузе / отв. ред. Л.Г. Вяткин – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. – 79 с.
7. Эсаулов, А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф. Эсаулов – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.

Использование техники модерации как психологического инструментария в процессе развития личности студентов магистерской подготовки

Дудкина Г.В., ст.преподаватель, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

В связи с увеличением неопределенности и скоростью протекания экономических процессов, темпов изменений, а также обострением глобальной конкуренции, существенно поднявшей планку требований к работникам, внедрение новых технологий в процесс магистерской подготовки является весьма актуальным. Мы понимаем, что технологическая, профессиональная оснащенность будущих специалистов – это одно из условий развития личности и формирования конкурентоспособных позиций организации, в которой будут профессионально реализовываться будущие магистры.

Идея о персонале как стратегическом факторе, определяющим будущее организации возникла сравнительно недавно, но уже сегодня стала аксиомой современного менеджмента. Переход от управления персоналом к управлению человеческими ресурсами, по данным исследования российских (Горелов Н.А.,

2002,2004; Тучков А.И., Забродин Ю.М., Носов Н.А. 2005-2006) и зарубежных специалистов (Робер М.-А., Тильман Ф. 1994,1999 и др.), означает, во-первых, индивидуальный подход ко всем работникам в пределах общности интересов их и фирмы, во-вторых, осознание проблем дефицита высококвалифицированных кадров, борьба за их привлечение, в-третьих, анализ и регулирование групповых и личностных отношений, кадрового потенциала, управление конфликтами, обеспечение требований психофизиологии, эргономики и проч. Таким образом, процесс анализа и решения проблем управления человеческими ресурсами становится многоплановым. Одним из подходов в реализации процесса управления выступает техника модерации.

По мнению М.Н. Певзнера и О.М.Зайченко, *модерация* – это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента магистерской подготовки. В основе модерации, как психологического инструмента, лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовывать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, и подводящих грамотного решения за счет реализации внутренних личностных возможностей. Модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала студента, развитие самоопределения, самореализации и самоактуализации. При этом индивидуально значимое становится социально значимым, то есть приемлемым в коллективе.

Модерация характеризуется сосредоточением на конкретной проблеме; ориентацией на конкуренцию, а не на кооперацию; исключением формального контроля и оценки; содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы; создает психологически комфортные условия для субъектов учебной деятельности. Технология модерации удобна тем, что также позволяет характеризовать решаемые в группе задачи. Наиболее обобщенная классификация групповых задач разработана Д. Хакменом и Ч. Моррисом. Для технологии модерации она удобна тем, что позволяет характеризовать решаемые в группе задачи. Данная классификация включает в себя следующие типы задач:

- продуктивные (их решение ведет к получению оригинальных, творческих продуктов, например, к генерированию новых идей);
- дискуссионные (требуют от членов группы дискуссии по поводу конкретного вопроса и выработки согласованного решения);
- проблемные (требуют выявления специфики процесса, развертываемого с целью решения некоторой проблемы).

Техника модерации реализуется в четырех этапах. На первом этапе перед студентами ставится проблема поиска ключевых личностных характеристик, которые присущи идеальному образу чего-либо. Здесь используется как индивидуальный, так и групповой ресурс, такой подход позволяет сформировать навыки использования внешнего ресурса для развития личности.

На втором этапе отрабатываются навыки самоопределения и самопознания. Заметим, что именно на этом этапе студенты, как правило, испытывают наибольшие затруднения, связанные с процессом интроспекции, актуализации собственных ресурсов. Однако именно этот этап является ключевым в развитии личности и наращивании профессиональной компетентности. Это обусловлено личностным инсайтом, мощным обогащением навыков самопознания, что в дальнейшем перерастает в процесс интроверсии.

Третий этап характеризуется определением и дифференциацией способов наращивания профессионально-личностного потенциала. Здесь наиболее активно реализуется процесс группового взаимодействия, что дает возможность оптимизации межличностных отношений, которые выражаются в умении слышать, слушать, проявлении терпимости к иному суждению. Как модераторы мы наблюдаем проявления адекватного роста самооценки студентов, освобождение от стандартных форм мышления и расширение горизонтов профессионального, карьерного и личностного роста.

На четвертом этапе самоорганизация личности выступает как особо значимый процесс, который характеризуется актуализацией навыков выделения приоритетных позиций в профессионально-личностном росте студентов магистерской программы. Именно здесь происходит отбор и оптимизация ресурсов личности для достижения целей. Довольно часто в процессе беседы на данном этапе студенты проговаривают, что в ходе рефлексии у них происходит смена идеалов, способов достижения ситуации успеха и способов взаимодействия с окружающими.

Анализируя отсроченные результаты модерации, полученные в ходе опроса менеджеров промышленных организаций Сибирского региона, можно выделить типичные проявления профессионально-личностных компетенций выпускников магистерской программы. К ним относят:

- Владение конструктивными методами управления собственными ресурсами и взаимодействия в команде;
- Владение креативным потенциалом для достижения целей организации;

- Положительное влияние на морально-психологический климат в организации;
- Мобилизация на успех;
- Обнаружение профессиональных и личностных дефицитов и формирование индивидуального плана профессионально-личностного роста.

Таким образом, технологическая, профессиональная оснащенность студентов магистерской подготовки – это одно из условий формирования конкурентоспособных позиций современных менеджеров.

Литература:

1. Человеческий капитал Красноярского края: Форсайт-исследование – 2030. Аналитический доклад / под ред. Е.С. Ефимова. – Красноярск: СФУ, 2010. – 126с.
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 358 с.
3. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.

Теоретические аспекты психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза

Елизарьева Н.В., преподаватель ННГАСУ

Одной из ведущих задач высшего образования в современном обществе является гуманизация воспитательно-учебного процесса в вузе, воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии, в обществе, в культуре. Переориентация системы образования на воспитание личности предъявляет повышенные требования к уровню психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

Однако подавляющее число преподавателей, особенно технических вузов, такой подготовки не имеют, т.к. они являются выпускниками этих вузов, учебный план которых не предусматривает изучение в полной мере психолого-педагогических дисциплин. Не всегда осознают они значение и роль преподавателя в учебно-образовательном процессе, и уж вовсе не связывают его с воспитательным. Это зачастую приводит к формализации данного процесса, задача по созданию условий для личностного и профессионального саморазвития студентов решается не всегда успешно.

Для реализации новых задач образования нужен педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области, профессионал, во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков; в-третьих, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи, и становится организатором учебной работы по решению творческих задач. Педагогическая подготовка преподавателя заключается в освоении им педагогической деятельности: ее предмета, структуры, норм, средств, в выработки индивидуального стиля деятельности.

Существуют различные подходы к анализу профессиональной деятельности педагога. Н.В. Кузьмина [4] определяет психологическую структуру деятельности педагога как систему, взаимосвязь и последовательность его действий, направленных на достижение педагогических целей через решение «длинного ряда педагогических задач». В этой структуре автор выделяет пять компонентов. Гностический – включает в себя умения, обеспечивающие изучение: содержания и способов воздействия на других людей; возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей; особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков. Проектировочный – формирование системы целей и задач, планирование деятельности учащихся и собственной деятельности на длительный срок. Конструктивный - формулирование тактических задач (выбор и композиция содержания информации, проектирование деятельности учащихся по ее усвоению, проектирование собственной деятельности). Организаторский – умения в области оперативного решения задач (организация различных видов деятельности учащихся, организация собственной деятельности и поведения). Коммуникативный – установление педагогически целесообразных взаимоотношений.

Аналогичную структуру педагогической деятельности предлагают Ф.Н. Гоноболин, С.Г. Вершловский. Во главу угла ставят личность и воплощение в индивидуальном стиле деятельности нравственных и профессиональных задач педагога. Основными категориями анализа становятся отношения к самой работе, к учащимся, к себе, общие установки и стремления, индивидуальные особенности личности педагога, формирование индивидуального стиля деятельности (работы А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, Э.Г. Костяшкина). Выделяют 4 вида индивидуальных

стилей педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный.

В.А. Сластенин рассматривает процесс решения педагогических задач с точки зрения теории управления. В основе этого подхода – нахождение критериев успешности выполнения педагогических задач. Решение педагогической задачи проходит в своем развитии ряд этапов:

1. Анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результатов (прогноз) и планирование педагогических воздействий.
2. Конструирование и организация учебно-воспитательного процесса.
3. Регулирование и корректирование педагогического процесса на основе текущего сбора информации.
4. Итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Ряд авторов рассматривает структуру деятельности педагога с точки зрения психологической теории деятельности. Так, Ю.П. Вавилов в структуре педагогической деятельности выделяет: мотивационную часть (педагогические цели, задачи); исполнительскую (средства взаимодействия с учениками); контрольно-оценочную.

На аналогичные структурные компоненты указывает Э.Ф. Зеер [2]: деятельность, направляемая глобальными целями и мотивами; педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями; анализ и оценка результативности педагогического взаимодействия в зависимости от условий его осуществления.

С нашей точки зрения наиболее полную структуру функций педагогической деятельности (функциональная структура деятельности педагога) привел в своих работах А.И. Щербаков. Все функции педагогической деятельности он разделил на две большие группы.

1. Общетрудовые: конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская.

Данные функции проявляются в любой деятельности и при любой профессии, поэтому они называются общетрудовыми. Вместе они образуют систему действий и операций, направленных на создание оптимальных (материальных и дидактических) условий для творческого решения педагогических задач.

2. Педагогические: информационная, мобилизационная, развивающая, ориентационная.

Вместе с тем они составляют систему органически связанных между собой педагогических действий и операций, направленных на решение конкретных задач воспитания, обучения и развития учащихся.

Поскольку деятельность педагога относится к системе «человек-человек», она базируется на психологическом знании, т.е. стержневой частью педагогической деятельности является психологическая подготовка преподавателя. Психологическая подготовка, в свою очередь, включает: социально-перцептивную, аутопсихологическую, коммуникативную, психолого-педагогическую компетентность. В основе социально-психологической компетентности лежат такие свойства, как проницательность и наблюдательность. Они позволяют точно воспринимать и оценивать другого человека. Аутопсихологическая компетентность – это готовность и способность личности к целенаправленной психической работе по изменению собственных свойств, поведения, деятельности и отношений в сторону прогрессивного личностно-профессионального развития. От ее уровня зависят качества самоанализа, адекватность самооценки, уровень саморегуляции, самоэффективность. Коммуникативная компетентность подразумевает знания и умения по профилактике и разрешению конфликтов, налаживанию взаимоотношений с людьми разных возрастов и типов личности. И, наконец, психолого-педагогическая компетентность – это совокупность психологических знаний и умений, позволяющих педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Выполнение профессиональных задач преподавателя предполагает наличие определенных нравственно-психологических качеств, поступков, а также включение его в определенные нравственные отношения [1]. Психологическая подготовка преподавателей строится на адекватном соотношении нормативной структуры педагогической деятельности и ее субъекта; это особая психологическая работа по развитию и оформлению деятельности, общения, сознания, личности будущего педагога. Психологическая подготовка педагога включает формирование мотивационной, операциональной, саморегуляционной готовности к педагогической деятельности, ее содержание, вопросы самопознания педагога, способы решения задач профессионального развития, формирования психотехник работы над собой, выработка индивидуального стиля деятельности и поведения.

Таким образом, психолого-педагогическая подготовка преподавателя – это процесс формирования, закрепления и активизации готовности личности к педагогической деятельности или решению педагогических задач [3]. Психолого-педагогическая подготовка должна способствовать готовности преподавателя к педагогической деятельности, опираясь при этом на знания, позволяющие ориентироваться в вопросах развития и воспитания студентов, их взаимоотношений и т.д., а также на педагогические умения и навыки по управлению воспитательно-учебным процессом и успешно работать в системе «человек-человек».

Литература:

1. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. -224 с.
2. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. - Свердловск, 1988.
3. Кручинин, В.А., Бобылев, В.Н. Психолого-педагогическая подготовка и подготовленность преподавателя вуза / В.А. Кручинин, В.Н. Бобылев //Приволжский журнал – 2009. - №4.
4. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

Психологические проблемы подготовки студентов выпускных курсов к самостоятельному поиску работы и началу профессиональной деятельности

Калтаева М.В., психолог ННГАСУ

Трудоустройство молодого специалиста по окончании вуза – одна из острых проблем нашего времени. Упразднение системы государственного распределения даёт нынешним выпускникам высших учебных заведений неоспоримые преимущества: полную самостоятельность и свободу выбора своего профессионального пути, но, вместе с тем, влечёт очевидные проблемы. Молодым специалистам приходится прилагать немало усилий для того, чтобы самостоятельно найти место работы и трудоустроиться в условиях непредсказуемости рынка труда и высокой конкуренции. А ухудшение социально-экономической ситуации и развитие кризисных явлений в экономике значительно усугубляют и без того непростое положение выпускников на рынке труда.

Но, как показывают исследования, в том числе проведённые нами, кроме объективно существующих проблем (отсутствие опыта работы, высокая конкуренция на рынке труда, дефицит рабочих мест по специальности и др.), есть проблемы

субъективного характера, такие, как неумение молодого специалиста - выпускника вуза презентовать себя и свои профессиональные знания на собеседовании, размытость личных и профессиональных целей, наличие нереалистичных представлений о перспективах трудоустройства, финансовых и карьерных ожиданий, неадекватных самооценок и пр. В решении этих проблем немаловажную роль может сыграть психологическая служба (ПС) вуза, а именно разработка специалистами-психологами и внедрение в вузе программ психологической подготовки студентов выпускных курсов к осознанному выбору профессионального пути, самостоятельному поиску работы и трудоустройству, планированию и развитию карьеры.

В рамках деятельности ПС Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета нами проведено исследование, в котором приняли участие работодатели – руководители предприятий (организаций), предоставляющих рабочие места на Нижегородском рынке труда (31 чел.), студенты 4-х курсов инженерных специальностей (90 чел.) и специальностей гуманитарного профиля (21 чел.). Общий объем выборки составил 142 человека.

Среди опрошенных работодателей – представители предприятий строительной и производственной сферы (48,4%), оптовой и розничной торговли (32,3%), финансовые учреждения (6,5%), компании, работающие в сфере транспорта и связи (6,5%) и др. По типу предприятия представлены частные (74,2%), государственные (9,7%) и иностранные (16,1%) компании. В опросе приняли участие представители малых (6,4%), средних (45,1%) и крупных предприятий (48,5%). Все предприятия существуют более 5 лет. Таким образом, в исследовании учтены мнения представителей различных по численности, организационно-правовой форме и сфере деятельности предприятий (организаций), предоставляющих рабочие места в г. Нижнем Новгороде. Изучение мнения работодателей о возможностях и особенностях трудоустройства молодых специалистов, только что закончивших вуз, проводилось с помощью специально разработанной анкеты.

Большинство опрошенных руководителей (87%) готовы брать на работу выпускников вузов. Среди преимуществ молодых специалистов они отмечают их энергичность, активность, обучаемость, открытость новому; отсутствие устойчивых привычек, моделей поведения, сформированных на прежних местах работы, а для компании это возможность «вырастить» идеального сотрудника. Часть респондентов (6,5%) ответили, что, скорее всего, откажут в приеме на работу специалисту, только что закончившему вуз, а отдадут предпочтение «человеку с опытом», столько же

работодателей (6,5%) только в исключительных случаях примут на работу выпускника вуза.

Среди недостатков молодых специалистов (кроме отсутствия опыта) работодатели называют завышенные финансовые и карьерные ожидания (71% опрошенных); неумение применять теоретические знания к практической деятельности (45,1%); отсутствие ответственного отношения к работе, к своим обязанностям (19,4%); ориентация на себя, а не на дело (19,4%), неумение работать в команде (12,9%); отсутствие желания учиться на рабочем месте (12,9%). Кроме того, работодатели отмечают как негативную характеристику молодых специалистов отсутствие стабильности, постоянства, надежности, преданности («уходят, как только приобретут опыт»).

Большинство опрошенных работодателей (61,3%) могли бы предложить выпускникам вуза «стартовые» позиции в компании: ассистента, помощника специалиста, стажёра и т. п. 22,6 % респондентов готовы брать выпускников на должности специалиста, служащего, инженерно-технического работника; 3,2% опрошенных предложат должность менеджера среднего звена (мастера), а 6,5% работодателей могут взять дипломированного специалиста только на должность рабочего. Большинство работодателей отметили, что заработная плата, на которую могут рассчитывать молодые специалисты, находится в диапазоне от 7 до 15 тыс. рублей в месяц.

Как показало исследование, при подборе специалистов для компании работодатели используют следующие методы: анализ резюме и специальных анкет (58,1%); практические задания, позволяющие оценить профессиональную пригодность (54,8%); психологическое тестирование (16,2%). Основным же методом оценки молодого специалиста при приёме на работу является собеседование (интервью с кандидатом) (100%). Причинами отказа выпускнику вуза в найме на работу чаще всего являются: чрезмерная самоуверенность, завышенные самооценка и амбиции (41,9%); отсутствие навыков самопрезентации (неумение презентовать себя и свои профессиональные умения и навыки) (35,5%); неуверенность в себе (29,0%); неопределённость профессиональных интересов, отсутствие профессионального плана (25,8%); отсутствие коммуникативных навыков и навыков делового общения (25,8%); неопрятный внешний вид или его несоответствие корпоративной культуре (19,4%); неграмотно составленное резюме или заполненная анкета (19,4%) и др.

Таким образом, как показало наше исследование, большинство работодателей видят смысл в том, чтобы брать на работу выпускников вузов, поскольку они энергичны, активны, обучаемы, не обременены привычками, сформированными на прежних местах работы и т.п. Работодатели, скорее всего, не предложат вчерашнему студенту высокую должность и большую зарплату. Но они готовы тратить время и средства на то, чтобы «вырастить» для компании ценного сотрудника. Но вместе с тем, работодатели осознают, что в работе с данной группой кандидатов нередко возникают определённые трудности, обусловленные неадекватным восприятием выпускников вузов своих возможностей в сочетании с существенно завышенными зарплатными ожиданиями и жадной стремительного карьерного роста, ориентацией на себя, а не на дело, отсутствием ответственного отношения к работе, неумением работать в команде и пр. Причинами отказа выпускникам в приёме на работу часто являются: неопределённость профессиональных планов, завышенная самооценка, отсутствие навыков самопрезентации, неуверенность в себе. Для работодателя также имеет значение наличие у претендента коммуникативных навыков и навыков делового общения, внешний вид претендента и его соответствие корпоративной культуре, умение грамотно составлять резюме, заполнять анкеты и письменные документы и пр.

В ходе исследования нами было опрошено 111 студентов старших курсов инженерных и гуманитарных специальностей, среди них 39% девушек и 61% юношей. Средний возраст респондентов – 20,9 лет.

Профессиональные планы относительно своей трудовой деятельности после окончания университета имеют 76% опрошенных, при этом долгосрочные профессиональные ориентиры (на 5 лет и более) есть у 36% опрошенных, чуть больше молодых людей (40%) планируют свою профессиональную карьеру на ближайшее время (год-полтора). Вместе с тем, чётко выделить главные шаги на пути к реализации своих профессиональных планов смогли лишь 20,7 % опрошенных, другие же в своих ответах используют общие, неконкретные формулировки («закончить университет, найти хорошую (высокооплачиваемую) работу, карьерный рост» и т.п.). Отсутствие чётких профессиональных планов отмечают 24% студентов – будущих выпускников вуза.

По полученной в вузе специальности планируют работать 59% студентов, 24% опрошенных предполагают, что профессиональная деятельность лишь отчасти будет связана со специальностью по диплому, а 17% респондентов пока не определились в этом вопросе.

Молодые люди считают, что удачное трудоустройство, а далее и успех в профессиональной деятельности определяются наличием личностных качеств, таких как активность, предприимчивость, целеустремлённость и др. (68,5%), кроме того, необходимо хорошее образование (51,4%), связи и знакомства (40,5%) и благоприятное стечение обстоятельств (11,7%).

Анализ результатов анкетирования показывает, что претензии работодателей по поводу чрезмерной амбициозности молодых специалистов и их завышенных карьерных и финансовых ожиданий не безосновательны. Так, основными критериями, которыми руководствуются старшекурсники при поиске работы являются: высокий заработок (78,5%), перспективы карьерного роста (62,2%), далее со значительным отставанием – возможность получить профессиональный опыт, интересная, творческая работа, возможность обучения, повышения квалификации, возможность использовать и совершенствовать профессиональные ЗУН, приобретённые в вузе и др.

Большинство опрошенных старшекурсников рассчитывают начать свой трудовой путь с должности специалиста, служащего, инженерно-технического работника (46,8%). Чуть больше 20-ти процентов респондентов готовы поработать в должности ассистента, стажёра, помощника специалиста и т.п., и столько же видят себя на позиции менеджера среднего звена. Значительные рассогласования ожиданий старшекурсников с той должностной позицией, которую готовы предложить работодатели наглядно иллюстрирует гистограмма, представленная на рис. 1.

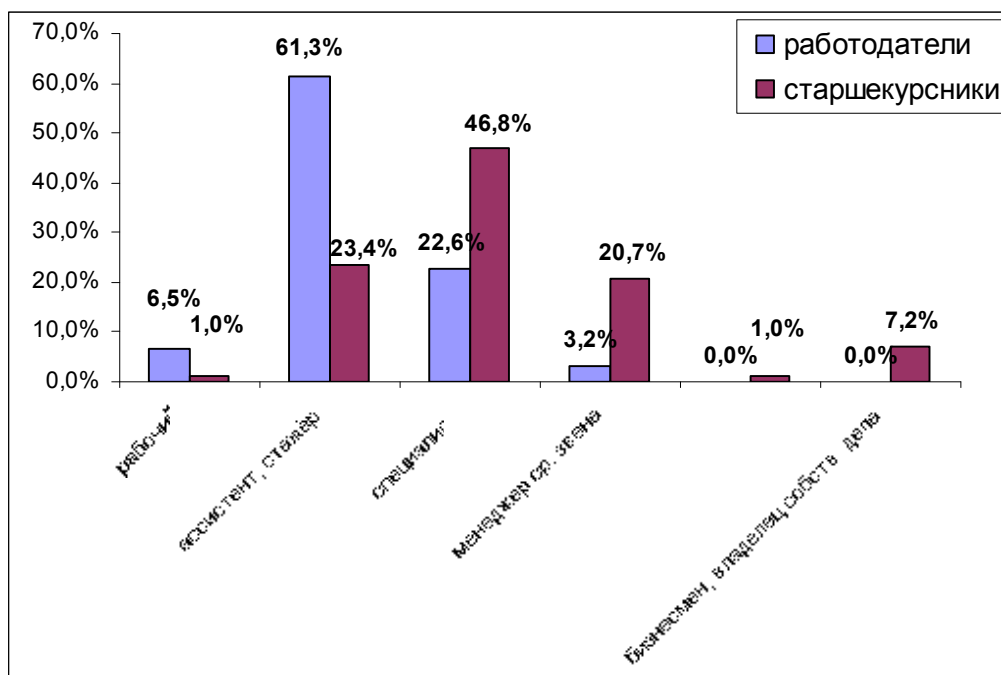


Рис. 1 - Должностная позиция выпускника вуза, по мнению работодателей и старшекурсников

Наше исследование показало, что старшекурсники также склонны значительно переоценивать свои перспективы в вопросах заработной платы (её размера). Так, большинство студентов (53,2%) рассчитывают зарабатывать после получения диплома о высшем образовании более 30000 рублей в месяц, в то время как по данным Службы государственной статистики по Нижегородской области средний размер оплаты труда в 2009 году составил 13576 рублей [2], а среди опрошенных нами работодателей, готовых платить такую зарплату выпускникам вузов, не оказалось (рис. 2).

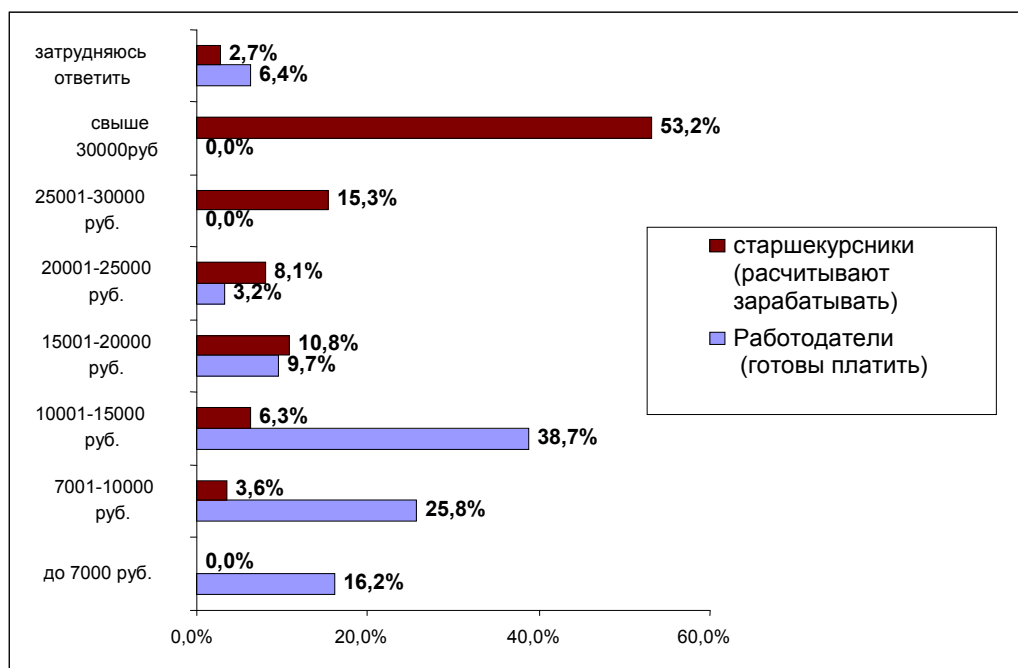


Рис. 2 – Уровень зарплат молодых специалистов по мнению старшекурсников и работодателей

Таким образом, наше исследование показало, что большинство выпускников вуза имеют искажённые представления о ситуации на рынке труда, зарплатные и карьерные ожидания старшекурсников во многом не соответствуют действительности. Следует отметить, что подобные результаты получены и в других исследованиях, проводимых в России (в т.ч. исследование ВЦИОМ [1]), результаты которых отражают те же тенденции.

Большинство опрошенных нами студентов (78,4%) предпринимали попытку самостоятельного поиска работы и трудоустройства и испытывали при этом разного рода трудности: «нежелание работодателей брать неопытного специалиста», «недоверие к молодым специалистам», «отсутствие связей, знакомств», «завышенные требования со стороны работодателя», «невыгодные условия работы». Многие отмечают, что существенно осложняют процесс трудоустройства: недостаточная

ориентированность в особенностях современного рынка труда, неуверенность в себе, отсутствие навыков прохождения собеседования, составления резюме, а также неопределённость профессиональных планов.

Чего же опасаются старшекурсники, думая о предстоящем трудоустройстве? Прежде всего, того, что не сбудутся их карьерные и финансовые ожидания: «будет ли стабильный заработок», «будет ли зарплата достойной», «смогу ли я получать столько, чтобы удовлетворять все мои потребности», «будет ли соответствовать зарплате условиям труда» и т.п. Часто встречаются ответы, отражающие опасения студентов не соответствовать требованиям, предъявляемым работодателями: «боюсь не справиться», «боюсь не подойти по требованиям», «достаточно ли профессиональных навыков, полученных в вузе». Студентов также беспокоит предстоящая процедура поиска работы и трудоустройства, что отражается в их ответах: «смогу ли я эффективно общаться с работодателем», «как я смогу показать себя работодателю», «как буду проходить собеседование» и т.п.

Таким образом, отсутствие чётких профессиональных планов, наличие неадекватных ожиданий старшекурсников, дезориентированность в особенностях современного рынка труда, их неуверенность, тревожность, беспокойство по поводу предстоящего трудоустройства доказывают необходимость проведения в вузе специальных мероприятий, направленных на подготовку старшекурсников к предстоящему трудоустройству.

В рамках деятельности психологической службы ННГАСУ нами разработана и апробирована программа психологической подготовки студентов выпускных курсов к самостоятельному поиску работы и началу профессиональной деятельности. Данная программа включает ряд мероприятий: семинар «Стратегия и тактика трудоустройства», психологический тренинг «Успешный старт», индивидуальные и групповые консультации по вопросам трудоустройства, планирования и развития карьеры. Программа рассчитана на студентов выпускных курсов, но в ней могут принять участие студенты, заинтересованные в успешном трудоустройстве ещё в процессе обучения в вузе.

Предлагаемая программа направлена на решение следующих задач: формирование реалистичных представлений студентов о ситуации на рынке труда; осознание собственных профессиональных планов и перспектив; составление собственной стратегии трудоустройства; развитие умений и навыков поиска работы,

эффективной самопрезентации и делового общения; формирование уверенности, активной позиции в ситуации трудоустройства.

Апробация данной программы в нашем вузе позволила подтвердить её эффективность, а положительные отзывы студентов – её востребованность в рамках вуза.

Литература:

1. Молодежь о карьере: амбиции и реальность [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск ВЦИОМ № 857. - 24 января 2008. - Режим доступа : <http://wciom.ru/novosti/press-vypuski/press-vypusk/single/9503.html>.

2. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Нижегородской области. Нижегородская область в цифрах. Уровень жизни [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://nizhstat.gks.ru/default.aspx>.

**Конкурентные преимущества молодого специалиста
на современном рынке труда**

Котикова Д.С., преподаватель, ННГАСУ

Необходимость исследования конкурентных преимуществ выпускника вуза вызвана непостоянностью современного рынка труда. Во время мирового экономического кризиса требования к качествам соискателей, а значит выпускникам вузов, меняются. Нашей задачей являлось выявление конкурентных преимуществ в новой социальной реальности, характерной именно для нашей страны в определенный промежуток времени. Успешным на рынке труда может быть только конкурентоспособный специалист. Конкурентоспособность личности – это некая способность личности достигать поставленные цели вне зависимости от вида деятельности (игровой, учебной, трудовой или общения) в условиях существующего соперничества, конкуренции с другими людьми, благодаря комплексу внепрофессиональных качеств личности, обеспечивающая не только саморазвитие, но и развитие общества в целом.

Разнообразие взглядов на составляющие конкурентоспособности личности и ее параметры вызвало необходимость проведения нами самостоятельного исследования, направленного на выявление основных характеристик конкурентоспособного выпускника вуза. Разделяя понятия конкурентоспособности и профессионализма, для реализации этой цели мы использовали метод контент-анализа 240 различных профессиограмм, метод опроса сотрудников 93 кадровых агентств России и

тестирование 46 нижегородских специалистов, работающих в различных профессиональных сферах (менеджеров, экономистов, психологов, финансистов и других) с помощью методики В.И. Андреева «Конкурентоспособность» [1].

По данным проведенного исследования можно разделить все конкурентные преимущества личности на две подгруппы: физиологические (пол, возраст, внешность, здоровье и т.д.) и психологические (знания, умения, способности, личностные характеристики).

По результатам наших исследований специалисты мужского пола оказываются более конкурентоспособными, чем женщины. У мужчин в среднем уровень развития конкурентоспособности личности «высокий», а у женщин «выше среднего», то есть общий уровень развития конкурентоспособности мужчин несколько выше, чем женщин. Сотрудники кадровых агентств (55 %) сообщают, что мужчине легче трудоустроиться, что в общем шансы на успех на рынке труда у них выше. Однако 45 % опрошенных говорят о том, что на рынке труда нет гендерной дискриминации, акцентируя внимание на значимости должности, профессии и их соответствии полу соискателя. Но ни один из сотрудников всех исследованных кадровых агентств не ответил, что женщины в этой ситуации более успешны.

95 % сотрудников кадровых агентств назвали возраст одним из значимых факторов при трудоустройстве, обозначив возрастные границы в среднем с 24 до 39 лет, как наиболее благоприятные. Наименее востребованным возрастом на рынке труда, по наблюдениям сотрудников кадровых агентств, является возраст в среднем до 23 лет и старше 44. Хотя лица в возрасте от 40 до 54 обладают большей конкурентоспособностью личности, чем более молодые. Мы можем предположить, что молодежь оказывается неспособной выстоять и победить в конкурентной борьбе на рынке труда наряду с другими факторами и вследствие низкой конкурентоспособности ее личности в сравнении с представителями других возрастных групп. Испытуемые в возрасте до 30 лет показали наименьшие результаты по тесту на изучение уровня конкурентоспособности личности.

На внешность, как одно из конкурентных преимуществ, личности указали 45 % опрошенных кадровых агентств. Для получения рабочего места соискатель должен выглядеть аккуратно, опрятно, ухоженно, внешний вид должен быть презентабельным, а на лице гостить улыбка. Неряшливость и небрежность в одежде, посторонние запахи, сонный вид, отсутствие зрительного контакта, отпугивающая внешность или некоторые физические недостатки могут стать причинами отказа на собеседовании, по

мнению 30 % представителей кадровых агентств. При изучении профессиограмм были выделены такие внешние характеристики, необходимые для определенных профессионалов, как аккуратность, обаяние и чистоплотность.

Л.А. Емельянова [2] называет конкурентным преимуществом такие профессиональные и личностные особенности специалиста, которые соответствуют требованиям работодателя, отличают специалиста с выгодной стороны в сравнении с конкурентом. По мнению автора, конкурентное преимущество есть категория единичная, распространяющаяся не на всех, но характеризующая немногих специалистов. Среди характеристик специалиста, составляющих конкурентное преимущество, Л.А.Емельянова выделяет следующие их виды: нравственно-этические, профессиональные, социально-психологические.

Комплекс определенных знаний, умений и личностных характеристик составляет группу психологических конкурентных преимуществ. Все они представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Психологические конкурентные преимущества личности выпускника вуза

В результате контент-анализа нами были выделены 12 основных универсальных личностных качеств, необходимых для успешного выполнения любой профессиональной деятельности и характеризующих конкурентоспособность личности.

К ним относятся (перечисление идет по степени значимости для конкурентоспособной личности выпускника): коммуникабельность; внимательность (умение концентрироваться); креативность; умение анализировать, рефлексивность; ответственность; терпеливость; выносливость, работоспособность; уверенность в себе; выдержка и самообладание; тактичность и вежливость; организаторские способности; стрессоустойчивость.

Материалы исследования среди сотрудников кадровых агентств позволили выделить следующие конкурентные преимущества: коммуникативные навыки и способности к сотрудничеству, сотворчеству; целеустремленность; ответственность; активная жизненная позиция; работоспособность; нацеленность на результат и стрессоустойчивость. В меньшей степени, по мнению сотрудников кадровых агентств, но имеют значение такие качества, повышающие конкурентоспособность, как обучаемость, стремление к саморазвитию, искренность, уверенность в себе, воспитанность, гибкость и аккуратность.

Таким образом, сопоставив эти два списка качеств и проанализированные работы по конкурентоспособности [1,2,3,4], мы можем выделить наиболее значимые конкурентные преимущества личности, которые необходимо формировать у студентов, в целях повышения их конкурентоспособности на рынке труда. К ним относятся:

1. Коммуникабельность (умение находить общий язык с разными людьми, открытость, искренность, легкость в общении, грамотная речь, готовность к сотрудничеству и т.д.);
2. Целеустремленность (адекватность, ясность, осознанность истинных целей, умение формулировать долгосрочные и ближние цели, здоровые амбиции и т.д.);
3. Работоспособность и трудолюбие (искреннее желание работать, готовность к большому объему работы, усидчивость, желание зарабатывать, отсутствие лени, активность);
4. Рискованность (активная жизненная позиция, предпочтение ситуации «вызова» или умеренного риска; способность оценивать риск, предпринимать действия, чтобы уменьшить риск или контролировать результаты);
5. Ответственность и независимость (исполнительность, пунктуальность, способность принимать на себя всю ответственность к принятию ответственных решений, самостоятельность, опора лишь на свои силы перед лицом препятствий или в случае неудачи,);

6. Стрессоустойчивость (способность преодолевать трудности, выдерживать тяжелые эмоциональные нагрузки, способность к саморегуляции, умение держать себя в руках, соблюдать психическую экологичность и т.д.);

7. Креативность (способность видеть и использовать новые или необычные деловые возможности, идеи, творческий подход к выполняемой деятельности, нетрадиционные подходы к решению проблем);

8. Уверенность в себе и лидерские качества (адекватная самооценка, вера в свои способности, способность вести за собой людей, умение отстаивать свое мнение, убеждать и отказывать и т.д.);

9. Рефлексивность (самопознание, внимательность, склонность к анализу сложившейся ситуации, ее причин и последствий, собственного поведения и поведения других людей);

10. Культурно-нравственные качества (честность, бесконфликтность, воспитанность, интеллигентность, оптимистичность, гибкость, надежность, образованность, толерантность и т.д.);

11. Способность к саморазвитию (обучаемость, стремление к самообразованию, самореализации, повышению квалификации);

12. Нацеленность на конечный результат (стремление к качественному конечному результату, находить пути делать вещи лучше, быстрее, дешевле; стремиться достичь совершенства, улучшить стандарты эффективности) и др.

Все вышеперечисленные качества при их недоразвитии или избыточности становятся препятствиями на пути к получению искомой должности: робость – наглость, пассивность – агрессивность, неуверенность в себе – излишняя самоуверенность, отсутствие целей и ценностей – чрезмерная амбициозность, закрытость, скрытность – назойливость, безразличие – нервозность, неумение грамотно излагать свои мысли – болтливость, невнимательность – мнительность и т.д.

Итак, в результате анализа данных нашего исследования, были выделены основные конкурентные преимущества молодого специалиста на современном рынке труда, была выявлена необходимость формирования конкурентоспособности личности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Литература:

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2004. - 468 с.

2. Емельянова Л.А. Психология конкуренции и конкурентоспособности (на примере производственных организаций). Монография. М.: Изд.-во МГОУ, 2008.- 440с.
3. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002. – 400 с.
4. Шихирев, П.Н. Введение в российскую деловую культуру / П.Н. Шихирев.- М.: Инфра-М, 2000

Принятие ответственности как показатель эмоциональной включенности педагога в профессиональную деятельность

Кох М.Н., к. психол. н., доцент КубГАУ, г. Краснодар

В современном обществе особенно востребованы педагоги, способные к личностному осмыслению и добровольному принятию ответственности за образование школьников, ориентированные на развитие их способности самоопределения, самовоспитания, саморазвития. Однако без опыта эмоциональных переживаний, без «багажа» социально ценных чувств нельзя стать личностью, правильно реагирующей на воздействия окружающей жизни, а значит, настоящим учителем. Полагаем, что сочувствие, сопереживание и ответственность в педагогической деятельности сосуществуют рядом. Педагог, не знающий, что такое долг и совесть, равнодушен к окружающему, к своим ученикам.

В психологии на сегодняшний день имеют место ряд работ, в которых принятие ответственности рассматривается как сознание предмета ответственности, определение личностью того, *за что* отвечать (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий и др.). Полагаем, что подлинная внутренняя ответственность проявляется не только в присвоении внешних требований, необходимым условием является их осмысление.

Д.А. Леонтьев подчеркивает актуальность обретения личностью смысла ответственности на современном этапе развития российского общества, так как «на протяжении многих десятилетий наше государство отучало и отлучало людей «от ответственности за нахождение и реализацию смысла» [3, с. 5–22].

Смысл в психологии традиционно характеризуется с точки зрения его пристрастности, эмоциональной окрашенности (В.К. Вилюнас, З.И. Рябикина, Д.А. Леонтьев, Р.Х. Шакуров и др.). Эмоция является главной формой субъективной презентации в сознании личностного смысла объектов и явлений.

Ответственность, по признанию современных психологов, является одним из наиболее социально желаемых качеств личности педагога. Установлено, что «хорошими» по общей оценке считаются учителя, обладающие эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью [1].

Е.И. Рогов отмечает, что учитель сегодня выступает как исполнитель всего множества педагогических функций, общее количество которых уже превышает два десятка. При этом совершенно не учитывается, что именно в силу личностных особенностей педагога некоторые из этих функций он просто не в состоянии реализовать соответствующим образом. Выход из создавшейся ситуации заключается в необходимости признать тот факт, что функции педагогической деятельности являются производными личности педагога, обеспечивая максимальную реализацию его личности в его воспитанниках [5]. Соглашаясь с автором, подчеркиваем, что для эффективной деятельности необходима активность педагога в определении функций, за выполнение которых он несет ответственность в профессиональной деятельности, поэтому именно субъективный аспект ответственности педагога должен быть помещен в фокус психологических исследований.

Профессия педагога относится к разряду социомных профессий, где установление определенных эмоциональных отношений между профессионалом и объектом его труда рассматривается как необходимость. О.А. Доценко отмечает, что «если субъект включен в профессию скорее когнитивно, чем ценностно и эмоционально», то, возможно, происходит овладение им лишь необходимым минимумом профессиональных знаний и умений» [2, с. 91].

Для выявления особенностей принятия педагогами ответственности нами было проведено частично структурированное интервью «Осмысление педагогом целей и результата педагогической деятельности», по результатам которого в семантическом пространстве ответов респондентов были выделены следующие структурные элементы: а) принятие ответственности за задачи обучения («главное – это учебный процесс», «должна научить читать и писать» «готов ученик к ЕГЭ или нет» и т.д.) б) принятие ответственности за задачи воспитания («за сплочение классного коллектива», «за адаптацию ребенка в обществе», «чтобы мои ученики стали хорошими людьми» и т.д.).

Анализ содержания интервью выявил еще один структурный элемент в содержании принятия ответственности педагогом, обозначенный в нашей работе как

ответственность за функционирование коллективного субъекта. В содержании ответов респондентов отмечены высказывания «за выполнение заданий директора», «оформление документации» и т.п.

Корреляционный анализ относительных частот структурных элементов принятия педагогами ответственности и последующий дискриминантный анализ позволили классифицировать выборочную совокупность и выделить три группы педагогов со следующими различиями в принятии ответственности: доминирование целей обучения (группа I); равнозначное принятие целей обучения и целей воспитания (группа II); доминирование целей воспитания (группа III).

С помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), с использованием метода Шеффе, сравнивались показатели эмоционального компонента ответственности у выделенных групп испытуемых, полученные по опроснику В.П. Прядейна «Ответственность». Приведем выявленные значимые отличия групп по параметрам «эмоциональная стеничность» и «эмоциональная астеничность».

Для группы респондентов, принятие ответственности которых отличается доминированием целей обучения (группа I), характерна низкая выраженность отрицательных эмоций при необходимости принятия решения о выполнении ответственных заданий ($20,1 \pm 3,1$), что достоверно отличается от аналогичных показателей в группах II и III ($p < 0,05$). Низкая выраженность отрицательных эмоций может свидетельствовать о меньшей вовлеченности педагогов в процесс, они меньше переживают за результат своей деятельности. Положительные эмоции при необходимости принятия ответственности имеют средний уровень выраженности, по сравнению с другими группами ($23,3 \pm 2,7$). Эти данные статистически достоверно ($p < 0,05$) отличаются от показателей в группах II и III.

У группы респондентов, принятие ответственности которых отличается равнозначным принятием целей обучения и воспитания (группа II), гораздо сильнее выражены отрицательные эмоции при необходимости принятия ответственности ($23,2 \pm 4,8$), что значимо отличается от показателей в группах I и III ($p < 0,05$). Следует отметить, что показатели астеничности (выраженности отрицательных эмоций при необходимости выполнения ответственного дела) педагогов группы II близки к максимальному значению [4]. Таким образом, эмоциональная астеничность в большей мере не ситуативное проявление, а выраженная характеристика ответственности педагогов данной группы. Это объясняется тем, что, по мнению педагогов, их личностные возможности, энергетические ресурсы не соответствуют тому объему

обязанностей, которые на них налагаются. Сложности смыслового самоопределения сопровождаются невыраженностью положительных эмоций у этой части выборки. Показатель данной группы по параметру «эмоциональная стеничность» ($21,8 \pm 3,8$) значительно отличается от показателей группы I и III ($p < 0,05$).

У педагогов из группы III, принятие ответственности которых отличается доминированием целей воспитания, имеют место выраженные положительные эмоции при необходимости принять ответственное поручение, обязанность. Показатели этой группы по параметру «эмоциональная стеничность» ($25,1 \pm 3,4$) значительно отличаются от аналогичных показателей группы I и II ($p < 0,05$). Согласно ключу опросника В.П. Прядеина, сумма от 25 до 35 баллов говорит о выраженности характеристики ответственности [4]. На наш взгляд, это объясняется обретением личностного смысла предмета ответственности, соответствием предмета ответственности педагога его способностям и потребностям. Эти педагоги не жалуются на слабый уровень детей, их низкую обучаемость, работают со всем классом. Они готовы одинаково отвечать за результаты работы как с успешными, так и неуспешными учениками.

Полагаем, что доминирование целей воспитания в принятии ответственности свидетельствует о высоком уровне вовлеченности педагога в профессиональную деятельность, так как задачи воспитания, по сравнению с задачами обучения, в большей мере требуют своего осмысления педагогом.

Таким образом, у выделенных групп имеются значимые различия, связанные с эмоциональным отношением к задачам профессиональной деятельности. Соответственно, можно сделать вывод о том, что принятие педагогами ответственности является показателем эмоциональной включенности педагога в профессиональную деятельность.

Литература:

1. Боурс, Н. Требования к личности учителя /Н. Боурс, Р. Соур // Педагогика. – 1997. – №5.
2. Доценко, О.А. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономных профессий / О.А. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – Т.29. – №5.
3. Леонтьев Д.А. Виктор Франкл в борьбе за смысл. Вступительная статья / Д.А. Леонтьев // Человек в поисках смысла. – М., 1990.
4. Прядеин, В.П. Ответственность как системное качество личности: учеб. пособие / В.П. Прядеин. – Екатеринбург, 2001.

5. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов. – Ростов на/Дону, 1994.

Личностные свойства, влияющие на формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку девушек и юношей – студентов технического ВУЗа.

Седова Е.А., ст. преподаватель ВГАВТ

Целью обучающих и воспитательных воздействий в учебном процессе ВУЗа является актуализация познавательной активности, мотивов обучения и формирование положительного отношения студентов к изучаемому предмету, в нашем случае, к предмету «иностранному языку». На пути решения этой важной задачи большое значение имеет формирование у студентов таких частных видов мотивации, как интегративная и инструментальная.

Р. Гарднер и У. Ламберт выделили две большие группы мотивации обучения иностранному языку: интегративную и инструментальную. Интегративная мотивация связана с желанием личности стать частью иноязычной культуры, с желанием овладеть иностранным языком с целью понимать и свободно общаться с носителями языка. Данный вид мотивации представлен **познавательными мотивами**, которые удовлетворяются в процессе приобретения новых знаний профессионального характера, **социально – коммуникативными**, которые удовлетворяются в рамках взаимодействий «преподаватель – студент», «студент- студент» в процессе обучения иностранному языку, **мотивами, связанными с «я»**. В данном случае, подразумевается потребность достижений, указанные мотивы актуализируются уровнем сложности задач иноязычной подготовки [1,4,5,6,7].

Инструментальная мотивация связана с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей, в частности, чтения иностранных газет или текстов, получения престижной работы, сдачи экзаменов, продвижения по службе. Компонентами инструментальной мотивации являются **непосредственный интерес** к изучению иностранного языка, интерес к характеру того поведения в иноязычном взаимодействии, которого требует изучаемый предмет (лингвострановедческие знания), интерес, базирующийся на удаче, успехе в изучении языка и **опосредствованный интерес**, вызываемый связью предмета с иноязычным коммуникативным воздействием, интерес, связанный с положительным влиянием личности преподавателя. Инструментальная мотивация, помимо позитивных, включает

в себя и негативные факторы, в частности, боязнь и избегание неудач. Авторы также подчеркивают, что инструментальная мотивация не способствует формированию положительного отношения к народу и культуре страны изучаемого языка, долговременный, устойчивый интерес к иноязычной культуре обеспечивает интегративная мотивация [1,4,5,6,7].

Первоначально считалось, что обучающиеся с интегративной мотивацией успешнее овладевают иностранными языками, нежели обучающиеся с инструментальной мотивацией. Указанные виды мотивации рассматривались автономно друг от друга. Но в процессе обучения, у студентов, как правило, присутствуют оба вида мотивации, причем в процессе языковой подготовки обнаруживается доминирование инструментальной мотивации, которая обеспечивает силу общей мотивации и поддерживает познавательный интерес к языку. Интегративная и инструментальная мотивация сосуществуют, являя собой некое диалектическое единство, и поэтому не представляются абсолютно независимыми друг от друга [1,4,5,6,7].

В исследовании М.П. Гришаева отмечается, что мотивация, в частности мотивация обучения иностранному языку – сторона субъективного мира учащегося, определяющаяся его побуждениями, пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Учитель (преподаватель) сталкивается с трудностями, пытаясь вызвать у учащихся мотивацию. С одной стороны, он может повлиять на мотивацию учащихся опосредованно, извне, создавая базу, на которой возникает заинтересованность в обучении языку. Такая база формируется посредством проблемных заданий, большого количества экстралингвистической информации, в результате чего у учащихся (студентов) возникает заинтересованность в обучении языку.

Для того чтобы вызвать мотивацию обучения иностранному языку изнутри, учителю (преподавателю) необходимо встать на место учащегося, мысленно перевоплотиться в него. Обязательным условием для подобного перевоплощения является «хорошее знание своих учащихся», в данной связи подразумевается знание их индивидуально-психологических особенностей [2].

Учителю (преподавателю) необходимо тщательно проанализировать и проникнуться в причины мотивов, целей, стратегий обучения иностранному языку учащихся (студентов).

Наряду с этим, необходимо принимать во внимание и такие внешние факторы как посещаемость учебных занятий, успеваемость, добровольное выполнение учебных

заданий. Данные факторы, с нашей точки зрения, являются важными в процессе формирования ответственности при обучении иностранному языку.

Р. Гарднером и У. Ламбертом отмечается корреляция мотивации обучения иностранному языку, в частности инструментальной, с такими факторами, как боязнь и избегание неудач. Исследуя особенности формирования интегративной и инструментальной мотивации, авторы обратили внимание на фактор иноязычной тревожности [4,5,6,7].

В связи с этим, в процессе формирования у студентов интегративной и инструментальной мотивации необходимо проанализировать мотивацию достижения успеха и избегания неудач, а также тревожность, испытываемую ими на занятиях по иностранному языку.

Нами было уточнено определение понятия «мотивация обучения иностранному языку. С нашей точки зрения, мотивация обучения иностранному языку – это взаимодействие между учеником (студентом) и учителем (преподавателем), в результате которого реализуется отношение одного индивида к другому как к субъекту, имеющему внутренний мир, это прежде всего взаимодействие внутренних миров. Учитель (преподаватель) оказывает влияние не только на мотивы, цели и потребности в обучении иностранному языку учащихся (студентов), но и на их эмоциональное состояние [3].

В данной связи нам представляется важным анализ функциональных состояний студентов в процессе формирования интегративной и инструментальной мотивации.

Таким образом, важными свойствами личности, оказывающими влияние на формирование интегративной и инструментальной мотивации внутри являются мотивация достижения успеха и избегания неудач, функциональные состояния, иноязычная тревожность, ответственность.

Для качественного формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку извне, с нашей точки зрения, необходимо исследование мотивов, которыми руководствуются в процессе обучения и выбираемых ими личностных стратегий.

Литература:

1. Базель, Л. Педагогические условия формирования мотивов изучения иностранного языка в лицее: дисс. ... д. п. н. / Л. Базель. – Кишнев, 2006 .

2. Гришаев, М.П. Типы мотивов овладения иностранным языком. [Электронный ресурс] / М.П. Гришаев // Режим доступа : [http : // www.fan-nauka.narod.ru/](http://www.fan-nauka.narod.ru/) 2008 html., свободный.
3. Крысько, В.Г. Социальная психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. – М.: Издательство Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
4. Gardner, R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. Newbury House Publishers, 1984, p.47-89.
5. Gardner, R.C. , Lambert W.E. Mirror of Language. The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books, 1986, p. 78-113.
6. Gardner, R.C. Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation / R.C. Gardner, P.F., Tremblay, A-M., Masgoret // The Modern Language Journal, 81, III, (1997): 344 - 362.
7. Gardner, R.C. Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation / R.C, Gardner. - London, 1985.

Психолого-педагогические основы культуры принятия управленческих решений студентами вуза

*Стратилова И.И., преподаватель РМАТ
(Волжско-Камский филиал), г. Наб. Челны*

Решение современных задач управления человеческими ресурсами требует не просто «кадровиков-администраторов», а менеджеров, способных, наряду с выполнением традиционных функций, решать задачи регулирования трудовых отношений, социального развития, корпоративного обучения, стимулирования инновационной и предпринимательской деятельности. Труд менеджера носит творческий характер, требует разносторонних знаний, предполагает склонность к аналитической деятельности и умение концентрироваться в определенные моменты времени на заданных проблемах, т.е. обладать профессиональной культурой.

Понятие «управленческая культура» близко к понятию «культура управления». Однако они не тождественны. Первое характеризует профессионально-личностные качества специалиста, второе – его деятельность. Управленческая культура является важнейшей предпосылкой культуры управления, хотя следует признать, что такое деление относительно. Как специфически профессиональное явление, управленческая культура представляет собой определенную степень овладения специалистом управленческим опытом человечества, степень его совершенства в управленческой

деятельности, достигнутый уровень развития его личности именно как руководителя и, наконец, его стремление к непрерывному совершенствованию своей деятельности. В ней выражается отношение специалиста к своей деятельности, понимание ее сути, своей роли и своего места в управлении учреждением, характер управленческой подготовки, стиль управленческой деятельности, общения, поведения, отношение к самосовершенствованию.

Объединяя эти взаимообусловленные компоненты личности, управленческая культура обогащает и развивает каждый из них до уровня высшего порядка (акмеология). Управленческая культура возникает и развивается в процессе управленческой деятельности как необходимого условия ее осуществления.

Исследование показало, что управленческая культура является специфическим проявлением общей культуры в условиях процесса управления. Но не следует полагать, что каждый специалист, достигший высокого уровня общей культуры, обладает и управленческой культурой, так как она имеет свои аспекты и черты.

Сущность управленческой культуры лежит в области органического единства и переплетения тех феноменов, к которым относится управленческое сознание с его общественно-историческими, психологическими и политическими элементами, и практических феноменов, к которым относятся все разновидности управленческой деятельности:

1) важнейшим методологическим принципом построения теории развития управленческой культуры является производство ценностей в области управления;

2) управленческая культура наделена главной функцией – нормативно-регулятивной, заключенной в гуманизации отношений;

3) управленческая культура – социальное образование и может быть предметом теоретических исследований различных дисциплин: философских, социологических, психологических, педагогических, в частности, в свете:

- гносеологии – управленческая культура выступает как познавательная деятельность, направленная на постижение закономерностей развития эволюции управленческой мысли;

- аксиологии – управленческая культура выступает своеобразной реализацией принципа взаимосвязи между нравственными ценностями и процессом их освоения;

- социологии – управленческая культура представляет тип управленческого сознания и управленческой деятельности, ориентированный на формирование отношений в области «человек-человек» в определенном отношении;

- педагогики и психологии – управленческая культура представляет внутреннюю согласованную систему развития и становления ценностных качеств личности. Каждый из этих аспектов необходим и составляет содержательную сторону акмеологической теории развития управленческой культуры.

Чтобы иметь четкое представление о сущности, структуре и содержании культуры принятия управленческих решений, необходимо прибегнуть к моделированию исследуемого феномена. Моделирование дает возможность абстрагирования, отвлечения от несущественных характеристик системы. В модели воспроизводятся принципы организации и функционирования исследуемой системы.

Работа менеджера есть «человековедческая» деятельность. Принятие управленческих решений с одной стороны затрагивает коллектив, которым руководит менеджер, а с другой – именно от коллектива зависит уровень реализации данного решения. Наиболее полно гуманитарная, «человековедческая» составляющая работы руководителя рассмотрена в исследованиях педагогического характера. Поэтому мы в своем исследовании, в качестве фундамента выявления структуры понятия «культура принятия управленческого решения» возьмем именно исследования в области педагогики.

Мы выделили следующие компоненты культуры принятия управленческих решений как составной части профессиональной культуры менеджера:

1. Аксиологический компонент, который является системообразующим в культуре принятия управленческих решений. Именно данный компонент и отличает технологию принятия управленческих решений от культуры принятия управленческих решений.

В качестве общегуманитарных, управленческих ценностей выступают имеющие значимость для общества, отдельной организации или конкретного человека положительно оцениваемые интеллектуальные и моральные явления, действия, состояния, факты. Данные ценности могут рассматриваться в качестве своеобразных жизненных профессиональных ценностей. Это профессиональные знания, развитое управленческое мышление, управленческий такт и этика, рефлексия, импровизация, культура речи и мышления и др.

Аксиологический компонент входит в культуру принятия управленческих решений как совокупность организационных и корпоративных ценностей той структуры, в которой работает менеджер и в рамках которой, а, следовательно, и для которой он принимает управленческое решение.

2. Технологический компонент. Это технология деятельности по принятию управленческих решений. В наиболее общем виде теория принятия решений представляет собой раздел науки управления, включающий исследование проблем постановки цели и задачи, определение критериев и показателей информационного обеспечения вариантов решения и их оптимизацию. Процесс управления многогранен, но в нем ясно вырисовывается система действий, которую можно условно назвать технологией принятия решений.

3. Личностный компонент. Это профессионально важные качества личности менеджера. Качества менеджера - это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности. Мы выделяем две группы качеств менеджера, необходимых им для принятия управленческих решений: личные и деловые.

Толерантность (или терпимость), способность понять и простить недостатки окружающих, принимая людей такими, какие они есть – одно из первостепенных требований к менеджеру. Специфика управленческой деятельности и гуманистические ценности предполагают необходимость терпимого отношения к людям различных социальных слоев и культур, различных вероисповеданий и политических пристрастий. Доброжелательность позволяет не только расположить к себе подчиненного, помочь ему раскрыться, проявить свои положительные качества, но и помогает создать атмосферу доброжелательности и взаимной заботы в социуме.

Объективность. Объективно воспринимая сотрудника или управленческую ситуацию, профессионал видит не только его достоинства и недостатки, но и его возможности для решения индивидуально-личностных проблем. Стремление понять другого, любознательность, равнодушное отношение к личности сотрудника, его жизненной ситуации, особенностям его характера и мышления, являются одним из факторов, делающих работу менеджера осмысленнее и результативнее, позволяющих собирать и анализировать драгоценный опыт практической деятельности, определяющих пути профессионального совершенствования.

Общительность предполагает умение расположить к себе, заинтересовать, является условием установления контактов с клиентами и коллегами по работе. Этому также способствует владение искусством вербального (посредством речи) и

невербального общения (посредством мимики, жестов, внешнего вида). Способность и умение сопереживать помогает не только понять проблемы человека, но и выполняет психотерапевтическую роль, поскольку он ощущает сочувствие и поддержку.

Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека, является одним из инструментов работы менеджера, позволяющих лучше понять своих партнеров по общению.

Таким образом, структура культуры принятия управленческих решений сложное явление, которое требует большого внимания в учебно-воспитательной работе со студентами вуза.

Развитие профессиональной компетентности студентов

в образовательном процессе вуза

Чеботарева С.В., к. психол. н., преподаватель ННГАСУ

Условия современного общества предъявляют новые требования к качеству профессионального образования. К сожалению, исследователи отмечают, что современное профессиональное образование сталкивается сегодня с многочисленными трудностями и не решает некоторые важные поставленные перед ним задачи. Наблюдается своеобразный разрыв вузовской подготовки и запросов практики. Об этом свидетельствуют данные о низком проценте трудоустроившихся по специальности выпускников ВУЗов, о низком уровне их удовлетворенности полученной профессией, и о том, что характеристики выпускников ВУЗов не полностью удовлетворяют современным требованиям работодателей. Традиционная система высшего профессионального образования, ориентированная в основном на передачу профессионально важных знаний, а не на развитие личности специалиста, оказывается не полностью отвечающей запросам современных условий и требует обновления, модернизации, поиска новых методов и технологий обучения.

Вступление России в Болонский процесс обозначило переход к новой системе оценки качества выпускников вузов, основанной на компетентностном подходе. В проекте государственных стандартов ВПО нового образца в качестве более полного, «лично и социально интегрированного результата подготовки специалиста» выступило понятие «компетенция»: «высшее профессиональное образование должно ориентироваться не на сумму знаний по отдельным дисциплинам, а на формирование общих и профессиональных компетенций выпускников». Результатом

профессионального образования должен стать компетентный специалист, овладевший в процессе обучения этими общими и профессиональными компетенциями.

В связи с этим, проблема развития профессиональной компетентности специалиста в период его профессиональной подготовки в вузе, а также проблема поиска новых методов, технологий этого развития имеют большую социальную значимость.

Рассмотрение термина «профессиональная компетентность» студента связывается с описанием результата профессионального образования и характеризует профессиональную готовность выпускника вуза к осуществлению профессиональной деятельности.

Ю.Г. Татур определяет профессиональную компетентность как «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков». Компетентность специалиста с высшим образованием – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области. Профессиональная компетентность – «характеристика личности, позволяющая и дающая право решать, выносить суждения в определенной области, основой которой выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека» [2].

Профессиональная компетентность – широкое понятие, включает и когнитивную, и этическую, и социальную составляющие, в отличие от более узкого понятия «умение», которое относится более к операционно-технологической стороне деятельности. Компетентный специалист знает не только как сделать, но и почему надо делать именно так, способен осуществить выбор из арсенала своих умений, которые отвечают условиям данной ситуации.

Б.С. Гершунский дает такое определение профессиональной компетентности – это «уровень профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу» [1].

Таким образом, профессиональная компетентность представляет собой интегративную характеристику личности, являющуюся показателем образованности (наличия профессионального образования), выражающаяся в готовности и способности

к успешному осуществлению профессиональной деятельности и являющаяся характеристикой требований к специалисту в определенной профессиональной области, включает в себя, помимо профессионально важных знаний и умений, личностный и мотивационно-ценностный компоненты, осознание социальной значимости и ответственное отношение к делу.

Структура ПК неоднородна по своему составу, в ней выделяются различные компоненты (компетенции). Проведенный нами анализ существующих подходов к исследованию структуры ПК в работах отечественных исследователей, анализ государственных образовательных стандартов и профессиограмм различных специальностей (с опорой на идеи Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Ю.Г. Татура и др.) позволил нам выделить следующую структуру компетентности специалиста (выпускника вуза). Она включает три компонента:

1. *Универсальные профессиональные компетенции* - качества, обеспечивающие эффективную работу и высокие результаты профессиональной деятельности, независимо от профессиональной области: работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самоменеджмент, самостоятельность, коммуникативность, социально-профессиональная мобильность, активность, предприимчивость и др.

2. *Полифункциональные компетенции* - необходимые специалистам, принадлежащим к родственным профессиям (социономические, технономические, биономические, артномические, номономические компетенции). В каждом из этих типов компетенций выделяются личностный блок (включает профессиональную направленность личности, профессионально важные качества личности (ПВК), способности, профессиональное мышление, профессиональное общение) и мотивационно-ценностный блок. (включает профессиональные ценности, смыслы, мотивы и установки личности).

3. *Функциональные компетенции* - набор профессиональных компетенций, соответствующих основным видам деятельности специалиста, в каждой из которых выделяются: *когнитивный блок*, включающий профессиональные знания (фундаментальные, специальные и прикладные, нормативно-правовые и методические) и *деятельностный блок* (профессиональные умения, навыки и опыт) [3].

Таким образом, ПК представляет собой постоянно развивающуюся систему взаимосвязанных, взаимозависимых элементов, в комплексе описывающих личность

специалиста. Для достижения успеха в профессиональной деятельности необходимо развитие каждого элемента системы.

Профессиональное образование должно быть построено таким образом, чтобы развивать каждую сферу компетенций для полноценного развития ПК будущего специалиста. Большое внимание необходимо уделять не только накоплению профессиональных знаний, развитию профессиональных навыков и умений будущего специалиста, но и развитию его личностных и деловых качеств: умения работать в команде, умения сотрудничать, эффективно взаимодействовать с людьми, организовывать свое время; учитывать профессиональную направленность личности студента, его профессиональные склонности и способности, а также способствовать развитию профессионального мышления и самосознания будущего специалиста.

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента выявили недостаточно высокий уровень развития ПК студентов выпускных курсов вузов и позволили сделать вывод о том, что сложившаяся практика профессиональной подготовки не совсем соответствует новым требованиям к качеству образования, сформулированным на основе компетентностного подхода.

Анализ экспериментальных данных и психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной подготовки в вузе позволил нам сформулировать некоторые проблемы, существующие на данный момент в высшем образовании:

- неучет исходного уровня развития ПК студентов в начале их профессиональной подготовки: наличия профессиональной направленности, профессионально важных качеств и развития ценностно-смысловой сферы и их соответствия специальности;
- отсутствие схемы ориентировочной основы учебно-профессиональной деятельности в виде модели специалиста, построенной на принципах компетентностного подхода;
- использование в профессиональной подготовке студентов репродуктивных методов обучения и недостаточное применение методов развития универсальных профессиональных качеств будущих специалистов, их эмоционально-волевых качеств, методов построения личного профессионального плана, методов развития профессионально важных качеств и личности будущих специалистов, их ценностно-смысловой сферы;
- недостаточное использование в профессиональной подготовке студентов практико-ориентированных имитационных методов обучения, методов рефлексии своего профессионального развития;

- отсутствие системы оценки развития профессиональной компетентности студентов и систематического мониторинга (и самоанализа) развития ПК студентов в период их профессиональной подготовки;
- недостаточная психолого-педагогическая подготовленность преподавателей вуза, не позволяющая максимально раскрыть потенциал каждого студента и максимально использовать ресурсы образовательного процесса вуза.

Анализ результатов констатирующего эксперимента и психолого-педагогической литературы позволил нам выделить ряд внешних и внутренних психологических условий, способствующих развитию профессиональной компетентности студентов в период их профессиональной подготовки в вузе.

Внешние (процессуально-технологические) условия:

- наличие схемы ориентировочной основы учебно-профессиональной деятельности в виде компетентностной модели специалиста;
- целенаправленное развитие всех компонентов ПК студента (универсальных, полифункциональных и функциональных компетенций) с использованием методов активного обучения, рефлексии и рефлексивной самодиагностики, дидактического метода портфолио и др.;
- систематическое отслеживание (мониторинг и самоанализ) развития ПК студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Внутренние условия:

- владение студентами ориентировочной основой учебно-профессиональной деятельности в виде компетентностной модели специалиста;
- наличие у студентов определенного уровня развития полифункциональных компетенций – профессиональной направленности личности и ценностно-смысловой сферы, соответствующих профессии, которые являются мотивационной основой учебно-профессиональной деятельности;
- наличие у студентов необходимого уровня развития универсальных профессиональных компетенций – эмоционально-волевых качеств, стремления к саморазвитию, самосовершенствованию, личного профессионального плана.

Одним из важнейших условий развития ПК студентов в образовательном процессе вуза является высокий уровень развития профессиональной компетентности преподавательского состава, осуществляющего профессиональную подготовку студентов.

Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы – сложное интегративное образование, представляющее собой сплав компетентности в своей специальной профессиональной области и компетентности в педагогической деятельности.

Наши экспериментальные данные убедительно показывают, что повысить уровень развития ПК студентов в период их профессионального обучения можно, организовав профессиональную подготовку с учетом перечисленных внешних и внутренних психологических условий.

Литература:

5. Гершунский, Б.С. Философия образования до XXI века / Б.С. Гершунский. - М.: Совершенство, 1998.

6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3.

7. Чеботарева, С. В. Компетентностная модель специалиста в высшем профессиональном образовании / С. В. Чеботарева // Проблемы многоуровневого образования : материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф.: межвуз. темат. сб. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2009. - С. 158-160.

Влияние волевой регуляции студентов первокурсников на процесс адаптации к обучению в вузе

Чиждова Е.Г., преподаватель ШГПУ, г. Шуя

Развитие индивида продолжается в течение всей жизни, изменения в личности взрослого человека современные исследователи связывают в большей степени с социальными и культурными воздействиями на личность. Многие исследования указывают на длительный переход из детства во взрослость, в нашей стране этот период традиционно связывается с приобретением профессии.

Процесс адаптации студентов к новым условиям обучения в вузе происходит по-разному. Одним из мотивов выбора учебного заведения вдали от родного дома является желание казаться старше, жажда самостоятельности и независимости от принуждения, навязываемого взрослыми. Для молодых людей, которые не покидают родной дом, этот переход из школы в вуз протекает менее болезненно, чем для студентов, переезжающих для приобретения профессии в другой город. Трудности адаптации к изменениям в условиях жизни молодых людей можно связать с тем, что в основном старшие школьники, несмотря на все их стремления к независимости и

самостоятельности, отгорожены родителями от серьезных проблем, от постоянной трудовой деятельности. Их участие в организации жизни семьи сводится к ограниченному времени, когда они помогают родителям по дому или подрабатывают после школы. Поэтому организация собственной жизни в общежитии может стать серьезным испытанием для студентов первокурсников. Несмотря на кажущуюся самостоятельность, студенты продолжают материально зависеть от финансовой поддержки родителей, все заботы самообслуживания ложатся на собственные плечи. Родители больше не контролируют протекание учебного процесса, не предписывают распорядок дня, молодым людям приходится учиться конкурировать и выживать в новых условиях, надеяться только на собственные силы.

Эффективное протекание жизнедеятельности в данных условиях возможно только при высоком развитии уровня волевой регуляции, самоконтроля и саморегуляции. Назначение волевой регуляции в осуществлении осознанной, преднамеренной деятельности, связанной с преодолением субъективных и объективных трудностей, направленной на достижение жизненно важных целей. Т.И. Шульга указывает на связь результативности волевой регуляции с ростом уровня у учащихся волевых качеств [1]. Используя методику А.И. Высоккого обобщения независимых характеристик, мы исследовали развитие 10 волевых качеств: целеустремленности, настойчивости, решительности, самостоятельности, организованности, выдержки, инициативности, смелости, исполнительности и дисциплинированности у 126 студентов первого курса. В исследовании приняли участие 73 девушки и 53 юноши ГОУ ВПО ШГПУ. Наше исследование показало недостаточное развитие общего уровня волевых качеств. На высоком уровне развития оказались дисциплинированность (4,12 балла) и самостоятельность (4,07 балла), низкий уровень развития оказался у таких волевых качеств, как инициативность (3,47 балла), смелость (3,73 балла) и решительность (3,76 балла). Дисциплинированность и самостоятельность оказались сформированными на достаточном уровне, как девушек, так и у юношей. Данное явление подтверждает факт, что количество детей, стремящихся достичь значимых целей самостоятельно, имеет тенденцию увеличения с возрастом и достигает максимума в старшем школьном возрасте[2]. Напротив исполнительность, сформированная у девушек (4,29 балла), у юношей оказалась недостаточно развитой (3,73 балла), а смелость, на формирование которой указывали юноши (3,94 балла), оказалась не сформированной у девушек (3,65 балла). Данная особенность определяется спецификой формирования волевых качеств у юношей и

девушек в онтогенезе. Мальчики склонны развивать волевые качества в занятиях спортом, в деятельности, связанной с большими нагрузками, концентрацией усилий. Девочки чаще всего закрепляют формирующиеся качества в учении, в занятиях искусством, домоводством, женских видах спорта.

Таким образом, можно сделать вывод, что управление деятельностью у девушек и юношей обеспечивается разным набором волевых качеств. Уровень сформированности волевых качеств у девушек оказался выше аналогичных показателей у юношей. У 26 % девушек волевые качества получили хорошее развитие. У юношей хорошее развитие волевых качеств выявлено только у 11 %. В целом процесс формирования волевых качеств у девочек идет более интенсивно, чем у мальчиков, и адаптация к изменяющимся условиям жизни у девушек проходит легче, чем у юношей.

Литература:

1. Быков, А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие / А.В. Быков, Т.И. Шульга. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.
2. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. Учеб. пособие. / А.И. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 69 с.
3. Крайг, Г. Психология развития. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2008. – 940 с.

Асоциальное поведение в понимании студентов

и во взаимосвязи с их ценностными ориентациями

Шмелёва О.Е., студентка ННГАСУ;

Ковалёва К.А., студентка ННГАСУ

Под асоциальным поведением в нашей работе мы понимаем субъективно-индивидуальное или групповое, отклоняющееся от нравственных ценностей, норм и правил, закреплённых в данном обществе, поведение субъектов, характеризующееся дезадаптацией, десоциализацией, деморализацией.

По оценке научных исследований выделяются генетические и социальные причины. В нашей работе мы рассмотрим, прежде всего, социальные причины, среди которых наибольшее значение имеют социально-педагогические и социально-психологические, поскольку они являются основой развития личности и появления асоциального поведения. Социально-психологические причины связаны, в первую очередь, с отсутствием опыта социальных отношений, неустойчивостью ценностных ориентаций, стремлением подростков к самоутверждению.

К социально-педагогическим причинам мы относим влияние и взаимодействие с семьей, педагогами, обществом в целом.

Ядром социализации являются ценностные ориентации. Человек формирует свою иерархию ценностных ориентаций, которая способствует быстрому переходу к взрослости, формирует зрелое отношение к окружающим и себе. Включение в структуру личности ценностных ориентаций помогает молодежи достигнуть определённой социальной гармонии, адаптироваться к системе общественных требований.

Асоциальное поведение тесно связано с формированием ценностных ориентаций и развитием направленности личности. Искривленные ценностные ориентации являются причиной асоциального поведения.

Классифицировал ценности М. Рокич. Так, он выделил в познании терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства) ценности.

С учетом обозначенных проблем нами было проведено исследование. В выборку попали две разновозрастные группы студентов строительного техникума и студентов архитектурно-строительного университета. По численности группы практически идентичны (23 и 24 человека). В исследовании были использованы следующие методики: «Ценностных ориентаций» Рокича, «Определения самооценки» Будасси и опросный материал, касающийся взглядов студентов на проявление асоциального поведения в обществе.

Вначале студентам был предоставлен опросный материал, включающий в себя три бланка. Студентам было предложено проранжировать десять социально-психологических явлений по частоте их встречаемости в среде сверстников (жестокость, воровство, самоутверждение, склонность ко лжи, социальная безответственность, импульсивность, эгоистическая беспринципность, аморально-эгоистическое отношение к лицам другого пола, агрессивность, расовая нетерпимость). Далее следовало дать развернутые определения данных десяти понятий и охарактеризовать их по трем шкалам (хорошее - плохое, сильное - слабое, активное - пассивное).

В результате данных испытаний было выявлено следующее:

На первое место студенты вуза ставят *«самоутверждение»* и *«социальную безответственность»*, полагая, что данные явления встречаются чаще остальных. «Самоутверждение» понимается студентами двояко: - это «попытка утверждения в обществе, путем реализации своих идей и благодаря качествам и свойствам личности» и это «попытка возвысить себя, свой авторитет в обществе либо за счет других, либо иными неблагоприятными способами». «Социальная безответственность» понимается как «эгоизм

по отношению к окружающим и обществу в целом, безразличие к нравственным ценностям и гражданским обязанностям». Студентами техникума понятие «самоутверждение» рассматривается как более позитивное, они воспринимают его как «повышение собственного авторитета в глазах других, поиск своего «Я» позитивными средствами и посредством реализации собственных планов, стремления и идей», но данное явление, по их мнению, встречается не очень часто, студенты ставят его на последние позиции. «Социальная безответственность» понимается ими так же, как и студентами вуза, но, несмотря на это, относится на более отдаленные позиции и занимает среднее «место» в градации.

На вторых позициях студентами ВУЗа выделяются «склонность ко лжи» и «импульсивность». Охарактеризовать данные понятия возможно следующим образом: «Склонность ко лжи – возможность хоть какое-то время казаться другим» (но данный ответ можно отнести к категории более глубоких ответов, т. к., в основном, «склонность ко лжи» понимается студентами как «говорить неправду») «Импульсивность – черта характера, отличающаяся необдуманностью действий, обусловленных не разумными решениями, а эмоциями». Студентами техникума «склонность ко лжи» понимается как «говорить неправду, приукрашивать», хотя опять же можно отметить более глубокие ответы (например, «ложь – это неправильно, но в наше время в современном обществе она необходима»). Необходимо отметить, что студенты техникума данное понятие ставят на первую позицию. Что касается явления импульсивности, то данное понятие воспринимается студентами техникума так же, как студентами ВУЗа, но они, в свою очередь, ставят это явление в середину градации.

Далее в градации студентов ВУЗа следуют такие понятия, как «жестокость» и «агрессивность». Некоторая часть студентов эти понятия отождествляют. Остальными же жестокость понимается как «негативное отношение человека к живому существу, основанное на грубости и демонстрации физического превосходства». Среди глубоких и оригинальных ответов можно выделить: «жестокость – это защита от агрессии». Некоторые акцентируют внимание на моральном аспекте жестокости, понимая её как нравственное (может быть, словесное) унижение ближнего. Именно этот аспект является отличительным в понимании данного явления сравниваемых групп. Так, студенты техникума характеризуют жестокость, в большей мере, как физическое унижение ближнего, при этом часто звучат такие слова, как «избиения», «издевательства», «насилие». И именно это явление данная группа студентов выдвигает на первую позицию наряду с вышеупомянутой «склонностью ко лжи».

Агрессивность студенты ВУЗа, в основном, понимают как «бурную неадекватную реакцию на внешнее воздействие». Более детальное осмысление этого понятия в данном русле мы находим у одного студента: «Агрессивность – это заложенная на генетическом уровне естественная реакция на раздражители, основанная на морально-психологическом превосходстве над объектом, являющимся раздражителем». Альтернативным восприятием данного понятия являются такие высказывания, как «агрессивность – это попытка остаться одному» и «беспричинная ненависть» (эти ответы отражают более глубокий взгляд, т.к. агрессивность зачастую является защитным механизмом личности от социума). Студенты техникума в целом понимают агрессивность так же, как и большинство студентов ВУЗа, но опираются в своих рассуждениях на внешнее проявление («агрессивность – это вспыльчивость, раздражительность, неприязнь, нервозность»). Оригинальными являются следующие ответы (они содержат причины данного явления): «Агрессивность – это отношение к чему- или кому-либо из-за каких-то проблем, чаще всего, психических» или «неумение управлять своей злостью, контролировать эмоции». Студенты техникума ставят данное понятие в середину списка. Отсюда можно сделать вывод, у студентов техникума жестокость как явление превалирует над агрессивностью и данные понятия отождествляются ими в меньшей степени, чем студентами ВУЗа.

На следующую позицию и студенты ВУЗа, и студенты техникума ставят эгоистическую беспринципность. Студенты ВУЗа понимают данное понятие как «жертвование моральными принципами, устоявшимися в обществе, во имя своего собственного Я». Они отмечают безразличие, возвышение человека над остальными при данном явлении, некую манию величия. Среди оригинальных ответов можно отметить следующий: «...это когда у человека не сформировалась система принципов и он живёт так, как ему удобно», «есть своя точка зрения, остальные неверны». Студенты техникума определяют эгоистическую беспринципность как «отсутствие моральных принципов, самолюбие, достижение цели любыми средствами». Оригинальные ответы: «Отсутствие принципов, отвечающих за сплочённость с другими». У многих студентов вызывает затруднение определение данного понятия.

На последних позициях в градации взгляды и студентов ВУЗа, и студентов техникума схожи. Сюда они относят «воровство», «аморально-эгоистическое отношение к лицам другого пола» и «расовую нетерпимость», считая, что эти явления встречаются в нашем обществе меньше всего.

Что касается воровства, то студенты ВУЗа определяют его как «лживое, подлое деяние, при котором что-то крадётся у кого-то», имея в виду здесь кражу и материальных, и моральных ценностей, а также показывая свою оценку и негативное отношение к данному явлению. В одном ответе мы встречаем следующую фразу: «иногда это способ существования». Что же касается студентов техникума, то они, в основном, понимают воровство как изъятие только материальных ценностей. В некоторых ответах также встречается мнение о том, что воровство является способом существования.

«Аморально-эгоистическое отношение к лицам другого пола» студенты ВУЗа трактуют как «негативное отношение к лицам другого пола, унижение, отсутствие правил этикета». Более глубокий взгляд мы находим в следующем ответе: «...это боязнь серьёзных отношений», «унижение лица другого пола из-за собственного комплекса». Студенты техникума характеризуют данное понятие почти так же, добавляя, что это «общение не на равных, связанное с завышенной самооценкой».

И наконец, «расовую нетерпимость» как студенты ВУЗа, так и студенты техникума понимают как «плохое отношение к лицам иной национальности, проявляющееся в агрессии, неуважении, пренебрежительности, ненависти к ним». Интересное толкование данного понятия мы встречаем в ответе девушки, обучающейся в техникуме: «это чувство, возникающее у людей к людям другой национальности, на почве собственных психических отклонений». Ещё один интересный ответ, но уже студента ВУЗа: «безосновательная ненависть к людям с другим цветом кожи и разрезом глаз».

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

Студенты ВУЗа дают более широкий спектр определений данных понятий. В их ответах наблюдается тенденция к одинаковому восприятию данных понятий, в то время как у студентов техникума можно видеть существенное расхождение во мнениях. Например, многие из них не знают, что такое «импульсивность», «эгоистическая беспринципность». Естественно, что взгляд студентов ВУЗа на все понятия более осознан, глубок, но далеко не у всех студентов. Достаточная часть из них даёт ответы, схожие с ответами студентов техникума, которые касаются внешнего проявления явлений, носят поверхностный характер (например, «агрессивность – это раздражительность и т.д.»), причём студенты ВУЗа отождествляют понятия агрессивности и жестокости, в то время как студенты техникума видят между ними большую разницу. Отсюда следует вывод, что далеко не всё зависит от возраста,

несмотря на существенное развитие восприятия этих явлений, не все студенты ВУЗа в полной мере осознают данные понятия.

Поэтому мы можем сделать вывод, что не всегда естественным образом человек, поступивший в ВУЗ, становится компетентным в данных вопросах. И чем раньше студенты получают знания относительно асоциальных явлений, тем вероятнее, что ценностные ориентации сформируются в более позитивном направлении.

По результатам методики Рокича выявлено, что приоритетными ценностями для студентов ВУЗа являются: активная деятельная жизнь, мудрость и интересная работа. Студенты техникума в свою очередь выбирают: друзей, развитие и счастливую семейную жизнь. Для студентов ВУЗа важны: душевная гармония, поиск себя, самоактуализация и внутренний рост. Для студентов техникума, напротив, существеннее общественное признание, взаимодействие и социальная реализация. Учащиеся техникума также высоко ценят возможность творческой деятельности, необходимо заметить, что подобного не выявлено у студентов ВУЗа. Они, наоборот, демонстрируют склонность к рационализму, практичности, самоконтролю, волевому компоненту в формировании личности. По отношению к делу и людям наблюдается серьезный, осмысленный подход. Можно сделать вывод о том, что данные ценности выработаны в процессе жизни, самостоятельно найдены и сформированы. У студентов же техникума прослеживается тенденция перенимания, усвоения общечеловеческих и социально ожидаемых ценностей. Так, они отмечают аккуратность, воспитанность, жизнерадостность.

Из этого можно сделать вывод о том, что система ценностей к 20-22 годам у молодых людей практически сформирована, в 15-17 лет она лишь только устанавливается и поддается коррекции. Это свидетельствует о возможности изменения ценностных установок при необходимости в данном возрасте.

Литература:

1. Селиванов, А.И. Причины и условия асоциального поведения подростка в современном обществе [Электронный ресурс] / А.И. Селиванов. – Режим доступа: www.humanities.edu.ru

Конфликтологическая культура как вид профессиональной культуры

Шурыгина О.В., преподаватель ННГАСУ

В условиях модернизации системы образования на первый план выдвигается проблема развития личности, способной адаптироваться к современным условиям

социально-экономического реформирования общества. Возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития. В данном контексте высшее профессиональное образование призвано дать будущим специалистам не только профессиональные знания, навыки и умения, но и развивать общую культуру, формировать ценностные ориентации по отношению к миру, обществу, другим людям.

Выделение профессиональной культуры необходимо для того, чтобы показать, что она формируется у людей, профессионально занятых определенной сферой деятельности и прошедших специальную подготовку к ней. В большинстве источников профессиональная культура определяется как комплекс знаний, навыков и умений, овладение которым делает каждого специалиста мастером своего дела.

Профессиональная культура связана с общей культурой, но имеет и свои определенные черты. Если общая культура личности отражает широту овладения ценностным содержанием духовной и материальной культуры, степень приобщения личности к созданию ценностей, готовность и способность к их продуцированию, то профессиональная культура личности показывает проявление общей культуры в условиях профессиональной деятельности [2]. С точки зрения Н.В. Качуровской, формирование профессиональной культуры осуществляется в двух направлениях: развитие профессиональной индивидуальности («субъективизация»), т.е. «материализация» в субъекте комплекса специальных знаний, умений и навыков, и формирование личности («профессиональная социализация»), т.е. приобщение будущего специалиста к социокультурному опыту профессии и общества в целом, выработки в нем комплекса качеств, которые способствуют развитию профессионального самосознания, общественной и творческой активности. Единство «социализации» и «субъективизации» означает гармоничное соединение личностного и общественного развития специалиста.

В.Виноградов и А.Синюк считают, что цель педагогического процесса заключается в трансляции молодому поколению целого комплекса компонентов культуры, необходимых для полноценной профессиональной и социальной деятельности. Ученые выделяют следующие структурные компоненты культуры человека:

- культура тела или физическая культура;

- душевная культура, выражающаяся в опыте психического существования человека и регулирования эмоционального взаимодействия с окружением;
- культура разумной деятельности, включающая в себя логический, информационный, языковой и некоторые другие компоненты;
- духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности.

Профессиональная культура, по их определению, является интегральным выражением всех перечисленных элементов культуры в их социально-профессиональном отношении и отражает уровень развития общей культуры личности. Профессиональная культура выступает как мера и способ реализации личности в творческой профессиональной деятельности, овладевая ценностями профессиональной культуры личность формирует свое профессиональное имя.

Психолого-педагогическая литература все больше внимания уделяет вопросу развития личности, способной не только решать профессиональные задачи, но и строить здоровые межличностные отношения, находить выходы из возникших напряжений и противостояний путем восстановления общения и грамотного поведения в конфликтных ситуациях, т.к. любая профессиональная деятельность неизбежно сопровождается конфликтами. И если раньше акцент делался на негативных сторонах конфликта и на обязательном их устранении, то в настоящее время акцент смещается на управление конфликтом. Конструктивное решение конфликтов требует от её участников обоюдных грамотных действий, позволяющих разрешить противоречия, привести к стабилизации отношения и реализовать конструктивные функции конфликтов. Поэтому одним из важнейших факторов эффективной профессиональной деятельности специалиста является умение предвосхищать и конструктивно разрешать профессиональные конфликты.

Овладение всем спектром знаний о сущности конфликта, его динамике, видах, умение и готовность к практическому применению конфликтологических знаний составляют основное содержание понятия «конфликтологическая культура».

С точки зрения многих ученых (Самсонова, Черняева, Куклева), конфликтологическая культура является частью профессиональной культуры и представляет собой способность и готовность специалиста к распознаванию конфликта, к его предупреждению или (если предупредить невозможно) конструктивному разрешению с целью достижения социально значимых результатов в совместной деятельности. Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических

знаний, необходимых для грамотного восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессиональной конфликтогенной среды.

Для структурирования конфликтологической культуры важное значение имеют структурные компоненты профессиональной культуры. Среди них выделяют: профессиональное знание – грамотность, и.т.п.; профессиональная психологическая готовность – мышление, интуиция, прогноз, рефлексия и.т.п.; профессиональная компетентность – способ деятельности, умения и.т.п. Принимая во внимание вышеперечисленные компоненты профессиональной культуры, структуру конфликтологической культуры можно представить как совокупность трех составляющих: **конфликтологическая компетенция** (профессиональные знания); **конфликтологическая готовность** (профессиональная готовность); **конфликтологическая компетентность** (профессиональная компетентность) [4].

Конфликтологическая компетенция представляет собой область знаний о конфликте и его проявлениях. Конфликтологические знания, как и любые профессиональные знания, оказывают информационную поддержку для решения профессиональных задач в конфликтных ситуациях и являются важным компонентом конфликтологической культуры.

Конфликтологическая готовность включает в себя установки на осознание профессиональной задачи по управлению конфликтом, модели конфликтных стратегий, оценку своих возможностей в процессе решения профессиональных задач по управлению конфликтом. Оптимальный выбор специалистом стратегии поведения в конфликтах и самоуправление своим эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации являются показателями сформированности конфликтологической готовности.

Конфликтологическая компетентность отражает способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно решать в конфликтогенной профессиональной среде. По мнению О.И. Щербаковой, недостаток конфликтологической компетентности является причиной многих конфликтов, что предъявляет особые требования к конфликтологической подготовке будущих специалистов.

Описание компонентов конфликтологической культуры позволяет сделать вывод, что конфликтологическая культура взаимосвязана с другими компонентами профессиональной культуры: оказывая информационную поддержку для решения

профессиональных задач в конфликтных ситуациях, она обогащает информационную культуру; способствуя выстраиванию гармоничных отношений с другими людьми, конфликтологическая культура поддерживает коммуникативную культуру; ослабляя психологическую напряженность в коллективе, она реализует функции психологической культуры. Таким образом, формирование конфликтологической культуры следует рассматривать как цель профессионального образования и как условие для эффективной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Виноградов, В. Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высшее образование в России. – 2000. - № 2. – С. 41-43.
2. Качуровская, Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Качуровская. - Курск, 2005.
3. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста / Н. В. Самсонова // Высшее образование в России. – 2003. - № 1. – С. 124-126.
4. Черняева, Т. Н. Тренинг как средство формирования конфликтологической культуры менеджера в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Черняева. - Калининград, 2004.
5. Щербакова, О. И. Конфликтологическая подготовка специалиста: контекстный подход / О. И. Щербакова // Психологическая наука. – 2009. - № 1.

2-Я СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ»

Руководители секции: доцент Т.Л. Богатырёва, доцент Т.Г. Харитонова

Специфика психодиагностики стрессовых состояний в управленческой деятельности

*Кручинин В.А., д.психол.н., профессор ННГАСУ;
Блохинова А.С., студентка ННГАСУ*

При исследовании стрессовых состояний в управленческой деятельности необходимо организовывать данную работу с учётом особенностей как изучаемого явления, так и группы респондентов.

В ряде исследований установлена зависимость стрессовых реакций от типологических особенностей центральной нервной системы. Так, лица со слабой нервной системой более устойчивы к стрессу в условиях монотонной, однообразной деятельности, чем лица с сильной нервной системой. Имеются данные об индивидуальной склонности к тем или иным эмоциональным состояниям в стрессовых ситуациях в зависимости от межполушарной асимметрии «коркового торможения», определяемой показателями электроэнцефалограммы.

Шведские исследователи выявили различные биохимические корреляты эмоционального стресса. Одним из итогов обширных исследований, проведенных в лаборатории М. Франкенхойзера, является вывод о том, что объективные, физиологические проявления стресса зависят от его *субъективной оценки*. Нейроэндокринные реакции на социально-психологическое окружение отражают степень воздействия этого окружения на индивида, при этом разные внешние условия могут вызвать одни и те же эндокринные реакции вследствие того, что они имеют общий психологический знаменатель.

Имеются многочисленные данные, свидетельствующие о возможности использования показателей стрессового изменения физиологических функций в качестве «объективных». Однако не для всех психологических проявлений стресса можно найти коррелирующие с ними физиологические изменения. Исследователями отмечается, что психологические («субъективные») показатели во многих случаях являются наиболее чуткими индикаторами физического и психического состояния человека по сравнению с физиологическими («объективными») показателями.

Для системного понимания состояния стресса полезным является изучение процессуальной характеристики стресса (стресс-реакции), которая связана с выявлением его

причин и механизмов возникновения с учетом личностных и ситуационно-средовых факторов.

Исходя из данного подхода, использование диагностических методик, основанных на субъективных оценках, оправдывает себя и является показательным в отношении изучения стрессовых состояний в управленческой деятельности.

Изучение стрессового состояния непосредственно связано с выявлением уровня стресса, что даёт возможность наиболее эффективно организовать профилактическую работу и оценить её результативность. Выявление уровня стресса в психодиагностике связано с исследованием симптомов стрессового состояния при самооценке его испытуемым. Интерес к субъективным параметрам психологического стресса связан с тем, что они являются тонким индикатором психической устойчивости (адаптированности к стрессовой ситуации) и опосредованно характеризуют отношение (когнитивную оценку) к стресс-факторам.

Стрессовая симптоматика достаточно разнообразна, и изменение психического состояния может проявляться во всех сферах психики. В эмоциональной сфере — это чувство эмоционального подъема или, наоборот, обострение тревоги, апатии, депрессии, эмоционального дискомфорта. В когнитивной — восприятие угрозы, опасности, оценка ситуации как неопределенной. В мотивационной — мобилизация сил или, напротив, избегание стресс-факторов, потеря мотивации и интересов. В поведенческой сфере — изменение активности, привычных темпов деятельности, часто появление «зажатости» в исполнительных движениях. Общее для этих изменений — сдвиг интенсивности процессов в соответствующей сфере в сторону увеличения или уменьшения. Интенсивность (величина, продолжительность) стресс-реакций имеет индивидуальный характер и зависит от личностных и нейротипологических особенностей. Знание признаков стрессовых состояний, тонкая рефлексия стрессовых изменений, а также наблюдательность за проявлениями стресса у других людей - первая ступень в управлении жизненными и профессиональными стрессами.

Учитывая специфику группы респондентов (руководители) при диагностике необходимо также учитывать ситуацию, в которой они находятся в связи со спецификой их деятельности.

Также необходимо обратить особое внимание на те проблемы, с которыми наиболее часто сталкиваются руководители. Как было уже отмечено, одним из наиболее распространенных видов стресса в управленческой деятельности является

информационный стресс. Исходя из этого, необходимо провести диагностику, направленную на выявление «тайм-синдрома».

Проблема управления дефицитом времени в деловой и личной жизни современного человека является актуальной и находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных ученых, теоретиков и практиков, представителей различных научных школ и направлений. Один из экспертов по рационализации да А. Макензи опросил в течение своей консультационной деятельности тысячи менеджеров и пришел к следующим выводам о том, что подавляющее большинство из респондентов ощущают нехватку времени.

Успех каждого руководителя зависит не только от материально - экономических величин, но и от того, как он распоряжается временем.

Отношение к времени и возможности его рационального использования во многом определяется индивидуальным временным горизонтом и поведенческой ориентацией человека.

Н.Е. Водопьянова в книге «Психодиагностика стресса» подчёркивает необходимость диагностики данного синдрома: «Перегрузка руководителя является следствием пересечения многочисленных задач. Менеджер, как правило, должен решать сразу много вопросов. Следствие: неправильно выбираются приоритеты, второстепенные дела не перепоручаются (не делегируются), поведение менеджера, оказывается, слишком зависит от событий дня, он отвлекается на второстепенные дела» [1].

Для правильной организации профилактической работы необходимо выделить те факторы стресса, которые воздействуют на респондента в большей степени. Изучение подобных характеристик стрессовых изменений способствует развитию *патогенетического подхода* к управлению стрессом ориентированного на снятие причин стресс-реакций и стресс-синдромов. Проведение подобного исследования необходимо организовывать с учётом специфики управленческой деятельности, так как она имеет свои особенности, которые имеют большое значение при диагностике.

Работа психолога, направленная на снижение уровня стрессового состояния и на его предупреждение основывается на знании не только его симптомов, факторов, его вызвавших, но и на знании возможностей человека противостоять стрессу. Превентивная деятельность направлена на то, чтобы человек сам мог контролировать своё состояние и увеличить его стрессоустойчивость.

Стрессоустойчивость понимается как системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессорному воздействию или

совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспосабливаясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности.

Индивидуальная устойчивость к стрессу обусловлена определенным симптомо-комплексом личностных свойств, определяющих особенности индивидуальных способов преодоления стрессовых ситуаций на основе их субъективного образа.

С позиций когнитивно-трансактного подхода к анализу психологического стресса многомерная оценка стрессоустойчивости должна включать в себя комплекс когнитивно-аффективных оценок стрессовой ситуации и доступных ресурсов по ее преодолению. *Под ресурсами* понимаются внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным трудовым и жизненным ситуациям. Ресурсы человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности — средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией.

Традиционными показателями стрессоустойчивости человека на социально-психологическом уровне являются следующие:

- 1) Сохранение способности к социальной адаптации.
- 2) Сохранение значимых межличностных связей.
- 3) Обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей.
- 4) Сохранение трудоспособности и качества выполняемой деятельности.
- 5) Сохранение здоровья.

Бойко В.В. в своей книге «Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении» к *личностным ресурсам* преодоления стресса относят следующие:

- активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста;
- сила Я-концепции, самоуважение, самооценка, собственная значимость, самодостаточность;
- активная жизненная установка — чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
- позитивность и рациональность мышления;
- эмоционально-волевые качества;

- физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности).

Информационные и инструментальные ресурсы:

- способность контролировать ситуацию (степень ее воздействия на человека оценивается адекватно);

- умения, инструментальные технологии для достижения желаемых целей (мастерство, компетентность, технологии освоения новых знаний и навыков);

- готовность к самоизменению, интерактивные техники изменения себя и стрессогенной ситуации, активность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации;

- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации;

- материальные ресурсы: высокий уровень материального дохода и материальных условий (позволяющие восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасность жизни, стабильность оплаты труда, хорошие гигиенические факторы труда и жизнедеятельности.

Выделенные качества, которые определяют стрессоустойчивость и способствуют её развитию, являются характеристиками управленца и диагностируя их мы имеем возможность не только определить подверженность руководителей стрессу, но и выявить другие проблемы, мешающие реализации управленческой деятельности, так как несоответствие занимаемой должности ставит вопрос о необходимости проведения дополнительной работы, связанной с личностным ростом.

Исходя из этого, мы можем при помощи диагностических методов выявить ресурсы, которыми обладает руководитель и в соответствии с полученными данными наиболее эффективно построить профилактическую деятельность.

Необходимо также отметить, что для получения большего эффекта диагностики необходимо использовать также метод беседы, проективные методики, что позволит составить индивидуальную программу для руководителя.

Таким образом, при исследовании стрессовых состояний в управленческой деятельности необходимо диагностировать симптоматику стресса, факторы его вызывающие, тайм-синдром, ресурсные возможности респондента. Также при индивидуальной работе рекомендуется использовать дополнительные проективные методики и беседу.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009.

Проблема формирования психологической готовности к управленческой деятельности

Кручинин В.А., д.психол.н., профессор ННГАСУ;

Бобкова Е.А., студентка ННГАСУ

Понятие «психологическая готовность» часто отождествляют с понятием «готовность». Готовность, с одной стороны, обозначается как состояние человека, которое обеспечивает выполнение действия, а с другой, как биологическое положение организма. В отечественной психологии наиболее распространенными взаимодополняющими подходами к рассмотрению готовности к деятельности являются личностный и функционально-психологический подход. Личностный подход готовности к деятельности представлен в работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкого, В.Д. Шадрикова, А.А. Деркач, а функционально-психологический в работах Ф.Генова, Е.П.Ильина, Н.Д.Левитова, Л.С.Нерсисян, В.Н. Пушкина, А.Ц. Пуни и пр. Готовность с позиции личностного подхода рассматривается как устойчивая характеристика личности, иногда ее называют подготовленностью или устойчивой готовностью. Смысл функционально-психологического подхода заключается в рассмотрении готовности как определённого психического состояния индивида, в момент которого активируются психические функции, т.е. готовность здесь объясняется как умение мобилизовать себя. Само состояние готовности представители функционально-психологического подхода считают целостным проявлением личности в определенных условиях жизнедеятельности, имеющим разные характеристики временной устойчивости. В контексте нашей работы готовность рассматривается как более широкое понятие, а психологическая готовность к деятельности - более узким, выступающим как часть общей готовности к деятельности. Изучая «психологическую готовность» к деятельности Б.Д. Парыгин отмечал, что данный феномен является пусковым механизмом деятельности и предполагает наивысшую вариабельность, максимальную включенность творческих сил и способностей субъекта в деятельность. По мнению В.Н. Дружинина, «психологическая готовность» помогает успешно выполнять обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий. Исходя из представленных позиций авторов, можно отметить, что «психологическая неготовность» руководителей к эффективному выполнению управленческой деятельности является одной из основных причин, порождающих проблемы в организациях, в связи, с чем возрастает потребность в необходимости

профессионального подбора, подготовки и переподготовки компетентных специалистов, обладающих способностью к реализации управленческого потенциала.

Придерживаясь позиции В.Н. Дружинина и Б.Д. Парыгина, под «психологической готовностью» к управленческой деятельности мы понимаем сложное динамическое структурное образование личности субъекта управленческой деятельности, целостное проявление которой выражается в состоянии наивысшей вариабельности и максимальной включённости творческих сил и способностей в деятельность, что позволяет отвечать содержанию и требованиям (специфике) управленческой деятельности и оказывается оптимальным для её успешного выполнения.

Особую значимость в изучении данной проблемы является понимание структуры «психологической готовности» к управленческой деятельности. В.Н. Дружинин отмечая, что динамическая структура состояния психологической готовности к сложным видам деятельности — это целостное образование, включает в неё ряд личностных характеристик, основными из которых являются: мотивационные — потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны; познавательные — понимание обязанностей, трудовой задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично (с точки зрения престижа, статуса), представление вероятных изменений обстановки и т. д.; эмоциональные — чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление; волевые — управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни. Б.Д. Парыгин выделяет такие основные и наиболее общие составляющие психологической готовности к эффективной деятельности, как: включение в деятельность; способность к нестереотипной деятельности; принятие обоснованного решения; умение выдержать испытание стрессом. Следует также отметить, что структура психологической готовности человека к труду связана со спецификой той профессиональной деятельности, которую он осуществляет. В контексте нашей работы структура психологической готовности к управленческой деятельности связана со спецификой управленческого труда. В связи с этим структура психологической готовности к деятельности, предложенная Б.Д. Парыгиным наилучшим образом отражает рассматриваемую нами проблему. В контексте нашего понимания структуры психологической готовности к управленческой деятельности следует отметить, что она

также включает и компоненты, предложенные В.И. Дружининым (мотивационный, познавательный и эмоционально-волевой). Так, в структуру психологической готовности к управленческой деятельности мы включаем следующие компоненты:

1. Психологическое включение в управленческую деятельность предполагает настроенность руководителя на максимальную реализацию своего потенциала в управленческой деятельности. Данный компонент, согласно Б.Д. Парыгину включает сосредоточение внимания на предмете деятельности, отвлечение от мешающих воздействий, высокую целеустремленность на достижение конечного результата, эмоциональную настроенность, способствующих обеспечению успешности дела. В контексте рассматриваемой нами проблемы, психологическое включение в управленческую деятельность отражается в процессе целеполагания и планирования, как первичных компонентов начала управленческой деятельности и требующих высокой концентрации внимания, целеустремленности, появляется стремление к достижению цели, потребность успешно выполнять поставленную задачу, владение знаниями и способами целеполагания и планирования деятельности.

2. Принятие обоснованного управленческого решения включает в себя такие аспекты, как ответственность за решение задачи и за других людей, т.е. профессиональную и социальную ответственность, способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы и, принятие обоснованного решения благодаря владению знаниями и приемами по выработке управленческих решений, а также оценку соответствия принятого решения изначально поставленным целям и профессиональным задачам и т.п.

3. Нестереотипное осуществление управленческой деятельности предполагает творческий подход в условиях неопределённости, креативность, гибкость поведения и способность к выработке широкого многообразия идей, оригинальность (способность порождать новые нестандартные идеи), готовность идти на риск, преодолевая сомнения и боязнь, изобретательность, умения объединять идеи из разных областей эмпирического и чувственного опыта и т.п.

4. Способность выдержать испытание стрессом включает умение эффективно действовать в нестабильных экстремальных условиях управленческой деятельности, что предполагает наличие знаний о стрессогенных факторах, способствующих возникновению стресса, владение приемами саморегуляции, высокий уровень самоконтроля, управление собой и мобилизацию сил и пр.

Психологические аспекты командообразования в процессе решения управленческих задач

Кручинин В.А., д. психол. н., профессор ННГАСУ;

Новикова А.С., студентка ННГАСУ

Современный этап развития психологии управления характеризуется повышенным вниманием к личности работника, к повышению комфортности условий работы, обращением к истинным мотивам сотрудников организаций. Психологическая работа на любом предприятии не может проводиться лишь с целью максимизации прибыли, психолог создает условия для благополучного личностного развития каждого работника. В современных условиях наиболее подходящей и распространенной формой организации сотрудников является команда — группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения общих результатов, использующих особую форму организации совместной деятельности, которая основана на продуманном позиционировании участников, имеющих согласованное видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия. Следовательно, одним из наиболее действенных и популярных методов психологии управления является командообразование. Под командообразованием мы понимаем процесс целесообразного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям организации. Психологические аспекты командообразования – это, в первую очередь, комплектование и переукомплектование команд, формирование ценностно-ориентационного единства, оптимального социально-психологического климата, сплоченности, сработанности, психодиагностика, решение индивидуальных специфических проблем, связанных с развитием групповых механизмов в отдельных командах и т.д. Подобный уровень сложности и объем работы предполагает для реализации командообразования специалиста-психолога высокого уровня. Поэтому корпоративный отдых, активно использующий отдельные разрозненные элементы командообразования, не может претендовать на эффективность и не является видом командообразования.

Нами было проведено теоретическое исследование с целью изучения основных этапов решения управленческих задач с помощью командообразования. В результате работы мы пришли к следующим выводам:

Идеальная управленческая команда — эффективная команда, принимающая производительные решения управленческих задач, структурированная и вписанная в организацию таким образом, что позволяет развиваться и эволюционировать личностно как участникам самой команды, так и рабочим командам организации в целом. Управленческие задачи мы разделяем на три типа: стратегические и тактические; технологические и инновационные; кадровые.

Спланированное управление групповыми механизмами управленческой группы позволяет преодолеть такие сложности при решении управленческой задачи как: парадокс стремления к стабильности при постоянном движении вперед, искажение информации, противоположные интересы работников в следствие нечеткого распределения обязанностей, отрицательная мотивация к труду, двойное отношение к бюрократической природе организации.

С точки зрения командообразования процесс решения управленческой задачи необходимо разделить на несколько этапов.

1. На первом этапе управленческая задача воспринимается командой как некий целостный результат того, что необходимо получить вследствие проявления какой-либо активности. Очень важно поставить перед командой цель – «для чего решается задача», «каковы перспективы»? Необходимо разбить данную задачу на подзадачи и распределить их в соответствии с потенциалом участников группы, их групповыми ролями, предварительно проведя «настройку» на решение конкретной задачи.

2. На втором этапе определяются нормы и критерии оценки правильности выполнения задачи. Какими качественными и количественными характеристиками должен обладать результат деятельности? Кто будет оценивать деятельность? Необходимо формирование ценностно-ориентационного единства, все участники управленческой команды должны иметь идентичный образ идеального результата.

3. Информирование является одним из самых важных этапов решения управленческой задачи. Учет всех условий обязателен. Начинает функционировать созданная информационная сеть, в которую вписана команда.

Информационная сеть управленческой команды – это не только внутриорганизационные связи, но и внешние. Команда также должна быть проинформирована об основных тенденциях и будущих перспективах. Решение, принятое в условиях недостаточной информированности, заранее обречено на провал, поскольку, встретившись с неучтенным фактором, разработанная программа не будет иметь механизмов преодоления.

4. Планирование. В команде необходимо четко построить структуру и способы взаимосвязей, опираясь на личностные качества и потребности каждого участника. В таком случае, опираясь на полученную информацию, можно разработать подробный план выработки командного решения. Определяется общая стратегия и тактики.

5. Действие. Реализация также происходит строго сообразно обязанностям, заключенным в каждую командную роль.

6. Рефлексия. Анализ результата, возникших трудностей, положительных моментов, учет в дальнейшей деятельности.

7. Важным этапом процесса решения управленческой задачи с точки зрения командообразования является поощрение. Необходимо выяснить отношение каждого участника команды к результату деятельности, причины сбоев, мнение по поводу действий остальных участников. Вследствие обсуждения необходимо поощрить в той или иной степени каждого участника команды, указать на уникальность и значимость.

Каждый этап начинает и координирует лидер команды.

Процесс решения задач командой является последним этапом командообразования. Метод осуществляется консультантом, целью которого является научить команду работать максимально эффективно без всякого вмешательства и дополнительных затрат.

Командообразование как метод управленческой деятельности позволяет оптимизировать процесс решения управленческих задач с помощью систематизации и четкого преждевременного планирования, а также использования личного потенциала каждого из участников и удовлетворения его потребностей.

Таким образом, центральным процессом командообразования можно назвать обращение к личности. В первую очередь, это не метод, направленный на повышение прибыли организации, а метод, созданный для улучшения психологического здоровья человека, работающего в команде, вписанного в структуру организации.

Учёт особенностей творческого воображения в физиологии человека при организации образовательного процесса

Фортова, Л.К., д.п.н., к.ю.н., профессор ВЮИ ФСИН России;

Калинковская С.Б., к.п.н., доцент ВГГУ

Результаты современных исследований, проведённых Л. С. Выготским, В. С. Мухиной, А. А. Смирновым и др. учёными свидетельствуют о том, что

формирование творчества играет важнейшую роль в становлении полноценной личности, развитии способностей человека, его потребностей, мотивов поведения.

Важной стороной творчества, равно как и всякой творческой деятельности вообще, как отмечают психологи Я. Л. Коломенский и Е. А. Панько, является воображение. Все виды воображения, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня – творческого воображения.

Творческое воображение, определяя возможные результаты действий, направленных на открытие или созидание новых предметов, явлений, ситуаций, ориентирует человека в процессе деятельности – создаёт психическую модель конечного и промежуточного продукта труда, что и способствует его предметному воплощению.

Творческое воображение регулирует эмоциональное состояние человека. При его помощи индивид способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряжённость.

Воображение, в том числе и творческое, как отмечают такие исследователи, как С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов, является основой наглядно-образного мышления, позволяющего решать задачи без непосредственного вмешательства. Участвуя вместе с мышлением в процессе творчества, воображение выполняет в нём специфическую функцию, отличную от той, которую выполняет в нём мышление: творческое воображение преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует её разрешению.

Исследователи П. А. Рудик, В. С. Кузин и др. приводят данные о том, что творческое воображение может управлять многими психофизическими состояниями организма человека, настраивать его на предстоящую деятельность: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Творческое воображение также участвует в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека, что описано в работах Е. Е. Сапогова, Г. Ефимова, З. Новлянской. Заинтересовавшись развитием творческого воображения, мы не могли не задаться вопросом об основе творческих способностей, о физиологии воображения.

В литературе физиологический процесс воображения представлен как образование новых сочетаний и комбинаций из уже сложившихся нервных связей в коре головного мозга [3, с. 155].

На основании исследований отечественных учёных выявлено, что за процесс воображения ответственны ассоциативные области коры, так как в них происходит

синтез поступающей информации, осуществление сложных программ поведения, требующих выделения значимых символов на основе прошлого опыта и предвидения будущего [1, с. 28-36].

За творчество отвечает мозг в целом, и, чтобы создать что-либо качественно новое, надо, воспользовавшись целостными и одновременно конкретными чувственными образами (правое полушарие), сгруппировать их, выстроить в соответствии с объективными зависимостями, и, наконец, выразить на понятном людям языке (левое полушарие) [2, с. 164-166].

За согласованную работу обоих полушарий в творческом процессе, за обмен информацией между ними ответственно в основном (субстратно) мозолистое тело. А функционально – это скорость информационного (а быть может, и какого-то иного) взаимодействия полушарий. Т.е. высокая скорость процессов функционирования каждого полушария мозга и высокая скорость их взаимодействия – вот то, что в некоторой степени отличает творческую личность от человека, склонного к репродуктивному, стандартному поведению. При этом нельзя проводить параллель между психотипом человека и творческой динамичностью.

Существуют два значимых обстоятельства:

Чтобы открыть некую связь между объектами или составляющими их элементами, надо обладать способностью сводить в одну временную плоскость разные объекты, точнее, их модели для сопоставления и наблюдать их в одном «пространстве» мышления. При таких перемещениях в воображении надо стараться практически отвлечься на невообразимо большую величину и разместить созерцаемые объекты в единой системе образов.

Чтобы понять что-либо в исследуемом объекте, надо уметь мысленно обгонять его развитие: предвидеть его состояния на основе обнаруженных зависимостей (объективных законов) и прослеживать его развитие без наблюдения за ними как за реальностью, т.е. надо мысленно опережать изменения объекта [2, с. 164-166].

Оба обстоятельства определяются скоростными возможностями мозга. Они указывают на то, что можно увязать с понятием творчества в исследовательской деятельности. Первое обстоятельство относится к «обязанностям» правого полушария мозга. Второе же – результат активности левого. А связывает их в одно целое высокая скорость процесса мышления, позволяющая и разрешать образы модельных представлений объектов в едином обозримом пространстве, и запускать эти объекты в различные точки временного ряда.

Итак, деятельность творческого воображения очень сложна и зависит от целого ряда самых различных факторов. Данная деятельность не может быть одинакова у всех людей. Эту особенность необходимо учитывать, разрабатывая творческие задания для учащихся и используя их в образовательном процессе. Отсутствие учета принципа индивидуализации и дифференциации педагогического воздействия в работе, направленной на развитие творчества, может привести к негативным последствиям, например, к снижению интереса учащихся к конкретному виду деятельности, формированию комплекса неполноценности и пр. Перестройка содержания и форм развития творческого воображения на личностно-ориентированное воздействие с учетом особенностей физиологии каждого участника учебной группы поможет достичь наиболее оптимальных результатов в образовательной работе педагогов.

Литература:

1. Возрастная физиология и школьная гигиена : учебное пособие/ Сост. А. Г. Хрипкина, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. – М. : Просвещение, 1990. – 318 с.
2. Жариков, Е. С. Как приблизить час открытий? / Е. С. Жариков, А. Б. Золотов. – Кишинёв : Штица, 1990. – 324 с.
3. Крутецкий, В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. уч-щ. / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

**К определению понимания сопротивляемости человека
негативным жизненным ситуациям**

Дунаева Н.И., к. психол. н., доцент ИБП (Нижегородский филиал)

Высокая потребность в изучении феномена психологической сопротивляемости обусловлена тем, что в современном социуме еще больше обострились неразрешенные проблемы прошлого столетия. Рост насилия и подавления личности в массовом масштабе, войны и распространение деструктивных саморазрушительных тенденций, среди которых наркомания, терроризм, религиозные секты и т.д., нарастающие требования социальной среды - все это ставят под вопрос само существование человека как родового существа. Это неизбежно ослабляет у людей способность сопротивляться негативным событиям, усиливает чувства безысходности, тем самым, снижая их готовность к преодолению трудностей. Такое положение дел требует актуализации определенных ресурсов человека, способствующих противостоянию, сопротивлению этим негативным явлениям.

До недавнего времени способность человека к преодолению жизненных трудностей изучалась в рамках когнитивно-поведенческой парадигмы, представители которой с позиций внешнего наблюдателя анализировали то, как человек воспринимает и оценивает свои трудности [1]. Между тем природа человека не ограничивается его способностью пассивного реагирования. Активно-преобразующая способность личности заключается в самом человеке. В первом приближении существуют две основные тенденции отношения человека к негативным воздействиям: с одной стороны, возникающие трудности можно рассматривать как непреодолимое препятствие, и в этом случае активное реагирование человека блокируется; с другой стороны, каждая трудность может восприниматься как некий вызов, стимулирующий развитие новых возможностей активного поведения. Это вторая линия представляется более продуктивной, с точки зрения личностного развития человека, движения его к достижению акме. При этом важна не столько объективная внешняя оценка способности человека к противостоянию негативной среде, сколько его внутренняя позиция и внутренняя оценка, его готовность сопротивляться негативным воздействиям среды. Мы изучаем сопротивляемость в контексте психологии субъектности, под которой понимается свойство личности человека производить взаимообусловленные изменения в себе и в окружающей среде. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю [4].

В субъектной парадигме изучения человека внимание акцентируется на том, что человек анализирует сложную жизненную ситуацию и свои действия и чем выше развитие субъектности, тем выше сопротивляемость негативным событиям.

Ранние зарубежные исследования сопротивляемости были посвящены детям, имеющим эмоциональные проблемы, связанные с трудными ситуациями или событиями в семье, школе. Так, термин «сопротивляемость» впервые появился в научной литературе в 1942 г., в американском журнале по психиатрии для обозначения особенностей развития детей во время войны французским исследователем Ш. Ионеску, который определяет сопротивляемость в трех основных ракурсах: как устойчивость в психологическом плане, при которой происходит быстрая адаптация к боли или несчастью, восстановление после этих ситуаций, несмотря на неожиданные факты в характере дестабилизации, несмотря на трудности жизни; как отсутствие психических переживаний после этих ситуаций; как процесс понимания взаимодействия между человеком и окружающей его средой; процесс, актуализирующий факторы защиты (индивидуальные, семейные), регуляцию риска к

несчастьям [2]. Несмотря на достаточно обширное определение сопротивляемости, не все его составляющие выглядят бесспорными так, например, на наш взгляд, отсутствие психических переживаний не обязательно коррелирует с сопротивляемостью, так как нормальный, здоровый человек, всегда эмоционально реагирует на негативные события, вопрос скорее заключается в следующем, как долго по времени происходит переживание этой ситуации и насколько последствия этих переживаний оказываются травматичными для полноценной жизни.

Традиция изучения сопротивляемости, хотя и имеет своим истоком интерес к психопатологии, тем не менее, выступает в качестве альтернативы дефицитарному подходу к изучению развития в неблагоприятных условиях.

В ряде концепций понятие сопротивляемости используется для описания особого взаимодействия личности и психотравматической ситуации. Согласно N. Garmezy, сопротивляемость может рассматриваться как нормальное развитие в трудных обстоятельствах и, по его мнению, обычно используется для описания трех типов феноменов: низкий уровень образования родителей и бедность, поддержание компетенции в условиях угрожающих обстоятельств (развод родителей), восстановление после травмы (в результате дурного обращения) [6].

В отечественных исследованиях для описания вопросов, связанных с сопротивляемостью личности трудным ситуациям, используется понятие «психологическая устойчивость». Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Анализ исследований показывает неоднозначное содержательное наполнение данного понятия, определяющее, как и насколько успешно человек справляется с трудными жизненными ситуациями. Следует отметить правомерность связи устойчивости личности с проблемой адаптации личности к различным жизненным ситуациям. Но при сопротивляемости личности мы считаем, происходит адаптация более высокого уровня, порядка, приводящая личность к саморазвитию, личностному росту, а не возвращение к прежнему состоянию.

Как известно, психологическая адаптация человека в условиях стресса происходит, главным образом, посредством двух механизмов: психологической защиты и копинг - механизмов. Сопротивляемость человека можно отождествлять с психологическими защитами личности. В зарубежной литературе в настоящее время выделяют несколько подходов к пониманию «копинга». Так Naan определяет его как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения.

Концепция копинга –совладания создается в отечественной психологии с 90-х гг. XXв. Т.Л. Крюкова рассматривает совладающее поведения, с точки зрения личностного развития, благополучия, ресурсов, адаптации и развития человека. Было доказано, что существует особый вид социального поведения, позволяющий обеспечить или разрушить здоровье и благополучие человека. Человек изменяет ситуацию, поддающуюся контролю, или приспосабливается к ней, если ситуация не поддается контролю.

Таким образом, механизмы защиты склонны к более быстрому уменьшению напряжения и тревоги и работают по принципу «здесь и теперь". Механизмы совладания более пластичны, но требуют от человека эмоциональных и поведенческих усилий. Таким образом, психологическая защита пассивна и не конструктивна.

Термин «копинг» и «сопротивляемость» в некоторых работах используются как взаимозаменяемые [5]. Однако сопротивляемость, в отличие от копинга, представляет собой свойство, способность личности, тогда как копинг относится к поведенческой реакции, ответу на стрессогенное событие, как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом Копинг- стратегии могут принимать как продуктивную, так и непродуктивную форму, даже вести к регрессу, поэтому у исследователей постоянно возникала потребность найти те единицы психологических структур, которые обеспечивают способность эффективно справляться с дистрессом.

Анализируя основные теоретические подходы к пониманию сопротивляемости человека к негативным воздействиям, а также близкие по смыслу к этому теории, в данном исследовании мы определяем сопротивляемость как способность личности, позволяющей противостоять негативным ситуациям, нивелировать степень негативного воздействия их на себя и на свое окружение, достигать высокого уровня адаптации к новым условиям собственной жизни и быть способным к конструктивному ее преобразованию.

Таким образом, сопротивляемость это - и отклик человека на неблагоприятные, разрушительные социальные воздействия, и способность человека сохранять, защищать целостность своей личности и способность преодолевать трудности как внутреннего, так и внешнего характера.

Литература:

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15, № 1. - С. 3-19.
2. Ионеску, Ш. Сопротивляемость и родственные понятия / Ш. Ионеску // Психологическая безопасность, устойчивость, Психотравма: Сб. научных статей Первого международного форума // Под ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш. СПб., 2006. с.17-20
3. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29, № 2. - С. 88-95.
4. Под ред. Е.Н.Волковой (Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета). – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001.- С.48.
5. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. И.А.Баевой. - СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. - 288 с.
6. Сирота, Н.А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. - 1994. - № 1. - С. 63-74.

О необходимости подготовки молодежи к семейной жизни

Зими́на Н.А., к. психол.н., доцент ННГАСУ

Обучение в вузе является важным периодом в жизни молодежи, так как в это время происходит не только их профессиональное становление, но и завершается личностное самоопределение. Для этого жизненного периода характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи. В это время люди легче всего знакомятся и адаптируются к условиям совместной жизни. Это возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше приспособлен к рождению первого ребенка. Вместе с тем, утверждение о том, что молодые люди, достигшие юношеского возраста уже полностью готовы к созданию семьи, опровергается статистикой. В России в настоящее время одна треть семей, заключивших брак, распадается. Разводы наносят психологический и материальный урон обществу и людям, вступившим в брак и расторгнувшим его. Полная

психологическая реабилитация личности после развода констатируется лишь спустя 1 – 3 года. Поэтому подготовка молодых людей к осознанному браку, созданию полноценных семей и формированию ответственности за рождение и воспитание детей должна стать одним из приоритетных направлений деятельности высшей школы в современных условиях.

Для организации подобной работы необходимо понимание позиции молодежи по отношению к различным сторонам семейной жизни. С этой целью было проведено исследование с использованием специально разработанного опросника, состоящего из 24 вопросов. Данный опросник помог получить информацию по таким аспектам семейной жизни как особенности отношений в родительской семье; специфика планируемой будущей семейной жизни; своеобразие прошлых, настоящих и будущих личных отношений с партнером. В исследовании приняли участие 361 студент Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, очной формы обучения, возрастом от 17 до 24 лет, с 1 по 5 курс как общетехнических, так и гуманитарных специальностей. После обработки данных были получены следующие результаты.

Среди испытуемых 87,8% - жители города и 12,2% - проживающие в области (в деревне, поселке, селе). Городское происхождение молодежи рассматривается некоторыми исследователями как фактор риска для последующего брака в виду того, что большой город таит в себе много соблазнов и мало возможности для внешнего контроля, что накладывает большую ответственность на самих молодых людей, часто имеющих в этом возрасте еще не окрепшую психику.

В семьях 29,1% опрошенных были разводы. Среди них между матерью и отцом в семьях – 18,8% опрошенных; в семье сестры или брата у 5,6% опрошенных, между бабушкой и дедушкой в семьях – 4,7% опрошенных. Развод родителей оказывает на ребенка и его взрослую жизнь непосредственное влияние в виде негативного отношения ребенка к данной ситуации и, возможно, к самим родителям, а также опосредованно в результате увеличения вероятности развода выросших детей, так как отношение к разводу в такой семье более терпимое, чем в семьях, где брак сохраняется.

Среди опрошенных 88,9% удовлетворены жизнью в родительской семье, 10,5% - нет, 0,6% опрошенных не ответили на вопрос.

В официальный брак в дальнейшем собираются вступить 93,5% опрошенных девушек и 90% юношей, не хотят вступить в брак 3,5% девушек и 7,7% юношей, еще не знают – 0,9% девушек и 1,5% юношей, 2,4% девушек ответили, что уже замужем.

Студентки, которые не собираются вступать в брак, называют следующие причины: не встретила соответствующего человека; боязнь развода; мешает учеба; не способна жить с кем-то; нет необходимости. Юноши, не собирающиеся вступать в брак, дали следующие ответы: рано; сначала нужно получить профессию; нет денег; не вижу смысла; не нужны обязательства; не хочу.

Отвечая на вопрос о возрасте, когда лучше всего создавать семью, было отмечено, что для женщин это: 23 года (12,5% ответов), 25 лет (6,7% ответов), 20 лет (6,4% ответов), 22 года (5,8% ответов). Для мужчин таким временем является возраст 25 лет (6,9% ответов), 30 лет (5,7% ответов), 23 года и 27 лет (по 5% ответов). Современное Российское законодательство разрешает заключение брака начиная с 16 лет. Но данные статистики утверждают, что слишком ранние браки часто распадаются. Наиболее приемлемое время для замужества 22–23 года, для женитьбы 25 лет. В последние годы отмечается тенденция к «взрослению» брачного возраста. Все больше молодых людей стараются получить образование, профессию, иметь материальный достаток и жилищные условия, а потому считают оптимальным для вступления в брак возраст после 25–27 лет. Однако эмпирически доказано, что поздний возраст вступления в брак также является добрачным фактором «риска».

На вопрос «Сколько вы хотите иметь детей?» девушки отвечали следующим образом: двоих - 55%; одного - 13,4%; троих - 11,7% и другие ответы. Отвечая на этот же вопрос, юноши высказались следующим образом: двоих - 43,9%; одного - 14,6%; троих - 12,3% и другие ответы. Можно отметить, что взгляды девушек и юношей по этому вопросу существенным образом не отличаются, что является, несомненно, положительным моментом. Федеральная служба государственной статистики опубликовала последние данные по поводу демографии России на 1 января 2007 года. Коэффициент рождаемости по стране составляет меньше 1,5 ребенка на одну женщину, а чтобы сохранить численность населения страны, каждая семья должна иметь двух, а лучше трех детей. В нашем опросе 51,8% респондентов ответили, что хотели бы иметь двух детей и 11,9% хотели бы троих детей. Но также относительно большой процент – 13,9%, кто хотел бы иметь всего одного ребенка. Вместе с тем известно, что мнение по поводу детей может существенным образом меняться в течение жизни под действием ряда факторов, поэтому полученные данные можно рассматривать как положительную тенденцию в отношении данного вопроса.

Отвечая на вопрос об оптимальной продолжительности времени предбрачного знакомства 3,9% опрошенных отметили, что это период до 6 месяцев; 16,4% - от 6

месяцев до 1 года; 20,5% - от 1 года до 2 лет; 12,8% - от 2 лет до 3 лет и 4,4% - свыше 3 лет. К сожалению, полученные данные не соответствуют данным об оптимальной длительности знакомства до брака. Так в исследовании М. Будыниной указывается, что оптимальный период ухаживания составляет примерно 1-1,5 года. Как слишком короткий, так и слишком длительный период являются факторами риска для устойчивости брачных отношений впоследствии. Короткий период предбрачных отношений (до шести месяцев) недостаточно информативен и не способствует хорошему узнаванию своего брачного партнера и проверке правильности своего решения вступить в брак. Длительный период (более трех лет) ведет к уменьшению сексуальной привлекательности, снижается интерес и новизна межличностных отношений, часто возникают монотонность общения, стереотипность в поведении партнеров, что может привести к охлаждению в отношениях – такая пара либо не создает семью, либо распадается.

Далее были получены данные о том, что 60% опрошиваемых не имеют и 40% имеют на данный момент человека, с которым они хотели бы создать семью. Из тех, кто имеет постоянного партнера, 35,7% молодых людей познакомились по месту учебы или на работе; 17,5% молодых людей познакомились в местах отдыха и проведения досуга (кафе, в клубе, на вечеринке, на танцах, на турбазе, в санатории, на юге); 16,8% молодых людей познакомили друзья, или родственники; 7,7% познакомились на улице или в парке; 7% молодых людей были знакомы с детства, жили рядом; 4,9% познакомились виртуально (в Интернете, по телефону, по смс); 2,1% познакомились в машине; 1,4% молодых людей познакомились, занимаясь спортом (в тренажерном зале, на соревнованиях). Таким образом, преобладающее число знакомств происходит по месту учебы или работы, а также в обстановке, удаленной от реальности: в местах досуга, в поездке, на отдыхе.

Анализ ответов на вопросы «Что вы цените в партнере? Какими качествами должен обладать Ваш будущий супруг» позволил составить портрет идеального партнера, как для девушек, так и для юношей. Итак, девушки хотели бы, чтобы их молодой человек обладал следующими характеристиками (данные характеристики представлены в соответствии с частотой упоминаемости): верность, надежность, преданность; доброта; ум, интеллект; заботливость, внимательность отзывчивость; честность; понимание; любовь, любовь к детям; уважение; ответственность; целеустремленность; мужественность, мужество, смелость; доверие; чувство юмора; щедрость; искренность, открытость, откровенность. Юноши считают, что в будущей

супруге должны присутствовать следующие качества: верность, надежность, преданность; ум, интеллект; доброта; понимание, взаимопонимание; внешняя красота; честность; любовь; заботливость; доверие; преданность; отзывчивость.

Далее были изучены ролевые представления в будущей семье, т.е. предполагаемая ответственность за выполнение различных семейных обязанностей. Полученные данные показали, что на данный момент и юноши, и девушки в подавляющем большинстве случаев видят свою будущую семью как партнерскую и соответственно разделяют ответственность за выполнение различных функций семьи пополам, что соответствует общей тенденции построения молодой семьи по типу партнеров с последующим изменением ролевой структуры семьи в связи с рождением первого ребенка.

Установлено, что одобрение родителями выбора будущего супруга благоприятно влияет на брачные отношения. В связи с этим был задан вопрос: «Вам важно, чтобы ваш выбор будущего(ей) супруга(и) одобрили родители (ваши родители и родители партнера)». Одобрение выбора будущего супруга своими родителями имеет значение для 87% опрошенных девушек и 66,2% юношей. Одобрение выбора родителями супруга имеет значение для 84,4% девушек и 64,6% юношей.

С.В. Ковалев считает, что своеобразным моделированием всей реальности семейных отношений до их официального юридического начала (включая сексуальный контакт) является «предбрачный эксперимент», когда юноша и девушка начинают жить совместно. С одной стороны, это может помочь в определении функционально-ролевой совместимости, но, с другой стороны, возможно, что сама попытка «проверить отношения» говорит о недостаточном принятии людьми друг друга, об их неготовности брать на себя серьезные обязательства. Было выяснено, что 73% девушек и 82,3% юношей относятся положительно к совместному проживанию без брака, при этом 8,7% опрошиваемых считают, что такой период может длиться не больше 6 месяцев; 11,7% - от 6 месяцев до 1 года; 15,6% - от 1 года до 2 лет; 3,5% - от 2-х до 3-х лет; 4,7% опрошенных указали, что совместно без брака можно жить больше 3-х лет; 24,1% - не ограниченное время.

В настоящее время тревожащим вопросом стала половая распущенность молодежи, среди отрицательных последствий имеющая осложнения в репродуктивном здоровье молодых людей. Возможность начала сексуальной жизни до заключения брака признают для себя 97% девушек и 97,7% юношей. Изучая этот вопрос далее, были получены расхождения в оптимальном и реальном возрастном периоде начала

сексуальной жизни. Так, девушки указали, что в идеальном плане половую жизнь следует начинать не раньше 16 лет (самый упоминаемый возраст в ответах – 18 лет), но в реальности 0,4% опрошиваемых сексуальные отношения начали в 14 лет; 3,9% - в 15 лет; 12,6% - в 16 лет; 18,6% - в 17 лет; 10% - в 18 лет; 7,8% - в 19 лет; 2,6 – в 20 лет и только 5,6% опрошиваемых еще начали вести сексуальную жизнь. Среди юношей были получены следующие результаты. Возрастом, когда в идеале надо начинать половую жизнь является период с 13 до 18 лет (самое оптимальное время – это 16 лет), а в реальности сексуальная жизнь присутствует у 1,5% юношей с 13 лет; у 5,4% с 14 лет; у 13,1% с 15 лет; у 25,4% с 16 лет; у 12,3% с 17 лет; у 11,5% с 18 лет; у 0,8% с 19 лет; у 1,5% с 20 лет; у 0,8% с 22 лет и 4,6% еще не начали вести половую жизнь. В качестве мотивов начала половой жизни девушками указывались: любовь, сильные чувства – 31,6% ответов; желание, физиология – 8,7% ответов; долгие и серьезные отношения – 3,9% ответов; пришло время, пора – 2,6% ответов; так получилось, ради забавы – 2,2% ответов; в состоянии алкогольного опьянения – 1% ответов. Юношами назывались следующие причины начала сексуальных отношений: желание, физиология – 30% ответов; любовь, сильные чувства – 12% ответов; так получилось, случайно – 6,9% ответов; в состоянии алкогольного опьянения – 5% ответов; пришло время, пора – 3,9% ответов. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о преобладающей незрелости мотивов начала сексуальной жизни.

На следующий вопрос: «Если Ваш партнер имел опыт интимной жизни до вас, то, как вы к этому отнесетесь?» были получены такие ответы девушек: нормально, спокойно – 35,1%; положительно, хорошо, буду рада – 34,2%; предыдущий опыт не имеет значения – 8,7%; отрицательно, это неприятно, настороженно – 3,5%. Юноши ответили на этот вопрос следующим образом: спокойно – 33,1%; положительно, хорошо – 21,5%; равнодушно – 14,6%; отрицательно, негативно, задевает – 14,6%. Таким образом, более половины опрошенных девушек и юношей относятся спокойно и даже положительно к уже имеющемуся опыту интимной жизни партнера. Однако 14,6% юношей относятся отрицательно к опыту партнерши, когда как всего 3,5% девушек не приятен опыт партнера.

На вопрос о верности партнеру 78,8% девушек и 64,6% юношей ответили, что это необходимо, даже если партнеры не состоят в браке. То, что следует быть верным, но только после брака отметили 97% девушек и 90% юношей. Если измена партнера станет известна, то 54% девушек и 61,5% молодых людей не будут продолжать

отношения, 46% девушек и 39,5% юношей простят партнера в виду сильных чувств к нему, а также возможной случайности измены.

Заключение брака побуждается системой мотивов, образующих определенную иерархию. С помощью последнего вопроса были выявлены возможные мотивы вступления в официальный брак, среди которых наиболее распространенными оказались: любовь, брак как результат длительных отношений, желание создать семью, беременность девушки, материальная выгода, подошел возраст, желание родителей. В данном списке присутствуют как конструктивные, так и деструктивные мотивы создания семьи. Проблема может возникнуть и в ситуации раздвоения мотивов: декларируется одно, как правило, любовь, а реальным побудительным мотивом является другое — жалость, месть, страх одиночества и прочее. Важным становится осознанность мотивов, серьезность намерений молодых людей и их желание создать прочный союз.

Полученные данные являются ориентировочной основой для создания программы подготовки молодежи к семейной жизни, нацеленной на оказание психологической помощи и сопровождения в выборе спутника жизни и осознанном создании семьи.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева.— СПб.: Речь, 2004. — 244с.
2. Каробанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие / О.А. Каробанова. – М.: Гардарики, 2004. – 320с.
3. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебное пособие для студентов учеб. заведений / Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М. Изд-во Владос–Пресс, 2004. – 328с.
4. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - СПб.: Питер, 2000. – 192 с.

Отечественные подходы к проблеме профессионального развития

Костылева Е.А., к.п.н., доцент ВГИПУ

В отечественной традиции психологии труда, проблема профессионального развития рассматривается в русле неизбежных кризисов, связанных с профессиональным становлением.

Профессиональное развитие - это процесс подготовки сотрудника к выполнению новых для него производственных функций, занятию новых должностей, решению новых задач, т.е. развитию новых компетенций.

Профессиональное обучение является частью профессионального развития, но профессиональное развитие не исчерпывается профессиональным обучением, оно также включает целый комплекс мер по планированию карьеры, стажировкам, ротациям, неформальному общению и т.п. (С.В. Шекшня, Н.Н. Ермошкин, 2002).

Понятию профессионального развития в некоторой степени соответствует термин профессионализация. Е.В. Чарина (2000), предлагает следующее понимание этого термина:

- это многогранный процесс, включающий несколько линий: приобретение технических навыков, знаний и умений, освоение средств труда (операциональная сторона профессионального становления);

- процесс выбора профессиональной позиции, путь самореализации, выбор и реализация ценностей (личностное становление в период профессионализации);

- включение в профессиональное сообщество, усвоение норм и ценностей данной социальной группы, общение в рамках профессиональных задач (социализация в процессе профессионализации).

Изменения, произошедшие в одном направлении профессионализации, например, операциональном (человек освоил новое оборудование), влекут за собой изменения в других направлениях (изменился ранг сотрудника, отношение к нему, изменилась его собственная самооценка, появились другие профессиональные цели).

Совпадение изменений по всем направлениям необязательно, точнее, совпадение трех линий профессионализации - это идеальный вариант профессионального развития, которое встречается редко.

Интересны концепции, приравнивающие профессионализацию и личностное развитие. А.Р. Фонарев (1997) считает, что успешная профессионализация зависит от личности специалиста, а именно от следующих личностных образований:

- смысл профессии для специалиста;
- отношение к другим людям;
- отношение к себе.

Он описывает три формы профессионального становления: индивидуую (стремление к сохранению усвоенных форм действий), личностную (способность человека к преобразованию старых способов и средств деятельности, стремление к

новым смыслом) и индивидуально-личностную (кризис, относительно короткий этап, в результате которого человек либо возвращается к индивидуальной форме, либо переходит к личностной форме регуляции, но всегда возникает ценностная система).

По мнению А.Р. Фонарева, индивидуально-личностная форма профессионального становления является переходной между индивидуальной и личностной, она характеризуется чувством неуверенности в своих силах, неясностью жизненных целей, несогласием с собой и выражается в утрате смысла. На различных этапах жизни человека возможен возврат к этой форме профессионализации.

Л.М. Митина считает, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, так как основа этих процессов общая - принцип саморазвития. Она выделяет два способа существования человека:

- жизнь, не выходящую за рамки непосредственных связей и отношений (отношение человека к явлениям, а не к жизни в целом);
- выход за пределы непосредственно данной ситуации, ценностно-смысловое определение жизни.

С описанными двумя способами существования связываются две модели профессионального труда: адаптивное поведение (подчинение профессиональной деятельности обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил и норм) и профессиональное развитие (выход за пределы непрерывного потока повседневной практики, способность увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практических преобразований. Каждой из моделей труда соответствуют различные модели профессионального развития:

1. адаптивное поведение включает стадии адаптации, становления, стагнации (стадия стагнации представляет собой существование за счет прошлого, снижение профессиональной активности и роста, одновременно со снижением социальной адаптации);

2. профессиональное развитие включает стадии самоопределения, самовыражения, самореализации (стадия самореализации - это соотнесение знаний о себе, сравнение "Я" и "творческого Я", формирование жизненной философии, осознание смысла жизни, общественной ценности, т.е., достижения профессионального мастерства и гармоничное развитие личности).

Л.И. Анциферова отмечает, что профессиональная жизнь по своей значимости для судьбы человека и его развития как личности занимает ведущее место. Для построения профессиональной периодизации она использует периодизацию развития

личности Э. Эриксона (восемь периодов жизни, баланс позитивно-негативных адаптивных отношений человека к миру).

Интересной представляется генетическая теория профессионального становления Д. Сьюпера. В генетической теории профессионального развития Д. Сьюпера, основанной на представлениях Ш. Бюлер о жизненном пути, даются описания рядов стадий и этапов профессионального становления, различающихся типичными задачами. Здесь в качестве основного механизма профессионального развития рассматривается развитие Я-концепции при соотнесении опыта собственных достижений и личностных проявлений с социальными требованиями, при идентификации значимым другим и проигрывании различных социальных ролей.

Концепции, объединяющие личностное и профессиональное, предлагают способ становления профессионала, связанный не только с характеристиками деятельности, не с возрастными или временными переходами, но и личностными изменениями. В концепциях этого типа отсутствуют четкие границы, отделяющие один этап профессионализации от другого. Еще одно существенное отличие заключается в том, что в концепциях, объединяющих профессиональное и личностное становление, подробно описывается профессионализация взрослого человека, так как подразумевается необходимость осознания и выбора направления профессионализации.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития специалиста сферы сервиса

Тенилов Е.А., к.п.н., доцент ВГИПУ

Цели подготовки (или повышения квалификации) специалистов имеют комплексный характер. Отдельные аспекты содержания вносят неодинаковый вклад в конечные цели. Необходимо учитывать, что в каждом знании и умении есть, как минимум, три относительно независимых компонента: предметный, логический и психологический. Психологический компонент знания обеспечивает умение спланировать и реализовать деятельность, следить за ходом ее выполнения, корректировать при необходимости и фиксировать достижение запланированного результата. Кроме того, психологический компонент состоит в умении искать информацию, запоминать ее, вовремя актуализировать, сличать с хранящейся в памяти и т.д.

Второй и третий слои знаний и умений (логический и психологический) можно назвать неспецифическим для данного предмета (профессии) знанием. Но любая предметная задача не может быть успешно решена без достаточного владения неспецифическими знаниями и умениями. Поэтому при построении программы образовательной (педагогической) работы необходимо добиться максимальной вариации не только предметного (профессионально значимого) материала, но и логических приемов мышления и требований к психологическому обеспечению деятельности. Не случайно в отечественном образовании взрослых в качестве важнейшего условия оптимального содержания обучения выделяется логический анализ самого предметного знания, выделение фундаментального инвариантного знания [1].

Рассматривая профессиональную деятельность работников предприятия сферы сервиса как целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных элементов, возникает возможность выделить среди них обобщенные (комплексные) профессиональные задачи, определяющие основное содержание деятельности и, соответственно, содержание образовательной работы по профессиональному развитию работающих специалистов. Разложение комплексных задач на конкретные учебные (развивающие) задачи является одним из важных условий определения содержания и объема занятий, способствующих профессиональному развитию. Полученная таким образом модель отражает существенные черты, характеристики потенциала работников в их взаимозависимости и взаимосвязи.

Специфика педагогической работы с кадрами предприятия в условиях внутрифирменной организации данного процесса такова, что все ее участники (и преподаватели-организаторы, и сами обучаемые) включены в совместную педагогическую деятельность и образуют «коллективный педагогический субъект», деятельность которого характеризуется следующими признаками: единая цель, проектирующая формирование личностно-профессиональной компетентности участников как центральной составляющей профессионально состоятельной личности, профессионально развивающегося специалиста; общая мотивация, связанная с достижением участниками должного уровня профессионального развития; интеграция и координация индивидуальных деятельностей участников для построения целостного процесса непрерывного профессионального развития; выделение в совместной деятельности индивидуальных действий и функций, реализующих задачу непрерывного профессионального развития; согласование индивидуальных

деятельностей участников процесса с целью формирования общих показателей профессионального развития, значимых для работника конкретного предприятия; единый результат, представленный совокупным продуктом – личностно-профессиональной компетентностью работника, способного на прогнозируемом уровне профессионального развития осуществлять профессиональную трудовую деятельность; единое пространство и ценностно-ориентационное единство участников педагогического процесса, согласованно выполняющих индивидуальные деятельности в структуре целостного педагогического процесса, а затем – и процесса профессиональной деятельности.

Учитывая известные положения социальной психологии о свойствах группового субъекта совместной деятельности, отметим следующие характеристики коллективного педагогического субъекта: активность в определении путей построения профессионального образования с позиций компетентностного подхода; пристрастно-действенное отношение к совместной образовательной деятельности, направленной на профессиональное развитие; ценностно-ориентационное единство и групповая сплоченность всех участников педагогического процесса, составляющих коллективный педагогический субъект; четкость распределения функций, взаимных «вкладов» и ответственности всех участников в совместной деятельности, обеспечивающей освоение работниками нового опыта; взаимная обусловленность деятельности и ценностно-смысловая коммуникация, помогающие обучающимся овладеть ключевыми компетенциями, составляющими ядро профессионально развивающейся личности; способность к развитию на основе включенности каждого участника педагогического процесса в совместную компетентностно-ориентированную образовательную деятельность; способность обеспечить совокупный продукт – профессионально компетентную (профессионально развивающуюся) личность специалиста, которая является в данном случае компетентным субъектом освоения культуры и адекватного решения профессиональных проблем.

Психологический механизм формирования компетентности представляет собой сложное единство когнитивного, предметно-практического (профессионального) и личностного опыта. По своей сути он в полной мере соответствует механизму профессионального развития личности и существенно отличается от механизма формирования «академического» знания. Это связано с тем, что подобное знание предназначено для воспроизведения, запоминания или получения другого знания посредством логических операций или «приращения» эмпирического опыта. В отличие

от компетентности знанию можно обучить. Компетентность же формируется в процессе деятельности субъекта по поиску, апробации, конструированию новых моделей поведения в своей профессиональной области.

Своеобразие компетентностно-ориентированного обучения заключается в том, что усвоению подлежит не готовое знание или умение, а то, которое человек выработал сам в процессе образовательной деятельности. То есть, в данном случае человек сам формулирует понятия, необходимые ему для решения профессиональных задач. При этом образовательная деятельность приобретает исследовательский характер, сама становится предметом усвоения, формируя механизм самообучения и саморазвития уже за рамками организованного процесса, обуславливая формирование способности работника к гибкому реагированию на изменение условий профессиональной деятельности и быстрому восполнению отсутствующих или недостаточно развитых профессионально значимых знаний или умений. Безусловно, что работник, обладающий такой способностью более способен и к развитию своего профессионального потенциала по сравнению с тем, который данной способностью не располагает. А деятельность преподавателя в данной системе обучения приобретает характер не прямого обучения, а психолого-педагогического сопровождения деятельности обучаемого, направленной на собственное профессиональное развитие.

Организация психолого-педагогического сопровождения, направленного на профессиональное развитие специалистов, с позиций компетентностного подхода предполагает создание определенных организационно-педагогических условий.

Главное и первое условие – это преобразование традиционной академической модели обучения. В первую очередь это касается содержания образовательной работы, которое подлежит коррекции на всех уровнях: на теоретическом, на уровне конкретного учебного предмета и на уровне учебного материала:

➤ На теоретическом уровне – необходимо осуществить пересмотр приоритетных видов образовательной деятельности в пользу увеличения доли самостоятельной работы (проектирование, реферирование, исследование и пр.).

➤ На уровне учебного предмета – необходимо отдать предпочтение такому содержанию, которое реально отражает целостную профессиональную деятельность. При этом важно применить в образовательной практике соответствующие данному содержанию ситуационно-моделирующие технологии и контрольно-измерительные материалы. В свете положений компетентностного подхода понятие «предметная программа» приобретает новый смысл: речь идет не столько о научной

(дисциплинарной) области, сколько о практике, определенной сфере профессиональной деятельности. В структуре ориентировочной основы деятельности мы выделяем следующие элементы, которые должны быть обеспечены в практике образовательной работы с кадрами, универсальные по отношению к любой деятельности (профессиональной, учебной или иной):

- предмет деятельности и ее способы (организационные, коммуникативные, мыслительные и проч.);
- ясное понимание сущности создаваемого в данной деятельности продукта (предмета или процесса);
- набор апробированных в собственном опыте способов деятельности;
- опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях, при дефиците информации о задаче, непригодности традиционных решений, невыявленности причинно-следственных связей и т.д.;
- рефлексия, проявляющаяся в анализе ситуации и собственного поведения в соответствии с ценностно-смысловыми установками участников образовательного процесса.

Общие характеристики компетентностно-ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения таковы:

- описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области;
- определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, новизны, жизненности, практичности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, экспертизы решений, сочетания фундаментального и прикладного знания;
- технология процесса, в том числе последовательность предъявления задач-ситуаций разных типов и уровней;
- алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность обучающихся по преодолению затруднительных ситуаций;
- технология сопровождения, консультирования и поддержки обучающихся в процессе прохождения обучения.

Второе организационно-педагогическое условие – применение личностно ориентированной и деятельностно-творческой технологий. Это связано с тем, что на качество профессиональной деятельности влияют личные качества, опыт и иные

характеристики, которыми обладает работник. Реализация данного условия в процессе непрерывного профессионального развития специалистов на предприятии требует адекватной деятельности со стороны преподавателя, организующего данную работу. Прежде всего, это относится к изменению позиции и стиля деятельности преподавателя – он выступает в роли организатора образовательных ситуаций и ситуаций творческой деятельности, выполняет функции фасилитации и педагогической поддержки личности обучающихся. Преподаватель не столько транслирует знания, сколько организует и направляет деятельность участников образовательного процесса, то есть: мотивирует, консультирует, фасилитирует, наблюдает.

При таком участии преподавателя обучающиеся становятся субъектами образовательной (познавательной-практической) деятельности, свободными в выборе видов и способов деятельности для достижения поставленной цели.

Литература:

1. Анциферова, Л.Н. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования / Л.Н. Анциферова // Психологический журнал.- 1980.- Т.7.- № 2.- С. 23-34.

К вопросу о модусах человеческого бытия

Уткин И.В., к.п.н., доцент ШГПУ, г. Шуя

Во все исторические периоды развития человечества типизация психологических особенностей человека имела большое значение, т.к. позволяла прогнозировать особенности межличностных отношений, управлять поведенческими реакциями и проектировать процесс профессионализации.

Одной из самых современных моделей является концепция А.Р. Фонарева (2005), при помощи которой он пытается объяснить становление личности педагога-профессионала. А.Р. Фонареву удалось выделить три основных модуса бытия человека: обладания, социальных достижений и служения. При этом модус бытия понимается им как целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, которые определяют, каким образом структурируется все бытие человека. Модус жизнедеятельности определяет не только отношение к различным явлениям бытия человека, но и функционирование различных его индивидуальных особенностей. Указанные модусы рассматриваются А.Р. Фонаревым в качестве этапов становления личности в профессии.

При модусе обладания главное - стремление к личному удобству, выгоде, минимизации усилий во всех сферах жизнедеятельности. Основная установка потребительская, состоящая в желании накопить как можно больше материальных благ.

При модусе социальных достижений главное – карьерный рост, стремительное продвижение по социальной лестнице. При этом постоянно происходит сравнение себя с другими, соперничество, самоутверждение и самовыражение, что в конечном итоге приводит к отрицанию другого и к удалению от своей сущности.

При модусе служения основным является раскрытие миру своей уникальности, со-причастности с другими людьми. Ввиду того, что деятельность свободна от внешней целесообразности, индивиды, производящие какой-либо продукт, развиваются именно как субъекты, чем и способствуют развитию своей профессиональной деятельности.

Сущностной природе человека наиболее полно отвечает модус служения, когда основным отношением является любовь к другим людям, что позволяет человеку выходить за пределы своих актуальных, наличных возможностей. При жизненном модусе социальных достижений, основным отношением к жизни является соперничество, что обуславливает повышенную тревожность, неуверенность в себе и часто препятствует успешному становлению личности педагога-профессионала. При модусе обладания другой человек является только объектом, средством для достижения собственных целей, нравственные преграды отсутствуют, что делает профессионализм попросту невозможным.

А.Р. Фонарев совершенно справедливо полагает, что указанные модусы нельзя понимать как изолированные друг от друга. Все они присутствуют в жизни любого человека, однако приоритет принадлежит какому-то одному из них, а другие являются лишь средством реализации этого отношения к жизни.

Несмотря на то, что концепция основных модусов человеческого бытия, предложенная А.Р. Фонаревым, является весьма оригинальной и во многом нам импонирует, она освещает лишь ограниченный круг вопросов, который мог бы быть существенно расширен.

В частности, совершенно четко просматривается еще один модус человеческого бытия, не подпадающий под категории обладания, социальных достижений или служения. Эту форму жизни мы называем *модус созерцания*. Его можно также детерминировать как эмоционально-гностический. Основная интенциональность этого модуса заключается в ведении жизни, насыщенной впечатлениями, яркими эмоциями,

новыми знаниями о жизни других людей за пределами привычной области проживания. Основное кредо людей, живущих в рамках этой формы бытия – «в жизни все нужно познать и увидеть», «нужно прожить жизнь, наполненную яркими впечатлениями». Наиболее выдающиеся представители, подчинившие свою жизнь этому модусу – это Руал Амундсен, Тур Хейердал, Федор Плотников и другие знаменитые путешественники. В России испокон века яркими приверженцами такого модуса бытия были т.н. «калики перехожие», странники, пилигримы и т.д. Эти люди не искали богатства, славы, не стремились сделать карьеру. Их жизнь нельзя квалифицировать и как служение, поскольку любое служение предполагает ту или иную степень самоотречения, смыслового подчинения личных интересов в пользу общественных. На определенных этапах жизненного цикла, особенно в юности или в постпрофессиональный период, модус созерцания может выступать в качестве ведущего способа жизнедеятельности. Он также может рассматриваться как промежуточная ступень между другими модусами бытия: служением, социальными достижениями или обладания.

Таким образом, модус созерцания реально существует в жизни, может рассматриваться в качестве как основного, так и дополнительного способа жизнедеятельности и в той или иной степени присутствует в жизненном цикле развития абсолютного большинства людей.

Мы выделяем также **модус службы**. И хотя категории «служение» и «служба» общее этимологическое происхождение, семантическая нагрузка у них совершенно разная. Служение понимается как добровольное возложение на себя определенных обязанностей, как высший с позиций осмысленности жизни модус человеческого бытия, когда человек не только не может, но и не желает жить по-другому. Служба же подразумевает некую внешнюю необходимость, повинность, которую человек обязан выполнять независимо от своих желаний и, порой, вопреки им.

Четыре вышеуказанных модуса бытия, за исключением службы, человек обретает, исходя из собственных индивидуально-типологических особенностей, с одной стороны, и представлений о достижении успеха в жизни, с другой. Если выбранный модус бытия соответствует индивидуально-типологическим особенностям личности, то тогда он является адаптивным и действительно может способствовать достижению успешности в жизни. Если же имеется несоответствие между обретенным модусом и индивидуальными свойствами человека, тогда этот модус считается

дезадаптивным, что чревато психологическим кризисом, внутриличностным конфликтом, неврозом, формированием психосоматических расстройств и т.д.

В этой связи мы, в отличие от А.Р. Фонарева, не даем никакой нравственной оценки модусам человеческого бытия, не подразделяем их на «хорошие» или «плохие». Мы полагаем, что эти модусы сами по себе амодальны, т.к. внутренне детерминированы биологическими индивидуальными свойствами человека. Внешняя детерминация зависит от уровня духовности личности. Мы придерживаемся точки зрения, что любая личность обладает той или иной мерой духовности, которой соответствует тот или иной модус бытия. Духовный рост или деградация рано или поздно неизбежно повлекут за собой смену и модуса бытия. Поэтому для того, чтобы избавиться от дезадаптивных форм бытия, необходимо приложить максимум усилий, направленных на духовный рост личности и развитие ее ценностно-смысловой сферы, ибо духовность способна облагородить любой модус человеческого бытия и любые индивидуально-типологические особенности.

Эмпатия как профессионально важное качество специалиста системы «человек-человек»

Харитонов Т.Г., к. психол.н., доцент ННГАСУ;

Болыц Р.В., студент ННГАСУ

Эмпатия - это понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Во взаимодействии с окружающими она составляет ядро коммуникации и выступает ее системообразующим качеством. В общении способность к эмпатии определяет социальную приемлемость поведения человека и способствует сбалансированности межличностных отношений.

Проявление эмпатии – один из важнейших факторов успеха в тех видах деятельности, которые требуют тонкого понимания партнера по общению, способности ощущать душевное состояние другого человека и умения ставить себя на его место в самых трудных ситуациях (в управлении, в торговле, в сфере обслуживания, в психологии, педагогике, медицине и т. д.). Определение уровня проявления эмпатии у специалистов, связанных с постоянными коммуникациями с людьми, позволяет судить об их профессиональной пригодности и социальной зрелости. Именно с уровнем развития эмпатийных способностей связан выбор способа разрешения сложных конфликтных ситуаций. Человек с высоким уровнем эмпатии предпочитает

конструктивные способы, учитывающие интересы и переживания других людей и направленные на оказание действенной помощи, поддержку и развитие отношений. Именно поэтому, в условиях постоянного стремления всех организаций к повышению своей конкурентоспособности, росту производительности труда и оптимизации социально-психологического климата, перед современным высшим образованием стоит серьёзная задача по развитию профессионально важных качеств будущих специалистов системы «человек-человек», вообще, и эмпатии, в частности.

К профессиям системы «человек-человек» относятся специалисты сферы социально культурного сервиса и туризма. Их деятельность подразумевает постоянное взаимодействие с людьми, с которыми необходимо устанавливать длительные и взаимовыгодные отношения. Успешность их работы будет зависеть именно от того, насколько они сумеют учесть и заранее предусмотреть потребности и желания своих клиентов. Поэтому профессионалы данной области (М.А. Довгалёва, А.Я. Кибанов, А.М. Руденко, Д.М. Рамендик, О.В. Солонкина и др.) утверждают, что эмпатия является одним из профессионально важных качеств специалиста в данной сфере.

В контексте нашей работы мы придерживаемся точки зрения Н.Н. Обозова, согласно которой эмпатия рассматривается как достаточно сложное понятие, включающее в себя следующие формы проявления:

- 1) когнитивную (познавательную), выражающуюся в восприятии эмоций и эмоциональных состояний собеседника, их распознавании и оценке их смысла;
- 2) эмоциональную (аффективную), заключающуюся в сопереживании другим людям на основе эмоциональной идентификации с ними;
- 3) действенную, выражающуюся в оказании непосредственной помощи другому человеку.

Проявлению эмпатии способствует наличие таких личностных качеств, как ответственность, открытость, доброжелательность, способность к взаимопониманию, готовность выслушать и оказать действенную поддержку и помощь другому человеку. Это свидетельствует о том, что эмпатия является весьма сложным качеством, сочетающим в себе множество составляющих.

Определяя теоретические и организационные подходы к исследованию, мы исходили из следующей гипотезы: развитие эмпатии у будущих специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма может быть успешным, если определить её место и роль в деятельности менеджера; выявить необходимые условия её развития и включить в процесс профессиональной подготовки специально

разработанную программу занятий, направленную на развитие профессионально важных качеств.

В период сбора эмпирических данных с целью определения уровня проявления эмпатии нами использовалась «Методика исследования эмпатии» (автор И.М. Юсупов, модификация Е.М. Никиреева). Дополнительно, нами была разработана специальная анкета, способствующая установлению уровня осведомлённости студентов по данной проблеме. Исследование проводилось в 2009 – 2010 учебном году, на базе ННГАСУ. В нём принимали участие студенты второго курса, специальности «Социально-культурный сервис и туризм» общим количеством 20 человек, из них 15 девушек и 5 юношей. Исследование было анонимным и носило констатирующий характер.

В ходе констатирующего этапа исследования нами был получен большой объём эмпирических данных и выявлены общие тенденции.

По результатам проведения специально разработанной нами анкеты оказалось, что подавляющее число респондентов (60%, что составляет 12 человек из 20) не смогли дать определение термину «эмпатия», поставив прочерк в соответствующей графе бланка ответов. 30% опрошенных (6 из 20) дали противоположное определение термину эмпатия, схожее по своему смысловому значению скорее с термином «антипатия». И только 10% опрошенных (2 студента из 20) смогли написать определение, схожее с действительным определением эмпатии и раскрывающее её основные аспекты. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о низком уровне осведомлённости студентов по данному вопросу.

Количественный и качественный анализ данных, полученных с помощью методики исследования эмпатии, показал, что 20% (4 из 20) принимающих в опросе студентов имеют высокий уровень эмпатии, 70% (14 человек) - средний, остальные 10% опрошенных студентов продемонстрировали низкий уровень ее проявления. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о среднем уровне проявления эмпатии у студентов во взаимодействии с окружающими и при первом рассмотрении, их можно расценивать как положительные.

Но, качественный анализ позволяет выявить некоторые особенности. Так, например, средний балл актуального уровня развития эмпатии у студентов данной группы равен 47, но средний уровень развития эмпатии, по методике И.М. Юсупова, представлен балами от 37 до 62. Поэтому если учесть, что 71,4% (10 человек из 14 набравших средний уровень) респондентов набрали меньше 45 баллов и представляют собой крайне низкую выраженность среднего показателя, тесно граничащую с низким

уровнем развития эмпатии, можно предположить недостаточное развитие изучаемого нами качества у данных студентов.

Следует отметить также, что из 20 принимающих участие в исследовании студентов, только один, имеющий высокий уровень эмпатии, смог чётко показать значимость практического применения данного качества в процессе взаимодействия с людьми.

62% опрошенных не смогли указать в анкете, что такое эмпатия и каково её значение в жизни человека, вообще, и в профессиональной деятельности, в частности. Таким образом, приходится констатировать не только недостаточную выраженность эмпатии у студентов, принимающих участие в нашем исследовании, но и отсутствие чёткого понимания практической значимости развития данного качества для успешной реализации своей будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты актуализировали проблему разработки программы занятий по развитию эмпатии у студентов.

При разработке программы занятий мы исходили из следующих *задач*:

- 1) создать доверительную, психологически-комфортную атмосферу в группе;
- 2) совместно разобрать понятие эмпатия и в ходе обсуждения прийти к пониманию необходимости её развития у специалистов системы «человек-человек»;
- 3) определить существующие уровни эмпатии и уточнить специфику их проявления в непосредственной трудовой деятельности;
- 4) через упражнения и игровые ситуации, включающие в себя непосредственное ознакомление с тремя основными формами эмпатии, дать почувствовать участникам всю важность и практическую пользу проявления данного качества;
- 5) способствовать проявлению эмпатии у студентов.

Для решения поставленных задач мы опирались на следующие *принципы*:

- общей активности,
- искренности,
- конструктивной обратной связи,
- объективации (осознания) поведения,
- партнёрского (субъект – субъектного) общения.

Обязательным компонентом каждого занятия была рефлексия (индивидуальная, групповая и итоговая), способствующая осознанию происходящего и управлению собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами.

Проведение программы требовало наличия определённых материалов (ватманы, карандаши, листочки для записи, мяч и т.п.) и организации пространства в виде круга.

Специально разработанная и апробированная нами программа занятий позволила получить данные, подтверждающие её эффективность. При сопоставлении результатов выявилась тенденция на изменение в проявлении эмпатии. Количественные показатели среднего уровня увеличились с 70% до 75%, а показатели низкого уровня эмпатии уменьшились с 10% до 5%. Так же и низкая выраженность среднего уровня эмпатии сократилась с 71,4% до 40%, благодаря чему показатели среднего уровня проявления эмпатии у данной группы стали иметь более яркую выраженность. Положительным фактом является так же и то, что подавляющее число студентов смогли дать подробное определение термину эмпатия и обосновать значимость этого качества в своей последующей профессиональной деятельности.

Данные, полученные нами в ходе проведения рефлексии, показывают положительное отношение студентов к участию в предлагаемой программе.

Полученные в ходе проведённой работы результаты можно считать обоснованными, так как разработанная нами программа способствовала не только расширению знаний об эмпатии и способах её развития, но и осознанию необходимости её развития как профессионально важного качества специалиста системы «человек-человек» и актуализации потребности в саморазвитии данного качества для достижения эффективности своей будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что данная программа была нами разработана специально для студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», мы считаем возможным реализацию этой программы с участием любых других групп студентов, получающих профессию системы «человек-человек».

Литература:

1. Кибанов, А.Я. Управление персоналом организации: Учебное пособие. Практикум / А.Я. Кибанов. – М., 2000. – 256 с.
2. Обозов, Н. Н. Психология межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов. – Ленинград, 1979. – 380с.
3. Руденко, А. М. Психология социально – культурного сервиса и туризма: учебное пособие / А.М. Руденко, М. А. Довгалёва. - Рн/Д., 2005. – 247с.

4. Солонкина, О.В. Психодиагностика в социально-культурном сервисе и туризме / О.В. Солонкина, Д.М. Рамендик. – М., 2007. – 224 с.

5. Юсупов, И. М. Психология педагогического общения (элементы педагогической коммуникативности): методические рекомендации / И.М. Юсупов, Л.В. Бевзова. - Казань, 1989. – 36с.

В.Вундт и начала культурной антропологии

Холодилова М.Н., к. филос.н., доцент ННГАСУ

Рубеж XIX – XX веков ознаменовался не только кризисом общенаучных представлений, начало которому положил ряд открытий в естественных науках. На фоне всё возраставшей свободы мышления появлялось множество теорий и концепций, связанных с проблематикой человека. Культурная антропология была для этого благодатным полем: практически все сформулированные тогда теоретические направления до сих пор остаются востребованными.

Среди исследователей-гуманитариев того времени особое место занимает Вильгельм Вундт. Он, будучи профессиональным психологом, не примыкал ни к одной из культурно-антропологических школ, но принимал активное участие в обсуждении формирующихся теорий.

Одна из программных для культурной антропологии работ В.Вундта – «Миф и религия». Следует сразу оговориться, что не все из теоретических убеждений автора впоследствии подтвердились. Однако глубина анализа, масштаб изучаемых проблем и внимание к деталям делают эту книгу полноценной опорой для исследований, в частности, в области эволюционной эпистемологии.

Подчеркнём, что здесь речь пойдёт о культурологическом аспекте эволюционной эпистемологии – исследовании генезиса и развития фундаментальных паттернов мышления и культуры, которые до сих пор характерны для современного человека. Познавательная ситуация начала XX века не оперировала ещё такими общеизвестными сейчас понятиями, как межполушарная асимметрия, мифо-магическое мышление и коллективные архетипы. В связи с этим некоторые выводы, сделанные В.Вундтом относительно древнейших форм мышления, выглядят достаточно прямолинейно, хотя сам он подчёркивал необходимость избегать «упорной тенденции располагать явления по схеме линейного развития».

Среди многих концепций культурной антропологии, проанализированных В.Вундтом, имеется одна, на которую, к сожалению, в начале XX века не обратили

должного внимания. Речь идёт об изучении стадий эволюции архаического мышления – концепции преанимизма. Суть её в том, что верованиям в наличие душ у всех окружающих реалий (так можно очень поверхностно и кратко определить анимистические верования) предшествовала стадия восприятия и осмысления мира без подобного «посредника». Эту идею высказал в 1900-х годах английский философ-платоник Р.Р.Маретт. В той или иной мере её сторонниками были Дж.Дж.Фрэзер, К.Прейсс, И.Кинг, среди российских учёных Н.М.Никольский, Л.Я.Штернберг, В.Г.Богораз-Тан.

Сейчас, в начале XXI века, о преанимизме можно сказать следующее. Это наиболее ранняя из выявленных стадий развития мышления человека современного облика. Наиболее вероятно, что преанимизм являл собой совокупность представлений древнейшего человека о целостном, едином мире. Сетевое правополушарное мышление нераздельно связывало все события, явления и феномены окружающего мира, образуя то, что называется первобытным синкретизмом. Мы согласны с утверждением, что одной из первых мыслительных операций человека было уподобление всего мира себе и своим качествам: все окружающие реалии - вплоть до самых масштабных - очеловечивались. Можно полностью согласиться с Ф.Бэконом, указавшим ещё в XVII веке на неистребимость «идола рода»: за все 40 тысяч лет существования сознания современного типа человек не смог отказаться от антропоморфизма. Ключевыми представлениями преанимистического мышления являются:

- система табу: сформировав запреты, наш сапиентный предок стал человеком;
- фетишизм: вера в непосредственную силу и действенность конкретных вещей;
- мир человека, который он считал всей Вселенной, воспринимался как гигантский первопредок, наделённый в той или иной мере человеческими признаками;
- мана – здесь сила и мощь первопредка, с которой люди имеют дело всегда и везде.

На основе этих принципов, постоянно трансформируясь в течение десятков тысяч лет, развивались основные тенденции и логика культуры.

В.Вундт отозвался на преанимистическую концепцию весьма критически, но его критика поставила ряд вопросов, необходимых для более глубокого анализа проблемы. Он чётко разделял мифологические верования и религию. Подчёркивал необходимость анализа эволюции мифологического (сейчас правильнее говорить «мифо-магического») мышления и особо отмечал, что нельзя «поправить мифологию психологией». Для психологических исследований он стремился обнаружить источники познания, необходимые «для изучения явлений фантазий и эмоций», и «внутренние душевные

мотивы этих фактов». Надо отметить, что реальная доля «фантазий» в мифо-магии не так уж велика.

Не ограничиваясь чисто психологическим подходом, В.Вундт сделал попытку привлечь философскую теорию познания в современном ему виде. Основой всех духовных и когнитивных аспектов деятельности человека он полагал анимизм – как он сам определял, «веру в души и духов природы». Ещё одно очень часто употребляемое им понятие – «чародейство», где смешивались колдовство, знахарство и «магизм». Этот весьма устаревший термин сейчас логично заменить термином «мифо-магия», что подразумевает единство мысли и действия у архаического человека.

Преанимизм В.Вундт читал «ступенью чародейских представлений» и критиковал «принцип минимума религии», который выдвинул Р.Р.Маретт: в древнейшие времена ни о какой религии речи ещё быть не могло. В этой концепции В.Вундт увидел направленность на выявление единства происхождения мифов у всего человечества, что до сих пор представляет сложную познавательную проблему. В пользу преанимизма он выдвинул два основных аргумента: повсеместную веру в «чародейство» и то, что эта вера не зависит от других элементов мифологического мышления (по В.Вундту – анимизма, тотемизма и фетишизма). Последнее положение выглядит нелогично: в других местах работы анимизм и «чародейство» фактически подразумевают друг друга. Возражением было то, что подобные верования, как настаивал автор, должны были означать веру в души и являться следствием аффектов, производимых чувствами страха и надежды. Отметим, что большинство исследователей явно преувеличивало страх древнего человека перед миром. Скорее всего, это следствие собственных страхов, которые «белый европеец» из всех сил старался скрыть.

Насчёт душ В.Вундт оговаривается, что они должны быть не отделяемыми, самостоятельными, а «телесными», своеобразной параллельной копией, спаянной с живым существом, что, по его мнению, представляет собой более древние верования. На основе этого делается своеобразный вывод: вера в «чародейство» повсеместно распространена не потому, что она древнейшая, но потому, что связана с чувствами и аффектами, к которым, по В.Вундту, сводится мифологическое мышление: «чародейство – действие души». Душа здесь – психика человека, но она также связывается с теми душами, в которые, как считал В.Вундт, человек верил изначально.

Автор «Мифа и религии» неоднократно указывал, что в преанимистическую эпоху была вера в телесную душу, демонов и душу-дыхание, но тут же оговаривается,

что это могло быть проявлением каких-то иных представлений. Как психолог он полагает, что «чародейство» и вера в духовные существа неразрывно взаимосвязаны. Это означает, что древнему человеку изначально приписывается подход к миру как к совокупности отдельных элементов (то есть феноменов и их душ). Можно с полным правом сказать, что В.Вундт по философским предпочтениям был аристотеликом, то есть воспринимал мир фрагментарно. Это вполне естественно для европейского исследователя начала XX века, к тому же не отрицающего позитивизм. Однако ещё раз вспомним, что архаический человек имел правополушарную технику мышления, подразумевающую целостный подход к миру – образно говоря, неосознанно был отдалённым предшественником платоновской философии.

Другие стороны архаического мышления В.Вундт также рассматривает по-аристотелевски. При анализе фетишизма он остаётся верен своей теории и указывает, что во всех предметах, которым приписываются магические («чародейские») свойства, есть «душеобразные существа»: «духовный принцип фетиша похож на душу». Вместе с этим он признаёт, что фетишизм мог иметь место «первичной мифологической формы», и допускает верование в «некоторую чародейскую силу, связанную с любым объектом». Это уже напоминает вездесущую силу «мана», верования в которую сохранились до настоящего времени не только у традиционных народов. Если заглянуть поглубже во многие наши современные представления – от теологии до попыток создания «всеобщих теорий всего», будет неудивительно, если мы обнаружим их преанимистические основания.

Объём данного сообщения не позволяет анализировать другие взгляды В.Вундта. Те противоречия, которые рассмотрены выше, показывают огромную сложность изучения фундаментальных паттернов культуры. Очень большая проблема – неизбежный реконструктивизм, касается ли он отдалённых эпох или параллелей между археологическими материалами и современными «этнографическими аналогами первобытности». В.Вундт продемонстрировал несводимость проблем культуры к какому-то одному теоретическому положению и продуктивность междисциплинарных исследований. Несмотря на ряд аргументов, ушедших ныне в историю науки, работы В.Вундта остаются актуальными для культурной антропологии именно в силу «сократовской» ситуации: ставят вопросов больше, чем дают ответов.

Условия и проблемы развития личности в контексте педагогической идеи

В.А. Сухомлинского

Аванесян Л.Р., соискатель ВГГУ

Проблематика воспитания, образования, социальной адаптации личности всегда относилась к сфере государственных интересов. Формирование личности - долгий и сложный процесс, не имеющий на сегодняшний день однозначного решения. В современных условиях – эта проблематика, требующая комплексного подхода, пристального внимания учёной общественности нашей страны. Решая задачу построения гражданского общества, невозможно обойти вопрос воспитания личности в нашей стране. На фоне возрастающей агрессии, криминальных деяний, асоциального поведения самых юных членов нашего общества тема гражданского воспитания личности, как основополагающая в развитии и становлении гражданина страны, является особо злободневной.

Тема всеобщего гармонического развития личности во все времена находилась в центре внимания учёных, писателей, многих исследователей – передовых сынов своего Отечества. Невозможно не назвать таких выдающихся деятелей Российского государства, как М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, А.И. Герцен, Н.Ф. Бунаков и др.

Самые различные аспекты вышеозначенной проблемы разрабатывались в трудах многих отечественных учёных XX и XXI вв. – психологов и педагогов – С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, Ю.П. Азарова, З.И. Равкина, М.В. Богуславского, Г.Н. Филонова, В.А. Кручинина, Ф.В. Повshedной, А.Л. Горбачёва, Л. К. Фортовой, М.Г. Харитоновой, Л.А. Овчинниковой, Н.В.Кривенко.

Поднимая тему всестороннего развития личности, мы считаем необходимым обратиться к творческому наследию В.А. Сухомлинского – широко известного педагога прошлого столетия. «В истории России, Украины, Советского Союза фигура Василия Александровича Сухомлинского стоит в одном ряду с выдающимися просветителями XX века, служившими миру детства с высоких гуманистических позиций» [1, с. 180].

Педагогическая идея гражданского воспитания в процессе взаимодействия школы и семьи В.А. Сухомлинского актуальна на современном этапе развития общества. Разработка и исследование творчества педагога в сфере воспитания гражданской личности как всесторонне развитого, высоконравственного, равнодушного патриота нашей страны, вносит значимый вклад в современную концепцию развития, формирования, социализации личности.

Концепция воспитания подрастающего поколения В.А. Сухомлинского может быть положена в основу государственной программы воспитания гражданина.

Осуществление идеи всестороннего развития личности педагог связывал со многими аспектами: социальным, политическим, философским, педагогическим, а также с благоприятными условиями и возможностями для раскрытия потенциала каждого человека. «Всестороннее развитие личности – это создание индивидуального человеческого богатства, сочетающего в себе высокие идейные убеждения, нравственные качества, эстетические ценности, культуру материальных и духовных потребностей», - отмечал В.А. Сухомлинский [2, с. 74].

Гражданин страны формируется в результате процесса социализации. И ответственность за осуществление этого процесса несут не только учителя и родители, но и общество в целом. Жизненнообразующие смыслы и ценности, которые насаждают СМИ, отсутствие единых целей и задач общества, обозначенных на государственном уровне, отсутствие моральной ответственности воспитателей, ослабевание ресурса и престижа профессии школьного учителя приводят к крайне негативным фактам, регулярно освещаемым в СМИ.

Одним из условий всестороннего развития личности педагог считал развитие у ребёнка потребности трудиться (курсив наш – Л. Аванесян) [2].

«Труд воспитанников нашей школы, - писал В.А. Сухомлинский, - начинается с создания Уголка красоты... Мы с малышами находим такой уголок, где природой ещё не создана красота – её надо создать трудом [3, с. 134]. Педагог отмечал, что «труд становится основой гармонического развития личности также и потому, что в трудовой деятельности человек утверждает себя как гражданин» [4, с. 319].

Второе условие, о котором писал Учитель – это «глубокое совершенствование всего воспитательного процесса» (курсив наш – Л. Аванесян) [2, 76].

В.А. Сухомлинский одним из первых ввёл в учебно-воспитательный процесс школы психологическое просвещение учителей и родителей. В Павлышской школе под руководством педагога работала родительская школа, в которой обучение длилось на два года дольше, чем учились сами дети. Занятия проводились два раза в месяц, посещаемость достигала 95-98% (!).

К следующему условию воспитания всесторонне развитой личности В.А. Сухомлинский относил «умение разобраться во множестве самых сложных и как будто незаметных на первый взгляд зависимостей» (курсив наш – Л. Аванесян) [2, с. 77]. К личности учителя педагог предъявлял самые строгие требования. Прежде всего,

надо любить детей, находить радость в общении с ними; хорошо знать науку, на основе которой преподаётся предмет; знать психологию и педагогику, понимать, что без знания науки о воспитании невозможно работать в школе; в совершенстве владеть умениями в какой-либо области трудовой деятельности. «Учитель – это первый, а затем и главный светоч в интеллектуальной жизни школьника...», - подчёркивал В.А. Сухомлинский [5, с. 46].

Среди проблем, присутствующих в процессе осуществления идеи всестороннего развития, Учитель выделял следующие:

- неравенство умственных способностей – деликатная сфера процесса воспитания. Нельзя допустить, чтобы ребёнок чувствовал себя неполноценным. *«Каждый человек ... должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества»* [2, с. 79];
- вторая проблема заключалась в том, чтобы вход во дворец знания, образованности, культуры, *«мыслился и переживался как величайшее благо ... нашего общества»* [Там же, 81];
- третья - воспитание потребностей: гармоническое развитие материальных и духовных потребностей;
- следующая - воспитание культуры желаний, что определяется тем, *«насколько мудрая гармония устанавливается ... между удовлетворением материальных потребностей и ...развитием, удовлетворением потребностей духовных»* [Там же, с. 83];
- пятую проблему педагог видел в том, что «подготовить «простого» труженика со средним или даже высшим образованием – задача очень сложная» [Там же, с. 86].

В числе остальных важнейших проблем воспитания В.А. Сухомлинский называл усвоение прочных знаний, высокую педагогическую культуру семьи и воспитание моральной зрелости.

Труды В.А. Сухомлинского являются большим подспорьем для родителей в понимании личности подростка, в его всестороннем - нравственном, трудовом, физическом, эстетическом - развитии, в процессе воспитания всесторонне развитой личности – гражданина нашей страны.

Педагогическая концепция педагога универсальна и эффективна, применима как в общеобразовательном пространстве, так и в масштабе остальных институтов социализации.

Литература:

1. Замостьянов, А. Василий Александрович Сухомлинский – задание на завтра /А. Замостьянов // Народное образование. – 2003. - № 9. – С. 180-183.
2. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения в 5-ти т. / Редкол.: А.Г. Дзевеверин (пред.) и др. – Киев.: Рад. школа, 1979 – Т. 1. - 1979. - 686 с.
3. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце / Сост.: А. И. Сухомлинская, Л. В. Голованов; фотоочерк А. А. Кулешова. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.: ил.
4. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / Пер. с укр. Н. Дангуловой. – 3-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
5. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 2 / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.: ил.

Психологический аспект информационной культуры личности*Волосова Ю.Г., аспирантка ШГПУ, г. Шуя*

Информационная культура личности в современных условиях выступает как качественная характеристика информационной деятельности человека. Информационная деятельность, в свою очередь, носит интеллектуальный характер, что позволяет исследователям трактовать ее как разновидность интеллектуальной деятельности (Н.Гендина, И.Г.Кононова, Э.Р.Сукиосян и др.). Всякая интеллектуальная деятельность непосредственно зависит от качества когнитивных процессов, что актуализирует вопрос о когнитивных основах информационной культуры личности.

Понятие «когниция» охватывает не только целенаправленное теоретическое познание, но и простое, обыденное (не всегда осознанное) постижение мира в каждодневной жизни человека, приобретение самого простого – телесного, чувственно-наглядного, сенсомоторного опыта в повседневном взаимодействии человека с окружающим миром. Это любой, осознанный или неосознанный процесс, связанный с получением информации, знаний, их преобразованием. Ключевыми понятиями в описании познавательной деятельности и когнитивных способностей человека в целом являются понятия *категоризации* и *концептуализации* [4].

Познавательная деятельность человека направлена на освоение окружающего мира, формирование и развитие умения ориентироваться в нем. Это, в свою очередь, связано с классификационной деятельностью сознания, которая осуществляется посредством категоризации и концептуализации. Функция категоризации состоит в объединении сходных или тождественных объектов в крупные группы, разряды.

Концептуализация направлена на выделение минимальных единиц человеческого опыта, несущих обобщенный смысл и позволяющих конструировать новое знание (В.З.Демьянкова, Е.С.Кубрякова, Л.Г.Лузина, Ю.Г.Панкрац и др.). Если научные категории, относящиеся к учебным дисциплинам, обоснованно заняли прочное место в учебниках, стандартах, программах, то информационные концепты практически не разработаны.

Устанавливая соотношение *понятия* и *концепта*, отметим, что в ряде случаев они соприкасаются настолько тесно, что их сложно отделить одно от другого. Они оба базируются на одной основе – обобщении, абстракции, но концепт характеризуется большей точностью и глубиной. По определению Н.Н.Болдырева, понятие – это рациональный, логически осмысленный концепт. Оно отражает существенные признаки предметов и явлений в отвлечении их от второстепенных, индивидуальных характеристик. Понятие возникает в ходе теоретического познания, а концепт является результатом когниции и может отражать один или несколько признаков объекта, необязательно существенных [2].

Ю.С.Степанов отличает концепт от понятия тем, что концепты не только мыслятся, что свойственно понятиям, но и переживаются. Они являются предметом эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений [6]. Он отмечает, что не всегда возможно проследить переход понятий в концепты и определить, что принадлежит обыденному, а что – научному сознанию. Целостный взгляд на мир современного человека образован тесным переплетением научного и наивного мировоззрения.

Концепт и понятие характеризуют разные аспекты человеческого сознания и мышления. Одним из главных факторов в их различии выступает культурная специфика концепта. В его структуру входит все, что делает его фактом культуры: исходная форма, сжатая до основных признаков, история, современные ассоциации [4]. Изучение публикаций, посвященных разработке теории концептов, позволило выявить, что концепт богаче понятия по содержанию и качественно отличается от него. В концепте выделяются как конкретные, так и абстрактные, как рациональные, так и эмоциональные компоненты.

Мышление человека невербально по своей природе, словесно выражаются мысли, предназначенные для сообщения. Как свидетельствуют исследования в области антропоцентрических наук (культурологии, когнитивной лингвистики, психологии и др.), люди нередко владеют словами не на уровне их значений, а на уровне

передаваемых ими смыслов, то есть концептов и концептуальных признаков. При этом существует точка зрения, согласно которой в качестве простейших концептов следует рассматривать концепты, представленные одним словом, а в качестве более сложных – те, которые представлены в словосочетаниях и предложениях (S.Schiffer, S. Steel). Суммируя подходы к рассмотрению концептов, отметим, что все более проявляется тенденция к множественной характеристике концепта, что отвечает его природе: часть концептуальной информации имеет языковую «привязку», то есть способы языкового выражения, но часть – представляется в психике принципиально иным образом, то есть ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками, схемами и проч.

В то же время ученые единодушно считают концепт основной единицей культурной коммуникации, так как концепты выявляют взаимодействие всех основных антропологических факторов культуры: этнического, исторического, психологического, языкового и проч. (С.А. Аскольдов, Д.С.Лихачев, Р.И. Павиленис и др.). Это позволяет трактовать информационный концепт как единицу информационной культуры.

Каждая из наук формирует свой взгляд на концепт. Являясь основной единицей культурологии, концепт воплощает ее междисциплинарный характер. Можно предположить в связи с этим, что культура – это передаваемая из поколения в поколение система концептов и констант, а также – модели их порождения и изменения.

Концепт всегда индивидуален, так как основан на личном опыте каждого человека, определенном уровне его культуры, принадлежностью к определенному сообществу, индивидуальностью, но в то же время подвержен стандартизации. Концепт как идеальное явление существует в сознании человека самостоятельно. Его семантическое содержание интерпретируется в соответствии с формами мысли субъекта как культурная репрезентация.

Совокупность всех концептов, которыми оперирует человек и которые упорядоченно объединены в его сознании, составляют *концептосферу* данного человека. Термин «концептосфера» введен в культурологию и языкознание Д.С.Лихачевым по аналогии с «биосферой» П.де Шардена и «ноосферой» Вернадского. Концептосфера отражает мировоззрение человека, раскрывает его картину мира (или, точнее, картину мира, состоявшуюся в его сознании). Очевидно, что концептосфера индивидуальна у каждого человека, поскольку нет на свете людей, которые мыслили

бы идентично, имели бы одинаковый культурный, социальный, личный, семейный и профессиональный опыт и одинаково смотрели бы на вещи.

Важнейшим параметром при определении смысловых систем познания, по мнению ученых, выступает его ценностный (или оценочный) план (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, В.Франкл). С этой точки зрения смысл есть переживание ценности, и в этом отношении он принадлежит не рациональному, а «пристрастному» сознанию (В.Франкл).

Подход к раскрытию проблемы соотношения объективного и субъективного, рационального и «пристрастного» выявляется в трудах М.М.Бахтина. Приведем, в частности, следующее высказывание М.М.Бахтина: «В какой мере можно раскрыть и прокомментировать смысл (образа или символа)? Только с помощью другого (изоморфного) смысла (символа или образа) растворить его в понятиях невозможно... Может быть либо относительная рационализация смысла (обычный научный анализ) либо углубление его в помощью других смыслов (философско-художественная интерпретация). Углубление путем расширения далекого контекста» [1, с. 362].

Сущность данного высказывания получает подтверждение в положениях герменевтики и, в частности, в обосновании механизмов *понимания* и *интерпретации*.

Герменевтические методы как исследовательские известны в науке. В частности, в психологии они связаны с именем В. Дильтея, который объявил их предметом не только герменевтики, но и особой, «понимающей» психологии, и в форме переживания, вживания показал отношение субъекта к тексту [3]. Истоки этого метода – в приемах толкования текстов, основой которых является включение текстовой информации в более широкий контекст знаний с интерпретацией, то есть «переводом», добавлением дополнительных значений, зафиксированных в тексте (как поиск скрытого смысла). Сам текст представляется как проблема, где есть нечто известное и неизвестное, требующее своего истолкования.

Рассматривая формирование информационной культуры как процесс, в котором происходит изучение, а значит, и исследование человеком значимого содержания, понимание выступает и в значении исследовательского метода, и в значении психической составляющей информационной культуры.

Понимание востребовано там, где существует передача знаний, оно представляет собой определенное познавательное отношение субъекта и к знанию, и к другому субъекту, являющемуся его автором, и к объекту, описываемому этим знанием. Понимание стремится к установлению идентичности, общности смыслов познающего

субъекта и содержащихся в познаваемой информации (тексте). Оно предполагает выделение различий в категоризации и концептуализации действительности в исходном тексте и концептах интерпретатора для установления в конечном итоге некоторого общего между ними.

Субъективная парадигма в психологии, развиваемая во второй половине XX века, позволила расширить представления о понимании, раскрывая сущность интерпретации как свободной, произвольной, не ограниченной рамками текста субъективности.

По определению А.Н.Славской, интерпретация, так же, как и понимание, есть отнесение субъектом информации, текста, его значений и т.д. к конструктам своего сознания и жизни в целом, к своему бытию [5]. Анализ трудов в области социальной психологии, философии, психолингвистики позволяет констатировать, что интерпретация есть выработка своего отношения к воспринимаемому и выражение этого отношения. Если *понимание* предполагает достижение идентичности исходной, понимаемой информации и ее концептуализации субъектом, то *интерпретация* не предполагает такой идентичности, она более субъективна.

Интерпретация (истолкование) предполагает не только общность и преемственность, а раскрытие смысла исходного текста в данном контексте для данного субъекта.

Таким образом, определение понимания и интерпретации опирается на психологическую категорию субъекта. Рассмотрение научных источников позволяет отметить, что познание тех или иных объектов (научной или иной информации) оформляется в совокупность знаний, которые всегда дают схему, концепцию или способ объяснения мира. При этом знания не всегда существуют в виде абстрактных формул науки. Усвоение знания связано с раскрытием смысла и значения знания для данного субъекта, который включает знание в свои познавательные структуры. Следовательно, понимание – это включение знания в когнитивную структуру субъекта, где оно дополняется интерпретацией, включающей оценки, мнения, смыслы субъекта.

Рассмотрение понимания и интерпретации, их специфики и связи со смысловыми образованиями личности позволяет увидеть в этих процессах некое встречное движение – не только от текста (учебного материала) к субъекту, но и от субъекта к тексту. Это позволяет трактовать интерпретацию как процесс, исходящий от субъекта, его собственных взглядов, логики навстречу действительности, - как процесс ее осмысления.

Взаимодействие с потоком информации, поступающим в образовательном процессе, осуществление ее понимания и интерпретации, овладение концептами информационного общества создают основу для формирования информационной культуры современного школьника.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.
2. Болдырев, Н.Н. Концепт и языковое значение / Н.Н. Болдырев // Когнитивная семантика. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001.
3. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб: Алетейя, 1996.
4. Кубрякова, Е.С., Демьянкова, В.З., Панкрац, Ю.Г., Лузина, Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов /Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1996.
5. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: «Феникс+», 2002.
6. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Академич. проект, 2001.

Роль отношений в становлении и жизнедеятельности личности

Горелова С.С., аспирант ШГПУ, г. Шуя

Важное значение в развитии и жизнедеятельности личности, живущей в социальном окружении, играют взаимоотношения её с окружающим миром и отношение к себе, формирующееся под влиянием этих взаимоотношений.

При изучении взаимоотношений в классном коллективе учащихся 10-го класса г. Шуя Ивановской области было выявлены следующие особенности. Класс сборный, обучаться пришли ребята из 5 школ, по уровню успеваемости в основном ниже среднего, с низким культурным уровнем. Более половины детей из неполных семей, есть многодетные семьи, малообеспеченные, дети, живущие с опекунами, ребята, поступившие в класс из деревень. Разные дети и по уровню общения (от «лидеров», враждующих между собой, до «изгоев», возникших с первых же дней обучения); ребята конфликтные, настроены враждебно, случаются драки. Интересы заключаются в устройстве личной жизни за пределами школы. Активности в учебно-профессиональной деятельности, общешкольных мероприятиях не наблюдается. Нет желания ходить и что-то совместно делать с классом. Что касается родительской

заботы, помощи, контроля – то этого нет; контакты с учителем по вопросам воспитания и обучения практически не устанавливаются.

Таким образом, на начало обучения учащиеся класса напоминали «песчаную россыпь», где каждый был отдельной «частицей», ребята не чувствовали себя классом. На начало II-ой четверти более чем 55% учащихся отмечали неустойчиво благоприятный психологический климат в коллективе.

Перечисленные факторы вызвали значительные затруднения у классного руководителя по налаживанию межличностных отношений в классе, в моральном поддержании и оказании помощи в дальнейшей социализации ребят из разных социально-демографических категорий.

В связи с этим школьному психологу требуется дать рекомендации классному руководителю по формированию оптимальных взаимоотношений в классе с учетом особенностей детей.

Известно, что коллектив сочетает в себе интересы общества с интересами отдельной личности (обеспечивает расцвет личностных способностей человека). Социально и педагогически нормальные отношения в нем развивают нравственно и психологически здоровые качества, составляющие структуру личности; а изолирование личности от отношений, «дефектные» отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в её формировании [Макаренко А.С., 1990].

Коллектив обладает огромной силой воздействия, способной перевоспитывать и делать полезными любых членов общества, даже «казалось бы, самых неисправимых» [Макаренко А.С., 1990].

Воспитательный процесс является главным условием социализации, введения ребенка в социум, усвоения им существующих в обществе социальных норм, ценностей и форм поведения. Принципы и методы воспитательных воздействий общеизвестны и описаны в педагогике. Воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений (как реакции на воздействия; как опыт действий, опыт переживаний) [Мясищев В.Н., 1995].

Чем выше уровень развития личности, тем сложнее и процессы психической деятельности и тем дифференцированнее и богаче её отношения [Мясищев В.Н., 1995]. Высокий уровень организации психики подразумевает (по Лазурскому А.Ф.): духовное богатство личности, силу и яркость психических проявлений (любопытность, впечатлительность и т.д.), сознательность и идейность, координацию психических элементов (организованность, произвольность) [Аверин В.А., 1999]. Иначе, с низким и

среднем уровне организации психики, активности человека, процесс приспособления человека к окружающей среде затруднителен.

В коллективе учащихся должна быть общая социально значимая цель в соответствии с идеологией государства. Успешное развитие регулятивной, доминирующей роли идейных отношений приводит к формированию полноценных личностей [Мясищев В.Н., 1995].

Итак, оптимальные взаимоотношения формируются в коллективе сплоченном, идейно направленном, целеустремленном, со здоровым общественным мнением, охваченным совместной деятельностью, отношением ответственной зависимости между членами коллектива. Организация требований к школьнику со стороны коллектива, приобретение ребенком опыта коллективной общественно полезной деятельности, опыта отношений в ней – важный путь формирования полноценной личности.

Профессионально-педагогическая компетентность педагога

Ларина М.А., аспирант ВГИПУ

В отечественной педагогике принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника. Компетентным называют знающего, осведомленного, авторитетного в каком либо деле человека, за которым признается право выносить суждения, принимать решения, совершать действия в профессиональной деятельности.

Первое, что характеризует компетентность - это способность субъекта реализовать в деятельности его ценностные установки. При этом под ценностью понимают субъективную значимость для человека явлений окружающего мира, определяемую не их свойствами самими по себе, а соответствием нравственным принципам и нормам, идеалам, установкам, целям субъекта. Ценностные отношения характеризуются степенью принятия человеком целей, профессионально и личностно значимых для него.

Ценностные отношения педагога к учащемуся, воспитаннику как к «значимому Другому», от которого зависит собственное развитие педагога; принятие различных подходов, концепций, взглядов, мнений и смыслов как личностно значимых. Ответственность за ненасильственный характер разрабатываемых и осуществляемых вариантов педагогической деятельности, поиски конструктивных путей разрешения педагогических проблем и конфликтов – обязательные компоненты системы ценностных установок педагога.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризуется не только деятельностью, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность и интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, его профессиональное становление еще в период обучения в вузе. Овладение знаниями помогает педагогу эффективно достигать результатов деятельности в соответствии с принятыми профессиональными и социальными нормами, стандартами, требованиями. «Быть компетентным – значит знать, когда и как действовать» (П. Вейлл). Знания становятся для педагога ориентиром в разнообразных педагогических и жизненных ситуациях, основой адаптации в профессиональной среде, базой для самообучения и профессионально-личностного саморазвития. Понимание и принятие профессиональных норм обеспечивает человеку профессиональную идентификацию, т.е. критическое соотнесение своей позиции с профессиональными установками педагогического сообщества.

Усвоение педагогического знания является профессиональной адаптацией будущего педагога, составляет базу для самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности.

В понимании компетентности следует различать информацию как простые сведения о чем-либо и знание как форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Только в таком понимании знание становится основой компетентности специалиста, компетентным его профессиональной деятельности «живым знанием», оперируя которым педагог оптимально реализует свой профессиональный потенциал. Такое знание становится компетентным отражением профессионального мировоззрения педагога, информация соединяется с личностным отношением, в основе которого лежат этические критерии.

Владение «живым знанием» проявляется уже в процессе профессиональной подготовки как отказ от абсолютизации истины, осознание невозможности «завершенного» знания, способность человека целенаправленно управлять своей умственной деятельностью, овладевать способами грамотного анализа профессиональных ситуаций; стремление продолжить образование на последующей

ступени; желание развивать в себе способности к самообразованию, самопознанию к смысловой оценке и самоанализу эффективности своего саморазвития.

Эмоциональный характер компетентности обеспечивается через переживания получаемого знания, выработку смыслового отношения к нему как к результату деятельности других членов профессионального сообщества, осмысленность применения профессиональных и социальных норм, разграничения принятия различий и конформизма, равнодушия. При этом за счет интеграции духовного потенциала человека с его научными знаниями, умениями навыками обеспечивается творческое саморазвитие педагога. Эмоциональный компонент компетентности является побудителем активности человека, переводит педагога из позиции пассивного исполнителя инструкций и предписаний в позицию субъекта профессиональной деятельности, поведения и отношений. Происходит само понимание через эмпатию, понимание другого в процессе решения реальных задач профессиональной деятельности.

Компетентность становится фактором, обеспечивающим результативность деятельности, благодаря ее волевому компоненту.

Воля понимается как сознательная саморегуляция субъектом своей деятельности и поведения, его способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Она не может быть сведена к сознанию и деятельности как таковой: осуществляя волевое действие, человек преодолевает себя и свои импульсивные желания, подчиняет их стратегии достижения результата, «творит свою субъективность». Воля одновременно служит побуждению субъекта к одним действиям и сдерживанию других. Внутренняя борьба мотивов завершается актом выбора, эффективность которого определяется в соотношении результата с целью деятельности. Так, свойственное профессиональному гуманитарному поведению подавление чувства неприятия обеспечивает понимающее взаимодействие педагога с воспитанником, признание его права на отличие. Без таких преодолений невозможно обретение педагогом себя в профессиональной и личной сфере, самовоспитание гуманитарного отношения как целесообразного.

«Компетентность – это способность получать запланированный конкретный результат» (П.Вейлл). Результативность проявляется в конкретных итогах деятельности и соответствии их насущным потребностям реальной практики. Эта ориентация на результат является основанием для самоконтроля и эффективного поведения даже в критических ситуациях при ограниченности ресурсов деятельности. Следует отметить,

что ценностное различие создает у педагога внутреннее напряжение. Волевой компонент компетентности за счет саморегуляции задает устойчивость педагога к стрессам, рационализирует деятельность педагога, обеспечивает оптимальный характер его профессиональной деятельности, когда затраченные усилия дают максимальный эффект. Воля обуславливает наличие у педагога необходимых для продуктивной деятельности исполнительных качеств: стабильность результатов, доведение всякого дела до конца, аккуратность, дисциплинированность, ответственность, профессионализм, грамотность, знание предмета занятий.

В понимании гуманитарности как устойчивости, автономии индивида раскрываются такие важные для компетентного педагога и напрямую связанные с волей свойства, как сознание самобытности, особенности своих отношений, своего автономного Я, самосознание, уверенность в своей позиции.

Конечно же, компетентность связана с опытом. Волевые усилия в профессионально - педагогической деятельности подкрепляются осознанием предшествующего опыта, сознательным характером самоорганизуемой деятельности, направленной на запланированный конкретный результат. Однако эта связь неоднозначная: нет оснований утверждать, будто компетентность тем выше, чем большим опытом работы обладает педагог. Как говорил в свое время К.Д.Ушинский, важен не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта. Образно говоря, «компетентным нельзя стать, можно только всегда становиться», для чего необходимо иметь волю преодолеть соблазн повторять имеющийся опыт, продумывать альтернативные варианты решений, продуманно выбирать из них оптимальный на основе прогноза протекания процесса. Все эти свойства характеризуют устойчивость профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, педагогическую компетентность педагога можно определить как его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально – личностного развития.

Психолого-педагогические особенности справедливости в истории педагогической мысли

*Маликов Г.Р., юристконсульт, Казанское юридическое
агентство «КазЮрИнформ», г. Казань*

Термин «справедливость» - производное от термина «право». Латинское «*justitia*», означающее право, производное от «*jus*» – право. Справедливость определяется как основная правовая ценность, заключающаяся в строгом уважении прав вообще. Установление между людьми истинного и анонимного равенства, не зависящего ни от общественной ситуации, ни от личности индивидов и составляют ценность справедливости.

Начиная с древнегреческой философской мысли выделяет два вида справедливости: распределительную и уравнивающую. Распределительная справедливость предполагает деление общих благ по достоинству, соразмерно и пропорционально вкладу и взносу какого-либо субъекта общества. Уравнивающая справедливость применяется в области гражданско-правовых сделок, возмещение ущерба, наказаниях и т.д.

Универсальная справедливость включает в себя:

- требования равенства, которое предполагает непредвзятость, запрет произвола, действия в одинаковых условиях;
- идею взаимосвязи содеянного и расплаты за это;
- требования равновесия между утратой и приобретением.

Содержательный и формальный аспекты отражают две стороны проблемы справедливости. На содержательной стороне базируется закон, отражается его суть. Формальная справедливость предполагает последовательное, беспристрастное и объективное применение правил. Общим для всех современных концепций справедливости является идея прав человека, которая включает признание равноправия между субъектами общества, отказ от привилегий и иммунитетов, не взирая на занимаемую должность и социальное происхождение.

В теории выделяются два понятия справедливости. Во-первых, она объясняется как характерная черта личности, относящаяся к четырем добродетелям наряду с рассудительностью, мужеством и разумом. Во-вторых, справедливость в социальных институтах воспитания (семья, общество, школа), а также политическая справедливость в области права, государства и политики, если первое определение относится к субъективной, то второе относится к объективной справедливости.

Обоснование критерия справедливости основывается на представлениях о природе человека, об основной политической цели и идеале государственного устройства. Концепции справедливости содержат в себе образ самосовершенствующегося гражданина государства. Он характеризуется определенными достоинствами, автономностью, разумом, способностью к самоограничению. В конечном результате принцип справедливости в обществе должен обеспечить благоприятные условия для развития и самореализации личности, ее свободу и равенство.

Принципу справедливости тюрко-татарская общественная мысль обращает самое пристальное внимание. Здесь будет уместно отметить, что справедливость связана еще со счастьем. Счастье обеспечивается добротой правителя, в результате управления государством, опираясь на справедливость и законность. В руках доброго и правдивого правителя – одаривать подвластных ему людей счастьем. Идея всеобщего счастья, выдвинутая Ю.Баласагуни, дала возможность причислять его к отряду средневековых гуманистов-утопистов. Мысль «в дружбе с ягненком жил волк-живоглот» в разных значениях и в прямом калькировании отразилась в произведениях таких последующих просветителей, как Кул Гали, Мухаммедьяр и др. Правовой ценностью у них является то, что справедливость и счастье направлено не для избранных, а для всех граждан общества.

Идеи справедливости от древнетюркских просветителей переходят к болгарским просветителям. Справедливость общества является центральной идеей и поэмы «Кыссаи Йусуф» болгарского поэта Кул Гали. Справедливость как один из признаков гуманистического общества отражается в освещении проблем государственного управления и благосостояния народа. Справедливым общество может быть лишь при соответствующем правителе, поэтому главным героем поэмы является правитель Йусуф, способный думать о нуждах народа. Вся его деятельность в качестве правителя связана со справедливыми деяниями во благо граждан общества.

Справедливость и честность как положительные качества человека воспитывались у Йусуфа с самого детства. Читателю он впервые представляется одиннадцатилетним юношей. Однажды несправедливые и нечестные братья ставят его в неловкое положение – заставляют рассказать его вещий сон. Мальчик в недоумении, тем не менее он выбирает справедливый и честный вариант ответа – рассказывает свой сон братьям, так как не умеет обманывать и хитрить, как это делают братья.

В этом эпизоде Кул Гали проявляет себя как истинный педагог: положительные качества в людях следует воспитать еще в младшем возрасте, так как они не могут проявляться сами по себе во взрослой жизни. Воспитанию положительных качеств способствуют крохотные жизненные ситуации, и здесь важен правильный нравственный выбор в незначительных, казалось бы, бытовых проблемах. Маленький Йусуф выбирает путь справедливый, несмотря на то, что этот путь приносит ему много вреда и является судьбоносным.

Когда Йусуф не может поступить справедливо, он сразу же признается в этом, не поддается никаким уговорам, сохраняет тайну.

Справедливость как качество правителя, обеспечивающего справедливое общество, дополняется рядом других качеств, таких, как внутренняя и внешняя красота, умение логично говорить, терпение, знание ряда языков, мудрость и моральная чистота, физическая сила, верность, трезвость, старательность и т.д. Все эти качества, присущие будущему правителю Йусуфу, поэт-гуманист Кул Гали раскрывает постепенно и на самых интересных и ярких жизненных примерах и ситуациях.

Внешняя красота Йусуфа тесно связана с его справедливостью и мудростью. Так, чтобы спасти граждан Египта от голодной смерти в тяжелые годы засухи, он использует свою красоту во благо народа. Народ Египта он созывает на площадь, чтобы они любовались красотой Йусуфа, тем самым забыли о голоде и зле. В этом отражается утопический гуманизм средневекового поэта-просветителя. Социальную проблему голода, бедности и нищеты он старается решать средствами прекрасного в человеке.

Справедливость отражается и в социальном равенстве людей, невзирая на их положение в обществе. Об этом говорит Кул Гали в эпизоде подбора визира. Йусуф не хочет брать своим визиром нищего, залатанного тряпьем. В таком же рабском положении сам Йусуф находился в недавнем прошлом, о чем напрочь забыл, тем самым ввел себя в заблуждение. Но Всевышний всегда приходит к своему творению на помощь и посредством Джебраила напоминает его прошлое. Таким образом, помыслы бедняка в свое время были доброжелательными и спасательными для Йусуфа. Справедливость и равенство, по мнению Кул Гали, отражается не во внешности и социальном положении человека, а в его решениях и действиях. Справедливый во всем Йусуф-правитель быстро исправляет свою ошибку.

По мнению поэта, справедливость всегда должна восторжествовать. Юсуф всего добивается благодаря своим наилучшим человеческим качествам, несмотря на то, что проходит всевозможные тяжкие испытания, среди которых невзгоды, страдания,

заклучения и унижения. Будущий правитель должен все испытать на себе, чтобы быть справедливым по отношению к своим подчиненным, о чем напоминает Йусуфу провозвестник Джебраил, перечисляя весь пройденный путь его. Поэт-гуманист возлагает на своего героя большие надежды. Он должен быть справедлив во всех своих деяниях.

Справедливость должна восторжествовать и после того, как обидят слабого, унижат достоинство. Так случилось после избиения тогда еще раба Йусуфа грозным рабом Кылычем. Тогда беспомощный Йусуф просил помощи у Всевышнего. Желание безвинного Йусуфа по воле Всевышнего сбывается: «Завесой черных туч все небо облекло, поднялся ураган, дождь хлынул тяжело, и страшный снег и град низверглись вниз теперь. И до кровавых ран всех бил тяжелый град, и были их тела изранены стократ, защиты от беды молили и стар и млад, но помощи, увы, им не было теперь. Не видно ничего, сплошная тьма кругом, и цепенели все в кромешном мраке том. Вдруг молнии взвились, небесный грянул гром...»

Люди опомнились, решили, что среди них есть виновный и надо молить у Всевышнего прощения. Кылыч признал свою вину и сказал: «Я юношу того – гебрийца тяжело бил, и все произошло из-за меня!» Ему велели: «Иди, с лобзанием к стопам Йусуфа припади, и да смягчится боль в его больной груди, – пусть юноша за нас помолится теперь». Кылыч так и сделал: умолял простить его. Естественно, Йусуф простил его все грехи и природа затихла. Так восторжествовала справедливость, о которой мечтали все средневековые просветители всех страх и континентов.

Аксиологический подход к изучению художественно-дидактических произведений древности

Маликов Т.Р., КГУ им. В.И. Ульянова-Ленина, г. Казань

Греческое слово «аксиология» означает учение о ценностях, целью которого является исследование высших смыслообразующих принципов как условие необходимого и общезначимого различения истинного и ложного в сфере познания, добра и зла в этической сфере, прекрасного и безобразного в области эстетики и т. д.

Основной импульс развитию аксиологии как философской дисциплины дало обнаружение в процессе признания решающей роли оценочного момента, ставящего его в зависимость от направленности человеческой воли, но таким образом сфера познания лишалась своего привилегированного положения, которым она пользовалась в прежней «интеллектуалистски» ориентированной философии и уравнивалась с

такими областями, как, например, этика и эстетика, где решающая роль также принадлежит оценке, выражающейся в утверждении или отрицании и отражающей определенную направленность воли. А центральным как для познавательной, так и для этической и эстетической областей оказался один и тот же вопрос – об условиях возможности оценок, имеющих «абсолютное значение», «абсолютных оценок», представляющих собой «коренной факт философии», требующий анализа и объяснения. Ту же роль, которую в процессе познания играет (абсолютная) «ценность истины», в процессе межличностного взаимодействия играет «ценность добра», а в процессе эстетического созерцания – «ценность красоты». Во всех трех случаях ценности, обладающие ни от чего не зависящей – и в этом смысле абсолютной – значимостью, будучи обращенными к человеку (познающему, действующему или созерцающему), выступают как долженствование – требование поступать так, а не иначе. Воля, послушная такому требованию, – это добрая воля, которая не только просветляется смыслом, излучаемым высшими ценностями, но и утверждает его в мире, во всех сферах человеческого бытия.

В изучении тюркской общественной мысли необходим аксиологический подход, который будет способствовать пониманию наиболее актуальных в настоящее время ценностей, унаследованных из средневекового периода. В этих целях следует обратиться к поэме «Кутадгу билиг» («Благодатное счастье») Юсуфа Баласагуни – великого тюркского просветителя XI в.

В главе «Повествуется о достохвальных свойствах и пользе добрых дел» Ю. Баласагуни раскрывает средневековые представления о нравственных ценностях человека.

Самая первая ценность это подкрепление сказанного слова своими поступками, устами поэта, «и слово и дело должны быть прекрасны». Все адресуется подрастающему молодому поколению, будущему. Подрастающее поколение здесь отождествляется будущим человека, которое обеспечит и едой, и одеждой, и другими богатствами. К тому же каждый человек земли, несмотря на свое сословие, должен стараться оставить после себя имя, которое может быть благим или дурным. Как учитель и просветитель поэт Ю.Баласагуни наставляет совершать благие дела, что позволит оставить после себя доброе имя. Поэт не исключает, что некоторые люди могут оставить в наследство и плохое имя, о чем пишет: «Дурных порицают, хорошим – хвала, Какая из двух тебе участь мила?» Право выбора просветитель оставляет за читателем: «Добро или зло тебе нравится, – глянь, И что тебе любо – хвала или

брань?», а сам лишь добавляет: «Был добрым – тебя провожают хвалою, А был ты плохим – породнишься с хулою».

Поэт призывает торопиться с правильным выбором, так как «потом уж терзаться негоже!» Он в целях подсказки читателю о правильном нравственном выборе приводит много примеров из своего жизненного пути о том, что может случиться со злыми людьми. Так, злые люди, как только умрут, вся их сила уходит. Некоторые из них платят и всей жизнью.

Доброе дело у Ю.Баласагуни имеет не только личностный смысл, но и общественное значение. По его мнению, хорошим бывает только тот человек, который служит народу:

«А те, что до нас дошли, – погляди-ка:
 Простой человек или мощный владыка –
 Кто жил из них разумом – все искони
 Стране и народу служили они».

Так как произведение Ю.Баласагуни посвящено правителю, примеры он приводит из жизни власть имущих. Чтобы после себя оставить доброе имя, властелин должен совершать благие дела, среди которых «добрый закон даровать владеньям», т.е. издавать добрые полезные законы; совершать «добродетельные дела»; к себе приблизить ученых и разумных, чтобы править, сверяясь с наукой; руководствоваться таким законом, который является благом бедного люда, чтобы пользоваться уважением народа. В этом и заключается одна из социально-утопических мыслей поэта.

Над всеми Ю.Баласагуни возвышает правителей и ученых, призывает сделать выбор в их сторону. К примеру он приводит древнетюркского эпического героя Алп Тонга. Его слава сохранилась среди тюркского народа как умного и талантливого правителя. По словам поэта, «велик был сей избранный, доблестью славен, умом и премудростью был он державен». И все усилия он направил к тому, «чтоб людям не мрачно жилось и не сиро».

Спор героев поэмы Огдюльмиша с Одгурмышем – это спор Деятеля с Созерцателем о смысле жизни человека, о его предназначении, в чем угадываются и отзвуки идейной борьбы в современном поэту обществе по одному из коренных философско-богословских вопросов – о предопределении и свободе воли, их соотношении в человеческой деятельности. Для суфия Одгурмыша мирские заботы являются лишь суетой и лишней тратой времени, отвлекающей от основного предназначения человека – служения Всевышнему. В противовес этому у Огдюльмиша

иная судьба. Служение Всевышнему он видит не в отрешенности от мира, не уединении и ухода от жизненных проблем, в совершении добрых дел во имя близких людей: «Живой должен ближнему благо принести, Тогда воздадут ему славу и честь».

У человека имеются естественные и закономерные потребности, но истинно праведная жизнь, по Ю.Баласагуни, заключается в служении народу:

«Не тот – человек, кто себя лишь блюдет,
А тот, кто о людях исполнен забот –
И добрый не тот – кто избрал тихий кров,
А тот – кто с людьми и помочь им готов».

Таким образом, Ю.Баласагуни подводит читателя к мысли о том, что смысл жизни заключается в совершении добрых дел и через него приобретение бессмертия.

О свершении добрых дел поэт говорит устами своих положительных героев. Об этом размышляет справедливый и добрый правитель Кюнтогды: «Быть добрым, – говорит он, – вещь добрая. Великое ищет лишь тот, кто велик». Великие творения ценились во все времена, добрые поступки всегда заслуживали похвалы. По представлениям поэта, добрый поступок украшает самого человека, а зло тянет в бездну. Об этом тюркский народ говорил так:

«К хорошему делу нелегко подъем, –
Не каждому тропка найдется на нем.
Творят дорогое ценой дорогой,
Невежда вовек не сдружится с добром».

В добрых делах нет порока. Это выясняется в диалоге и размышлениях героев поэмы. Добрые люди всегда приносили благо обществу. Об этом у тюркского народа много притчей, к которым Ю.Баласагуни обращается очень часто для иллюстрации и подтверждения своих мыслей:

«Свершай лишь добро, сей обычай не рушь!
Быть добрым и ныне тебе – не в наклад,
А завтра, поверь, будет пользы стократ.
Сегодня дурного обходит беда,
А завтра, глядишь, его участь худа.
Есть право и лево, добро и разврат,
Где право – там рай, а где лево – там ад!
Каких бы дурной ни достигнул высот,
Всегда его мука раскаянья ждет.

А добрый, хоть он и унижен подчас,
От мук покаянья навек себя спас!»

Такие параллели и антитезы косвенно или прямо используются почти всеми средневековыми просветителями. Так сопоставляются добро и зло, раскрывается значение и содержание этих понятий. Как просветитель поэт предостерегает от последствий зла, помогает в нравственном выборе, что зависит и от подготовленности и знаний читателя.

Доброе человек должен творить ради будущего, чтобы его потом вспоминали «справедным именем». Добрый человек всегда верен своему окружению и выбору. Примером этого является правитель Кюнтогды. Он управляет страной и народом лишь с добром, в противном случае он готов оставить пост другим. В то же время считает, что в людях доброго очень мало, но в помощь приходят слова поэта:

«За доброе добрый казнился хоть раз?
Где злой, что себя от хулы бы упас?
Дурному раскаянье – кара и месть,
Добром и на зло отвечай – вот наказ!»

Правитель Кюнтогды чествует и хвалит добрых людей, отличающихся еще человечностью и умом. Это самые надежные люди, с которыми можно свернуть горы. Именно таких людей нужно выбрать в друзья, советует поэт, в противном случае можно отойти от своих установок. Впереди таких ждет слава, достаток, почет и уважение.

Такова одна из ценностных установок средневековой общественно-философской мысли, которая является классической и необходимой для современного общества спустя тысячелетия.

3-Я СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ»

Руководители секции: доцент С.М. Зинина, доцент Т.П. Павленко

Психологический аспект формирования эстетической культуры школьника

Левит Е.И., к.п.н., профессор Ин-та для одаренных
детей при Консерватории, г. Ганновер, Германия

В основе эстетического отношения личности лежит способность к образному восприятию, определяющему способность эстетического познания мира. Анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей особенности познавательной деятельности человека, в том числе - особенности художественно-эстетического познания, позволяет сделать вывод, что основой эстетического познания мира средствами искусства является взаимосвязь чувственного и рационального освоения действительности.

Чувственное познание оперирует наглядными образами, которые возникают в результате непосредственного наблюдения и восприятия. Возникающая при этом совокупность чувственных данных, ощущений носит единичный, индивидуальный характер, зависящий как от особенностей конкретного наблюдаемого объекта, так и от особенностей устройства сенсорного аппарата наблюдающего субъекта.

Рациональное познание, напротив, оперирует понятиями, имеющими общий характер. Оперирование этими понятиями, как известно, происходит по определенным правилам, не зависящим от отдельного человека. Рациональное познание опосредовано знаковой системой (языком). Чувственное познание отражает внешнюю сторону вещей, имеет дело с миром явлений, а рациональное - проникает в сущность вещей, «схватывает» внутренние, необходимые связи объектов. Соответственно, результатом чувственного познания является чувственный опыт, а главной формой рационального познания является разум. Разум обладает способностью анализировать и обобщать как данные чувственного опыта, так и собственные формы, наличные мысли и, преодолевая их односторонность, вырабатывать понятия, отображающие диалектику объективного мира (С.С. Гусев, Н.Д. Завалова, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, В.Т. Панов и др.).

Эти две стороны познания взаимосвязаны: из совокупности чувственных данных возникают общие понятия, извлекаемые из набора индивидуальных чувственных восприятий, «чувственный опыт из совокупности разрозненных, непосредственно

воспринимаемых явлений, преобразуется при посредстве эмоционально переживаемого акта озарения (интуиции, воображения) в целостное рациональное образование, в содержательную форму понятия» [2, с.142]. Чувственный опыт теряет тем самым свою непосредственность и становится осмысленным опытом, включающим разум, рассудок, то есть становится знанием.

Рациональное познание отражено в нашем исследовании во взаимосвязи с мышлением. Для нас представляет интерес обоснованное в психологии положение о том, что мыслить, - значит испытывать желание создавать мир (или, что то же самое, задавать границы собственному миру). В контексте формирования эстетической культуры личности это вносит определенный смысл в понимание эстетической картины мира, значимой для конкретного человека - она представляет собой некоторый собственный эстетический мир, как мир его предпочтений, вкусов, оценок и т.д.

Проблема взаимосвязи восприятия и мышления, чувственного и рационального в познании привлекала внимание ученых давно. В философии она возникла как проблема познаваемости мира вообще и путей его познания, в психологии и педагогике - как проблема роли образа в формировании понятий.

Не претендуя на детальный анализ научных философских и психологических школ отметим, что в отечественной психологии взаимосвязь восприятия и мышления рассматривается исходя из культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, теории деятельности А.Н.Леонтьева, теории единства обучения и психического развития В.В.Давыдова, Б.Ф.Ломова.

Восприятие понимается как активный процесс, направленный на извлечение информации о событиях и объектах внешнего мира. В.П.Зинченко представляет восприятие как интерактивный психический процесс, содержащий как перцептивные действия, так и интеллектуальные, мыслительные [4]. Развитие восприятия обеспечивается формированием у ребенка и взрослого сенсорных и перцептивных эталонов. По мнению А.В. Запорожца, сенсорные эталоны формируются в индивидуальном развитии ребенка и соответствуют не только единичным свойствам окружающей действительности, но и системам общественно выработанных сенсорных качеств [3].

Из систем сенсорных эталонов конструируются и осваиваются перцептивные эталоны или оперативные единицы восприятия. Последние представляют собой семантические целостные образования, формирующиеся в результате перцептивного

обучения и создающие возможность практически целостного восприятия объектов внешнего мира независимо от числа содержащихся в них признаков.

Различие между процессами *формирования образа* и *опознания* на основе сенсорных, перцептивных эталонов и оперативных единиц восприятия является принципиальным. Первый процесс - творческий, второй - утилитарный. В развитых аспектах восприятия наблюдается соревнование, конкуренция того и другого. Соревнование динамических и консервативных сил. Если побеждает первый путь, то образ, обладающий свойствами открытости, действительно обогащается, что и обеспечивает духовное развитие человека. Если побеждает второй, то наступает «слепота к миру» [6].

О тесной связи восприятия и мышления писали Б.М. Величковский, Н.Н. Волков, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, П.М. Якобсон указывал, что осмысленное восприятие - высшая форма предметного восприятия. Это позволяет отметить, что восприятие человека тесно связано с мышлением и выступает как активный поиск наиболее осмысленной интерпретации данных. Высший уровень перцепции связан с проникновением во внутреннюю сущность воспринимаемых объектов. Главное при этом - не внешняя сторона образа и его правильное и точное соответствие отражаемому в сознании объекту, а проникновение через внешнее в глубинную сущность. В ходе относительно длительного восприятия предметов имеют место различные акты мышления: истолкование предметов, раскрытие систем различных связей.

Психологическим механизмом образного мышления является деятельность *представливания*. Термин *представливание* в отличие от *представления* был введен Б.М. Тепловым для обозначения процесса создания слухового (музыкального) образа [8]. Деятельность представливания детерминирована, с одной стороны, формой, содержанием и условиями предъявления чувственно воспринимаемого материала, с другой - субъектной избирательностью, зависящей от личных интересов, склонностей человека и его эмоционального отношения к чувственному материалу.

Деятельность представливания является психологическим механизмом образного мышления, она обеспечивает создание образов и оперирование ими. Б.М. Теплов выделяет три типа оперирования образами: а) умение представлять предметы в различных пространственных положениях (в нашем исследовании это может быть представление о состоянии, настроении и т.п.); б) преобразование исходного образа; в) построение принципиально новых образов.

Исследуя проблему взаимосвязи восприятия и мышления, исследователи подчеркивают, что признание специфики объективного содержания теоретического мышления не умаляет значение чувственных источников в познании (В.В. Давыдов, Т.Л. Павлова, Ж. Пиаже и др.). Продуктивное воображение - предпосылка и основа мышления, а в процессе развития восприятия и воображения у младших школьников в обучении формируется способность к содержательно-образному обобщению, благодаря чему становится явным то, что физически не наглядно: выразительность художественной формы.

В младшем школьном возрасте, когда еще не сложились стереотипы восприятия, творческое воображение актуализировано, процесс взаимоперехода между образом и понятием осуществляется деятельностью воображения.

Художественное восприятие искусства определяется, по мнению Б.С. Мейлаха, целым комплексом особенностей личности воспринимающего [6]. Содержание произведения искусства всегда сопоставляется с жизненным опытом воспринимающего субъекта, со сложившимися привычками восприятия, известными схемами понимания, стереотипами восприятия, приобретенными в процессе жизни. Данное положение созвучно положению Л.С. Выготского, утверждавшего, - чем богаче запас жизненных впечатлений ученика, тем более эстетически ценным, художественным будет создаваемый им образ.

Существенную роль в создании художественного образа играют эмоции. В связи с этим Б.М. Теплов подчеркивает, что понять художественное произведение - это значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства начинается восприятие искусства, через него идет. Но чувством художественное восприятие, конечно, не ограничивается.

Восприятие и понимание художественного произведения - активный творческий процесс. Как утверждает Б.С. Мейлах, высшим уровнем художественного восприятия является «концептуальное», «системное» восприятие как способность преодолевать сложившийся стереотип. Это системное восприятие характеризуется особенностью включения субъекта в систему художественного мышления автора. Концептуальность восприятия музыкального произведения отвечает специфике культуры, существующей, с одной стороны, в качестве феномена (то есть явления, данного нам в опыте и постигаемого с помощью чувств, с другой стороны - в качестве системы или совокупности концептов.

Исследуя чувственное познание, ученые обнаружили, что по насыщенности интеллектуальными операциями оно не уступает рациональному познанию, и само полноценное рациональное познание возможно только при развитом чувственном познании. Обе стороны познания - чувственное и рациональное - должны быть развиты одинаково хорошо, так как работа мысли начинается с образа.

Определяющим для человеческой жизни являются образ мира и образ человека. Это справедливо и применительно к эстетической реальности, создаваемой посредством искусства: в данном случае художественно-эстетический образ мира и образ художника (музыканта и композитора), способствующих его созданию, в значительной степени определяют возможности формирования эстетической культуры.

Отдельные представления, образы-регуляторы поведения и деятельности в конечном счете возникают в контексте целостного образа мира, сформировавшегося к определенному моменту у конкретного человека. Образ мира в интерпретации С.Д. Смирнова, возникает и эволюционирует как целостное интегральное образование познавательной сферы личности [7]. Образ мира функционально и генетически первичен по отношению к любому конкретному образу или отдельному чувственному переживанию. Изолированные образы в принципе не могут существовать. Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами. Главный вклад в построение образа конкретной ситуации вносит именно образ мира в целом.

Построение образа мира начинается в процессе получения информации из окружающей действительности. Образ мира - многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Он является результатом процесса психического отражения и иницируется субъектом. Образ мира связан с чувством внутренней определенности, самоочевидности чего-либо (в том числе - и самого себя), которое является единственной опорой возможности указания на его существование. То есть образ мира субъектом не осознается. В связи с этим С.Д. Смирнов отмечает, что необходимо избежать представлений об образе мира как некоторой наглядной картинке, оформленной на той или иной чувственной модальности. Образ мира в принципе «амодален» в том смысле, что в него входят и сверхчувственные компоненты, такие, как *значение* и *смысл*. Образ мира не является рациональной конструкцией, но отражает практическую «вовлеченность» человека в мир и связан с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни [7]. Эстетическая картина мира как существенный аспект образа мира закономерна

«вписана» в него. В связи с этим мы рассматриваем значение формирования эстетической культуры личности как существенный аспект становления культуры человека в целом.

Принимая во внимание специфику образа мира отметим, что эстетическая культура личности обуславливает то, насколько одухотворенным он будет, влияя на весь спектр отношений человека с миром, на его понимание всех процессов жизнедеятельности человека и общества.

Как чрезвычайно важное, мы отмечаем положение семиотики культуры, ориентированной на человека, о том, что личность невозможно рассматривать в отрыве от Другого. Как отмечает Ю.М. Лотман, «Я» и «Другой» - две стороны одного акта самосознания и невозможны друг без друга как наиболее резкое проявление человеческой природы [5]. В развитии ребенка «различение «своих» и «чужих» слов делит мир ребенка на свой и чужой, закладывая ту границу сознания, которая сохраняется как важная доминанта культуры. Так возникает смысловая граница, которая в дальнейшем сыграет основополагающую роль в социальном, культурном, космогоническом, этическом структурировании мира».

Считаем необходимым отметить вопрос, сформулированный А.А. Бодалевым для проблемы понимания Другого и особенно важный для педагогической организации коммуникации в художественно-эстетической среде: какие объективные и субъективные условия необходимы, чтобы общение было психологически комфортным для его участников и продуктивно работало на результаты объединяющих их дел и на их личностное и субъективное развитие? В качестве пути А.А.Бодалев указывает «объективирование, воссоздание субъектом понимания в своем внутреннем мире внутреннего мира Другого», отмечая важную роль мотивационно-потребностной сферы [1].

Опираясь на положения о коммуникативных функциях культуры (и искусства в частности), а также - на диалогический характер общения, мы считаем данный вопрос актуальным, так как в процессе формирования эстетической культуры человека происходит его культурная идентификация, которая невозможна без осуществления процесса художественно-эстетической коммуникации и, следовательно без некоторого проникновения в мир Другого (художника), без достижения понимания его и его произведений. Эти процессы тем более сложны, что осуществляется, главным образом, опосредованная коммуникация - через восприятие продуктов художественного творчества.

Учитывая тот факт, что эстетическая культура подразумевает специфику восприятия и понимания человеком окружающего мира, в том числе и другого человека, отметим, что важным моментом является наличие у него образа Другого как объективная основа для понимания художественного образа, созданного Другим.

В процессе самопознания и познания других развивается эстетическое восприятие человека и его жизнедеятельности: ребенок становится все более восприимчив к проявлениям гармонии и дисгармонии в процессах межличностного, речевого общения, в трудовой деятельности, в двигательной деятельности и т.д. В его оценках возникают характеристики «красиво», «некрасиво». Следует отметить, что появление этих характеристик также обусловлено оценками других людей.

Известно, что природа с рождения закладывает в ребенке задатки и возможности постижения красоты, эстетического отношения к действительности и искусству. Эти задатки и возможности могут быть реализованы только в условиях целенаправленного, организованного художественно-эстетического образования и воспитания. Пренебрежение к целенаправленному эстетическому развитию детей оставляет их глухими к подлинным духовным и художественно-эстетическим ценностям.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Феномен понимания Другого и определяющие его факторы / А.А. Бодалев // Мир психологии.- 2001.- № 3.- С.12-16.
2. Завалова, Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко.- М., 1986.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. - Т.1.- М., 1986.
4. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко.- М., 1995.
5. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб, 2000.
6. Мейлах, Б.С. Художественное восприятие как научная проблема / Б.С. Мейлах // Художественное восприятие: Сб. I. /Под ред. Б.С.Мейлаха.- Л.,1971.
7. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблемы активности психического отражения / С.Д. Смирнов. - М., 1985.
8. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.

**Психолого-педагогический подход
к классификации принципов специальной дидактики**

*Тупоногов Б.К., д.п.н., профессор, ведущий научный сотрудник
Института коррекционной педагогики РАО, г. Москва*

Совершенствование специальной системы образования, переход от старых педагогических эталонов эгалитаризма, от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного учебно-воспитательного процесса к личностно-ориентированной модели вариативной системы образования требует пересмотра принципиальных положений специальной дидактики. Парадигма современных воззрений связана с глубоким психолого-педагогическим анализом теории и практики обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В журнале «Дефектология» (1989г - № 2 – С. 4) были сформулированы шесть «...специфических принципов дефектологической науки и практики». Позволим себе не согласиться с данной терминологией, поскольку речь идёт о практико-ориентированных принципах.

В предложенных классификационных вариантах не соблюдается триединство коррекционного процесса (обучение, воспитание, развитие), а именно, пропущено развитие. За ним следует признать условную самостоятельность в образовательном и коррекционном процессах. Необходимо учитывать саморазвитие ребёнка, влияние среды и генетических факторов. Следует помнить положения, сформулированные ещё Демокритом и Я.А.Коменским о природосообразности развития ребёнка.

Необоснованно выделены в самостоятельный принцип ранняя коррекция. Мы понимаем важность этой деятельности, но это есть частный случай реализации коррекционной направленности обучения и воспитания, который имеется в классификации.

Переход на личностно-ориентированную модель вариативного специального образования требует разделение принципов дифференциации и индивидуализации подходов к детям с ОВЗ, и не рассматривать последний как частный случай первого. Принципы специальной дидактики – это не застывшая догма, а постоянно меняющиеся и совершенствующиеся положения, определяющие деятельность педагога-дефектолога, характер и особенности деятельности учащихся с ОВЗ.

В последнее время в специальных школах и дошкольных учреждениях наблюдается очень сложная и разноаспектная диагностическая картина, характеризующаяся многообразием форм, состава и структуры нарушенных функций

детей с ОВЗ. Разработаны новые совершенные методы диагностики, получены теоретические и практические результаты в организации и проведении коррекционной деятельности с учётом достижений в современной педагогике, психологии, физиологии, медицины и др. Это необходимо внести в организацию, специфику и особенно в индивидуальную направленность осуществления учебно-воспитательной и коррекционно-восстановительной работы в специальных школах и ДОУ.

В предложенной на страницах журнала «Дефектология» классификации дефектологических принципов отсутствует одно из наиважнейших положений, на которое указывал ещё Л.С. Выготский и которое определяет специфику образовательного процесса. Это взаимосвязь и взаимозависимость вторичных отклонений в развитии детей и компенсации дефекта. Учебно-воспитательный и коррекционно-восстановительный процессы осуществляются с обязательным выходом на определённый компенсаторный эффект, на нейродинамическую перестройку внутрисистемных и межанализаторных связей в коре головного мозга.

Имеются попытки разработать отдельные классификации применительно к отраслям коррекционной педагогики. Так, профессор И.С.Моргулис («Дефектология». – 1989. - № 5, - С.6), анализируя систему коррекционной работы, предлагает ряд принципов обучения слепых детей. В его классификации этих положений идёт их смешение с частными случаями реализации. Так, например, заявлен принцип «Формирование сенсорного опыта», а затем выделяется принцип «Развитие осязательной деятельности» (частный случай); выделяется основное положение, которое формируется как «Интеллектуализация учебно-познавательной деятельности учащихся» и далее принципиально выделяется частный случай – «Формирование соотносительной деятельности».

При снятии частных положений остаются два принципа: «Формирование сенсорного опыта» и «Интеллектуализации учебно-познавательной деятельности», а другими словами – чувственная и логическая, составляющие познавательного процесса. То есть, предложенная классификация искусственная, неверная и по сути своей есть характеристика процесса познания, а не классификация принципов в специальной дидактике.

Анализируя предложенные дефектологические принципы обучения детей с ОВЗ, вскрывая несостоятельность и неполноту некоторых структурно-классификационных построений, отбирая положительные варианты, мы предложили модифицированную классификацию принципов специальной дидактики:

1. Коррекционная направленность обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.
2. Взаимосвязь и взаимозависимость коррекции вторичных отклонений в развитии детей и компенсации дефекта.
3. Комплексный (клинико-генетический, нейро-физиологический, психологический, педагогический) подход к диагностике и реализации потенциальных возможностей детей с нарушениями умственного и физического развития в обучении и воспитании.
4. Достижение уровня образовательной и профессионально-трудовой подготовки детей с ОВЗ для обеспечения социальной адаптации и интеграции в обществе.
5. Дифференциация образовательного процесса детей с недостатками в развитии.
6. Индивидуализация коррекционно-педагогического процесса в зависимости от клинических форм патологии и структурно-функциональных нарушений в развитии детей.

Данная классификация позволит более успешно реализовать основные положения единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Особенности эмоционально-личностной сферы младших подростков,
пострадавших от ожоговой травмы**

Шутова Н.В., д. психол.н., доцент НГПУ;

Анисимова Т.В., психолог ФГУ «Нижегородский научно-исследовательский институт травматологии и ортопедии»

Важнейшей и остроактуальной проблемой, стоящей перед современным обществом, является сохранение психологического здоровья подрастающего поколения. Растущий человек осваивает навыки взрослых отношений, эмоционально сепарируется от взрослых, именно в этом возрасте складывается его личность, и закладываются способы реализации индивидуальных возможностей.

В современной психологии особое внимание уделяется проблемам психологического здоровья детей, эмоционального благополучия современных подростков. Младший подростковый возраст является наиболее сложным, противоречивым и оказывает решающее влияние на развитие личности, оказываясь наиболее уязвимым для эмоциональных нагрузок на личность.

Трудные жизненные ситуации, кризисы, стресс представляют повышенные требования к личности. С этим связан интерес психологов к изучению эмоционально-личностной сферы человека, относительно различных воздействий внешней среды.

На фоне интереса к проблемам подросткового периода, немногочисленными остаются исследования, которые касаются эмоционально-личностных особенностей младших подростков, пострадавших от ожогов, тогда как термические поражения, вызывающие возможность возникновения психологических проблем представляют серьезную медицинскую, социальную и экономическую проблему. В этом возрасте ожоговая травма отличается своей тяжестью, так как обстоятельства, при которых она происходит, носят экстремальный характер. Около 50% подростков получают электроожог от вольтовой дуги, который отличается крайне тяжелыми последствиями, 40% пострадавших травмируются в результате неосторожных действий с легковоспламеняющимися жидкостями, предметами и 10% - от неосторожных действий других лиц, при пожарах или ДТП.

Отсутствие работ, посвященных вопросам психологического исследования эмоционально-личностной сферы подростков 10-14 лет, находящихся на лечении в стационаре по поводу ожоговой болезни, а также недостаточная разработанность методологических подходов к психологической диагностике и коррекции в госпитальных условиях, противоречивость данных ряда авторов, послужили основанием для настоящего исследования.

Исследование проводилось на базе Нижегородского института травматологии и ортопедии в детском отделении Российского ожогового центра им. проф. Н.И.Атясова. В качестве экспериментальной группы выступили 30 подростков в возрасте 10-14 лет, получивших ожоговую травму и поступившие в ожоговый центр для дальнейшего лечения не менее, чем на восемь недель.

В организации исследования нами учитывалось наличие медицинских манипуляций, связанных с наркозом, введение сильнодействующих препаратов в процессе лечения, а также тот факт, что первые дни после травмы 60% подростков находились в отделении реанимации в шоковом состоянии, которое можно было характеризовать как тяжелое и нестабильное. С медицинской точки зрения, в ряде случаев, речь шла о сохранении жизни больного.

Основными критериями отбора психодиагностических методик для эксперимента явились следующие: адекватность физическому состоянию ребенка; соответствие возрастным особенностям детей; сочетание вербальных и невербальных

методов исследования с целью повышения надежности результатов; относительная простота в выполнении.

Нами были выбраны такие методы диагностики особенностей эмоционально-личностной сферы как психологическое наблюдение, стандартизированные опросники, такие, как шкала личностной тревожности А.М.Прихожан и опросник Басса –Дарки, проективная методика «Несуществующее животное», а также дополнительные шкалы для самооценки подростками своего эмоционального состояния и анкета для родителей, предназначенная для исследования эмоциональных особенностей, а также преморбидного фона, связанного с травматическим опытом и социальными условиями развития. Полуструктурированная беседа с врачом и изучение истории болезни использовались нами для разностороннего подхода к изучаемой проблематике.

Для изучения специфики эмоционально-личностной сферы здоровых и пострадавших от ожогов подростков была создана контрольная группа испытуемых, в которую вошли 50 учащихся 7 классов средней школы №187 г. Нижнего Новгорода.

Полученные результаты подвергались статистическому анализу: вычислялись средние значения во всех группах испытуемых, определялась достоверность различий полученных значений по t-критерию Стьюдента.

Ниже представлены результаты шкалы личностной тревожности А.М Прихожан, где можно увидеть разницу показателей в баллах.

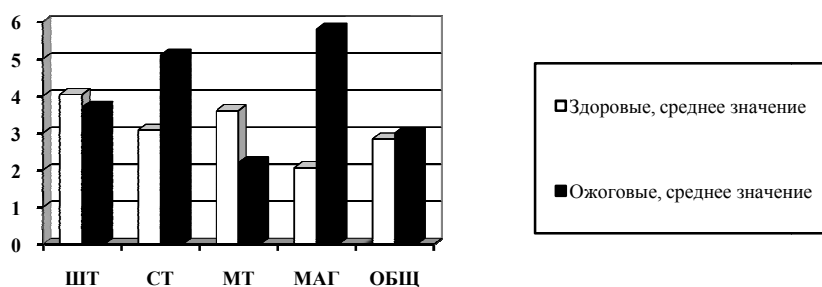


Рис. 3 – Результаты исследования личностной тревожности по методике А.М. Прихожан (ШТ- школьная тревожность; СТ- самооценочная тревожность; МТ- межличностная тревожность; МАГ магическая тревожность; ОБЩ-общая тревожность).

Различия между самооценочной ($p < 0,0025$) и магической тревожностью ($p < 0,001$). можно считать статистически значимыми. Из этого следует, что возможной отличительной особенностью личностной тревожности младших школьников, получивших ожоговую травму, можно считать наличие выраженных показателей

самооценочной и магической видов тревожности. Это свидетельствует о том, что младшие подростки с ожоговой травмой более склонны к неуверенности в себе и обеспокоены этим, а также о том, что они могут придавать большое значение обстоятельствам, на которые они не имеют возможности повлиять. На наш взгляд, это является свидетельством влияния травматического опыта у этих подростков и важным отличием от здоровых сверстников.

Результаты исследования агрессивности по методике Басса-Дарки представлены на рисунке 2.

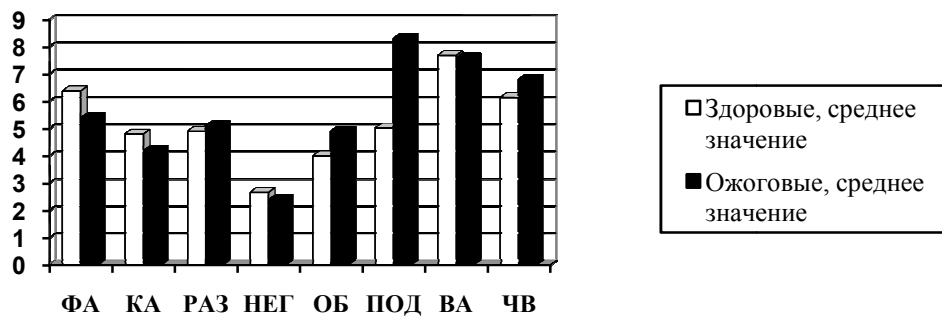


Рис. 4 – Результаты исследования агрессивности по методике Басса -Дарки (ФА- физическая агрессия; КА- косвенная агрессия; РАЗ- раздражительность; НЕГ- негативизм; ОБ- обида; ПОД- подозрительность; ВА- вербальная агрессия; ЧВ- чувство вины).

На рисунке обращает на себя внимание разница в показателях подозрительности у здоровых и пострадавших подростков ($p < 0.001$).

Учитывая показатели раздражительности, физической и вербальной агрессии для расчета индекса агрессивности, а также обиды и подозрительности для расчета индекса враждебности, мы представили разницу их значений у здоровых младших подростков и их сверстников ожоговой травмой на следующем рисунке.

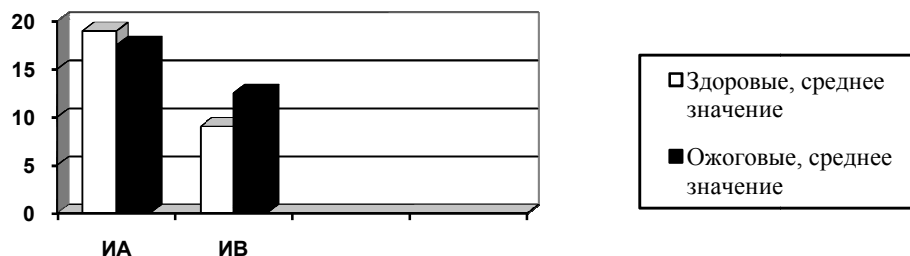


Рис. 5 – Индекс агрессивности (ИА, норма 21 ± 4) и враждебности (ИВ, норма $6,5 \pm 3$) по методике Басса- Дарки у младших подростков с ожоговой травмой и без нее, среднее значение.

Индекс враждебности у подростков с ожогами выше нормы и составляет 12,5, тогда как показатель враждебности у здоровых детей находится в пределах нормы, то есть ниже 9,5.

Из полученных результатов опросника агрессивности Басса-Дарки можно выделить следующие особенности: высокие показатели подозрительности у младших подростков с ожоговой травмой значительно отличаются от показателей подозрительности у здоровых ребят; среднее значение индекса враждебности у пациентов ожогового стационара выше нормы на 3 балла при высшей границе нормы 9,5.

Показатели агрессии и тревожности в проективном рисуночном тесте «Несуществующее животное» у младших подростков с ожогами и без них различны.

Признаки агрессивности в рисунках значительно выражены у здоровых ребят и превышают показатели больных. Показатели страхов и тревоги чаще встречаются в рисунках подростков с ожогами. Можно сделать вывод об актуальности агрессивного поведения у здоровых подростков, тогда как склонность к агрессивности у их сверстников с ожогами по результатам теста «Несуществующее животное» незначительна, тогда как страхи и тревога являются значимыми для пациентов ожогового стационара.

Итак, выделение особенностей эмоционально-личностной сферы помогли нам определить практические действия психолога, направленные на диагностику и профилактику эмоционально-личностных расстройств. Результаты проведенного исследования легли в основу разработки программы психологической коррекции и реабилитации детей младшего подросткового возраста, целью которой является оптимизация психоэмоционального состояния пострадавших во время пребывания в стационаре по поводу термической травмы, а также снижение ее негативного влияния на эмоционально-личностную сферу младших подростков.

К вопросу о совершенствовании классификации детей с нарушением зрения

*Денискина В.З., к.п.н., доцент, зав. лабораторией
содержания и методов обучения детей с
нарушением зрения Института коррекционной
педагогике РАО, г. Москва*

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и (ре)абилитации детей с нарушением зрения является понимание специалистами особенностей состояния зрительных функций каждого ребенка и их учет в системе всех видов психолого-педагогического воздействия. Однако в этом вопросе в тифлопедагогической литературе много путаницы и разночтений, что вызывает трудности и в тифлопедагогической практике. Например, в трудах уважаемых классиков тифлологии относительно детей, обучающихся по системе Брайля, используется такой термин как «частично зрячий». То есть эти термины применяются относительно людей с более низкой остротой зрения, чем слабовидение. Следовательно, слабовидящий видит лучше, чем частично зрячий. Нелогично!

Разночтения объясняются тем, что тифлопедагогика - наука относительно молодая и многие термины еще только формируются. В данной статье сделана попытка уточнения и совершенствования классификации детей с нарушением зрения. Эта классификация уже несколько лет внедряется нами через курсы повышения квалификации и переподготовки специалистов образовательных учреждений для детей с нарушением зрения, и многие педагоги успешно ею пользуются.

Категория детей с нарушением зрения весьма разнообразна и неоднородна. По степени нарушения зрения и зрительным возможностям она включает следующие подкатегории:

I. Слепые дети. Острота зрения у них варьируется от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «Слепые» входят также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения является не единственным критерием слепоты.

II. Слабовидящие дети. К этой подкатегории относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

III. Дети с пониженным зрением. Острота зрения находится в пределах 0,5 (50%) - 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.

Примечания:

1. Дети с остротой зрения 0,9 – 1,0 (90% - 100%) относятся к нормально видящим и здесь не рассматриваются.

2. В некоторых номенклатурных документах последнее время все чаще термин «слепые» заменяется термином «незрячие». Однако необходимо признать, что слепых в России стали называть незрячими, чтобы смягчить, как некоторым кажется, грубое слово «слепые» более мягким «незрячие». На самом деле использование этих слов как равнозначных тоже приводит к разночтениям. Например, во Всероссийском обществе слепых незрячими справедливо называют всех инвалидов I и II группы по зрению. Большинство инвалидов по зрению 2-й группы относится к подкатегории «слабовидящие» и их действительно можно отнести к незрячим, так как они зрячими не являются.

Как известно, причинами нарушения зрения могут быть органические и/или функциональные поражения зрительного анализатора. Зрение детей с тяжелыми органическими поражениями зрительного анализатора, в том числе в сочетании и с функциональными нарушениями, как правило, можно улучшить незначительно. Поэтому по остроте зрения они, в основном, попадают в подкатегорию «Слепые» или «Слабовидящие». Если у ребенка имеются только функциональные нарушения зрения, то, чаще всего, его зрение (в том числе и остроту зрения) с помощью лечения можно восстановить. По остроте зрения в период лечения эти дети оказываются чаще всего в подкатегории «Дети с пониженным зрением».

Всех детей с патологией зрения с учетом остроты и поля зрения, а также по органическим и функциональным причинам его нарушения в номенклатурно-правовых документах принято делить на три группы:

- I. Слепые (см. выше).
- II. Слабовидящие (см. выше).
- III. Дети с косоглазием и амблиопией.

Такая классификация не корректна, ибо первая и вторая подкатегории выделены по остроте зрения, а третья – по диагнозу.

В тифлопедагогической практике обучения, воспитания, развития и (ре)абилитации слепых детей по степени нарушения остроты зрения целесообразно подразделять на следующие группы:

1) Тотально слепые. При тотальной слепоте на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения.

2) Слепые дети со светоощущением, Эти дети видят только свет, то есть отличают свет от тьмы. При этом дети, у которых светоощущение с правильной проекцией, могут правильно показать направление света, а дети, у которых светоощущение с неправильной проекцией не могут указать, откуда падает свет.

3) Слепые дети, у которых имеется светоощущение и цветоощущение, то есть они отличают не только свет от тьмы, но и (при соответствующем обучении) различают цвета.

4) Слепые дети, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009). При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии может различать цвета, контуры, силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или движения руки перед лицом.

5) Слепые с форменным (предметным) остаточным зрением. К этой группе относятся дети, острота зрения которых варьируется в пределах 0,01 – 0,04. В тифлолитературе ранее их называли частично видящими или частично зрячими (см., например, работы М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой). Термин «Слепые с остаточным форменным или предметным зрением» более точно отражает зрительные возможности этой группы. Несмотря на то, что у этих детей имеется форменное зрение, в познавательной и учебной деятельности ведущими для них являются, как и для тотально слепых, осязательное и слуховое восприятие, а зрительное восприятие является вспомогательным способом ориентировки и контроля своих действий.

Приведенная градация слепых детей на группы очень важна для рациональной организации дифференцированной (ре)абилитационной работы с этой подкатегорией детей с нарушением зрения.

По степени глубины нарушения зрения подкатеорию «Слабовидящие дети» тоже целесообразно делить на группы:

1. Слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

2. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

3. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

По своим зрительным возможностям каждая группа имеет свои особенности.

Большую часть подкатегории «Дети с пониженным зрением» составляют дети с амблиопией и косоглазием. У подавляющего большинства детей с амблиопией и косоглазием зрение поддается восстановлению за счет специально организованного лечения.

Приведенная классификация более логична и удобна для практики обучения и (ре)абилитации детей с нарушением зрения. В ней достаточно четко отражается глубина поражения органа зрения в каждой подкатегории, что важно для реализации индивидуально - дифференцированного подхода в образовательном и реабилитационном процессах.

Особенности развития психики лиц с синдромом Дауна

Исмаилова И.С., к. психол. н., АГПУ, г.Армавир

Проблема оказания своевременной комплексной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями развития является в последние годы предметом пристального внимания ученых и практических работников системы специального образования.

Известно, что синдром Дауна является дифференцированной формой психического недоразвития, отличающейся существенным полиморфизмом как в клинической картине, так и в проявлениях физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств.

Гуманистические тенденции развития системы образования в Российской Федерации по отношению ко всем категориям детей требуют научно обоснованных подходов к содержанию и разнообразию форм психологической и коррекционной педагогической помощи детям и подросткам с проблемами индивидуального психического и физического развития, что не является исключением и для детей с синдромом Дауна.

В отечественной медицинской, педагогической и психологической науке на протяжении многих лет утверждалось положение о безнадежности этого диагноза для дальнейшего развития личности. Считалось, что человек с синдромом Дауна не обучаем, а попытки лечить данное «генетическое заболевание» были заранее обречены на провал.

Интенсивная разработка фундаментальных основ современной коррекционной педагогики (Н.Н. Малофеев) и результативность психолого-педагогических

исследований, предпринятых в последние годы по проблеме ранней коррекции, создали научные предпосылки для более внимательного анализа состояния проблемы, касающейся лиц с синдромом Дауна, которые, несмотря на глубину и своеобразие интеллектуального нарушения располагают возможностями к развитию психической деятельности (Г.А.Мишина, О.С.Никольская, Т.В.Пелымская, Ю.А.Разенкова, Е.А.Стребелева, Н.Д.Шматко и др.).

Лица с синдромом Дауна имеют отставание в речевом развитии, что вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. Они имеют меньший словарный запас, приводящий к менее широким знаниям, пробелы в освоении грамматических конструкций. Все эти нарушения речи приводят к трудностям общения лиц с синдромом Дауна с другими людьми. Организация целенаправленной, систематической логопедической работы по устранению нарушений речи у этих лиц будет способствовать полноценному общению, реабилитации и социальной адаптации их в обществе.

Имеющиеся в научной литературе данные (Е.Ф.Давиденкова, В.Л.Орлова, Е.Н.Самодумской и др.) о том, что лица с синдромом Дауна в детстве характеризуются глубоким недоразвитием основных психических функций: памяти, мышления, речи, тогда как некоторая динамика и дифференциация психической деятельности становится более отчетливой в подростковом и юношеском возрасте. Очевидно, что для организации своевременной коррекционной помощи умственно отсталому ребенку необходимо выявить именно сензитивные периоды парциальных изменений, их временную протяженность к моменту возникновения устойчивых, качественных образований в психике. Регистрация последних является основой для построения новых содержательных форм сотрудничества с ребенком и его ближайшим окружением.

Для решения вопроса о степени интеллектуального развития ребёнка с синдромом Дауна и разработки плана коррекционных мероприятий необходимо помнить об особенностях психического развития этих детей, постоянно соотнося их с возрастными нормативами.

На развитие детей с синдромом Дауна, как и на развитие здоровых детей оказывают влияние люди и обстановка вокруг них. Дети до одного года с синдромом Дауна практически не отличаются от здоровых детей того же возраста. Но из-за

сниженного тонуса мышц такие дети позже начинают двигаться, что приводит к тому, что у них замедляется познание мира, ведущее к задержке психического развития.

У лиц с синдромом Дауна обычно бывают нарушения интеллекта в различной степени. В некоторых видах деятельности они показывают результаты, нормальные для их возраста, в других сильно отстают от сверстников. Причем для каждого ребенка эти показатели свои.

Лица с синдромом Дауна проявляют самые разнообразные таланты: пишут стихи, играют на музыкальных инструментах, занимаются спортом.

Из данных исследований Л.М. Шипициной мы узнаем, что развитие лиц с синдромом Дауна бывает очень разным. Также как обычные люди, они могут продолжать учиться, если им дается такая возможность. Однако важно отметить, что как и к каждому обычному человеку, к каждому такому ребенку или взрослому надо относиться индивидуально. Точно также как нельзя заранее предсказать развитие любого младенца, нет возможности предсказать развитие младенца с синдромом Дауна.

Если ребенок с синдромом Дауна растет в любви и заботе, он развивается гораздо быстрее и легче. Для них очень важно положительное отношение к себе, поэтому такому ребенку лучше расти в семье, а не в интернате.

Дети со средними и даже тяжелыми интеллектуальными нарушениями учатся читать и писать, общаются с окружающими их людьми с нормальным психическим развитием. Они овладевают этими умениями благодаря тому, что их учили тому, что нужно, тогда, когда нужно и так, как нужно. Лица с синдромом Дауна очень дружелюбны, но как у любого человека, у них может меняться настроение. В истории нет ни одного преступления, совершенного человеком с синдромом Дауна.

Мышление у детей с синдромом Дауна сильно снижено, и даже у взрослых интеллект остается на уровне семилетнего ребенка. При самой тяжелой степени снижения интеллекта у детей с синдромом Дауна недоступно осмысление окружающего мира, речевая функция развивается крайне медленно и ограниченно. Но у них такая степень снижения интеллекта встречается крайне редко.

При умеренной степени снижения интеллекта у детей с синдромом Дауна имеются определенные возможности в овладении речью, усвоении отдельных несложных трудовых навыков. Однако могут быть глубокие нарушения восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Все эти нарушения делают практически невозможным обучение этих

детей в специальных школах грамоте, математике. Но можно развивать навыки гигиены, самообслуживания, элементарных навыков общения и др.

Наиболее часто у детей с синдромом Дауна встречается легкая умственная отсталость. Сохраняется механическая память и эмоционально-волевая сфера. Запоминание замедлено и непрочное. Внимание очень трудно привлечь и зафиксировать на объектах. У них преобладает конкретно-описательный тип мышления, в то время как способность к абстрагированию почти отсутствует. С трудом воспринимают логические связи между предметами, понятиями «пространство» и «время» и др. Некоторым детям с этой степенью интеллекта при задержке общего физического развития и малой продуктивности мышления свойственна частичная одаренность.

Мышление лиц умственно отсталых имеет наглядно-образный, ситуационный характер и обладает рядом своеобразных черт. Так, рассматривая предмет, Даун замечает меньше характеризующих признаков, бессистемно выделяет главным образом только наглядно воспринимаемые, резко очерченные его части и, как правило, не самые существенные. Эти дети затрудняются, например, на основе предварительного выделения одного признака объединить в одну категорию предметы, входящие в различные наглядные ситуации (тарелку – с посудой, стол с мебелью, утку с птицами и т.д.). У них резко выступает недостаточность процессов сравнения, имеющих огромное значение для развития познания, для освоения учебного материала. Все это и лежит в основе тех трудностей, которые возникают у них при обучении в общеобразовательной школе. Уже на самых первоначальных этапах обучения грамоте эти дети испытывают затруднения в соотношении звука и буквы, а особенно при переходе от техники чтения к пониманию смысла прочитанного.

По данным С.С. Станкиной, грубая недостаточность мышления Даунов выявляется при обучении счету, так как самые элементарные счетные операции требуют абстракции, а дети с легкой умственной отсталостью без специального обучения способны считать только на конкретном материале.

Такие дети правильно воспринимают предметы и их изображения, но при установлении системных связей между предметами и явлениями испытывают значительные затруднения. При восприятии сюжетной картины или серии последовательных картинок они могут правильно назвать и перечислить отдельные детали, но не могут выделить существенных особенностей изображения или связать единым сюжетом серию последовательных картинок. Те же особенности проступают у детей с синдромом Дауна и в понимании читаемых ими литературных текстов: они

затрудняются при необходимости установить связь между отдельными частями текста, уловить смысл рассказа, понять мотивы действий персонажей.

Зрительное восприятие является основой осознания мира и, следовательно, способности реагировать на него. Дети с синдромом Дауна фиксируют своё внимание на единичных особенностях зрительного образа, предпочитают простые стимулы и избегают сложных изобразительных конфигураций. Такое предпочтение сохраняется на протяжении всей жизни. Ошибки в воспроизведении зрительно воспринятых форм связаны у них с особенностями внимания, а не с точностью восприятия.

Другой аспект проблемы связан с тем, что некоторым тормозом в развертывании психологической и педагогической помощи названной группе детей и их родителям является устойчиво сохраняющаяся тенденция в отечественной педагогической практике рассматривать синдром Дауна как состояние неперспективного психического развития.

На уровне принятия конкретных решений заключения такого рода обобщаются в понятие «необучаемые», что создает в обществе комплекс негативных социальных стереотипов и нравственно-этических проблем относительно детей с синдромом Дауна и их родителей.

Цель коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна - их социальная адаптация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей и учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, повысить качество их жизни и жизни их родителей.

Структура психического недоразвития детей с синдромом Дауна своеобразна: речь появляется поздно и на протяжении всей жизни остаётся недоразвитой, понимание речи недостаточное, словарный запас бедный, часто встречаются нарушения звукопроизношения в виде полиморфной дислалии или дизартрии. Но, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера остаётся практически сохранённой. «Дауны» могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми. Большинство из них любопытны и обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов.

Литература:

1. Бгажнокова, И.М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2004. - №3. – С.51-54.
2. Ворсанова, С.Г. Хромосомные синдромы, выявляемые в первые годы жизни ребенка; данные клинических, цитогенетических и молекулярно-цитогенетических исследований / С.Г. Ворсанова, Ю.Б. Юров, А.К. Берешева // Дефектология.- 2001.- №1. - С.9.
3. Таточенко, В. Если у малыша синдром Дауна / В. Таточенко // Семья и школа. – 1994. – № 10. – С. 26-28.
4. Шипицина, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. – СПб., 2002. С. 8-56.

Проблемы интеграции детей с нарушениями зрения:**история и современность***Исмаилова И.С., к. психол.н., АГПУ, г. Армавир;**Лебедеенко И.Ю., АГПУ, г. Армавир*

Под интеграцией понимается включение инвалидов в общество как полноправных его членов, активно участвующих во всех сферах жизнедеятельности, освоение ими экономики, культуры, науки и образования. В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т.е. выбора) для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.) [5].

Идея обучения и воспитания детей с нарушениями зрения совместно с другими детьми не нова в педагогике. В середине XIX и в начале XX веков в некоторых европейских странах интегрированное обучение незрячих с успехом внедрялось в практику[1, с. 110].

Интересно проследить становление интеграции в Западных странах. Рассмотрим, для примера интеграцию и систему специального обучения детей с нарушениями зрения в США и Швеции.

Интеграция имеет давние исторические корни, поэтому за рубежом нет больших проблем ни в финансировании учреждений государством, ни в материальной базе. Сегодня ни в США, ни в Западной Европе нет ни одной школы, детского сада, где бы

вместе с обычными детьми не находились дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

В США середины XX века интеграция детей инвалидов в общество стала преподноситься как главное направление в образовании, которое исходило из того положения, что слепых и других детей с отклонениями в развитии нужно обучать в условиях минимальной изоляции, рядом с физически нормальными детьми в обычных классах [3].

В настоящее время в Америке используется такое направление интеграции как «inclusion», что означает «включение, вовлечение» – или «инициатива обычного обучения». Это направление утверждает, что различия между людьми выявляются в обществе, и поэтому искусственные разграничения, приделывающие ярлыки и делящие людей на категории, нежелательны и вредны для системы образования. Сторонники направления полагают, что обычные учителя должны уметь обучать всех детей, вне зависимости от того, нуждается или нет ребенок в специальной подготовке. «Включение» слепых детей должно непременно начинаться с длительного периода специального обучения. Это обучение может происходить в обычном классе, в оборудованном помещении или на занятиях со «странствующим» учителем, а также в школе-интернате для слепых [7].

В Швеции все жители имеют право на базовое школьное образование, независимо от пола, места жительства, социальных и экономических обстоятельств. Школа в Швеции универсальна, поэтому она несет особую ответственность перед учениками, имеющими различные трудности в обучении. И общеобразовательные школы для умственно отсталых, и специальные школы работают, насколько это возможно, по программам обычных школ [7]. Ученик, который по тем или иным причинам сталкивается с трудностями при усвоении учебного материала в классе, может пользоваться различными видами помощи. Специальный учитель, например, может помогать ученику в классе. Ребенок может также обучаться в специальной учебной группе.

В отношении помощи детям с функциональными нарушениями Швеция делится на пять регионов. В каждом регионе есть планирующая комиссия, координирующая все мероприятия. В регионах работают специально обученные учителя, выполняющие обязанности консультантов при школах. Они консультируют по вопросам о помещении детей в школы различных типов, о средствах, помогающих в учебном процессе, дают советы педагогического характера.

На современном этапе специального образования лиц с особыми потребностями в России остро стоит проблема построения такой системы социальной, психологической, медицинской помощи этим лицам, которые позволили бы им оптимально и адекватно войти в жизнь, общественную деятельность, чувствовать себя полезными и необходимыми членами общества.

Международными правовыми актами и Конституцией РФ декларируется равное право на образование, социальную поддержку, труд в соответствии со своими возможностями для лиц, имеющих нарушения психофизического развития, а Российский Закон об образовании гарантирует каждому гражданину право выбора места, способа и языка обучения.

Российская общеобразовательная школа, обычные детские сады уже приняли в свои стены первых детей с различными отклонениями в развитии, имеющих особые образовательные потребности, однако интегрированное обучение детей с нарушениями зрения в массовой общеобразовательной школе в нашей стране пока достаточно редкое явление. О возможности внедрения интеграционных процессов в отечественное образование было заявлено ещё в начале 90-х годов прошлого века, но система образования до сих пор не имеет ни экономической, ни кадровой, ни содержательно-организационной полноценной поддержки со стороны официальных государственных структур.

Дети с нарушением зрения могут обучаться в массовых школах, но это не значит, что они не нуждаются в специальной тифлопедагогической помощи. Эти дети могут стать неуспевающими учениками только по причине нарушения зрения при условии, что им не будет оказана специальная помощь. Ведущие российские ученые считают, что психическое развитие слепых и слабовидящих детей, формирование у них компенсаторных процессов, активной жизненной позиции, осознание способов самореализации и овладение ими зависят от социальных условий, в том числе и от образовательных [5].

В России для успешной интеграции детей с нарушением зрения необходимо законодательное решение – об обязательности приема таких детей в массовые школы, так как в настоящее время общеобразовательными школами прием детей осуществляется неохотно и лишь по личной договоренности с директорами и учителями.

Законодательно должна быть обеспечена учителям, имеющим в своих классах ребенка с глубокими нарушениями зрения, оплата труда, как всем дефектологам, т.е. на

20% больше, нежели учителям, работающим с нормально развивающимися детьми. Наполняемость класса не должна превышать 15 человек, чтобы обеспечить дифференцированный подход к ребенку. В классах должна быть повышенная общая освещенность (не менее 1000 люкс) и другие условия для комфортного восприятия учебного материала.

Л.И.Солнцева в своих исследованиях отмечает, что дети различны по своему психологическому статусу и нарушениям зрения, поэтому требуют различной помощи со стороны специализированных учреждений и специалистов – тифлопедагогов и тифлопсихологов. Для разных категорий детей возможна организация нескольких моделей интегрированного обучения в массовых школах и массовых дошкольных учреждениях. Однако все они требуют дополнительных специфических условий работы учителя и воспитателя [4].

Помимо экономических, технических и организационных условий интегрированное обучение ребенка с нарушениями зрения предполагает обеспечение для него адекватных педагогических условий и условий психологического комфорта в новой среде. Вопросы эмоционального благополучия в условиях изменения социальной ситуации развития решаются непросто даже для нормально развивающегося ребенка, а ребенок с нарушениями зрения, попадая в другую социально-педагогическую среду, оказывается перед достаточно сложными личностными проблемами, связанными с установлением социального взаимодействия со сверстниками, общения с взрослыми, социальной идентификации, усвоения новых социальных ролей и пр.

Большую роль в обеспечении психологического комфорта детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения имеет и мнение родителей, которые по-разному относятся к интеграции, и готовность педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. В России достаточно длительный исторический период образование лиц с нарушениями в развитии осуществлялось только в специальных образовательных учреждениях. Период перехода к интеграции еще незначителен для обеспечения готовности всего населения к эмоционально положительному восприятию лиц с нарушениями психофизического развития, а педагогов – к обучению и воспитанию таких детей [5].

В связи с этим необходимым является вооружение студентов педагогических ВУЗов теоретическими знаниями об основных видах нарушений развития, психологических особенностях детей с отклонениями в развитии и, в частности, с нарушениями зрения. Будущие педагоги должны владеть практическими умениями,

необходимыми для коррекционной работы при исправлении недостатков ориентирования, зрительного восприятия, снижения слухового внимания у детей с нарушениями зрения. Своевременное распознавание и понимание особенностей отклонения в развитии ребенка позволит учителю определить основное своеобразие обучения, его принципиальное направление. Разобравшись в причинах неуспеваемости ученика, учитель в зависимости от степени нарушения зрения, должен либо направить ребенка на ПМПК или в тифлокабинет при общеобразовательной школе, либо сам организовать коррекционные занятия, которые позволят ученику успешно обучаться в массовой школе [8].

Решение задач организации интегрированного обучения детей с нарушениями зрения не отрицает возможности, а в некоторых случаях и необходимости их обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, которые имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций зрения, организацию дифференцированного обучения.

Педагогическая интеграция детей с нарушениями зрения в российской системе образования пока имеет много проблем. Однако уже имеющийся опыт показывает, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы дает положительный эффект, обеспечивая позитивное развитие личности, эмоциональное благополучие детей и подростков, определяя тем самым возможности их социально-трудовой реабилитации в дальнейшем.

Литература:

1. Гудонис, В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением / В.П. Гудонис. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.- 288 с.
2. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. – СПб., 1996.
3. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997.
4. Солнцева, Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» /Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М., 2001. С. 104-109.
5. Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. – М., 2001.

6. Стенберг, Г. Национальный центр ресурсов для зрительно аномальных детей и молодых людей в Швеции (TRC) / Г. Стенберг, Г. Свенсон. - СПб., 1995.

7. Шипицина, Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции / Л.М. Шипицина, Рейсвейк ванн К. – СПб., 1998.

8. Шредер, Ф. Где обучать слепых детей и кто отвечает за их обучение: пересмотр мейстриминга / Ф. Шредер// Сборник статей по воспитанию и обучению слепых и слабовидящих детей. - СПб., 1995.

Слабовидящие подростки в условиях экзистенциального кризиса

Корнилова И.Г., к.п.н., доцент МПГУ, г. Москва

К 40-50-м годам прошлого века общество открыло для себя сферу ноогенных неврозов и погрузилось в экзистенциальный вакуум. Нарастающий темп кризисов нравственного, социогенного и техногенного порядков обнаружил глубокую пропасть в понимании человеком индивидуальных смысложизненных вопросов (бытия, времени, смерти, отношений) и отчаянное крушений надежд, возлагаемых на религию, историю и культуру, науку и искусство. Эхо экзистенциальных катаклизмов задело и оглушило уже не одно поколение, но были и есть люди, психологические защитные системы которых подвергались и подвергаются испытаниям на прочность в большей мере: дети и подростки, пожилые люди, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Почему именно эти категории общества оказываются столь подвержены нарастанию ноогенной тревоги? В сущности, потенциалы развития каждого человека огромны, но в силу объективных факторов (к числу которых следует отнести возраст, состояние здоровья, социальные и экономические условия и т.д.), они не могут быть реализованы в полной мере. Патология зрения как серьезная причина нарушения эмансипации, с одной стороны, и как повод для усиления изоляции – с другой, детерминирует специфику внутриличностного конфликта. Особенности подросткового возраста, в свою очередь, побуждают к крайним способам его преодоления: манифестации акцентуаций, дисморфофобии, деперсонализации, бегству в болезнь и т.д.

Согласно современной статистике, на фоне растущих экономических показателей особенно удручающе выглядит информация о бедственном положении институтов семьи, брака, здравоохранения и социальной политики. Две трети многодетных семей живут за чертой бедности, а по уровню абортот, детской смертности и количеству брошенных детей – Россия лидирует, далеко опережая современные европейские

государства. В таких условиях очень сложно противопоставить что-то усиливающемуся отчуждению и даже враждебности окружающего мира. Подростки переживают социальное и межличностное одиночество, что зачастую приводит к хронической неудовлетворенности жизнью и к расстройствам психики.

В числе спасительных механизмов примирения с действительностью один из наиболее эффективных – отрицание. Столкновение с жестокой реальностью приносит зрительно депривированному подростку переживание дискомфортного эмоционального напряжения, вызванного той или иной мерой осознания собственной несостоятельности и отличия от окружающего большинства. Подавляемая тревога исподволь побуждает искать защиту способом ухода от собственной свободы и ответственности за самого себя.

Если опыт реального преодоления трудностей слишком травматичен, избранная защитная система помогает исказить и приспособить опыт таким образом, чтобы сохранить и поддержать представление индивида о себе.

Отрицая очевидное, подросток обретает веру в свою исключительность, особенность. Он может адаптироваться к жизни через компульсивный героизм (неприятие собственной слабости, стремление проверять себя трудностями), поглощенность работой (посвящение себя общественному долгу, откладывание жизни «на потом»), присоединение к более сильному защитнику и спасителю (зависимость, неприятие своей взрослости) и т.д. Это крайние проявления особого рода отрицания, действие которых зачастую парадоксально адаптивно для слабовидящих.

Так, вера в собственную исключительность помогает игнорировать и отрицать трудности быта, каждодневные мелкие проблемы и крупные жизненные препятствия. Традиция характеризовать личность как «сильную» или «слабую» в бытийном смысле основывается не столько на свойствах темперамента и характера, сколько на оценке последствий, выведенных из личного опыта, и на бессознательной, иррациональной вере в лучшее. Опыт подростка с нарушением зрения имеет характерные черты, обусловленные и наличием дефекта, и спецификой страдающих вторично функций, и выработанными способами адаптации. Но особенности поведения лишь маскируют глубинный кризис в духовной сфере, ценностный конфликт, возникающий при фрустрировании ведущих потребностей в привязанности и событии.

Систематическое переживание пустоты, неудовлетворенности, циничный ответ общества на личностные запросы... Кризисы и перевороты лишают будущего подростка известной предсказуемости, заставляют пересматривать прошлое и в настоящем

отказывают в приюте и незыблемости фундамента его бытия. В эту эпоху бездомности мир перестает быть домом, отрицая реализацию жизненной программы, пугая отсутствием отклика и понимания норм, принципов, потребностей отдельного человека.

Таким образом, обретая опыт и историю экзистенциального контакта, подросток остается в состоянии глубокой изоляции, субъективно переживаемой им как одиночество. Изоляция представляет собой и сущностную характеристику бытия, и состояние индивидуума, подвергающегося разнообразным рискам, связанным, в первую очередь, с базовыми элементами существования: смертью, любовью, ответственностью, свободой и др.

Однако страх перед изоляцией, одиночеством – неоправдан. Кларк Мустакас указывал на то, что принятие одиночества лишь усиливает чувствительность, целостность, человечность. Одиночество – состояние ресурсное и умение переживать собственную изоляцию связывается с умением достигать состояния подлинности и потенциала. Вера в свою исключительность, как одна из форм отрицания ноогенного невроза, также подпитывается этими страхами. Но одиночество также усиливает страх остаться наедине с самим собой, страх принятия ответственности за себя, поэтому подросток готов к бегству с помощью защитных систем. Типично бегство в коллектив, стремление раствориться в нём, чтобы получить иллюзию общности и защиты. Типично бегство в работу, в отношения со-зависимости. Однако существует риск остаться неприкаянным во Вселенной и бездомным - в отсутствии гармонии со своим внутренним и внешним мирами.

Возникшие в раннем возрасте блокировки развития становятся внутренними препятствиями при столкновении с реальностью и обуславливают высокий риск выбора, наименее благоприятного для самореализации подростка пути. Так, например, возникает диссонанс между навязываемым обществом «должен», усвоенным без критики и пассивно инкорпорированными в систему ценностей, и собственным «хочу». В условиях быстрых и рискованных переориентаций и реформаций общества такого рода внутренние нерешенные проблемы лишь усиливают чувство одиночества.

Тревога, беспомощность и ужас – ответ человека на «вброшенность» в этот мир; стремление принадлежать и проявлять себя, присутствуя в других – попытка установить отношения и смягчить свой страх изоляции. Однако только смягчить, а не избавиться навсегда. Именно отношения являются тем мостиком, который может быть перекинут над опасным, сотрясаемым катаклизмами и кризисами, миром. Даже

традиционно проявляющиеся ярко к подростковому возрасту бунтарство, эгоистичность, жесткость, раздражительность, не снижают потребности в том, чтобы ощутить причастность и взаимность отношений с другими людьми.

Осознание экзистенциальной изоляции требует от слабовидящего большого мужества и сил. Действие защитных механизмов, призванных смягчить страх перед смертью, болезнями и глобальным одиночеством, потенциально опасно тем, что может превратить отношения в утилитарный процесс достижения желаемого избавления от изоляции. Но быть одиноким - значит быть достаточно мужественным для того, чтобы рискнуть принять факт своей индивидуальности и полноты ответственности за себя и свою самореализацию. В этом и заключается подлинное «мужество быть».

Литература:

1. Матеев, Д. А. Феномен одиночества и проблема нарушения коммуникации: социально-философский аспект: дис...канд.филос.наук: 09.00.11. / Д.А. Матеев. – Новосибирск, 2008. – 190 с.: ил.
2. Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом. – М.: ЭКСМО, 2009. – 352с.

**Особенности формирования инновационного поведения современных подростков
в условиях модернизации отечественного образования**

Молостова Н.Ю., к.психол. н, доцент ННГАСУ

Одной из центральных проблем современной психологии является проблема теоретического и экспериментального обоснования механизмов, форм и способов психологического раскрепощения творческого потенциала личности и обеспечения психологического комфорта для продуктивной инновационной деятельности.

Все чаще наблюдается постоянное внимание ученых к проблемам изучения источников идей инновационных процессов; важности их нормативно-правового обеспечения; технологий организации инновационной деятельности в различных ее сферах; зависимости их распространения от особенностей среды; психологических механизмов их реализации и возникающих при этом психологических барьеров; управления инновационными процессами. Но во всех исследованиях прослеживается и выделяется как главный аспект – роль личности, которая является как субъектом, так и объектом данного процесса.

Результаты исследований проблем, перспективы и ценностные ориентации молодежи, позволяют выделить один из аспектов, относящийся к рассматриваемой

нами проблеме - психологические барьеры, тормозящие инновационные процессы в обществе. К ним относятся организационно-психологические барьеры, возникающие вследствие неприятия нововведений из-за несоответствия ценностных ориентаций личности инновационным процессам, а также социально-психологические барьеры, проявляющихся в структуре отношений личность-личность, личность-группа, группа-группа как барьеров делового общения, ценностно-ориентированных барьеров, возникающих при несовпадении ценностей личности и группы.

Во всех перечисленных случаях выделяются трудности, влияющие на активность и особенности проявлений личности во взаимоотношениях с социумом, то есть на его поведение в обществе. Поведение является процессом общения и деятельности, в котором человек выступает как познающий и преобразующий себя и мир субъект и является отражением и проявлением его индивидуальности. Одним из важных аспектов современных исследований выступает человек как субъект, направленный на творческую, инновационную деятельность.

В рассмотрении основных особенностей субъекта, направленного на инновационную деятельность в научных исследованиях нет полного единства. Так, А.И. Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций — это его деятельное самосознание, т.е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Автор представляет субъектность как единство целеполагания и целеосуществления в одном лице. Субъект есть деятель, способный к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей и средств для их достижения. Его отличает уверенность, т.е. возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности. Одновременно субъект есть носитель и автор вклада в какую-либо совместную деятельность, партнер в межсубъектных отношениях [3].

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что становление личности субъектом деятельности происходит как в процессе овладения ею общественно-историческими формами деятельности, так и в организации своей активности. Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности и выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления. Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей

(возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи [1]. Таким образом, по мнению известного отечественного психолога, позицию субъекта можно рассматривать как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой — с другой, объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) — с третьей [2].

И в том, и в другом случае рассматривается сознательная деятельность субъекта в построении взаимодействия и взаимоотношений с окружающим миром. Взаимодействие человека с миром характеризуется его поведением и деятельностью. При этом смысловой акцент в понятии поведения делается не только на приспособлении человека к природным и социальным условиям существования, но и на творческо-преобразовательном отношении человека к условиям его существования, к миру в целом.

Таким образом, говоря о деятельности инновационного характера, можно отметить, что личность, как субъект этой деятельности, проявляется в инновационном поведении и в саморегуляции, которые обеспечивают: актуализацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Все перечисленное обеспечивает активное включение субъекта в деятельность, которое требует от него расчета сил на весь период деятельности, особенно на период, связанный с непредвиденными трудностями.

Очевидно, что не всякое поведение может рассматриваться как способствующее инновационной деятельности. В современных исторических условиях *инновационное поведение* может рассматриваться как инициативный тип индивидуального или коллективного поведения, связанный с систематическим освоением социальными субъектами новых способов деятельности в различных сферах общественной жизни либо созданием новых объектов материальной и духовной культур. Являясь средством осуществления инноваций социальных и относясь к активным типам поведения, инновационное поведение выступает основным способом развития индивида, коллектива, сообщества. Инновационное поведение – это функциональная система творчества, которая обусловлена инновационным потенциалом личности или сообщества, включающим способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, своевременно избавляться от устаревшего, нецелесообразного опыта и творческие стремления личности или коллектива по преобразованию

действительности. В условиях полноценного функционирования социально-экономических законов разделения труда и закона перемены труда, а также их "катализатора" - закона конкуренции, инновационное поведение становится естественным, массово востребованным, стратегическим типом поведения, который обеспечивает его носителям широкий спектр возможностей для легального развития соответственно вложенным усилиям. Среди основных характеристик инновационного поведения можно назвать его основные характеристики.

Целенаправленность, умение предвосхищать результаты, то есть то, что человек рассчитывает получить в результате своих действий. При инновационном поведении он достаточно точно представляет свои цели и выстраивает собственные действия таким образом, что они позволяют приблизиться к намеченным целям.

Ориентированность на преодоление возникающих препятствий, а не на переживания по их поводу, способность к рациональному анализу возникающих затруднений и, если те представляются преодолимыми (при разумных, оправданных затратах времени и сил), тратят усилия именно на то, чтобы их преодолеть.

Гибкость, подразумевающая адекватную реакцию на быстро меняющуюся обстановку. Здесь важна способность ориентироваться в ситуациях новизны и неопределенности, способность оперативно пересматривать те модели поведения, которые не приводят к положительным результатам. Особенно ярко гибкость может проявляться в общении. Человек, проявляющий инновационное поведение способен менять стиль своего общения в зависимости от того, с какими собеседниками он контактирует и в каких условиях это происходит. Он в зависимости от ситуации общения может принимать на себя различные социальные роли и вести себя в соответствии с теми требованиями, которые они предъявляют.

Сочетание спонтанности с возможностью произвольной регуляции. Когда обстановка требует немедленных действий, человек их совершает, но при необходимости может и управлять своими спонтанными реакциями. Это касается не только поведения, но и эмоционального реагирования. Такой человек не стремится к постоянному подавлению своих эмоций и чувств, позволяет себе открыто выражать их. Но при необходимости (например, когда обстановка не позволяет проявлять их внешне или они слишком сильные, препятствующие адекватному восприятию действительности) он готов взять их под контроль.

Настойчивость, но не переходящая в агрессивность. Человек прилагает усилия для достижения своих целей, но делает это, по возможности, не в ущерб интересам других людей.

Направленность на достижение успеха, а не на избегание неудачи. При инновационном поведении личность способна центрироваться на том, чтобы получить нечто позитивное, и руководствуется именно этой целью, а не тем, чтобы избежать возможных неприятностей. Размышляя над своими целями, такой человек представляет себе их успешное достижение, а не то, как он терпит неудачу.

Созидательность. Человек, проявляющий инновационное поведение, не тратит силы на борьбу с кем или чем бы то ни было (будь то окружающие люди или собственные особенности психики), а вместо этого создает то, что считает нужным. Как в бизнесе, так и в учебной, трудовой деятельности, в коммуникации побеждает не тот, кто тратит ресурсы на борьбу с конкурентами, а тот, кто делает свое дело более эффективно, чем они.

Социально ориентированное, инновационное поведение направлено на построение конструктивных отношений с окружающими: движение «к людям», а не «от людей» или «против людей». Человек, проявляющий инновационное поведение стремится к установлению гармоничных взаимоотношений с окружающими, основанных на доверии, взаимопонимании и сотрудничестве. Эта стратегия поведения сохраняется и тогда, когда человек встречается с затруднениями. Для их преодоления уверенный человек при необходимости использует социальные ресурсы, обращается к окружающим за поддержкой.

Направленность инновационной активности определяется ее эмоционально-оценочным отношением к нововведениям в деятельности, уровнем восприимчивости инноваций.

Проявления инновационного поведения также обладают своей спецификой. Отношения в процессе совместной деятельности и межличностного психического взаимоотражения формируют социально-психологические отношения, пронизывают функциональные, организационные, экономические и другие отношения. Социально-психологические отношения выступают и как интегративный, стимулирующий фактор, преломляющийся в совместной деятельности. Индивидуализированное отношение субъектов инноваций друг к другу, к содержанию инновации и порождаемым изменениям может проявиться в поведении в новаторских, активных действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях, представляет собой

специфический сплав сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, систематизированного и бессистемного. Такое поведение активно влияет на процесс становления нового.

Однако, в современных условиях ограничений со стороны управляющих надсистем (например, государства) существует опасность трансформации инновационного поведения в *псевдоинновационное*. Названный тип поведения связан с постоянным поиском и апробацией наиболее эффективных тактических поведенческих моделей, в том числе полулегальных и нелегальных, которые отвечают истинным интересам конкретного социального субъекта и обеспечивают ему возможность индивидуального выживания при сохранении автономности и относительной независимости от регламентирующих его деятельность надсистем. Зачастую направленность такого поведения может оказаться не только несозидательной, но и просто разрушительной, асоциальной.

Исходя из вышесказанного, в условиях современного общества при нарастании инновационных процессов, которые становятся закономерностью его развития, мы сталкиваемся с проблемой формирования инновационного поведения личности, обеспечивающей реальный вклад в развитие общества, другого человека и самого себя.

На наш взгляд, инновационное поведение развивается в коллективной деятельности, в процессе освоения подростками различных способов взаимодействия при решении практических задач и разрешении проблемных ситуаций, только таким образом возможно формирование у них новых представлений о себе, как о субъекте деятельности, развитие оценочных отношений, формирующих самооценку и оценку друг друга, гибкости во взаимодействии с окружающими, способности к творческому подходу при решении практических задач. Все это является важным источником осознания личностью себя субъектом деятельности и реализации ею инновационного поведения.

Позитивный социальный опыт и знания о себе создают основу для формирования у подростков сознательных способов взаимодействия с окружающими в ситуациях, требующих от него творчества и инновационных форм поведения, обеспечивающих успешность в самоактуализации и его социальной адаптации с оптимальным достижением индивидуальных и коллективных целей.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избран. психологические труды //Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. - М., Воронеж: МОДЭК, 1999. - 224 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. - 299с.
3. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия /А.И. Пригожин. – М., 1989. - 265 с.

Исследование отношения незрячих детей к своим родителям

*Сумарокова И.Г. к.психол.н, директор
центра помощи незрячим детям*

Многие зарубежные и отечественные авторы, изучающие детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих незрячих детей, отмечают, что при отсутствии зрения привязанность ребенка к родителям формируется иначе, чем у нормально видящих детей [1]. Учитывая равенство влияния как родителей на детей, так и детей на родителей, при изучении детско-родительских отношений большой интерес представляет исследование отношения незрячих детей раннего возраста к родителям и другим членам семейного окружения. В отечественной специальной психологии предпринимались попытки исследовать отношение детей с глубокими нарушениями зрения к их родителям в рамках изучения их адаптации к школьному обучению [2]; Но отношения незрячих детей раннего возраста к родителям в литературных источниках освещено недостаточно.

Изучение детского отношения, как правило, осуществляется на основании различных проективных методик; например, рисуночных тестов «Моя семья» или «Лестница». Эти методики применяются в работе с детьми, начиная с четырех – пятилетнего возраста, и они не могли быть использованы в нашем исследовании, поскольку 80% детей исследуемой группы были младше четырехлетнего возраста: 40% - дети трех лет и 40% - дети раннего возраста (младше трех лет). В связи с этим в нашем исследовании детское отношение изучалось на основании анкетирования родителей.

С этой целью была составлена специальная анкета, которая дает возможность выявить отношение детей с глубокими нарушениями зрения к родителям, прародителям (бабушкам и дедушкам), братьям и сестрам, с точки зрения родителей.

На каждый вопрос анкеты предлагались разные варианты ответов (позитивные, нейтральные и негативные), из которых родители могли выбрать любое количество вариантов, соответствующих, на их взгляд, реальному отношению и поведению их ребенка. На основании проведенного анкетирования были получены ниже приведенные результаты.

При ответе на вопрос «Как ребенок относится к своим родителям?» подавляющим большинством родителей (90%) были выбраны позитивные ответы: 70% родителей выбрало ответ «очень любит», 20% - «любит». 10 % родителей выбрали нейтральный ответ «затрудняюсь ответить». При ответе на этот вопрос ни один из родителей не выбрал негативный вариант ответа. Полученные данные совпадают с мнением отечественных и зарубежных авторов, высоко оценивающих привязанность незрячих детей к своим родителям [4].

При оценке отношения ребенка к прародителям 60% родителей выбрали ответ «очень любит» и 40% - «любит». Негативных и нейтральных ответов на этот вопрос выбрано не было.

При исследовании отношения детей к братьям и сестрам следует отметить, что более чем в половине семей исследуемой группы (65%) ребенок с тяжелой патологией зрения являлся единственным. В тех семьях, где кроме незрячего ребенка имелись другие дети, были выбраны позитивные ответы «любит» и «очень любит», при чем второй ответ преобладал по сравнению с первым.

В качестве «самого любимого» взрослого для ребенка родители предлагали сами разные варианты ответов. Наиболее часто встречающимся ответом был ответ «мама и бабушка» - приблизительно 32% опрошенных. Около 14 родителей самыми любимыми взрослыми назвали маму и папу, 18% - маму, 8% - дедушку. 28% родителей затруднились дать ответ на этот вопрос. Эти результаты подтверждают положение теории привязанности о том, что наиболее прочная привязанность у ребенка формируется по отношению к взрослому, ухаживающему за ним и обеспечивающему его потребности в безопасности и любви. В условиях современного Российского общества такими взрослыми для ребенка чаще выступают женщины (мама и бабушка), которые проводят с ребенком больше времени.

Если сравнить данные нашего исследования и результаты исследования отношения к родителям слабовидящих детей более старшего возраста, например, первоклассников (Куракина Е.А.; 2006), мы можем видеть, что в ее исследовании в качестве любимого взрослого на первое место выходит мать, затем отец, затем бабушка

и дедушка. Мы можем предположить, что, вероятно, по мере взросления ребенка, повышается значимость отца и уменьшается роль бабушки.

Анализ ответов на вопрос о том, как ребенок демонстрирует свою любовь показывает, что незрячие дети, демонстрируя свою любовь к родителям и другим близким родственникам, используют те же средства, что и нормально видящие дети: они обнимаются, прижимаются, улыбаются при общении. Интересно отметить, что наиболее часто встречающимся ответом является ответ «обнимается». Однако родители, имеющие детей в возрасте до года, чаще отдавали предпочтение ответу «улыбается при общении». Это объясняется тем, что улыбка является рефлексивным актом младенца и не требует специального обучения, вместе с тем, другие невербальные коммуникации дети с тяжелой зрительной патологией осваивают в более поздние сроки. Большинство родителей указывают на тот факт, что незрячий ребенок позитивно реагирует на телесный контакт с близким взрослым и охотно его поддерживает; в то же время, он редко выступает в роли инициатора такого контакта. В некоторых случаях родители оценивают этот факт как недостаточную привязанность ребенка к ним. Однако в литературных источниках это объясняется недостатком у ребенка раннего социального опыта, который другие дети получают посредством зрительной информации [5].

На вопрос «кого из семейного окружения Ваш ребенок не любит?» все родители ответили, что среди ближайшего окружения, включающего помимо родителей и других детей, бабушек и дедушек, тетей и дядей, таких нет. Несколько родителей отметили, что их ребенок не любит соседей, которые «тискают его». Можно предположить, что для некоторых незрячих детей тактильный контакт с человеком не из семейного окружения вызывает негативную реакцию.

Оценивая способы выражения недовольства по отношению к родителям своего ребенка, родители чаще выбирали следующие ответы: «отвергает общение», «капризничает», «выражает непослушание». В некоторых анкетах были выбраны ответы: «проявляет агрессию», «демонстрирует безразличие». Исходя из полученного разнообразия ответов, можно предположить, что проявления недовольства у незрячих детей по отношению к членам близкого окружения обусловлены не столько наличием дефекта зрения, сколько индивидуальными особенностями характера и темперамента данного ребенка.

На вопрос «когда Вы поняли, что Ваш ребенок любит Вас?» мы получили 3 варианта ответа: «с первых дней жизни ребенка»– 70%, когда ребенок начал выражать

радость при общении – 20%, затрудняюсь ответить – 10%. В процессе структурированной беседы с анкетированными родителями мы обнаружили следующую закономерность: первый вариант, преимущественно, выбирали родители, у чьих детей сразу после рождения ребенка не был обнаружен дефект зрения; в этом случае родители воспринимали ребенка как нормально развивающегося. Родители, которые узнали о наличии патологии зрения у ребенка сразу после выписки домой, выбирали второй или третий вариант ответов.

Анализ ответов на вопрос «Что влияет на отношение ребенка к родителям» показывает, что все родители видят взаимосвязь между своим отношением к ребенку и отношением ребенка к ним, поскольку всеми родителями был выбран ответ «отношение родителей». Также были выбраны ответы «настроение», «характер».

Проведенное исследование отношения детей с глубокими нарушениями зрения к своим родителям и представителям семейного окружения на основании анкетирования родителей показывает, что, по мнению родителей, незрячие дети испытывают любовь к родителям и окружающим их родственникам. Чувства незрячих детей к ближайшим родственникам и их проявления мало отличаются от нормально видящих детей. Ответы родителей свидетельствуют о том, что для родителей значима любовь ребенка с тяжелой зрительной патологией, и большое значение представляют ранние двухсторонние эмоциональные контакты с ребенком.

Литература:

1. Искольдский, Н. В. Исследование привязанности ребенка к матери (в зарубежной психологии) / Н. В. Искольдский // Вопросы психологии. - 1985. - № 6. – С. 146-152.
2. Куракина, Е. А. Школьная адаптация слабовидящих первоклассников и их взаимоотношения с родителями / Е. А. Куракина // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России : материалы науч.-практ. конф. - СПб., 2005. - С. 405-406.
3. Савина, Е. А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е. А. Савина, О. Б. Чарова // Вопросы психологии. - 2002. - № 6. - С. 15-23.
4. Феррел, К. А. Дошкольное воспитание в семье : советы по воспитанию слепых и слабовидящих детей : пер. с англ. / К. А. Феррел. - СПб. : С-Петербург. гор. б-ка для слепых, 1995. – 34 с.
5. Lappin, G. Using infant massage following a mother's unfavorable neonatal intensive

care unit experience : A case study / G. Lappin. - 2005.

К вопросу о требованиях к составлению психокоррекционных программ

Фатихова Л.Ф., к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Сегодня существует достаточно много психокоррекционных программ, как в области психологической помощи нормально развивающимся детям, так и в сфере психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Психокоррекционные программы, реализуемые в образовательном учреждении, имеют парциальный характер и должны быть согласованы с основной программой обучения и воспитания. При этом они имеют собственную теоретико-методологическую основу, формы и методы воздействия, планирование психокоррекционной работы. Различные авторы, как в возрастной, так и в специальной психологии, предлагают свои подходы требования к разработке психокоррекционных программ (А.К. Болотова и И.В. Макарова [1], И.В. Дубровина [3], И.И. Мамайчук [2], О.В. Хухлаева [4] и др.). При этом отмечаются общие тенденции в разработке данных программ, а именно:

- 1) психокоррекционное воздействие должно опираться на принципы психолого-педагогической коррекции;
- 2) психокоррекционная программа должна носить развивающий характер и основываться на знаниях об особенностях детей, на которых направляется воздействие; знание об этих особенностях добываются в посредством психолого-педагогической диагностики;
- 3) психокоррекционная программа разрабатывается и осуществляется в совместной деятельности педагога-психолога образовательного учреждения и педагога (воспитателя, учителя);
- 4) психокоррекционная работа должна проходить в рамках ведущей деятельности ребенка;
- 5) специфика конкретных задач и формы проведения коррекционной работы зависят от типа образовательного учреждения и др.

Интегрировав имеющиеся в нашем распоряжении материалы, отражающие взгляды и опыт различных исследователей и авторов психокоррекционных программ, мы разработали методические рекомендации к разработке программ в отношении детей, имеющих отклонения в развитии.

Программа психологической коррекции для данной группы детей, по нашему мнению, должна включать следующие составляющие:

1. *Пояснительная записка*, в которой отражается актуальность данной программы для развития, образования, воспитания, социализации детей, категория детей, на которых рассчитано данное воздействие, в каких условиях будет реализовываться программа, сроки реализации программы, частота занятий и т.д.

2. *Цель* – формулируется в зависимости от того, на какую сферу психической деятельности, на формирование каких функций, процессов, состояний, вида деятельности направлено коррекционное воздействие, какого результата планирует достичь педагог-психолог.

3. *Задачи* – частные цели, формулируются в соответствии с основной целью, при этом они могут быть объединены в три группы задач:

- коррекционно-развивающие – направлены непосредственно на устранение недостатков, развитие психических процессов, функций;
- коррекционно-образовательные – предполагают формирование знаний, расширение кругозора;
- коррекционно-воспитательные – направлены на формирование личностных качеств.

3. *Вид психокоррекционной программы* и обоснование выбора данного вида для решения задач психокоррекционного воздействия (симптоматическая или каузальная, директивная или недирективная и т.п.).

4. *Основная психотерапевтическая концепция* (концепции), в рамках которой осуществляется коррекция (гуманистически-ориентированная, бихевиорально-ориентированная и т.п.).

5. *Принципы психологической коррекции* – представляют собой законы (правила), с учетом которых строится психокоррекционное воздействие. При формулировке принципов используются теоретико-методологические подходы, разработанные в психолого-педагогической науке (концепции, теории, положения).

6. *Направления (блоки) коррекционного воздействия* – здесь указывается, на какие психические функции, процессы или виды деятельности детей направлено коррекционное воздействие (обычно 2-4 направления).

7. *Этапы психолого-педагогической коррекции* – отражают динамику психокоррекционного процесса, относительно законченные периоды, в течение которых реализуются те или иные задачи.

8. *Методы и приемы коррекции (психокоррекционные техники)* – способы воздействия, которые предполагается использовать при коррекции, развитии или формировании того или иного процесса, состояния и др.

9. *Средства воздействия* – технические (компьютерные), информационные, вспомогательные, демонстрационно-иллюстративные и т.п. Например, какой дидактический материал будет использоваться (объемные предметы, наглядный и раздаточный материал и т.п.).

10. *Планирование психологической коррекции* – данная часть программы предполагает планирование коррекционно-развивающих занятий, примером которого может быть следующая форма:

№ занятия	Дата проведения	Тема занятия	Цель занятия	Примерные упражнения
1				
2				
3				
...				

Конспекты коррекционно-развивающих занятий должны быть приложены к психокоррекционной программе, цели, задачи, упражнения и техники, предусмотренные в конспектах занятий не должны рассогласовываться с содержанием психокоррекционной программы.

Предложенная структура психокоррекционной программы является примерной и может дополняться, сокращаться, модифицироваться в зависимости от психокоррекционных задач, условий психокоррекции и др.

Литература:

1. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2003. - 400 с.
2. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.
3. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Предъявление педагогического требования в учебной деятельности школьников как разновидность психологического воздействия

Бекмешова Ю.Н., педагог-психолог МОУ, лингвистическая гимназия № 67

Как известно, важнейшая социальная функция педагога состоит в приобщении подрастающего поколения к знаниям, способам действий, ценностным ориентациям (всему тому, что накоплено опытом человечества) и реализуется через содержание педагогического требования. Вместе с тем в современную эпоху все настоятельнее выдвигается на передний план гуманистический компонент педагогической деятельности – создание наиболее благоприятных условий для развития личности каждого человека, оптимальной реализации его потенциала.

Как эффективнее использовать эти требования? Если учитель занимает нормативную позицию, то возникает вопрос (сформулирован К. Роджерсом): «Как учитель, могу ли я быть собой?» [6, с. 26]. Поскольку данная позиция предполагает монологическую стратегию воздействий, то возникает и вопрос о состоятельности такого учителя как педагога, стимулирующего становление личностной свободы. Предоставление свободы учащимся, указывал К. Роджерс, может потерпеть полную неудачу, если это просто новый «метод». Чтобы достичь подлинного успеха, педагог, согласно Роджерсу, должен быть уверен в значении свободы и всерьез предоставлять ее детям; он должен быть для ученика не «учителем», а «фасилитатором», т. е. «облегчателем» развития.

Термин «учитель» (*«teacher»*) многозначен: учителем называют человека, монологически воздействующего на ученика; учителем называют духовного наставника, чуткого к индивидуальным предпочтениям учеников и вступающего с ними в диалогическое взаимодействие и т. д. Неоднозначность рассматриваемого термина отражает реальную многоаспектность педагогической деятельности. В условиях стремления к ее углубленному анализу можно апеллировать к высказыванию В. С. Библера, утверждавшего, что «человек может учить жизни, только если он не учит, не поучает»: поскольку же учитель призван учить не только школьным «премудростям», но и жизни, то должен выходить "за пределы учительской роли"» [2, с. 68].

Педагогическое требование можно рассматривать как разновидность психологического воздействия на ребенка, что составляет одну из важнейших сторон человеческого бытия. Не случайно исследования таких воздействий занимают

существенное место как в психологии, так и педагогике, социологии и других науках о человеке.

Психологические воздействия могут анализироваться во многих аспектах. Например,

1. **Интенциональный аспект** (воздействие ориентировано на вызывание или предотвращение каких-либо изменений у ребенка).

2. **Операциональный аспект** касается того, каким образом, посредством каких операций [1] воздействие осуществляется.

3. **Результативный аспект** (определяется тем, какой результат достигается благодаря воздействию) и др.

Рассматривая *интенциональный аспект*, необходимо различать цели, сознательно преследуемые субъектом воздействия, и реальную направленность его действий. В рамках сознательного целеполагания следует различать цели, достижение которых субъект считает желательным (например, чтобы все ученики в классе полностью овладели предусмотренными учебной программой знаниями и умениями), и теми, на достижение которых он реально направляет свои усилия. Раскрытие интенционального (равно как и результативного) аспекта воздействия предполагает характеристику содержания вызываемых изменений, которые могут касаться [1]:

1) базового уровня личности (применительно к которому возможности воздействий относительно ограничены), охватывающий темперамент, характер, эмоциональную сферу, способности, в том числе интеллектуальные;

2) опыта, знаний, навыков, привычек, умений;

3) направленности, мировоззрения, морально-этической и эстетической сфер;

4) установок, диспозиций, отношений личности к миру, другим людям, себе;

5) деятельности, общения.

Характеризуя *операциональный аспект* психологического воздействия, необходимо различать *прямые воздействия* (воздействуя, педагог и ребенок находятся в непосредственном контакте), и *косвенные* (опосредствованные, реализуемые через третьих лиц, средства массовой информации, произведения искусства и т. п.); *спонтанные и заранее спланированные* (осуществляемые по определенной программе).

Вместе с тем можно выделить наиболее распространенные стратегии психологических воздействий, каждая из которых задает некоторый общий подход к планированию воздействия, требования к конкретным используемым при этом процедурам. Эти же стратегии, если они стали привычными для субъекта воздействия и

приобрели для него положительную личностную значимость, во многом определяют и протекание осуществляемых им спонтанных, заранее не спланированных воздействий.

Два главных типа стратегий психологического воздействия можно обозначить как монологический и диалогический (для сравнения: выделение Г. А. Ковалевым [3] монологического и диалогического полюсов межличностного взаимодействия). Эти же термины пригодны для характеристики типов самих воздействий, если в их основу положены соответствующие стратегии.

Иначе говоря, принципиальной особенностью монологических воздействий является отношение к другому человеку (включая его субъективные возможности) всего лишь как к средству для достижения собственных (либо нормативных) целей.

Для гармоничного развертывания системы диалогических воздействий необходимо, конечно, чтобы соответствующего подхода придерживались оба партнера, и можно было говорить об их диалогическом взаимодействии. «В подлинном диалоге, – считает Г. С. Померанц, – никто не стремится к монологу, никто не борется за первое место и каждый помогает другому, помогает раскрыться духу диалога как живого целого» [4, с.38]. Здесь, разумеется, нарисован идеализированный образ, но именно он наиболее четко характеризует сущность диалога, ведущего к истине.

Субъект диалогического воздействия реализует в нем свою индивидуальную личностную позицию. Социокультурные нормы (в том числе ценностные), участвующие в ее детерминации, получают индивидуальную интерпретацию. При этом раскрытие себя другому, усвоение его ценностей, приобщение к его внутреннему миру сочетается с осознанием своей уникальности, обретением внутренней целостности и независимости.

При рассмотрении диалогических воздействий используется также термин «развивающая стратегия» [3], основанием для применения которого явилось преимущественное внимание к воздействиям педагогического назначения и учет того, что путь содействия развитию личности состоит в стимулировании (в том числе через предоставление возможностей самовыражения) внутренних источников этого развития (здесь можно сослаться на труды С. Л. Рубинштейна, Г. С. Костюка, равно как и представителей западной гуманистической психологии). Несомненно, что диалогическое взаимодействие педагога и обучаемого (воспитуемого), стимулируя внутренние диалоги в сознании последнего, благоприятствуют его психическому и личностному развитию. Но столь же несомненно и то, что развивающий эффект

зависит не только от формы взаимодействия, но и от его содержания, от того, ставит ли оно ученика «в развивающие проблемные отношения к жизни».

Итак, определение «развивающий» весьма важно для качественной характеристики целей и результатов психологических воздействий, в особенности используемых в педагогической деятельности.

Несомненно, что во всех своих ипостасях педагогическая деятельность предполагает психологические воздействия на обучаемых (воспитуемых). Это относится и к «фасилитации» – с тем уточнением, что в последнем случае воздействия являются диалогическими и по большей части косвенными.

Без монологических воздействий в педагогической деятельности тоже не обойтись. Они оказываются полезны, прежде всего, в формировании четко очерченных знаний, навыков и других нормативных компонентов инструментального оснащения личности, но, при этом с точки зрения гуманистической педагогики основополагающим является оказание помощи в самоопределении личности, для чего требуются, конечно, воздействия диалогического типа.

Большое значение в процессе обучения отводится реализации фундаментального для гуманистической психологии принципа безоценочного принятия партнера (и самопринятия) с необходимым для успешного управления (в частности, педагогического) объективным оцениванием реального уровня развития ребенка (и своего собственного). Мы полагаем, что такое совмещение возможно, но лишь при выполнении определенных условий.

Во-первых, безоценочное принятие понимается не как отсутствие оценки, а как независимость от нее факта и силы личностного принятия. Такое принятие «относится к человеку в целом» [5, с. 103], но вовсе не обязательно к его отдельным действиям и их результатам, отрицательная оценка которых нередко необходима.

Во-вторых, снимается претензия на безошибочность оценки, осуществляемой субъектом воздействия, в ее критериях учитываются индивидуальные предпочтения реципиента, а он сам привлекается к участию в ее вынесении.

При этих предпосылках принцип безоценочного принятия (в вышеуказанной трактовке) служит созданию мотивационных, а объективная (по возможности) оценка – когнитивных предпосылок для движения от зафиксированного состояния дел к реализации наивысших потенциальных возможностей участников взаимодействия.

Для полноценного осуществления такого подхода требуется работа педагога над собой в плане формирования умения формулировать педагогическое требование,

видеть в ребенке личность, выстраивать диалогическое общение и взаимодействие в процессе обучения и т. д.

Литература:

1. Балл, Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25-36.
2. Библер, В. С. К узловым проблемам средневековой культуры в 5-6 классах / В. С. Библер // Школа диалога культур : основы программы. – Кемерово, 1992.
3. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41-49.
4. Померанц, Г. С. Мы и наши иконы / Г. С. Померанц // Новое время. – 1992. – № 47.
5. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М., 1991.
6. Rogers, C. R. Freedom to learn for the 80's. / C. R. Rogers. – Columbus, 1983.

**Особенности использования механизмов психологических защит
учителями общеобразовательной школы**

Гусева О. В., педагог-психолог МОУ СОШ № 140

Современная социально-экономическая и политическая ситуация в стране, характеризующаяся крайней нестабильностью, обуславливает и провоцирует резкое увеличение дистрессовых факторов в общественной и индивидуальной жизни людей, а, значит, и социальную, психическую дезадаптированность индивидов и групп. Согласно современным представлениям, эффективная социально-психическая адаптация зависит от способности субъекта изменять свои психические образы, приспособлявая их к новой действительности.

Для совладания с возросшим числом конфликтов внешнего и внутреннего плана люди вынуждены более интенсивно использовать механизмы психологической защиты и соответствующие формы защитного поведения.

По Р. Плутчику, психологическая защита - это последовательное искажение когнитивной и аффективной составляющих образа реальной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения, угрожающего индивиду в случае, если бы ситуация была отражена в предельно возможном для него соответствии с реальностью.

Профессия учителя связана с многочисленными трудностями. Эти трудности были выявлены в исследовании В. Спиридонова (Школьный психолог. – 2005, №6.) Им

было выделено несколько групп типичных личностных проблем учителей: проблемы, связанные с собственным Я; проблемы, связанные с профессией; ценностные проблемы; личная жизнь как проблема.

В связи с тем, что существует большое количество проблем, было предположено, что у учителей есть некоторые особенности в использовании механизмов психологических защит. Возможно, некоторые виды механизмов психологических защит учителя используют в большей степени, чем другие люди.

Для исследования механизмов психологических защит у учителей использовался адаптированный вариант теста-опросника LIFE STYLE INDEX, который был разработан под руководством Р. Плутчика.

В исследовании были получены следующие результаты.

Таблица 1. – Средние баллы и стандартные отклонения по шкалам защит, полученные на выборке стандартизации (нормативные) и по группе учителей общеобразовательной школы, которые сравниваются с помощью критерия-т Стьюдента.

Механизмы защиты	Выборка станд. N=90		Учителя общеобразовательной школы N=31		
	х	С. От.	х	С. От.	t
Отрицание	6,82	2,44	5,7	2,91	2,095*
Подавление	5,17	2,33	2,9	1,88	1,28
Регрессия	6,06	2,89	2,3	4,06	1,167
Компенсация	5,19	2,13	3,9	1,61	3,08**
Проекция	7,04	2,64	6,8	2,78	0,43
Замещение	5,92	2,84	3,8	2,43	0,773
Интеллект	7,5	2,17	4,9	2,26	5,7***
Р. образов.	4,8	2,19	5,2	2,27	0,869

Число степеней свободы $90+31-2=119$

*** $p < 0,001$

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Несмотря на то, что показатели механизмов психологических защит группы учителей не превышают стандартные показатели, а по шкалам отрицания, компенсации и интеллектуализации даже ниже нормативных показателей, было интересно рассмотреть, изменяется ли уровень использования механизмов психологических

защит с увеличением стажа педагогической деятельности. Поэтому были выделены три группы с различным стажем педагогической работы.

Таблица 2. – Группы учителей с различным стажем педагогической деятельности.

Стаж педагогической деятельности	1-3 года	4-15 лет	16 и более лет
Количество человек	13	7	11

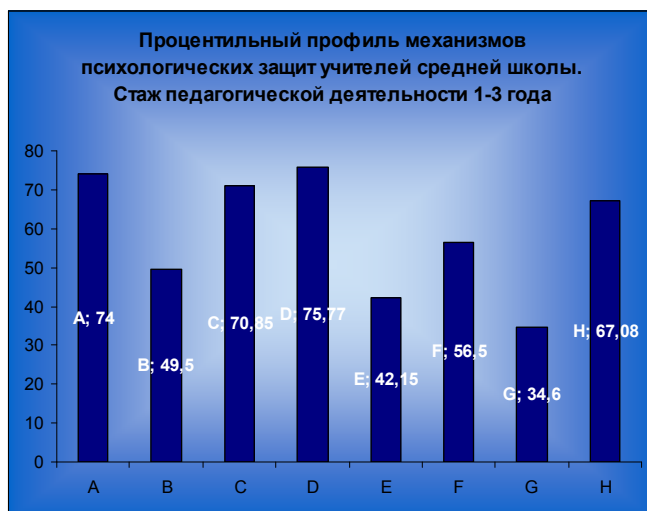


Диаграмма 1. – Процентильный профиль механизмов психологических защит учителей средней школы. Стаж педагогической деятельности 1-3 года. А – отрицание; В – подавление; С – регрессия; D – компенсация; E – проекция; F – замещение; G – интеллектуализация; H – реактивное образование



Диаграмма 2. – Процентильный профиль механизмов психологических защит учителей средней школы. Стаж педагогической деятельности 4-15 лет. А – отрицание; В – подавление; С – регрессия; D – компенсация; E – проекция; F – замещение; G – интеллектуализация; H – реактивное образование

Как показано на диаграмме 1, у учителей со стажем от года до трех наиболее высокие показатели по следующим шкалам: отрицание (74%), регрессия (70,85%), компенсация (75,77%) и реактивное образование (67,08). Отрицание (74%) связано с блокировкой негативных аспектов взаимодействия с другими людьми, а позитивные аспекты допускаются. В работе учителя очень много негативных аспектов. Например, часто ученики относятся к педагогам, особенно начинающим, неуважительно и фамильярно. Кроме того, могут возникать трудности в установлении отношений с новым коллективом. Механизм отрицания позволяет безболезненно принимать окружающий мир и самого себя. Начинающему педагогу необходимо хорошо зарекомендовать себя и в работе с учениками, и при взаимодействии с коллегами. Это может вызывать напряжение, тревогу, страх не получить признание. Механизм регрессии (70,85), развивающийся в раннем детстве, позволяет педагогу сдерживать чувства неуверенности в себе и страха неудачи. Наиболее высоким у данной группы испытуемых является показатель компенсации (75,77%). По-видимому, не достигая желаемого результата, начинающие педагоги используют компенсацию для исправления или нахождения замены той неполноценности своей деятельности, которую они испытывают. При использовании этого механизма защиты действует установка на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности. Также проявляется достаточно высокий уровень реактивного образования (67,08%). При помощи реактивного образования в сознании происходит трансформация эмоционального отношения к объекту на противоположное. Педагогическая работа очень эмоциональна. То есть часто учитель испытывает негативные эмоции – раздражение, гнев, обиду. Учитель испытывает и положительные эмоции, которые нередко нужно держать под контролем. Например, привязанность к какому-то определенному ученику. Но для учителя важно быть сдержанным, уметь держать себя в руках, с достоинством выходить из сложных ситуаций. Необходимость держать в себе эмоции может привести к саморазрушению. Поэтому, чтобы свести угрозу к минимуму, негативный аффект преобразуется в позитивный (или наоборот). К примеру, трансформация ненависти в любовь, привязанности в презрение, враждебности в дружелюбие.

Первые две группы во многом похожи. У учителей со стажем от 4 до 15 лет наиболее ярко выражены регрессия (63,4%), компенсация (67,8%) и реактивное образование (73,85%). Повышается уровень реактивного образования.



Диаграмма 3. – Процентильный профиль механизмов психологических защит учителей средней школы. Стаж педагогической деятельности более 16 лет. А – отрицание; В – подавление; С – регрессия; D – компенсация; E – проекция; F – замещение; G – интеллектуализация; H – реактивное образование

В третьей группе учителей наблюдаются значительные изменения. У учителей со стажем 16 лет и выше наиболее ярко выражены показатели по следующим шкалам: отрицание (86,7%) и реактивное образование (90,9%). Показатель по шкале компенсации в отличие от 1 и 2 группы наиболее низкий.

Уровень реактивного образования (90,9%) растет по мере увеличения стажа педагогической деятельности. Развитие реактивного образования связывают с окончательным усвоением индивидом высших социальных ценностей. Можно предположить, что учителя, которые должны во всем быть примером для учеников, «привыкают» быть показателем высших социальных ценностей. Они не дают себе права быть агрессивными, грубыми, неприличными, стремятся соответствовать общепринятым стандартам поведения. Учитель по общепринятым стандартам должен быть вежливым, уважаемым, бескорыстным, общительным и т.п.

Выявлен высокий уровень отрицания (86,7%). Это может проявляться в общительности, дружелюбии, что соответствует высокому уровню реактивного образования. Кроме того, проявлениями могут быть умение внушить доверие, обходительность, жажда признания, уверенная манера держаться.

Гипотеза о том, что учителя используют какие-либо психологические защиты в большей степени, чем другие люди, не подтвердилась. Так как существует достаточно большое количество проблем, учителю необходимы способы совладания с ними. Преодоление личностных проблем могло бы осуществляться с помощью

психологических защит. Но по данным исследования показатели использования психологических защит у учителей не превышают показатели выборки стандартизации, а по некоторым шкалам защит даже ниже. Можно предположить, что при преодолении какой-либо личностной проблемы учителя в большей степени используют другие механизмы, кроме психологических защит.

Пути повышения эффективности психологического консультирования в специализированной общеобразовательной школе

Демьянович Л. А., педагог-психолог МОУ гимназии № 1

Психологическое консультирование – область практической психологии, цель которой заключается в психологической помощи клиенту в ходе специальным образом организованной беседы, направленной на осознание клиентом сути проблемы и сути её решения.

Критерием эффективности и успешности процесса консультирования принято считать появление изменений в сфере чувств, мыслей и/или действий клиента. Удовлетворенность клиента не всегда сигнализирует об успехе беседы. Результат консультирования во многом зависит от того, насколько психолог сумел расширить представления человека о себе и других, о ситуации в целом.

Кроме информационных целей, на консультации могут также реализовываться психокоррекционные и психотерапевтические цели: нейтрализации болезненно-напряженного состояния клиента, успокоения, коррекции дефектов психического развития у детей.

Общей целью психологического консультирования является оказание помощи в решении проблем психологического характера. Разные авторы по-разному подходят к вопросу определения цели психологического консультирования. Так Алёшина Ю. Е. основной целью считала оказание помощи; то есть разговор с психологом должен помочь человеку в решении его проблем и налаживание взаимоотношений с окружающими. Обозов Н.Н. первоочередной целью консультирования определял как прояснение для клиента причин и следствий жизненных ситуаций. Кочюнас Р. считал основной целью появление у клиента черт зрелой личности

Психологическая консультация предполагает активное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. Школьный психолог находится непосредственно внутри ситуации, где возникают как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и детей, те или иные их качества,

их успехи и неудачи. Он видит каждого ребенка или взрослого не самого по себе, а в сложной системе межличностного взаимодействия и осуществляет консультирование в единстве с другими видами работы и при анализе всей ситуации в целом, именно такой подход является наиболее эффективным в работе практического психолога. Работа психолога в образовательном учреждении предполагает дифференцирование деятельности на младшее, среднее и старшее звено. Безусловно, все основные виды деятельности детского психолога, такие как: психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая коррекция – активно используются во всех аспектах работы. Но наиболее значимой формой взаимодействия психолога с учениками, педагогическим составом и родителями является психологическое консультирование. В связи с тем, что психологическое консультирование является наиболее активной формой взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, существует необходимость повышения эффективности в данном направлении.

Существует ряд аспектов, способствующих повышению эффективности психологического консультирования. Одним из основных компонентов является информирование о значимости психологического консультирования. Сообщение о значимости психологического консультирования предоставляется всем субъектам образовательного процесса, а именно: родителям, учителям, ученикам. Родители получают информацию непосредственно на родительских собраниях, при сообщении о результатах проведенной диагностики, учителя - на педагогических советах, ученики на диагностике и развивающих играх. Кроме того, обязательно оформляются психологические стенды, на которой в полной мере отражена информация о работе психолога, в том числе и консультативная деятельность.

На эффективность психологического консультирования влияет множество факторов. К ним можно отнести следующие: терапевтический климат, навыки консультанта (вербальных и невербальных) в поддержании общения. К собственно эмоциональным компонентам терапевтического климата относят создание атмосферы обоюдного доверия, искренность консультанта, его способность к эмпатии и безусловному уважению клиента, какого бы возраста он не был.

Доверительный контакт консультанта и клиента, основанный на безусловном уважении, эмпатии, теплоте и искренности консультанта по отношению к клиенту, является неотъемлемой, а, по мнению многих профессионалов, — существенной составляющей эффективного психологического консультирования. Создание

обоюдного доверия предполагает создание терапевтического климата, способствующего обсуждению значимых проблем. Это одна из основных обязанностей психолога-консультанта.

Таким образом, на эффективность психологического консультирования влияет множество факторов. К ним можно отнести следующие: терапевтический климат, навыки консультанта (вербальных и невербальных) в поддержании общения, кроме того, дифференцирование деятельности на младшее, среднее и старшее звено позволяет добиться наиболее продуктивных результатов в области психологического консультирования.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова - Екатеринбург: Деловая книга, 1998.- 356 с.
2. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидере - М.: МГУ, 1990.-465 с.
3. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 543 с.
4. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз: Учебное пособие / под ред. И. Б. Котовой, Е. И. Рогова. -Ростов н/Д: РГПИ, 1991.- 365 с.

Психолого-педагогические аспекты военно-патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении

Занозина Р.А., педагог-психолог МДОУ № 43

На современном этапе развития общество ставит серьезнейшие задачи в области воспитания и обучения подрастающего поколения. Военно-патриотическое воспитание дошкольников является важнейшей частью процесса воспитания на базе детского сада. Формирование и развитие патриотических чувств начинается уже со старшего дошкольного возраста ребенка, поскольку ему уже доступно понимание и осознание морально-нравственной стороны жизни человека [1,3]. Без наличия данного компонента нравственной сферы нельзя говорить о воспитании по-настоящему гармоничной личности.

Заявленная проблема воспитания дошкольников является одной из актуальных, так как именно она предполагает внесение весомого вклада, а в некоторых случаях и решающего вклада, в дело подготовки умелых и сильных защитников Родины уже на

ранних стадиях развития личности. В то время как авторитет армии страны достаточно слаб, ушли на второй план заслуги военных перед отечеством, забыты основные вехи защиты Родины нашими предками, а многие факты искажены, данная область воспитания детей как никогда должна занять одну из главенствующих позиций [4].

Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста - это, прежде всего, формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому, семье, детскому саду, городу, стране, а также развитие таких качеств, как сострадание, сочувствие, любознательность.

Оно невозможно без формирования осознанного отношения к культурному наследию своего народа, воспитания любви, уважения к своей нации, понимания своих национальных особенностей, чувства собственного достоинства, как представителя своего народа, и толерантного отношения к представителям других национальностей [6].

Военно-патриотическое воспитание дошкольников включает в себя идейное и морально-психологическое воспитание в соответствии с критериями патриотизма:

- эмоционально-чувственный (выражение сопереживания родному дому, культурному наследию, природе малой Родины);
- когнитивный (наличие представления о родном доме, культурном наследию, природе малой Родины, проявление любознательности);
- мотивационный (желание и стремление к познавательной и другим видам деятельности);
- практический (умение заботиться о ближнем, оказывать помощь окружающим).

На базе МДОУ № 43 г. Нижнего Новгорода в рамках подготовки к 65 - летию Победы в Великой Отечественной войне с воспитанниками старшей и подготовительной групп психологом и воспитателями детского сада было проведено анкетирование о наличии знаний о Великой Отечественной войне. Анкета включала в себя 10 пунктов. В исследовании принимали участие 43 воспитанника старшего дошкольного возраста.

Вопросы анкеты:

1. Знаешь ли ты, когда началась и закончилась, сколько длилась Великая Отечественная война?
2. Знаешь ли ты точную дату начала и конца Великой Отечественной войны?
3. Кто напал на нашу страну в те годы?

4. Знаешь ли ты названия основных битв Великой Отечественной войны?
5. Что такое блокада Ленинграда?
6. Кто такие партизаны?
7. Знаешь ли ты, кто такие труженики тыла, чем они занимались?
8. Когда наша страна отмечает День Победы?
9. Воевал ли кто-то из твоих дедов и прадедов на этой войне? Что они тебе рассказывали?
10. Как ты думаешь, что человеку приносит война? Надо ли помнить тех, кто воевал? Почему?

По итогам анкетирования выяснилось, что 65% воспитанников не знают дату начала и окончания Великой Отечественной войны. Дети в большинстве своем (58%) называют захватчиков немцами и считают, что до сих пор немцы – это враги. Лишь 23% воспитанников смогли назвать основные битвы Великой Отечественной войны – Сталинградскую и Курскую. Детям старшего дошкольного возраста не знакомо понятие блокада, в количестве 15% они смогли вспомнить, что блокада Ленинграда была в годы Великой Отечественной войны, но не смогли объяснить, что она собой представляла. Детям знакомо понятие «партизан» и они связывают его именно с военными действиями, но ассоциируют его с компьютерными играми. 23% воспитанников сказали о том, что партизаны были на войне, где воевали их прадеды.

Лишь 8% детей знают, кто такие труженики тыла и какова их роль во II мировой войне. Преобладающая часть детей, а именно 88% знают, когда наша страна отмечает День Победы и что символизирует этот праздник.

Воспитанники диагностируемых групп понимают сущность войны, ее последствия для человека, особенности поведения человека в ситуации военных действий. 72% анкетированных дают объяснения, почему мы должны помнить тех, кто воевал, но затрудняются ответить, как необходимо чтить память воинов.

В соответствии с полученными результатами анкетирования в МДОУ № 43 был разработан план мероприятий на апрель 2010 года, направленных на развитие патриотизма каждого ребенка. В данный план входил ряд мероприятий на территории МДОУ № 43, а также за ее пределами.

В план подготовки и участия в 65-ой годовщине Победы в Великой Отечественной войне входили экскурсионные посещения детей и педагогов музея Боевой Славы и Вечного Огня. После экскурсий было проведено обсуждение с детьми полученных ими знаний.

Были организованы следующие конкурсы:

- Конкурс детско – родительского рисунка «Мы за мир на земле!»
- Конкурс чтецов «Никто не забыт, ничто не забыто!»
- Конкурс совместного поэтического творчества педагогов и детей на тему «65 лет Победы в Великой Отечественной войне».
- Конкурс военной песни среди детей и родителей «Выходила на берег Катюша».

В детском саду был проведен показ презентации, рассказывающей о хронологии военных событий тех лет под названием «Поклонимся великим тем годам...» с ее последующим обсуждением.

В каждой из групп воспитателями были оформлены «Уголки Памяти», рассказывающие воспитанникам о войне 1941-1945 гг.

Также были организованы встречи детей с ветеранами ВОВ, где они лично рассказывали о своей боевой юности.

Кроме того, педагогами старшей и подготовительной групп еженедельно проводились занятия в рамках программы обучения и развития детского сада с внедрением военной тематики (лепка танка, рисунок Вечного Огня и пр.) [2,5].

Таким образом, данный план мероприятий затрагивает сферу развития, обучения и воспитания ребенка в детском саду. Целесообразно проводить данные мероприятия без приурочивания их к какому-либо событию в жизни страны, делать это последовательно в течение всего учебного года, что и планируется в дальнейшем на базе МДОУ № 43.

На наш взгляд, получение детьми подобных знаний формирует в них патриотические качества личности и чувства гордости за свой народ, приобщает к истории страны и помогает укрепить авторитет традиций государства.

Литература:

1. Беспятова, Н. К. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков как средство социализации / Н.К. Беспятова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 192 с.
2. Буторина, Т. С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина. – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы»: [http: www.llr.ru/razdel3](http://www.llr.ru/razdel3).

4. Козлова, С.А. Я - человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру / С.А. Козлова. - М.: Владос, 2001. - 94 с.
5. Обучение и воспитание дошкольников в деятельности / под науч. ред. Р.С. Буре. - М.: М.П.О., 1994. - 92 с.
6. Ушинский, К.Д. Воспитание человека: Избранное / К.Д. Ушинский. - М.: Карапуз, 2000. - 256 с.

**Взаимодействие учителя начальных классов и социально-психологической
службы в работе с неуспевающими школьниками**

Лукьянова Т.Д., ст. преподаватель ГГПИ им.В.Г.Короленко, г. Глазов;

Лукьянова А.В., МОУ СОШ №15, г.Глазов

Реализация новой политики в образовании немислима без педагога, владеющего высоким профессионализмом, большим творческим потенциалом, знаниями современной психологии, способного не только трудиться в условиях рыночных отношений, но и занимать ведущие интеллектуально-культурные позиции в обществе.

Дети с проблемами в обучении – это та группа детей, которая, несмотря на титанические усилия, неуспешна в обучении практически по всем предметам или учебным дисциплинам. Каждый ребенок уникален, неповторим и поэтому должен приниматься современными педагогами таким, какой он есть. В мире не существует двух похожих друг на друга детей. Каждый требует особого, индивидуального подхода к обучению и воспитанию.

Талантливых педагогов отличает способность пробудить желание верить в себя, ставить и решать все более сложные познавательные и социальные задачи. Цель талантливого учителя – задать траекторию развития ребенку с учетом индивидуальных способностей и потенциальных возможностей. Эту траекторию Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего и актуального развития ребенка» [1].

К категории детей с трудностями в обучении относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении учебных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Изучение причин неуспешности школьников является предметом исследования ряда наук: психиатрии, психологии, дефектологии, коррекционной педагогики и психологии. Целесообразность работ в этой области представляется особенно важной для выяснения роли объективных и субъективных факторов, провоцирующих

возникновение и формирование отклонений в развитии познавательной и эмоциональной сферы. Эти исследования особенно важны и для практической преподавательской работы, тем более, если мы говорим об эффективных методах психолого-педагогической коррекции с учетом специфики воспитания и обучения ребенка в условиях современной школы.

Неуспеваемость, особенно если она появляется в начальных классах, существенно затрудняет овладение ребенком обязательной школьной программы. В начальных классах закладывается фундамент системы знаний, формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможно дальнейшее обучение, отсутствие этого фундамента приводит к чрезмерным трудностям в усвоении программного материала в средних классах, в результате дети «выпадают» из обучения. Подобного положения можно избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную помощь, а для этого не только необходимо установить причины неуспеваемости, что и делает психологическая служба, но и создать и осуществить программу коррекционной помощи ребенку [2].

В течение ряда лет кафедра педагогики и психологии Глазовского педагогического института осуществляет научное, методическое руководство школой №15 г. Глазова, являющейся экспериментальной площадкой по здоровьесберегающим технологиям и инновационным проектам. В рамках работы разработана модель «Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в обучении и воспитании». Данная модель предназначена для массовых школ, в штатном расписании которых есть ставки педагога-психолога и логопеда. Система коррекционно-развивающей работы как формы дифференцированного образования, которая осуществляется при непосредственном и активном участии учителей начальной школы, позволяет решать задачи своевременной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Эта система будет наиболее эффективна, если все участники образовательного пространства обеспечивают оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении, проблемами в соматическом и нервно-психологическом здоровье.

Коррекционно-развивающая работа с детьми – это очень сложный вид деятельности. Залог успеха этой работы в профессионализме участников программы и в интегрированных действиях всех участников проекта. Мы считаем, что предложенная система коррекционно-развивающей работы не имеет противопоказаний к

использованию, так как у любого ребенка должна быть сформирована система регуляции поведения, когнитивной и эмоционально-личностной сферы. Центральным направлением является работа с детьми, имеющими трудности в обучении и развитии.

Коррекционная работа строится с учетом индивидуально-ценностного подхода к личности ребенка. Цель деятельности психолога – сопровождение процесса развития учащихся, посредством создания условий для этого развития. Цель деятельности учителей начальных классов – становление и коррекция психической сферы младшего школьника, при осуществлении личностно-направленной программы.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы и нашем опыте работы мы выделяем следующие причины неуспешности детей.

Категории детей	Психолого-педагогические проблемы
Синдром гиперактивности	Двигательная расторможенность, нарушения внимания, неусидчивость.
Психомоторная заторможенность	Снижение темпа двигательной активности, замедленный темп психической деятельности, неспособность работать в едином темпе, неспособность к быстрому реагированию на различные ситуации.
Нарушения интеллекта	Нарушения внимания, работоспособности, памяти, проблемы в развитии мышления, нарушения восприятия.
Нарушения школьных навыков	Нарушения моторики, счета, чтения, речи.
Школьная дезадаптация	Конфликты, нарушения поведения, ограничение круга межличностных контактов.
Психическая неустойчивость	Отвлекаемость, болтливость, быстрая истощаемость, раздражительность при неудачах, неустойчивость внимания, назойливость, безынициативность.
Личностные нарушения	Недоразвитость мотивационного и волевого компонентов, отсутствие критичности, поверхностность.
Функциональное доминирование правого полушария	Трудности в различении звуков, сниженная работоспособность зрительно-двигательных координаций, недостатки пространственного восприятия, зрительной памяти, трудности при построении пространственных отношений, особая стратегия переработки информации, медлительность, трудности переключения и концентрации внимания, сниженная работоспособность, утомляемость, повышенная ранимость, обидчивость, раздражительность.

Этапы работы по интегрированным действиям:

1. Зачисление ребенка в школу. Предполагает: проведение психолого-педагогической диагностики, проведение групповых и индивидуальных консультаций с родителями, учителями, проведение психолого-педагогических консилиумов.
2. Коррекционно-развивающая работа с учащимися. Предполагает: проведение психолого-педагогической диагностики на всех этапах сопровождения, организация психолого-педагогической помощи детям, испытывающими различные трудности в обучении и адаптации, организация групповой психолого-коррекционной работы с учениками по преодолению трудностей в обучении и развитии, аналитическая работа, направленная на осмысление результатов поведенной работы.

Основные направления деятельности:

I. Работа педагога-психолога и учителя с учащимися

Виды деятельности	Результаты проведенной работы
1. Психолого-педагогическая коррекция	1. Передача учителю психолого-логопедических рекомендаций; 2. Консультирование родителей; 3. Консультирование учащихся; 4. Организация коррекционной работы с ребенком.
2. Коррекционно-развивающая и консультативная работа	1. Консультирование учителей; 2. Консультирование родителей; 3. Консультирование учащихся.
3. Диспетчерская работа	1. Информирование администрации школы о детях с проблемами в обучении и развитии; 2. Сопровождение ребенка; 3. Получение рекомендаций от смежных специалистов для дальнейшей работы.

II. Работа педагога-психолога и учителя с родителями, имеющими детей, испытывающих трудности в обучении и развитии

Виды деятельности	Результаты проведенной работы
1. Консультирование родителей по проблемам обучения и развития детей.	1. Организация консультативной и развивающей работы со школьниками; 2. Консультирование классных руководителей.
2. Информирование родителей по итогам психолого-логопедической диагностики.	Консультирование конкретных родителей.
3. Психолого-педагогическое просвещение родителей.	Плановые тематические выступления на родительских собраниях.

III. Сотрудничество с педагогами-предметниками, работающими с детьми

Виды деятельности	Результаты проведенной работы
1. Консультирование педагогов по вопросам обучения развития детей.	1. Создание и реализация совместной программы работы с конкретным ребенком; 2. Индивидуально-психологическая работа с педагогами.
2. Психологическое просвещение педагогов.	1. Информирование о результатах психолого-педагогических обследований на педсоветах, консилиумах, директорских совещаниях; 2. Плановые тематические выступления на педсоветах, методических объединениях, семинарах; 3. Работа постоянно действующей творческой группы педагогов; 4. Организация и работа постоянно действующего практического семинара по работе с детьми, имеющими проблемы в обучении и развитии.

Представленная интегративная модель помощи детям, имеющим трудности в обучении и развитии, позволяет координировать действия всего педагогического коллектива. Для организации оптимального обучения необходимо знать причины неуспешности и в соответствии с ними разрабатывать программы психолого-педагогической коррекции, где ведущая роль должна принадлежать учителю, который и осуществляет эту программу под непосредственным руководством педагога-психолога.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. - Т.4. - М., 1983. – С.98.
2. Староверова, М.С. Неуспешность детей в школе: как с этим бороться / М.С. Староверова. – М.: Сентябрь. - 2006. – С.65.

Формирование психологической готовности учащихся профильных учебных заведений к профессиональному выбору

Меркулова Н.Н., преподаватель НГМА

Проблема выбора профессии стояла перед старшеклассниками всегда. Сейчас она становится особо актуальной в связи с введением предпрофильного и профильного обучения.

В настоящее время профессиональное самоопределение учащихся происходит при инновационных изменениях в системе образования. Школьнику непросто представить себе потребности на рынке труда, реальные возможности трудоустройства, правильно оценить свои возможности. Как следствие этого, большое количество выпускников не имеют ясной жизненной перспективы, падает их интерес к выбору профессии, появляется чувство тревоги, неуверенности и неопределенности. Все это может привести к тому, что школьник может сделать сомнительный, необоснованный, неосознанный выбор дальнейшего профессионального образования, который будет влиять на все стороны его будущей жизни [1].

Поэтому на современном этапе актуально и остро встает проблема создания психолого-педагогических условий повышения эффективности профориентации учащихся профильных учебных заведений.

К психолого-педагогическим условиям, с нашей точки зрения, относятся: профильная ориентация, психолого-педагогическое сопровождение, создание образовательного пространства для самоопределения школьника, деятельность психологической службы школы, вовлечение родителей, повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов профильного обучения.

Психологическое сопровождение выбора профессии должно строиться на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных для психологии развития является категория возраста [3]. Период выбора профессии хронологически совпадает с подростковым и юношеским возрастами. Психологическая работа призвана создать учащимся возможность продуктивного решения центральных задач возраста и психологически грамотно ввести их в смыслы, назначение, ценности, содержание профессиональной деятельности, особенности ее освоения и реализации, обеспечить превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъекта профессионального образования, а значит обеспечить условия профессионального развития личности на всех этапах жизненного пути.

Необходимым психолого-педагогическим условием является также создание

образовательного пространства, которое способствует самоопределению старшеклассников. Одним из направлений является введение предпрофильной подготовки через организацию курсов по выбору. Основная функция курсов по выбору – профориентационная. Число таких курсов должно быть по возможности значительным, они должны носить краткосрочный и чередующий характер, являться своего рода учебными модулями.

Большую роль в реализации профильного обучения должна играть и психологическая служба школы. Переход на профильное обучение требует от школьного психолога разработки и применения такой комплексной модели сопровождения, которая могла бы не просто поддержать школьника в его профессиональном выборе, а обеспечить формирование самой способности к сознательному ответственному выбору. Главной проблемой, усложняющей переход на профильное обучение, как показывают многочисленные наблюдения педагогов и психологические исследования, является неспособность учащихся к планированию учебной и профессиональной карьеры, и к проектированию собственного жизненного пути. Зачастую при выборе профиля обучения интересы и способности школьника расходятся, или на первое место ставится вопрос престижа, и он совершает ошибку в выборе, о которой жалеет впоследствии и он сам, и его родители.

Ранняя профессионализация и специализация знаний предполагают избирательную нагрузку на отдельные стороны психики ребенка. Без грамотного психологического сопровождения эти обстоятельства могут привести к неравномерности интеллектуального и личностного развития детей. Подростки часто осуществляют вынужденный выбор профиля дальнейшего обучения. Происходит снижение мотивации и интереса к учению, которое обусловлено изменением структуры учебно-познавательных и профессиональных интересов. Профессиональный интерес характеризует основные стороны профессии – предмет, условия труда и профессиональной подготовки.

Поддержка родителей, их мнение и советы также являются одним из психолого-педагогических условий. К сожалению, приходится признать, что большинство родителей знает мир профессий, аспекты и условия выбора профессии не намного лучше самих подростков. В профессиональных возможностях своих детей большинство родителей ориентируется слабо.

Современный рынок труда меняется очень быстро, устаревшие представления многих родителей о профессиях оказываются несколько не лучше, чем ограниченные,

но не устаревшие представления самих подростков. К ошибкам выбора ребенка могут добавиться ошибочные взгляды на эту проблему их родителей. Помощь родителей в выборе образовательного маршрута может заключаться: в совете ребенку; в приобретении необходимых справочников; в сборе информации об учебных заведениях; в поддержке своего ребенка, когда решение им уже принято.

Одним из условий введения профильного обучения является подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для профильной школы. В Концепции утверждается, что учитель профильной школы должен быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности [2].

Важнейшая социальная функция учителя школы состоит в приобщении учащихся к нормативным знаниям, способам действий, ценностным ориентациям. Учитель должен сформировать у учащихся определенные знания, умения, навыки и другие когнитивные компоненты, необходимые в будущей профессиональной деятельности, помочь в самоопределении, стабилизации образа «Я».

При профильном обучении необходимо выделить три показателя готовности учителей: мотивационная готовность, уровень квалификации и компетентность в области решения задач самоопределения.

Учитель профильной школы должен быть готов к проектированию образовательного процесса, направленного на профессиональное самоопределение, к максимальной индивидуализации обучения, к организации социального партнерства, к осуществлению профессионального самообразования как источника личностного и профессионального роста, а также пропагандировать гуманистические ценности.

Задачи психологической службы школы, учителей, классных руководителей состоят в том, чтобы ознакомить учащихся с будущей профессией и условиями труда, обучить навыкам трудоустройства и общения с потенциальными работодателями, разработать дифференцированные программы профориентации, привлекать выпускников, успешно устроившихся на работу в качестве консультантов, повышать уровень юридических знаний учеников.

Профориентационную работу следует направить на повышение личностной активности учащихся, переработку некритично усвоенных от взрослых профессиональных планов и оценок. Профориентационная работа должна стать не только задачей психологической службы, но и универсальным компонентом образовательного процесса. Родители и учащиеся должны получать индивидуальные

консультации по профориентации и рекомендации по выбору профиля.

Перспективы исследования состоят в использовании методов изучения профессиональных интересов и намерений в профориентационной работе преподавателей с учащимися предпрофильных и профильных классов. Участие подростков в психодиагностической программе актуализирует их потребность в самопознании, в том числе и профессиональном, которое представляет собой одно из новообразований подросткового возраста.

Для эффективности профориентационной работы необходимо использовать весь комплекс психолого-педагогических условий, опираясь на психологическую службу, поддержку родителей и компетентность учителей.

Литература:

1. Даутова, О. Б. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения / О. Б. Даутова, Т. В. Менг, Е. В. Пискунова ; под ред. А. П. Тряпицыной. - СПб. : КАРО, 2006. – 112 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования. – 2002. – Дек. : Профильное обучение. – С. 5-26.
3. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: Личностные детерминанты и возможности формирования / Н. В. Пилипко, Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 97-110.

Коррекция агрессивного и враждебного поведения у подростков с помощью интерактивной техники «Форум-театр»

Е.Н. Прохорова, педагог-психолог, МОУ СОШ № 14, г. Дзержинск

Ядром формирования повышенной агрессивности и враждебности подростков, приводящей к нравственной деформации и социальной дезадаптации личности, являются недостатки семейного воспитания, проблемные взаимоотношения со сверстниками в школе, а также повышенный уровень тревожности и низкий социальный статус в группе [2].

Поэтому возникает необходимость в проведении системной, комплексной коррекционно-развивающей и профилактической работы по снижению агрессивного и враждебного поведения подростков и приобретения умений и навыков адаптивного поведения.

При этом важна не только коррекция и профилактика проявлений такого поведения, но работа с личностью в целом. Необходимо способствовать личностному

росту детей, формированию у них собственных средств самоуправления действиями и поступками – навыков саморегуляции поведения, уверенности в себе, эмпатии, уважения к людям, закрепления норм общественного поведения [4].

Сегодня для профилактики различного рода девиантного, в том числе и агрессивного, поведения часто используются интерактивные методы (техники) обучения, основанные на активном взаимодействии и воздействии друг на друга партнеров по общению.

Одним из таких методов является интерактивная техника «Форум-театр», которая была представлена в 2000 году французским драматургом, руководителем театра Тулузы Жаном Полем Беснармом. Данная интерактивная техника стала использоваться как эффективное средство профилактики наркомании, алкоголизма и других видов зависимостей. В России применяется ее адаптированный вариант [3].

Существенным достоинством данного метода по отношению к подросткам является возможность использования его с опорой на основные психологические новообразования данного возраста: реакцию эмансипации, группирование со сверстниками, интересы, увлечения, жажда двигательной и мыслительной активности и др. В результате удастся создать благоприятные условия для коррекции и профилактики агрессивного и враждебного поведения.

Для проведения такой формы интерактивной работы требуются особые условия. Во-первых, должно быть достаточно большое пространство, которое позволит провести «разогрев» со зрителями. Во-вторых, желательно, чтобы действие происходило не на сцене, а перед ней или в специальном помещении, например в спортивном зале или рекреациях, тогда зрителям будет проще выходить на импровизированную площадку и заменять актеров. При этом снимается психологический барьер, так как для многих подростков и их родителей выступление на сцене перед зрителями может быть первым в жизни, и приобретаемый опыт должен быть только положительным.

Содержание техники «Форум-театр»: 15-20 минут разыгрываются мини-представления с 3-4 мизансценами, в которых ярко показаны причины и факторы, приводящие к формированию негативных черт личности, употреблению алкоголя и наркотических веществ, драк, вражды и т.д. Чаще всего ситуации эти легко узнаваемы, так как происходят с подростками и окружающими их людьми на улице, дома в семье, в школе.

В финальной части представления яркая по содержанию мизансцена прерывается «стоп-кадром», и зрителям предлагается изменить каждую

предшествующую ей ситуацию таким образом, чтобы трагедии в дальнейшем не произошло. С этого момента начинается новая часть спектакля, длящаяся 2-3 часа, в ходе которой используются важные сведения профилактической направленности.

Психолог в этом виде профилактической деятельности является главным консультантом, ведь представленная сцена не должна быть агрессивной или смешной, не должна вызывать у зрителей тягостные или противоречивые чувства. Мини-спектакль имеет цель заставить человека задуматься над проблемой (агрессии, конфликтности или какой-то другой), понять, что такая проблема существует независимо от того, что он знает о ней и как он к ней относится.

Существенным моментом является обсуждение проблемы зрителями во время спектакля и после него. Одна из особенностей «Форум-театра» - это отсутствие рекомендаций, как следует поступать. В конечном счете, выбор делает сам человек, и никто, в том числе и психолог, не может ему сказать, как он должен поступить в сложившейся ситуации. И это, на наш взгляд, - один из самых интересных моментов в данной технике.

Особенность интерактивной техники состоит в следующем:

- в ходе спектакля существует возможность проведения групповой работы (в представлении могут принимать участие до 100 человек);
- существует возможность организации совместной деятельности подростков со взрослыми (выбор интересующей их проблематики, разработка сценария и мизансцен, распределение ролей).

В процессе проигрывания спектаклей: осуществляется диагностика межличностных отношений и типов поведения всех участников спектакля; моделируется система взаимоотношений, характерная для реальной жизни, что дает подросткам возможность увидеть и проанализировать закономерности общения и поведения других людей и самих себя; появляется возможность обратной связи и получения поддержки от людей со сходными проблемами; происходит обучение новым знаниям и практическим умениям; дается возможность каждому идентифицировать себя с другим человеком, то есть сыграть роль и, таким образом, пропустить через себя систему эмоций, чувств и переживаний; происходит снятие психологических барьеров общения; определяется система нравственно-духовных и культурных ценностей.

Исследование, включающее работу с интерактивной техникой «Форум - театр», проводилось в 2005-2008 учебных годах с учащимися школы № 14 города Дзержинска Нижегородской области. В течение 2006-2008 учебного года с группами учащихся 7-8-х

классов и 9-10-х классов общеобразовательной средней школы г. Дзержинска было проведено 14 интерактивных спектаклей, в работе принимало участие 140 школьников в возрасте от 13 до 15 лет.

Проблематика, обыгрываемая в спектаклях – агрессивность, враждебность и конфликтность. Ребята сами придумывали сценарии и мизансцены. Из беседы с подростками выяснилось, что самые интересующие и актуальные проблемы для них следующие: агрессивное и конфликтное поведение подростков по отношению к окружающим; взаимоотношения с родителями (отчуждение родителей от детей, а также неприятие их взглядов, интересов, позиций и др.); конфликтные взаимоотношения с учителями (по поводу несправедливого оценивания знаний); конфликтные взаимоотношения между мальчиками по поводу лидерства; взаимоотношения между мальчиками и девочками; проблема отвержения подростка группой сверстников; проблема формирования тревожности и социально-психологической дезадаптации у подростков (рассматриваются причины и факторы, приводящие к возникновению устойчивого состояния тревожности и социально-психологической дезадаптации); проблема приобщения подростка к алкоголю и наркотикам.

Исходя из названных проблем, сначала были проиграны 4 мизансцены, отражающие причины и факторы, приводящие подростков к агрессивному, враждебному и конфликтному поведению:

- в 1 мизансцене «семья» были показаны напряженные и конфликтные взаимоотношения между родителями и подростком;

- во 2 мизансцене «по дороге в школу» подросток проявляет агрессию и враждебность по отношению к более слабым сверстникам, а также всячески запугивает, унижает и пытается вымогать деньги;

- в 3 мизансцене «школа» подросток опаздывает на урок, пытается объяснить причину опоздания, а учительница не хочет слушать его, говорит с ним авторитарным тоном и просто выгоняет его из класса;

- в 4 мизансцене «подросток и асоциальная компания» показан процесс приобщения подростка к употреблению алкоголя: фраза одного из подростков: «Да ладно, забей, иди к нам. Посидим, расслабимся, пивка выпьем, покурим. Сразу легче станет!».

После показа спектакля зрителям предлагалось заново сыграть героев поочередно в каждой мизансцене для того, чтобы направить происходящую ситуацию в позитивное русло. Этот этап в спектакле самый важный и значительный, так как он

носит диагностический характер (в процессе взаимодействия со зрителями выявляется система взаимоотношений, стилей общения и типов поведения подростков с окружающими).

Следует отметить, что многим подросткам особенно тяжело было сыграть роль отца в процессе общения с женой и сыном. Зрители, преследующие цель изменить роль отца в позитивную сторону, то есть показать его более добродушным, переживающим, отзывчивым по отношению к близким людям, через определенное время снова копировали поведение, жесты, стиль общения и реплики того отца, который был показан в начале спектакля (читающим газету, конфликтующим с женой и сыном по поводу разных мелочей и т.д.).

Возможно проблема в том, что многие дети имеют смутное представление о том, каким должен быть отец на самом деле. Некоторые просто копируют систему взаимоотношений, которую они привыкли наблюдать в своей семье.

Кроме того, во 2-й мизансцене зрителям было тяжело найти конструктивные формы общения с подростком, который унижал, оскорблял и пытался вымогать деньги у сверстников. Предлагались следующие варианты решения данной проблемы:

- применить силу по отношению к подростку - вымогателю;
- позвать на помощь других подростков, чтобы они разобрались с агрессивным и конфликтным подростком, который вымогает деньги у более слабых;
- сообщить о факте вымогательства взрослым (родителям, учителям);
- испугать вымогателя представителями правоохранительных органов;
- увидев агрессивно и враждебно настроенного подростка, не идти ему навстречу, а просто убежать и т. д.

Самое главное, что в течение длительного времени зрители, пытающиеся изменить тех или иных героев через определенное время начинали говорить на повышенных тонах, кричать и размахивать руками, еще больше провоцируя агрессию подростка - вымогателя.

В процессе переигрывания 3-й мизансцены зрителям было нелегко сыграть роль учителя, показать позитивные взаимоотношения между учителем и подростком. Длительное время зрители не могли найти компромисс между подростком и учителем: подросток отстаивал свою точку зрения, а учитель проявлял авторитаризм и свое превосходство над учеником.

Следует подчеркнуть, что в процессе переигрывания 4-й мизансцены зрителям тоже было трудно найти выход из сложившейся ситуации: попадая под негативное

влияние асоциальной компании (даже если сначала они долго отказывались от употребления алкоголя), в итоге – безропотно соглашались. Наилучшим вариантом разрешения данной проблемы было игнорирование компании подростков.

В ходе спектакля психологу постоянно приходилось активизировать деятельность участников, поддерживать коммуникативные и игровые действия актеров и зрителей, побуждать последних к компромиссному решению и эффективному взаимодействию с другими людьми.

Следует отметить, что до проведения работы с интерактивной техникой «Форум-театр» у более 50% мальчиков и 35,2% девочек были обнаружены высокие показатели агрессивности и враждебности. Кроме того, у 31 % девочек отмечались высокие показатели враждебности.

Повторные замеры уровня агрессивности и враждебности, проводившиеся после последних спектаклей 2008 учебного года, выявили положительную динамику в направлении снижения показателей агрессивности и враждебности у подростков. Данные обрабатывались с помощью метода χ^2 (хи-квадрат).

Так, у мальчиков значительно увеличилась группа с нормативным уровнем агрессивности и враждебности с 14,7% до 38,3% и снизилась группа с высоким уровнем агрессивности и враждебности с 51,4% до 30,8%. У девочек количество лиц с нормативным уровнем агрессивности и враждебности (группа 1) увеличилось, более чем в три раза (с 14,9% до 41,8%) и соответственно уменьшилось в группе с высокими значениями по совокупности обоих показателей (с 35,2% до 16,4%). Как у мальчиков, так и у девочек снизилось число лиц в группах с повышенными показателями агрессивности.

Следовательно, полученные изменения в показателях агрессивности и враждебности после работы с интерактивной техникой являются достоверно значимыми во всех изучаемых группах ($p < 0,01$).

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что психолого-педагогическую и социальную коррекционную и профилактическую работу необходимо проводить не только с враждебными, агрессивными и конфликтными подростками, но и активно привлекать их родителей и представителей школы (учителей, завуча по воспитательной работе, директора), организовывать родительские семинары, лектории, «круглые столы», конференции, способствующие повысить психолого-педагогическую грамотность родителей и ответственность их за процесс воспитания и социализации детей и подростков в микросоциальных условиях.

Литература:

1. Копытин, А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе. Методич. пособие / А.И. Копытин. – СПб.: Академия Постдипломного пед. образования, 2005. – С.35-37.
2. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можгинский. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С.46-47.
3. Еделева, Е.Г. Опыт психопрофилактики и других видов зависимости с помощью интерактивной техники «Форум - театр» / Е.Г. Еделева // Педагогическое обозрение научно – методический информационный журнал. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр. – №2. – 2003. – С. 87-89.
4. Ушанова, А.А. Движущие силы (причины) агрессивного поведения подростков / А.А. Ушанова // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции Т.1 – М.,2006. – С. 157-158.

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Бобылёв В.Н. Повышение эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза в контексте Болонского процесса.....	3
Кручинин В.А. Востребованность психологических знаний в современной социальной ситуации.....	8
Касьян А.А. Современный преподаватель: мировоззренческая позиция.....	12
Филиппов Ю.В. Психологические особенности менталитета жителей Нижегородского края.....	16
Шутова Н.В. Структурно-динамическая система музыкального воздействия как средство интегрального психического развития детей.....	19
1-Я СЕКЦИЯ "ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"	
Кручинин В.А., Скурихина Н.О. Профилактика и преодоление психологических барьеров в процессе делового общения магистрантов.....	29
Комарова Н.Ф. Формирование готовности магистрантов технических вузов к педагогической деятельности.....	33
Дмитриева Е.Н. Личностный подход в контексте совершенствования профессиональной подготовки учителя.....	35
Маликов Р.Ш., Уварова М.В. Психолого-педагогические факторы сплочения студенческой группы.....	40
Повshedная Ф.В., Коларькова О.Г. Образовательная среда вуза – важнейшее условие профессионального самоопределения будущего специалиста.....	44
Харитонов М.Г. Научно-методическое этно-психологическое содержание подготовки будущего специалиста.....	47
Щербакова Е.Е., Савичев С.С. Развитие коммуникативной компетентности студентов в условиях модернизации образования.....	52
Багдасарьян И.С. Психотехнологии развития профессиональных компетенций студентов магистерской программы по направлению «Менеджмент».....	57
Богатырёва Т.Л., Порфирьева А.А. Диалог как основополагающий фактор подготовки студентов в ВУЗе.....	63
Богатырёва Т.Л., Ушаков К.Н., Волостнова М.С., Саркисова А.Э. Развитие групповой сплоченности первокурсников в тренинговых занятиях.....	68
Булатова Е.А., Анкудинова Е.А. Роль мотивации в профессиональном саморазвитии студентов старших курсов специальности «Психология».....	74
Зими́на Н.А., Андри́ютина Н.А. Выработка и согласование общих ценностных ориентаций в студенческой группе.....	79
Зими́на Н.А., Паршина А. Развитие аттракции у студентов.....	84
Зинина С.М. Особенности профессионального самоопределения студентов специальности «Промышленное и гражданское строительство» на этапе окончания бакалавриата.....	87

Зобнина Т.В. Модель психологической подготовки студентов-педагогов на основе акмеологического подхода.....	92
Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю. Психолого-педагогическая технология развития мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности.....	94
Павленко Т.П. Кейс-метод в учебном процессе.....	98
Павленко Т.П., Батищева Е.В. Влияние психологического климата на развитие профессиональной позиции студентов как будущих руководителей.....	102
Портнова Ю.М. Динамика самоотношения студентов специальности «Психология».....	104
Протасова Л.А. Формирование социально-психологической совместимости субъектов образовательного процесса технического вуза.....	110
Пшеничнова И.В., Пшеничнов А.Н. Методические аспекты организации учебной деятельности студентов при изучении психологии.....	114
Харитоновна Т.Г., Мартинчик С.А. Использование процедуры самооценки учебных достижений в подготовке будущих специалистов.....	118
Шуранова И.Ю. Профилактика «синдрома профессионального выгорания» преподавателей как одна из задач психологической службы вуза.....	124
Щеглова Т.М. Опыт психологического сопровождения учебно–воспитательного процесса в вузе.....	127
Кручинин М.В. Информационные и коммуникационные технологии в профессионально-правовой подготовке психологов в вузе.....	130
Агеева М.А. Формирование мотивации учебной деятельности студентов в процессе преподавания специальных дисциплин.....	136
Бирюков С.М. Особенности развития морально воспитанной воли личности студента педагогического вуза.....	141
Гуро-Фролова Ю.Р. Психолого-педагогические трудности отношений преподаватель – студент в процессе формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов.....	143
Дорогушина О.А. Использование активных методов обучения в процессе преподавания профильных дисциплин.....	147
Дудкина Г.В. Использование техники модерации как психологического инструментария в процессе развития личности студентов магистерской подготовки.....	152
Елизарьева Н.В. Теоретические аспекты психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза.....	155
Калтаева М.В. Психологические проблемы подготовки студентов выпускных курсов к самостоятельному поиску работы и началу профессиональной деятельности.....	159
Котикова Д.С. Конкурентные преимущества молодого специалиста на современном рынке труда.....	166
Кох М.Н. Принятие ответственности как показатель эмоциональной включенности педагога в профессиональную деятельность.....	171

Седова Е.А. Личностные свойства, влияющие на формирование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку девушек и юношей – студентов технического ВУЗа.....	175
Стратилова И.И. Психолого-педагогические основы культуры принятия управленческих решений студентами вуза.....	178
Чеботарёва С.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе вуза	182
Чижова Е.Г. Влияние волевой регуляции студентов первокурсников на процесс адаптации к обучению в вузе	187
Шмельёва О.Е., Ковалёва К.А. Асоциальное поведение в понимании студентов и во взаимосвязи с их ценностными ориентациями	189
Шурыгина О.В. Конфликтологическая культура как вид профессиональной культуры.....	194
2-Я СЕКЦИЯ "РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ"	
Кручинин В.А., Блохинова А.С. Специфика психодиагностики стрессовых состояний в управленческой деятельности.....	199
Кручинин В.А., Бобкова Е.А. Проблема формирования психологической готовности к управленческой деятельности.....	204
Кручинин В.А., Новикова А.С. Психологические аспекты командообразования в аспекте решения управленческих задач.....	207
Фортова Л.К., Калиновская С.Б. Учёт особенностей творческого воображения в физиологии человека при организации образовательного процесса	209
Дунаева Н.И. К определению понимания сопротивляемости человека негативным жизненным ситуациям.....	212
Зими́на Н.А. О необходимости подготовки молодежи к семейной жизни	216
Костылева Е.А. Отечественные подходы к проблеме профессионального развития .	222
Тенилов Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития специалиста сферы сервиса.....	225
Уткин И.В. К вопросу о модусах человеческого бытия.....	230
Харитоновна Т.Г., Болыц Р.В. Эмпатия как профессионально важное качество специалиста системы «человек-человек»	233
Холодилова М.Н. В.Вундт и начала культурной антропологии.....	238
Аванесян Л.Р. Условия и проблемы развития личности в контексте педагогической идеи В.А. Сухомлинского	242
Волосова Ю.Г. Психологический аспект информационной культуры личности	245
Горелова С.С. Роль отношений в становлении и жизнедеятельности личности	250
Ларина М.А. Профессионально-педагогическая компетентность педагога.....	252
Маликов Г.Р. Психолого-педагогические особенности справедливости в истории педагогической мысли	256
Маликов Т.Р. Аксиологический подход к изучению художественно-дидактических произведений древности.....	259

3-Я СЕКЦИЯ "СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ"

Левит Е.И. Психологический аспект формирования эстетической культуры школьника.....	264
Тупоногов Б.К. Психолого-педагогический подход к классификации принципов специальной дидактики.....	271
Шутова Н.В., Анисимова Т.В. Особенности эмоционально-личностной сферы младших подростков, пострадавших от ожоговой травмы.....	273
Денискина В.З. К вопросу о совершенствовании классификации детей с нарушением зрения.....	278
Исмаилова И.С. Особенности развития психики лиц с синдромом Дауна.....	281
Исмаилова И.С., Лебеденко И.Ю. Проблемы интеграции детей с нарушениями зрения: история и современность.....	286
Корнилова И.Г. Слабовидящие подростки в условиях экзистенциального кризиса..	291
Молостова Н.Ю. Особенности формирования инновационного поведения современных подростков в условиях модернизации отечественного образования.....	294
Сумарокова И.Г. Исследование отношения незрячих детей к своим родителям.....	300
Фатихова Л.Ф. К вопросу о требованиях к составлению психокоррекционных программ.....	304
Бекшметова Ю.Н. Предъявление педагогического требования в учебной деятельности школьников как разновидность психологического воздействия.....	307
Гусева О.В. Особенности использования механизмов психологических защит учителями общеобразовательной школы.....	311
Демьянович Л.А. Пути повышения эффективности психологического консультирования в специализированной общеобразовательной школе.....	316
Занозина Р.А. Психолого-педагогические аспекты военно-патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении.....	318
Лукьянова Т.Д., Лукьянова А.В. Взаимодействие учителя начальных классов и социально-психологической службы в работе с неуспевающими школьниками.....	322
Меркулова Н.Н. Формирование психологической готовности учащихся профильных учебных заведений к профессиональному выбору.....	327
Прохорова Е.Н. Коррекция агрессивного и враждебного поведения у подростков с помощью интерактивной техники «Форум-театр».....	330

Психологическая наука и практика:
проблемы и перспективы

Материалы II международной научно-практической конференции
(21 апреля 2010 г.)

Научный редактор
В.А. Кручинин

Редактор
Д.М. Фетюкова

Компьютерная верстка
М.В. Калтаева

Дизайн обложки
М.В. Калтаева