

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Часть 1

Сборник статей по материалам
V Международной научно-практической конференции
24-26 декабря 2014 года

Йошкар-Ола
2015

УДК 37.015
ББК 88.4/5
П 86

Печатается по решению Ученого совета АНО ВПО
«Межрегиональный открытый социальный институт»

Научный редактор сборника –
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
д-р психол. наук, профессор Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника –
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Редакционная коллегия:

канд. психол. наук, доцент Андреева С.Н., канд. пед. наук, доцент Блинова М.Л., канд. пед. наук, доцент Загайнов И.А., канд. пед. наук Закирова Т.И., канд. психол. наук, доцент Курапова И.А., д-р психол. наук, профессор Попов Л.М., канд. мед. наук Царегородцева С.А., д-р пед. наук, профессор Швецов Н.М., канд. пед. наук, доцент Шишкина О.В.

П86 Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции 24–26 декабря 2014 года: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2015. – Ч. 1. – 429 с.

Ч. 1 – ISBN

Ч. 2 – ISBN

В данный сборник вошли материалы V Международной научно-практической конференции на основе интернет-форума «Психологическое сопровождение образования: теория и практика», которая состоялась 24–26 декабря 2014 года. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты и студенты из 7 стран и 54 городов: Республики Беларусь (Минск, Барановичи, Брест, Витебск, Гомель, Гродно), Латвии (Рига), Украины (Киев, Днепрпетровск, Херсон), Молдавии (Тирасполь), Республики Казахстан (Алматы, Астана, Семей, Тараз), Республики Узбекистан (Ташкент), России (Москва, Санкт-Петербург, Балашов, Барнаул, Брянск, Буденновск, Волжск, Воронеж, Ижевск, Заполярный, Йошкар-Ола, Казань, Калуга, Карачаевск, Комсомольск-на-Амуре, Краснодар, Курск, Магнитогорск, Нижнекамск, Нижний Новгород, Новокуйбышевск, Омск, Оренбург, Орёл, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Саратов, Симферополь, Славянск-на-Кубани, Ставрополь, Сургут, Уфа, Челябинск, Череповец, Чита, Южно-Сахалинск, Ярославль). Представленные материалы посвящены актуальным проблемам психологического сопровождения образования и основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

Сборник публикуется в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) и на сайте электронной библиотеки eLIBRARY.ru.

ISBN (Ч. 1)

УДК 37.015

ББК 88.4/5

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2015

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПОПОВА ЛЕОНИДА МИХАЙЛОВИЧА

Уважаемые участники конференции!

Вы своим участием еще раз доказываете простую истину – психологическое знание нужно всем людям. Все мы имеем свой внутренний мир. В психологической науке он предельно дифференцирован на психические процессы (ощущение, восприятие, мышление, память), на психические состояния, которые обстоятельно представлены в главах по эмоциям и чувствам. Наконец, отечественная и зарубежная психология особое внимание уделяет тому, что рассматривается как свойства личности, черты ее характера. Основная цель науки – выявить (диагностировать), построить и предсказать на основе этой модели поведение. Чтобы понять всю многомерную глубину внутреннего мира, научные психологи скрупулезно, статистически изучают каждый процесс, каждое состояние и черту характера. Конечно, теоретический анализ психологических феноменов приближает нас к открытию истины – что такое психика, внутренний мир, и приближает к предсказанию. Но в предсказании много ошибок. Здесь перед нами открывается неожиданное суждение: психологию человека и его внутренний мир нельзя понять только через науку, через ее систему положений, методов анализа. Наука – это точное знание отдельных, отделенных элементов внутреннего мира. А внутренний мир целостен. Ваша мама говорит: «Душа у меня болит за тебя, за твою судьбу». Как можно измерить эту боль, определить, какое коррекционное действие включить, чтобы она не болела? В этих случаях и существует не совсем научный целостный подход к человеку и его внутреннему миру. Издавна в ненаучной психологии люди понимали, что все мы отличаемся друг от друга не только внешне, но и внутренне. И тогда появилась необходимость угадывать вероятностные действия, возможное поведение человека, исходя из наблюдения за ним, исходя из своей интуиции и здравого смысла. И эта практикоориентированная диагностика, способность к предвидению действий человека в условиях неполного знания часто бывает более адекватной, чем предсказание, построенное на научной основе.

Отсюда: психология – это наука и искусство понимания другого человека, это соединение в одной области знания функций левого (рационального) и правого (иррационального, интуитивного) полушарий, которые по принципу взаимодополнительности должны помогать нам постигать человека, его внутренний мир, его психику.

Внутренний мир глазами науки – это конгломерат несмешивающихся ингредиентов, где каждый из них не растворился в целом. Внутренний

мир человека глазами искусства – это нечто единое целое, из которого бессмысленно выделять какие-либо самостоятельно существующие ингредиенты. Как можно отделить в воде водород и кислород?

Итак, только взаимодополнительность науки и искусства-практики приближает нас к истине об устройстве внутреннего мира человека и предсказанию его вероятностного поведения.

*С уважением,
Член Международной академии психологических наук,
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки Республики Татарстан
Л.М. Попов*

**К ВОПРОСУ О КОМПЛЕКСНОМ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ
И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Аверьянова О.Ю.
Былина Е.В.
Шавшаева Л.В.*

*Санкт-Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (далее – СДВГ) в настоящее время ставится все чаще. Более чем у половины детей с СДВГ эти симптомы переходят во взрослый возраст, приводя к различным проблемам социализации, нарушениям поведения. Это подчеркивает важность своевременного комплексного изучения, профилактики и коррекции психологических проблем детей с СДВГ.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Проявляется такими симптомами, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность [4].

Исследования, проведенные Заваденко Н.Н. и соавторами, показывают, что из общего числа обследованных московских школьников признаки синдрома дефицита внимания и гиперактивности отмечаются у 7,6% детей [6]. Результаты сравнительных эпидемиологических исследований, проведенных Брызгуновым И.П. и Касатиковой Е.В., показывают, что в Москве СДВГ диагностирован в 18% случаев, в г. Шатуре – в 15% случаев, в г. Владимире – в 17% случаев [3].

Монина Г.Б. считает, что столь широкий разброс значений объясняется применением разных диагностических критериев и отсутствием единообразия в составе изучаемых групп. При оценивании распространения СДВГ учитываются сообщения учителей, родителей и врачей, которые далеко не всегда согласуются между собой, так как поведение ребенка может меняться в зависимости от ситуации. Также завышенные результаты распространения СДВГ являются результатом использования психологических тестов оценки внимания, а не клинических критериев [7].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности чаще встречается у мальчиков. Относительная распространенность среди мальчиков и девочек колеблется от 3:1 до 9:1, в зависимости от критериев диагноза, методов исследования и групп исследования (дети, которых направили к врачу, школьники, население в целом). От этих же факторов зависят и оценки распространенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности. В настоящее время у школьников начальных классов распространенность его принимают равной 3–10% [3].

Согласно действующим в нашей стране (по состоянию на начало 2007 года) критериям диагностики, СДВГ можно диагностировать начиная с позднего дошкольного или младшего школьного возраста, поскольку для постановки диагноза необходима оценка поведения ребенка как минимум в двух разных условиях – например, дома и в школе. Заваденко Н.Н. отмечает, что наличие нарушений обучения и социальных функций является необходимым критерием для установления диагноза СДВГ [6].

Более чем у половины детей, страдавших синдромом дефицита внимания и гиперактивности в начальных классах, этот синдром сохраняется и в подростковом возрасте. Такие подростки склонны к наркомании, с трудом адаптируются к коллективу. В 30–70% случаев симптомы переходят и в зрелый возраст [7].

По мнению Мухиной В.С., взрослые люди, страдавшие в детстве тяжелыми формами синдрома дефицита внимания и гиперактивности, в подростковом и зрелом возрасте имеют высокий риск развития социальной дезадаптации. СДВГ в сочетании с поведенческими расстройствами может рассматриваться как предвестник некоторых нарушений личности, например асоциальной психопатии, способствовать развитию алкоголизма и наркомании, которые затрудняют диагностику и нивелируют симптоматику[5].

Проблемой психологического сопровождения детей с СДВГ занимались такие отечественные исследователи, как Бардиер Г.Л., Брызгунов И.П., Заваденко Н.Н., Касатикова Е.В., Лютова Е.К., Монина Г.Б., Мурашова Е.В., Сиротюк А.Л., Чутко Л.С. и др.

Бардиер Г.Л. предлагает понимать под психологическим сопровождением поддержку психически здоровых людей; системную интегративную технологию социально-психологической помощи семье и личности; особую форму социальной и психологической помощи детям и участникам учебного и воспитательного процесса [1].

Психологическое сопровождение включает в себя следующие направления деятельности психолога:

1. Психодиагностика: диагностическая работа – исторически первая форма психологической практики.

2. Психокоррекция и развивающая работа: развивающая деятельность направлена на создание социально-психологических условий для целостного психологического развития ребенка, а психокоррекционная – на решение в процессе такого развития конкретных психологических проблем, в том числе проблем поведения или обучения.

3. Консультирование и просвещение [1].

4. Метод биологической обратной связи (БОС) является методом коррекции с использованием специальной аппаратуры для регистрации, усиления и «обратного возврата» ребенку информации о его физиологических процессах в доступной ему форме. Созданы полноценные игровые сюжеты, управление которыми основывается на биологической обратной связи. Данное направление развивается, и уже доказана применимость игрового биоуправления в начальной школе. Бондаренко Ю.В., Шевченко И.Г. показали, что после ЭЭГ БОС-коррекции у 57% обследуемых детей с СДВГ было обнаружено достоверное изменение индекса внимания [2].

Психокоррекционная часть психологического сопровождения включает в себя использование следующих методов:

1. Арт-терапия. В основе арт-терапии лежит творческая деятельность, неограниченные возможности ребенка для самореализации и самовыражения, что помогает ему адаптироваться в реальной жизни [7].

2. Игровая терапия. Моница Г.Б. с соавторами указывают, что игровая терапия является естественной и эффективной формой работы с детьми. Игровая деятельность влияет на формирование произвольных психических процессов, развивает мыслительные процессы и функции, самостоятельность в суждениях и принятии решений. Также она совершенствует опорно-двигательную и волевую активность, развивает способность понимать свои чувства, способствует укреплению самооценки и улучшению коммуникативных навыков [6].

3. Музыкальная терапия. Лютова Е.К. и Моница Г.Б. рекомендуют использовать музыкотерапию в сочетании с каким-либо другим методом, например арт-терапией, телесной терапией.

4. Психогимнастика, телесно-ориентированная терапия, помогают ребенку научиться понимать свое тело, управлять им, позволяют в

невербальной форме отреагировать на эмоциональные переживания. Сиротюк А.Л. и Брызгунов И.П. с соавторами предлагают использовать такие методики, как, например, дыхательные техники, пантомима, айкидо, аутотренинг, методика напряженных поз.

5. Поведенческая и семейная терапия, должны использоваться вместе для наибольшей эффективности. Брызгунов И.П. и Касатинова Е.В. среди психолого-педагогических методов коррекции СДВГ главную роль отводят именно поведенческой и семейной психотерапии.

Исследователи предлагают в программе поведенческой коррекции выделять два этапа: домашний и учебный. Домашняя программа коррекции включает:

- изменение поведения взрослых и их отношения к ребенку;
- изменение психологического микроклимата в семье;
- организацию режима дня и места для занятий ребенка;
- внедрение методов поощрения поведения ребенка.

Учебная программа включает:

- изменение окружения;
- создание положительной мотивации, ситуации успеха;
- коррекцию негативных форм поведения;
- регулирование ожиданий (положительные изменения в поведении ребенка проявляются не так быстро, как хочется окружающим).

Также исследователи указывают на необходимость комплексного подхода при работе с СДВГ: сотрудничество семьи и школы, взаимодействие специалистов разных областей – психологов, врачей, социальных педагогов. Коррекционные программы должны быть ориентированы на возраст 5–8 лет, когда компенсаторные возможности мозга велики, и еще не успел сформироваться патологический стереотип [3].

Брызгунов И.П. подчеркивает важность «мультимодального» лечения и предлагает выделять следующие этапы:

- просветительные беседы с ребенком, родителями, учителями;
- обучение родителей и учителей поведенческим программам;
- расширение круга общения ребенка через посещение различных кружков и секций;
- специальное обучение в случае затруднений с учебой;
- медикаментозная терапия;
- аутогенная тренировка и суггестивная терапия (гипноз) [3, с. 50].

Сиротюк Л.А. предлагает программу нейропсихологического развития и коррекции детей с СДВГ, представленную 16 занятиями [9].

Мурашова Е.В. справедливо замечает, что опыт применения психотерапии при СДВГ недостаточен, однако снижение психологической напряженности в семье и создание благоприятной для ребенка обстановки способствуют лечению. Автор считает,

что объяснение ребенку причин его неудач в жизни на понятном ему языке является неотъемлемой частью психотерапии [8].

Монина Г.Б. главной целью психотерапии детей с СДВГ считает оказание помощи в адаптации к существующим условиям жизни с учетом симптоматических проявлений данного заболевания. Специалисты, осуществляющие сопровождение ребенка с СДВГ, должны направлять усилия на выявление сильных сторон личности с целью помочь ребенку ощутить себя успешным, повысить самооценку и мотивацию достижений в других областях деятельности [7].

Шипицына Л.М. предлагает сопровождение гиперактивного ребенка в условиях ДОУ и семьи осуществлять комплексно. В ходе сопровождения необходимо объединять и правильно сочетать различные подходы: медицинский, психолого-педагогический, родительский. Необходимыми условиями успешности сопровождения ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью являются своевременность, последовательность и достаточная продолжительность оказываемой помощи. Взрослый должен быть готов к длительной работе, а не к быстрому результату, хотя при уравновешенном подходе первые результаты могут стать заметными достаточно скоро.

Программа коррекции в ДОУ может включать:

- 1) создание положительной мотивации, ситуаций успеха;
- 2) обучение ребенка релаксации;
- 3) коррекцию негативных форм поведения, в частности немотивированной агрессии;
- 4) развитие дефицитарных функций;
- 5) развитие навыков межличностного взаимодействия;
- 6) работу с родителями гиперактивного ребенка (информирование о проблеме, обучение эффективным способам общения с ребенком) [10, с. 87-88].

Таким образом, анализ исследований по проблеме психологического сопровождения показал, что авторы придерживаются мнения о многоаспектности решения данного вопроса. Программа комплексного сопровождения детей с СДВГ в условиях ДОУ должна включать следующие компоненты: медикаментозное лечение, психолого-педагогическую профилактику и коррекцию проблем развития ребенка с СДВГ, психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательного процесса (родителей, воспитателей).

Список литературы

1. Бардиер, Г.Л. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г.Л. Бардиер, И.В. Рамазан, Т.В. Чередникова. – Кишинев – Санкт-Петербург: Вирт; Дорваль, 2000. – 96 с.
2. Бондаренко, Ю.В. Динамика индекса внимания в ходе коррекции методом ЭЭГ БОС / Ю.В. Бондаренко, И.Г. Шевченко // Материалы III Международной

конференции по когнитивной науке. – М.: 2008. – Т. 1. – С. 207.

3. Брызгунов, И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Медпрактика-М, 2002. – 128 с.

4. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 96 с.

5. Заваденко, Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 128 с.

6. Заваденко, Н.Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова, М.В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – №6. – С. 11-15.

7. Моница, Г.Б. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая коррекция / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.

8. Мурашова, Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы». Гиподинамический и гипердинамический синдром / Е.В. Мурашова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 176 с.

9. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А.Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2002. – 128 с.

10. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына [и др.]. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МБОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №29 Г. ЙОШКАР-ОЛЫ»)

Адамова Н.В.

Кузнецов А.И.

Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Во всех странах мира и в любых социальных группах общества имеются люди с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), те, кого в нашей стране принято называть инвалидами. Их число в мире значительно и продолжает расти. В традиционной для России системе образования детей с той или иной формой нарушения, дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах.

Инклюзивное образование предусматривает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных общеобразовательных школах в одном классе с обычными детьми. Включение детей с особенностями в развитии в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства, то есть инклюзивное образование, – новый подход для российского образования. Поскольку

для России это дело новое, возникает масса вопросов, особенно в период введения такого обучения.

Плюсы:

- создание в общеобразовательном учреждении специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей – учащихся данного образовательного учреждения;
- обучение в условиях общих классов массовой школы, с предоставлением ученику необходимой психолого-педагогической поддержки профильными специалистами;
- подготовка ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и детей с ОВЗ в частности и способствовали бы достижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество;
- формирование в сообществе (класс, группа, школа) навыков толерантности, т. е. терпимости, милосердия, взаимоуважения.

Минусы:

- в идеале никаких минусов быть не должно, поскольку инклюзивное образование способствует улучшению качества жизни детей, особенно детей из социально уязвимых групп, и оздоровлению общества в целом. Но, учитывая наши социально-экономические условия и уровень общественного сознания, инклюзивное образование в России носит пока экспериментальный, не повсеместный характер.

В 2012 году МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы» стала участником государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 года №175. Основной целью программы является формирование к 2015 году условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения.

Программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения), и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

На первоначальном этапе реализации программы в образовательном учреждении велась разработка нормативно-правовых, методических, проектных подходов к формированию доступной среды для детей-инвалидов и иных маломобильных групп населения с учетом международных стандартов, современного отечественного и зарубежного опыта. Важным моментом в реализации первого этапа программы стало выявление существующих ограничений и барьеров, препятствующих доступности среды для детей-инвалидов, и оценка потребностей в устранении.

На втором этапе реализации программы был осуществлен анализ материально-технического обеспечения образовательного учреждения с учетом организации специализированной архитектурной среды, которая включает в себя внеучебное и учебное пространства, а также спланировано приобретение специализированного оборудования для формирования обучающей среды для детей-инвалидов и иных маломобильных групп населения. Итогом реализации второго этапа стало создание предпосылок для развития инклюзивного образования, в том числе создания безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов.

Третьим этапом реализации программы стало организационно-педагогическое обеспечение образовательного процесса. В ходе реализации третьего этапа специалисты школы, в частности заместитель директора по учебно-воспитательной работе (координатор по инклюзии), учитель-логопед, педагоги-психологи, учителя начальных классов, прошли специализированные курсы повышения квалификации по составлению и реализации в общеобразовательных учреждениях адаптированных образовательных программ, формам и методам организации инклюзивного образовательного процесса в классе, организации внеучебной работы.

С 2013 года мы принимаем в обычные классы детей с ограниченными возможностями здоровья. Но, понимаете, это не просто «взять» ребенка, это могут быть дети с разными нарушениями: ДЦП, ослабленное зрение, нарушение слуха; речь идет именно о детях с сохранным интеллектом. Работа с такими детьми начинается, когда родители будущих первоклассников приходят к нам в школу по месту жительства. Вместе мы изучаем рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, индивидуальную программу реабилитации инвалида и другие документы, для того чтобы организовать учебный процесс. Для ребенка разрабатывается индивидуальная программа обучения с учетом медицинских показаний.

Ребенок с ОВЗ включается в учебный процесс ровно настолько, насколько он может. Для таких детей проводятся занятия в классе, занятия на дому, коррекционные занятия с психологом, логопедом, дефектологом, и их возможности постепенно и аккуратно повышаются.

В том числе и за счет того, что они учатся быть рядом с обычными детьми, а те учатся жить вместе с ними. И кому от этого больше пользы – это открытый вопрос. Большинство наших родителей, например, убеждено, что их обычные дети получают от такого соседства намного больше.

Задача нашей школы (для любых детей) – не просто добиться освоения материала, а научить существовать в обществе людей с разными способностями. Наша школа, в которой инклюзивный подход к образованию не спущен сверху, а является частью ее школьной установки без всяких государственных предписаний, учит детей общаться, слушать одноклассников, правильно выражать чувства, доверять другим людям, кроме мамы и папы, делать что-то по очереди, сидеть на месте в автобусе и т. д. Все эти навыки гораздо легче привить в обществе, потому что вне общества они и не нужны.

Практика показывает, что решить вопросы организации образовательного процесса для детей с особыми запросами возможно только в ситуации, когда и детский, и взрослый коллектив школы действительно безоговорочно принял детей с психофизическими особенностями в свою среду такими, какие они есть.

На сегодняшний момент можно выделить несколько барьеров для инклюзивного образования:

- отсутствие в республике соответствующего законодательства, закрепляющего инклюзивное образование и обеспечивающего его экономические основы;

- отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологиях организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;

- отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

- недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т. д.);

- отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.

И последнее – инклюзивное образование сможет достичь своей цели только тогда, когда оно будет реализовано на всех уровнях образования – от детского сада до вуза.

За последние десятилетия в России по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Единственный доступный всем нам способ сделать жизнь семей с особыми детьми частью всего общества – принять (не формально, а сердцем) идею инклюзии – включения любых детей в общую жизнь. И здесь нельзя ограничиваться плакатами на остановках, видеороликами на телевидении про «равные возможности». Потому что на самом деле инклюзивное образование – это постепенный, детальный и очень бережный процесс включения ребенка в общую образовательную среду, которая учитывает индивидуальные особенности и опирается на сильные стороны ребенка.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Андреева С.Н.

*Марийский государственный университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Деление окружающего мира на категории «мужского» и «женского» испокон веков представлено во всех культурах: в мировоззренческой и религиозной символике, в разделении по признаку пола трудовой деятельности и социальных ролей. Оно отражено в сознании каждого человека, проявляясь в идеальных образах мужественности и женственности, направляющих процессы идентификации в развитии личности. Однако лишь во второй половине XX века данный феномен, получив обозначение «гендер», стал актуальным объектом исследований в самых разных научных областях, в том числе и в психологии. В отечественной психологии в 70–90-е годы XX века обусловленность развития личности половой принадлежностью и половой ролью исследовали А.Г. Асмолов, А.И. Белкин, Д.Н. Исаев, И.С. Кон, В.Е. Каган, И.И. Лунин, Т.И. Юферева и др. [1, 3].

В исследованиях различных аспектов становления личности отмечалось, что органическое развитие само по себе еще не делает человека мужчиной или женщиной в социально-психологическом и личностном смысле и должно для этого дополниться «психологическим полом», который «проявляется в разных особенностях социального поведения, связанных с половым диморфизмом».

Однако разработка проблем психологического пола личности в отечественной психологии была представлена единичными исследованиями, а не концептуальным направлением по разработке данного феномена. В начале 90-х годов в отечественные гуманитарные науки пришел термин «гендер» как калька с англоязычного термина «gender», в связи с чем в последующие два десятилетия исследования гендерных проблем в России приобрели устойчивую популярность. В то же время введение нового термина в психологии личности привело к определенным проблемам, связанным с соотнесением уже существовавшей и новой, «гендерной», терминологии. Большинство отечественных исследователей в этой ситуации встали на позицию простой замены применяемых ранее по отношению к социальным и личностным проявлениям терминов «половое» и «полоролевое» более модным термином «гендерное». Вместе с тем можно наблюдать попытки перенесения и переосмысления зарубежной гендерной терминологии в русле отечественных методологических подходов в психологии личности. В результате происходит вытеснение и утрата методологически продуктивных конструктов в понимании системных механизмов личностного развития, каковым является понятие «психологический пол личности», не имеющее точного аналога в зарубежной гендерной психологии. В связи с обозначенной ситуацией представляется немаловажным проанализировать и обобщить представления о сущности, механизмах и функциях отдельных составляющих психологического пола в развитии личности, соотнести понимание психологического пола личности с зарубежными теориями гендерных конструктов личности и определить его позиции в системе современных гендерных исследований.

Классиками гендерной психологии (С. Бемом, М. Киммелом, К. Уестом и Д. Зимерманом и многими другими) «гендер» рассматривается как одно из базовых измерений социальной структуры общества, которое вместе с другими социально-демографическими и культурными характеристиками (раса, класс, возраст) организует социальную систему, отражаясь на характере развития личности.

Таким образом, «gender» может трактоваться как очень широко, обозначая разделение по признаку пола и культурных символов, социальных институтов, рынка труда, идентификационных моделей личности, так и узко, подчеркивая разницу между социальным и биологическим полом личности.

Гендерный подход становится особенно актуальным в условиях раздельного обучения. Так, анализ исследований зарубежных и отечественных ученых В.Д. Еремеевой, Н.В. Ерофеевой, О.И. Крушельницкой, И.С. Кона, Н.Н. Куинджи, Л.И. Столярчук, А.Н. Третьяковой, Т.П. Хризман и других [5] по проблеме раздельного и совместного обучения позволяет выделить положительные и отрицательные стороны такой организации учебного процесса. К положительным сторонам раздельного обучения относятся: удобства для работы учителя; возможность учета неравномерности развития мальчиков и девочек; более высокий уровень успеваемости и дисциплины по сравнению с классами совместного обучения; более адекватная самооценка и снижение страха оценки со стороны противоположного пола; снижение роли оценочных стереотипов со стороны учителя, низкий процент заболеваемости детей по сравнению с классами совместного обучения; возможность учета в учебно-воспитательном процессе психофизиологических особенностей восприятия и мышления мальчиков и девочек.

Современная школа ставит своей целью раскрыть индивидуальные способности своих учеников, способствовать успешной их самореализации. Одним из значимых средств развития индивидуальности ученика, его самореализации является осуществление гендерного и дифференцированного подходов в образовании. Гендерный подход в образовании рассматривается как один из составляющих личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, учитывающий индивидуальные особенности ребенка в соответствии с его полом и предполагающий на основании этого определение содержания, форм и методов обучения и воспитания; создание благоприятной образовательной среды, направленной на развитие личности в соответствии с ее природным потенциалом [5].

Проблема личностно-ориентированного обучения подробно освещается в работах педагогов и психологов Н.И. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.В. Давыдова, Г.И. Железиковской, Б.Б. Косова, В.В. Серикова, В.А. Петровского, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской. Вместе с тем, рассматривая вопросы, связанные с решением проблемы личностно-ориентированного обучения, которое должно содействовать развитию личностных показателей на основе учета интересов, потребностей, склонностей и возможностей обучающихся, исследователи практически не затрагивают вопросы гендерных особенностей школьников.

Отрицательными сторонами раздельного обучения мальчиков и девочек являются: противоречие общемировым тенденциям к совмещению мужских и женских ролей как свидетельство о недостаточном уровне демократизации образования; закрепление на

уровне сознания половой дифференциации, гендерных стереотипных представлений о различиях в поведении мужчин и женщин; небольшой опыт общения с противоположным полом у детей по сравнению с классами совместного обучения; отсутствие ситуации тренинга взаимоотношений детей обоего пола во всех сферах жизнедеятельности в естественных условиях; менее творческая атмосфера по сравнению с классами совместного обучения; отсутствие возможности взаимного обогащения мальчиками и девочками друг друга положительными качествами; снижение возможности интенсивного развития в связи с отсутствием разнообразной гетерохромной среды, что повышает результат обучения; отсутствие возможности наладить дружеские, товарищеские и равноправные отношения между мальчиками и девочками [5].

В рамках гендерного подхода и отдельного обучения особый интерес в современной школе в связи с постоянным усложнением программ обучения представляет эмоциональная сфера, реакция школьников на фрустрационные ситуации. Фрустрационные ситуации возникают при наличии каких-либо препятствий на пути к достижению цели и могут сопровождаться отрицательными эмоциональными переживаниями, выраженными в форме агрессии. Утверждению положения о том, что агрессия является обязательным следствием фрустрации, способствовали результаты многочисленных экспериментальных исследований. Наряду с этим имеются многочисленные свидетельства того, что не всегда фрустрационные ситуации ведут к формированию и утверждению агрессивного поведения. На агрессивность в ситуациях фрустрации могут влиять эмоциональные и когнитивные процессы индивида. Можно предполагать, что выбор способов поведения в ситуациях фрустраций зависит от умения, способности человека адекватно воспринять, понять, оценить и проинтерпретировать ситуацию.

В исследовании мы рассматривали гендерные различия в фрустрационных реакциях младших школьников. Младший школьный возраст это возраст интенсивного развития эмоциональной и волевой сфер, в связи с чем развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. С поступлением в школу резко меняется эмоциональная сфера ребенка: проявляется чувствительность к страхам, возникает стыд за плохие отметки в школе, развиваются положительные эмоции (радость) в игре и общении со сверстниками, формируется интерес в процессе изучения предметов, меняется уклад жизни ребенка, изменяются его отношения с взрослыми и сверстниками, в нем укрепляется сознание нового положения школьника [4].

Мы предположили, что при отдельном обучении у девочек более выражены импунитивные реакции, которые связаны с принятием

ответственности на себя. Для выявления гендерных различий в фрустрационных реакциях младших школьников в условиях раздельного обучения был использован детский вариант теста рисуночных фрустраций С. Розенцвейга.

Опытно-экспериментальной базой нашего исследования являлась МОУ СОШ №20 г. Йошкар-Олы. В исследовании участвовали: 1-я группа – мальчики 4-го класса, обучающиеся раздельно; 2-я группа – девочки 4-го класса, обучающиеся раздельно; 3-я группа – мальчики и девочки 4-го класса, обучающиеся совместно.

На основе анализа результатов исследования обнаружены различия между мальчиками и девочками, обучающимися и в классах раздельного, и в классах совместного обучения. У мальчиков как в условиях раздельного, так и в условиях совместного обучения не выявлены интропунитивные реакции. Значит, они не склонны обвинять сами себя и брать на себя ответственность. Преобладание импунитивного направления реакции встречается у 81,82% мальчиков в классе с раздельным обучением и у 66,67% мальчиков в классах с совместным обучением. Преобладание экстрапунитивного направления реакции встречается у 18,18% мальчиков в классе с раздельным обучением и у 33,33% мальчиков в классах с совместным обучением. Соответственно, мальчики рассматривают фрустрирующую ситуацию как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем; обвинение окружающих у них встречается реже, а обвинение самих себя отсутствует.

В классе с раздельным обучением преобладающим у 43,5% девочек является импунитивное направление реакции, у 30,4% – интропунитивное направление реакции, у 26,1% – экстрапунитивное направление реакции. Это говорит о том, что девочки в классах раздельного обучения чаще склонны не замечать препятствия и реже принимают ответственность на себя за исправление возникшей ситуации или обвиняют кого-то.

В классах с совместным обучением 42,6% девочек имеют чаще преобладающее интропунитивное и 42,3% – импунитивное направление реакции. Экстрапунитивное направление реакции у девочек в классах с совместным обучением встречается значительно реже – у 15,1% девочек. Значит, в классах с совместным обучением девочки больше склонны брать вину на себя или обвинять других.

Тип реакции «с фиксацией на препятствии» имеются в классах с раздельным обучением у 81,82% мальчиков и 56,52% девочек, а также у 77,77% мальчиков и 81,42% девочек, обучающихся совместно. Это говорит о том, что препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются всеми младшими школьниками, независимо от того, учатся ли девочки и мальчики совместно или раздельно.

Но для 43,48% девочек, обучающихся раздельно, также характерен тип реакции «с фиксацией на самозащите». Обучающихся с преобладающим

типом реакции с фиксацией на удовлетворении потребности не выявлено, что свидетельствует о неумении младших школьников находить выход из фрустрационных ситуаций.

Итак, по результатам проведенного исследования статистически доказано существование значимых гендерных различий в фрустрационных реакциях мальчиков и девочек, обучающихся в классах с раздельным и в классах с совместным обучением. Мальчики младшего школьного возраста и в классах с совместным обучением, и в классах с раздельным обучением, в отличие от девочек, не склонны обвинять себя. Они рассматривают фрустрирующую ситуацию как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем. Обвинение окружающих у них встречается реже, а обвинение самих себя отсутствует.

Девочки в классах с совместным обучением чаще рассматривают фрустрирующую ситуацию как незначительную, что, возможно, объясняется влиянием мальчиков, а в классах с раздельным обучением чаще обвиняют себя.

В перспективе представляется интересным исследование психологического климата межличностных отношений в классах с раздельным обучением.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
3. Кон, И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И.С. Кон. – М.: Книжная фабрика №1, 1975. – С. 763-776. – (Соотношение биологического и социального в человеке / под ред. В.М. Банщикова, Б.Ф. Ломова).
4. Сиротюк, А. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – №8. – С. 136-139.
5. Хризман, Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева. – СПб., 1998. – 184 с.

СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУХГАЛТЕРА

Андреева Т.Ю.

Научный руководитель – Черкасова Т.И.

*Поволжский государственный технологический университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В жизни каждого человека профессиональное становление занимает важное место. Если данный процесс рассматривать во времени, то он занимает большую часть жизни человека от выбора профессии в старшей ступени общеобразовательной школы до окончания профессиональной деятельности. Причем профессиональное становление – это длительный, многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных возрастных этапах.

В зависимости от выбранной профессии процесс профессионального становления имеет свои особенности. Так, профессия бухгалтера относится, по классификации Е.А. Климова, к типу профессий «человек – знаковая среда». Предметом интереса в данном типе профессий являются естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы – вот предметные миры, которые занимают представителей профессий этого типа.

Стадии профессионального развития, по Е.А. Климову, на примере профессии бухгалтера:

1. Стадия оптации (от 11-12 до 14–18 лет) – стадия подготовки к труду, выбора профессии, профессионального самоопределения. На этой стадии может оказаться и взрослый человек, например безработный.

2. Стадия адепта – стадия профессиональной подготовки, получения профессии, специальности. На стадии профессиональной подготовки многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Увеличивающаяся год от года профессиональная направленность учебных дисциплин снижает неудовлетворенность. Студенты экономических факультетов начинают больше разбираться в получаемой профессии, их начинает интересовать учеба, проявляется внутренняя мотивация разбираться в экономической науке.

3. Стадия адаптанта – первые шаги в профессии, вхождение в профессиональное сообщество. Без нее человек не может стать представителем профессии, так как для формирования профессионала имеет значение не только профессиональное образование, но наличие

благоприятной профессиональной среды. Стадия длится от 2-3 месяцев до 2-3 лет в зависимости от сложности профессии. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности. Здесь на первый план выходит приобретение практических навыков по работе с документами, цифрами, отчетностью. Молодой специалист-бухгалтер проходит испытательный срок, где должен проявить себя терпеливым, точным, ответственным работником.

4. Стадия интернала – работник входит в профессиональное сообщество в качестве полноправного ее члена, становится равным среди равных. Этой стадии достигают все профессионалы либо уходят из профессии. Специалист освоил и продуктивно (производительно и качественно) выполняет свою работу, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Динамика прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворенность профессиональной жизнью. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере.

5. Стадия мастера – работник начинает выделяться на общем профессиональном фоне, становится лучшим среди равных. До этой стадии, как и до последующих, доходят не все работники, а только имеющие достаточно сильную мотивацию и достаточно высокий уровень притязаний.

6. Стадия авторитета – работник становится лучшим среди мастеров. Этой стадии достигают немногие работники. Здесь специалист-бухгалтер может занять должность старшего бухгалтера.

7. Стадия наставника – высший уровень развития любого специалиста. На этой стадии работник становится не только лучшим среди авторитетов, но и учителем, передающим свой опыт ученикам. На данный момент человек достигает пика своей профессиональной деятельности, может стать главным бухгалтером организации.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что профессиональное становление бухгалтера – это непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Сущность процесса профессионального становления заключается в совершенствовании личностно-деловых и профессиональных качеств бухгалтера, а также повышении уровня знаний, умений и

профессиональных компетентностей, необходимых для успешного выполнения своей работы.

Список литературы

1. Классификация типов профессий Е.А. Климова. – URL: <http://brainmod.ru/tests/klimovs-types/>
2. Климова, М.А. Бухгалтерское дело: учебное пособие / М.А. Климова. – М.: Инфра-М, 2004.
3. Кореляков, Ю.А. Средства экспресс-диагностики направленности личности в структуре определения уровня ее профессионального развития / Ю.А. Кореляков // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №5. – С. 25-32.
4. Стадии профессионального развития. – URL: <http://www.grandars.ru/college/biznes/professionalnoe-razvitie.html>

ОТНОШЕНИЕ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ОНЛАЙН- КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Андрукевич К.В.

*Барановичский государственный университет
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Социальные сети становятся все более популярными в качестве способа общения и передачи информации. Благодаря разветвленной форме взаимодействия человека или группы людей с информацией появились средства презентации и реализации профессиональных услуг. Появилось большое количество различных психологических сообществ и сайтов психологической помощи онлайн. Сайты психологической помощи и порталы в Сети стали популярными среди профессиональных консультантов, людей, интересующихся психологией, а также в кругу людей, которые имеют желание получить психологическую помощь онлайн [2].

Онлайн-консультирование через Интернет является новой формой получения психологической помощи. Существуют различные обозначения данного вида консультирования: психологическая помощь онлайн, консультирование виртуального психолога, кибертерапия. В настоящее время существует множество вопросов и дискуссий в отношении данного вида услуг. Ученых и практиков интересуют вопросы об эффективности психологической помощи, получаемой в процессе онлайн-консультирования, конфиденциальности его результатов, потенциальном вреде для психического здоровья человека.

По результатам исследования А. Новичковой установлено, что форм онлайн-консультирования существует столько, сколько существует форм общения в Сети. Следовательно, психолог, планирующий или ведущий онлайн консультации через Интернет, может отдавать предпочтение той

или иной форме общения и таким образом регламентировать целевую аудиторию по сходной форме.

Ученая А. Новичкова перечисляет распространенные формы консультирования: вопрос-ответ, переписка по электронной почте (e-mail), обмен короткими сообщениями (ICQ), «на связи» (on-line), консультирование на форуме. Консультации в чате, видео- и аудио-общение встречаются редко [1].

Следует отметить, что виртуальная помощь психолога не является заменой непосредственных консультативных сессий с клиентом. Прежде всего потому, что виртуальная психологическая помощь существует всего несколько лет, в то время как психотерапии уже более ста лет [1]. Виртуальную практическую деятельность психолога на данном этапе ее развития полезно воспринимать как альтернативу реальным консультациям. Если психолог в своей практической деятельности полностью уходит в виртуальность, то встает вопрос о его адаптивности и успешности как специалиста. Специалист должен быть способен эффективно работать на территории обеих реальностей. Именно по этой причине профессиональные психологи создают интернет-кабинеты [4].

Можно выделить причины, по которым уместно использование психологического онлайн-консультирования: проживание в отдаленном месте, где психологические услуги недоступны; желание разобраться с проблемами в том месте, где клиент чувствует себя максимально комфортно; высокая степень занятости и отсутствие времени для поездки в кабинет психолога; желание познакомиться с психологом перед тем, как начать с ним длительную терапию; желание познакомиться с самим процессом психологического консультирования и получить некоторые результаты [3].

Нами было проведено исследование среди 36 студентов 2, 3 и 5-го курсов дневной формы обучения факультета педагогики и психологии и инженерного факультета УО «Барановичский государственный университет», в возрасте от 19 до 24 лет, с целью выявления эмоциональной составляющей отношения к психологическому онлайн-консультированию у юношей и девушек. Была использована методика «Семантический дифференциал», модифицированная в соответствии с целью исследования.

Выявлены статистически значимые отличия в отношении юношей и девушек к психологическому онлайн-консультированию по следующим шкалам: «неуспешное – успешное» ($t = 3,37$; $p = 0,00$), «невозможное – возможное» ($t = 2,68$; $p = 0,01$), «небезопасное – безопасное» ($t = 2,17$; $p = 0,02$), «неудобное – удобное» ($t = 2,04$; $p = 0,05$) и «отталкивающее – располагающее» ($t = 2,03$; $p = 0,05$).

В частности, девушки (ср.знач. = 5,25) более высоко оценивают успешность психологического онлайн-консультирования, чем юноши

(ср.знач. = 4,14). По их мнению, психологическое онлайн-консультирование является успешным, хотя и в низкой степени. Юноши в отличие от девушек занимают нейтральную позицию. Их эмоциональное отношение к данному виду консультирования по параметру «успешность» является скорее неопределенным. Это может быть обусловлено, на наш взгляд, тем, что юношам тяжелее открыться по сравнению с девушками, а в ситуации психологического консультирования через Интернет, когда клиент зачастую не видит терапевта, установление эмоционального контакта может быть затруднено.

Вместе с тем юноши (ср.знач. = 5,67) относятся более положительно к возможности психологического онлайн-консультирования, чем девушки (ср.знач. = 4,62). Юноши считают такую форму консультирования возможной, хотя и в низкой степени. Девушки же занимают нейтральную позицию. По нашему мнению, такое отношение со стороны испытуемых может быть обусловлено неверием респондентов в успешность такой формы психологической помощи, а также большей открытостью юношей к экспериментированию, меньшей чувствительностью к социальным оценкам.

По критерию безопасности большее доверие онлайн-консультирование вызывает у девушек (ср.знач. = 5,0), чем у юношей (ср.знач. = 4,17). На наш взгляд, такой результат может быть обусловлен тем, что юноши в меньшей степени, чем девушки, склонны к рефлексии, имеют тенденцию к завышению своей самооценки. Поэтому процесс самоанализа может рассматриваться ими в большей степени как травмирующий, чем стимулирующий к позитивным изменениям. Однако необходимо учитывать тот факт, что при психологическом онлайн-консультировании можно не указывать своего имени.

Юноши (ср.знач. = 5,89) более высоко оценивают удобство психологического онлайн-консультирования, чем девушки (ср.знач. = 5,37). Данный факт можно объяснить тем, что юноши более тяготеют к инструментальному общению, а девушки – к эмоциональному. Как нам кажется, удобство данного способа обусловлено тем, что такую форму психологического консультирования можно получить, даже если клиент находится в месте, где нет возможности обратиться к психологу напрямую. К примеру, в сельской местности.

Девушки рассматривают психологическое онлайн-консультирование как располагающее (ср.знач. = 4,62) в большей степени, чем юноши (ср.знач. = 4,35). Юноши занимают нейтральную позицию. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено тем, что респонденты не привыкли к такой форме получения психологической поддержки.

По следующим шкалам не были выявлены статистически значимые отличия: «нецелесообразное – целесообразное» ($t = 0,47$; $p = 0,63$),

«ненужное – нужное» ($t = 1,04$; $p = 0,31$), «бесполезное – полезное» ($t = 0,79$; $p = 0,43$), «неэффективное – эффективное» ($t = 0,19$; $p = 0,84$), «неприемлемое – приемлемое» ($t = 1,11$; $p = 0,27$), «неэтичное – этичное» ($t = 0,22$; $p = 0,83$).

Девушки (ср.знач. = 5,0) и юноши (ср.знач. = 5,74) положительно оценивают целесообразность данного вида консультирования. Это может быть связано с возможностью использовать данную форму в тех регионах, где невозможно осуществление традиционной формы психологического консультирования.

Девушки и юноши считают, что психологическое консультирование в равной степени как необходимое, так и ненужное; как полезное, так и бесполезное; как эффективное, так и неэффективное; как этичное, так и неэтичное. Это, по нашему мнению, связано с малой распространенностью данной формы консультирования и информированностью о ее особенностях, положительных и отрицательных сторонах.

Респонденты высказались положительно в отношении приемлемости данного метода. Как нам кажется, такое отношение может быть вызвано открытостью респондентов к использованию новых форм получения психологической помощи.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что эмоциональное отношение к психологическому онлайн-консультированию юношей и девушек является амбивалентным. Учитывая выявленные сходства и различия в эмоциональном отношении потенциальных клиентов различного пола к психологическому онлайн-консультированию, целесообразно организовывать психологическое просвещение молодежи об особенностях, преимуществах, гарантиях онлайн-консультирования.

Список литературы

1. Догадова, А.В. Возможности психологического консультирования в Интернете [Электронный ресурс] / А.В. Догадова // Журнал практической психологии и психоанализа. – URL: <http://www.b17.ru/article/consult/> (дата обращения: 27.07.2014).
2. Евдокимова, О.Г. Психологическое консультирование онлайн как новый способ помощи населению [Электронный ресурс] / О.Г. Евдокимова // Психологи на b17.ru. – URL: http://www.b17.ru/article/ispolzovanie_skype (дата обращения: 26.07.2014).
3. Шилова, Е.В. Использование Skype и телефона в психологическом консультировании или что такое онлайн-сессии [Электронный ресурс] / Е.В. Шилова // Психологи на b17.ru. – URL: http://www.b17.ru/article/ispolzovanie_skype (дата обращения: 26.07.2014).
4. Ягнюк, К.В. Психологическая помощь: информация для потенциального пользователя [Электронный ресурс] / К.В. Ягнюк. – URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3019> (дата обращения: 26.07.2014).

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ

Аносова Н.А.

*Поволжский государственный технологический университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В данном исследовании под институциональной средой профессионально-общественной аккредитации коротких программ, для которых не установлены требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и федеральные государственные требования (ФГТ), мы будем понимать четкий, упорядоченный набор институтов, которые определяют правила, позволяющие формировать систему оценки качества короткой программы. Институциональная среда – это рамки, в которых формируются субъект-субъектные отношения между всеми потребителями услуг системы непрерывного профессионального образования, а именно: образовательной организацией, государством, отраслевыми министерствами и ведомствами, независимыми организациями, уполномоченными работодателями, их объединениями (аккредитационными агентствами), обществом, рынком труда, представителями профессиональных сообществ, физическими лицами.

Мы видим, что разнородность составляющих «среды» настолько велика, что для их соединения в качественно новую систему необходим механизм, который можно определить как институциональный.

Все субъекты «институциональной среды» должны иметь общую цель, которая заключается в повышении качества коротких программ. Для этого они объединяют общественные, профессиональные, образовательные, экспертные, личные ресурсы; совместно определяют содержание, источники, средства, педагогические технологии; несут индивидуальную и коллективную ответственности при субъект-субъектных отношениях; формируют позитивное взаимодействие. Важно определить, какие субъекты «институциональной среды» находятся непосредственно в сферах образования, экономики, в области оценки качества коротких программ, общественно-производственных (рыночных) отношений и каким образом и на каких уровнях они взаимодействуют [1].

Также субъекты «институциональной среды» разрабатывают критерии оценки коротких программ, используют экспертные методы, определяют технологию и процедуры последовательного внутреннего и внешнего оценивания, механизмы признания. Следовательно, сама «институциональная среда» может быть рассмотрена как объект в процессе модернизации образования и экономики России.

Субъекты институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Субъекты институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ

Субъекты	Содержание деятельности
Государство	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование политики в области гарантии качества непрерывного профессионального образования; 2. Разработка нормативно-правовых документов
Отраслевые министерства и ведомства	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка отраслевых и ведомственных требований
Общество	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие гражданского общества, снижение социальной напряженности и т. д.; 2. Принятие обоснованных управленческих решений и обеспечение государственно-общественного характера управления образовательными организациями, реализующими короткие программы
Образовательная организация	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преемственность основных и дополнительных профессиональных программ, требований ФГОС и профессиональных стандартов для непрерывного образования; 2. Обеспечение условий для формирования единого образовательного пространства основного и дополнительного образования
Рынок труда	<ol style="list-style-type: none"> 1. Институционализация взаимосвязи образования и рынка труда; 2. Развитие институтов государственно-частного партнерства в системе непрерывного профессионального образования; 3. Разработка модели взаимодействия «работодатель – образование – общество» для разработки профессиональных стандартов образования, закрепления специалистов на рабочих местах;

Субъекты	Содержание деятельности
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Создание профессионально-общественных институтов контроля для решения проблем непрерывного профессионального образования; 5. Создание сертифицирующих организаций; 6. Создание системы корпоративного образования; 7. Удовлетворенность качеством образованности выпускников коротких программ, их квалификацией; 8. Удовлетворенность содержанием коротких программ; 9. Увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение и повышение квалификации персонала
Аккредитующая организация	<ol style="list-style-type: none"> 1. Утверждение стандартов и критериев, согласование их с работодателями и их объединениями и руководство ими при проведении экспертизы программы; 2. Установление и согласование с работодателями и их объединениями значений стандартов и критериев; 3. Аккредитация программы на соответствие заявленным стандартам и критериям; 4. Определение процедуры и сроков аккредитации программ; 5. Принятие решения на аккредитационном совете
Личность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получение образования «через всю жизнь»; 2. Личное самообразование и самосовершенствование; 3. Повышение уровня информированности потребителей программ для принятия жизненно важных решений по продолжению образования или трудоустройству; 4. Развитие человеческого потенциала

Таким образом, в процессе исследования нами было установлено, что субъекты институциональной среды профессионально-общественной аккредитации коротких программ отличается специфической деятельностью.

Список литературы

1. Мотова, Г.Н. Институциональный механизм оценивания коротких образовательных программ / Г.Н. Мотова, Н.А. Аносова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – №3 (79). – С. 92-97.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА- ЮРИСТА В ГЕРМАНИИ: ОПЫТ, АНАЛИЗ, ПРАКТИКА

Антропов Р.В.

*Забайкальский институт предпринимательства
Филиал НОУ ВПО Центросоюза РФ «Сибирский университет
потребительской кооперации»
Российская Федерация, г. Чита*

В результате усиливающихся интеграционных процессов в рамках европейского образовательного пространства одним из наиболее актуальных вопросов современности становится проблема психологического становления профессиональной компетентности специалиста, направленность на адаптацию выпускника к новым условиям рынка труда в эпоху динамизма и глобального экономического характера постиндустриального общества и применение компетентностного подхода как приоритетного в образовательной сфере.

В нашей работе мы решили обратиться к опыту Германии, где обучение юристов проходит в условиях экономически развитого рынка и крупномасштабных международных связей, что отчасти способствовало появлению так называемых евро-юристов, готовых к работе в институтах Европейского Союза и иных международных объединениях. Кроме того, согласно международным рейтингам, юридическое образование в университетах Германии является одним из самых престижных в мире, наиболее привлекательным с позиции качества и последующего трудоустройства выпускников. Так, по результатам исследования одной из крупнейших в мире банковских групп HSBC 2014 года, Германия, следуя за США и Великобританией, занимает третье место в мире по качеству образования и несколько лет подряд третье место в мировом рейтинге стран, наиболее привлекательных для иностранных студентов. Для России, имеющей продолжительные тесные

многоплановые отношения с Германией, данный факт имеет принципиальное значение.

Наряду с вышеуказанным, востребованность российской практикой прогрессивного зарубежного опыта и недостаточная его изученность на научном уровне обусловила постановку исследуемой нами проблемы. Соответственно, целью исследования стало выявление некоторых особенностей психологического сопровождения развития профессиональной компетентности будущих юристов в процессе обучения в университетах Германии.

Современная высшая школа ФРГ переживает новый этап своего развития. Официальная статистика свидетельствует о том, что никогда еще в высших учебных заведениях Германии не было столько учащихся, сколько в зимнем семестре 2014/2015 года. По данным Федерального статистического ведомства (нем. das Statistische Bundesamt, сокр. Destatis), в немецких вузах зарегистрировано 2 616 881 студент. Это означает прирост в 3,1% (81 500 человек) по сравнению с прошлым годом [10]. Вместе с тем постоянная Конференция министров культуры федеральных земель (нем. Kultusministerkonferenz, сокр. KMK) и Институт по исследованию экономики образования и социальной экономики (нем. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, сокр. Fibs) заявляют о том, что количество первокурсников в ближайшие годы пойдет на спад и выйдет на обычные показатели.

Количество студентов, обучающихся по направлению подготовки «Право» и смежным юридическим специальностям, последние 10 лет стабильно выдерживает цифру в 100 000 человек ежегодно [1], что составляет 3,8% от общего числа обучающихся в высшей школе Германии.

На современном этапе развития юридического образования в условиях «болонизации» высшей школы Федеративной Республики особое значение приобретают стратегии преодоления психологических проблем становления профессиональной компетентности студента-юриста, а также оптимизация функционирования механизмов участия образовательных и общественных институтов в формировании будущего специалиста. Эти и многие другие темы получили соответствующее отражение в ряде работ немецких авторов-современников. Большое значение в общетеоретическом и методологическом плане имеют труды таких ученых, как Ch. Baldus, Th. Finkenauer и Th. Rüfner [2], Ch. Gramm и H.A. Wolf [4], B. Lange [5], Jo. Münch [6], Ja. Niederle [7], M. Senn [8], R.S. Spießer [9] и некоторых других.

Анализ рассматриваемой нами проблемы в научной литературе и электронных источниках (сайт Немецкой службы академических обменов (нем. DAAD), сайт медиакомпания «Немецкая волна» (нем. Deutsche

Welle) и иные специализированные немецкоязычные сайты), позволяет сделать следующие выводы.

В Германии классическое юридическое образование жестко регламентировано. Современная модель подготовки юридических кадров называется двухфазовой, или двухступенчатой. Первая фаза носит название «университетское образование» и заканчивается Первым государственным юридическим экзаменом (Erstes Staatsexamen), состоящим, по сути, из нескольких самостоятельных экзаменов по разным предметам. Эта четырехлетняя фаза связана преимущественно с классической теоретической подготовкой в вузе. Вторая фаза является практическим подготовительным периодом и называется референдариаат (нем. Referendariat/Referendarzeit), или же подготовительная служба (нем. Vorbereitungsdienst), в течение которой студенты проходят двухгодичную практику в различных правовых инстанциях (в суде или юридической конторе) и готовятся к сдаче Второго государственного юридического экзамена (нем. Zweites Staatsexamen), также состоящего из нескольких экзаменов (более практической направленности), сдача которого дает право на вхождение в авторитетные юридические профессии – судьи, прокурора, адвоката или нотариуса. Иными словами, по результатам положительной сдачи второго экзамена выпускник одного из 40 юридических факультетов страны может работать в любой сфере юриспруденции.

В результате образовательных реформ 2003 года в немецких вузах уплотнился график учебного процесса. Это привело к значительной загруженности, недостатку времени и чрезмерному истощению студентов, в результате чего многие студенты-юристы оставляют учебу еще до наступления первого госэкзамена.

Кроме того, сложность первого юридического экзамена такова, что во время подготовки к нему многие студенты-юристы впадают в так называемую экзаменационную депрессию (нем. «Examensdepression»). Это проявляется в основном в том, что они больше не имеют желания учиться и бросают учебу на юридическом факультете.

Выпускные экзамены по юриспруденции в Германии считаются наиболее трудными из числа всех университетских испытаний. В отдельных землях ежегодно от 20 до 55% экзаменующихся проваливают экзамен во время своей первой попытки. Так, в 2012 году государственную часть (нем. staatliche Pflichtfachprüfung) сдавали 11 580 кандидатов. Успешно сдали – 8 258 (71,3%) экзаменующихся, провалили – 3 322 (28,7%). Из числа сдавших на оценку «очень хорошо»/«отлично» (нем. «sehr gut») получили всего 17 человек (0,1%), оценку «хорошо» (нем. «gut») – 308 кандидатов (2,7%), оценку «полностью удовлетворительно» (нем. «vollbefriedigend») – 1 546 (13,4%), оценку «достаточно»/«удовлетворительно» (нем. «befriedigend») – 3 263 (28,2%),

оценку «с существенным недостатками»/«сдано» (нем. «ausreichend») – 3 124 (27%) [3].

Ежегодно более 20 000 студентов во многих университетах Германии подают заявку на сдачу экзамена, и лишь половина в дальнейшем успешно завершает свое обучение. В среднем первый юридический экзамен проваливают примерно 30% студентов юридических факультетов. Университеты Германии объясняют это тем, что требования к студентам-юристам достаточно жесткие, и выдержать такую серьезную нагрузку могут далеко не все, а только самые старательные и выносливые.

В девятом семестре или даже чуть ранее начинается подготовка к первому юридическому экзамену. На практике принято, что студенты-юристы (нем. Jura-Studenten) от одного года до двух лет интенсивно готовятся к сдаче экзамена, в среднем, восемь часов ежедневно. В психологическом плане это достаточно сложно. Поэтому большинство обращается за помощью к репетиторам. Заметим, что в Германии система репетиторства существует с XVII века, управляет ею Федеральный союз репетиторов Германии. Сегодня к услугам репетиторов обращаются до 90% всех студентов-юристов. Во многих университетах Германии нет ограничений допуска обучающихся к репетиторам. Стоимость услуг репетитора зависит от курса, но это не менее 100–200 евро в месяц, и, соответственно, в среднем от 1300 до 2000 евро в год. Так, репетиторская контора «das Juristische Repetitorium Hemmer» во Франкфурте предлагает годичный подготовительный курс по праву за 1860 евро.

Студенты также могут записаться на бесплатные подготовительные курсы при университете. Подтянуть знания можно также на порталах, видеолекциях и на YouTube. Информационные порталы, так называемые «вики», разбиты на различные темы и пользуются большой популярностью у пользователей. Множество образовательных ресурсов, таких как Study Guides and Strategies, созданы в помощь как студентам, так и преподавателям.

В эффективной психологической и информационной поддержке студентам заинтересованы как университеты, так и студенческие организации. Так, университет Гамбурга (Universität Hamburg) для максимального вхождения в учебный процесс, в студенческую и профессиональную жизнь предлагает своим студентам подработки (Jobs) в следующих областях:

– «организованное репетиторство», или же Tutoria (нем. Tutorinnen und Tutoren);

– студенческий вспомогательный персонал (научная область или служащие в системе управления (нем. studentische Hilfskräfte (wissenschaftlicher Bereich) bzw. Angestellte (Verwaltung));

– вспомогательный персонал в библиотеках (нем. Hilfskräfte in den Bibliotheken);

– в качестве испытуемых в образовательном процессе в психологической или социально-научной областях (нем. Probanden für Studien im psychologischen oder sozialwissenschaftlichen Bereich).

Таким образом, развитие профессиональной компетентности юристов происходит у студентов немецких вузов при реализации различных инструментов (средств) психологического сопровождения, предусматривающих:

– организацию управленческой деятельности в сфере образования с помощью участия в студенческом учебно-вспомогательном персонале;

– совершенствование практического аспекта профессиональной компетентности с помощью репетиторства;

– развитие профессиональных качеств, способствующих эффективному решению производственных задач, с помощью правового референдиата (подготовительной службы).

Результаты нашего небольшого исследования позволили:

1) расширить общенаучные представления о системе профессионального образования будущих специалистов по праву в Германии и вместе с тем конкретизировать особенности развития профессиональной компетентности на примере подготовки юридических кадров в Федеративной Республике;

2) раскрыть некоторые психологические проблемы становления профессиональной компетентности немецкого студента-юриста и описать основные инструменты по их преодолению в высшей школе ФРГ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы в практике профессиональной подготовки юристов в системе отечественного вузовского обучения. В целом применяемые немецкими коллегами способы и приемы преодоления психологических проблем становления профессиональной компетентности специалиста могут использоваться в образовательном процессе российского вуза для повышения конкурентоспособности выпускника, в процессе формирования государственно-общественной системы управления образованием, с целью совершенствования форм университетского взаимодействия с различными социальными институтами для совместного решения насущных вопросов модернизации образования в России.

Список литературы

1. Anzahl der Jura-Studenten in Deutschland. – URL:<http://www.lto.de/jura/studium/anzahl-der-jura-studenten/> (дата обращения: 05.11.2014).

2. Baldus Ch., Finkenauer Th., Rüfner Th. Juristenausbildung in Europa zwischen Tradition und Reform. – Verlag: Mohr Siebeck, 2008. – S. 388.

3. Bundesamt für Justiz / Referat III 3 2224 III – B7 320/2013: Ausbildungsstatistik Stand: 24. Oktober 2013. – URL: <https://www.bundesjustizamt.de/>

DE/SharedDocs/Publikationen/Justizstatistik/Juristenausbildung_2012.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (дата обращения: 17.11.2014).

4. Gramm Ch., Wolf H.A. Jura – erfolgreich studieren: Für Schüler und Studenten. – Verlag: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2012. – S. 288.

5. Lange B. Jurastudium erfolgreich: (mit Examensvorbereitung). – Verlag: Vahlen; Auflage, 2011. – S. 405.

6. Münch Jo. Die neue Juristenausbildung: Chancen, Perspektiven und Risiken. – Stuttgart: Boorberg, 2004. – S. 138.

7. Niederle Ja. 500 Spezial-Tipps für Juristen – Wie man geschickt durchs Studium und das Examen kommt. – Verlag: Niederle, J, 2013. – S. 124.

8. Senn M. Rechtswissenschaft und Juristenausbildung: Fünf kritische Beiträge zu Grundlagenfragen der Wissenschaft des Rechts nach Einführung der Bologna-Reform. – Verlag: Dike, 2013. – S. 104.

9. Spießer R.S. Und in fünf Jahren habe ich recht: Was man wissen muss, bevor man Jura studiert. – Verlag: Eden: Books, 2013. – S. 240.

10. Studenten in Deutschland: So viele gab's noch nie. – URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studentenzahl-2-7-millionen-studieren-an-deutschen-hochschulen-a-1005107.html> (дата обращения: 17.11.2014).

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анишева А.Ш.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Эффективность деятельности кафедры вуза определяется показателями, которые отражают, прежде всего, объективные результаты учебно-воспитательной, методической и научно-инновационной деятельности и входят в систему рейтинговой оценки кафедр. Насущной потребностью сегодняшнего дня является определение показателей не только объективной результативности, но и латентных психологических показателей успешности психолого-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. С другой стороны, преподаватели, будучи интегрированными в коллектив кафедры, выступают субъектами взаимодействия с коллегами, с руководителем, выполняя профессиональную деятельность в рамках организационной культуры кафедры. Таким образом, цель исследования – определение показателей латентной психолого-педагогической результативности деятельности кафедры технического университета, которые должны исходить из анализа качества системных связей «кафедра – преподаватель – студент».

Опираясь на них, руководители и коллективы кафедр могут осуществлять более глубокое психологическое обоснование путей

развития кафедры для повышения эффективности организационной деятельности.

Основная стратегическая цель любого высшего учебного заведения – подготовка высокопрофессионального и адаптированного к современным социально-экономическим условиям жизни выпускника с соответствующими качествами. Преимущественно на коллективы кафедр возлагается формирование психологической готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности, представляющую собой когнитивную, операциональную, мотивационную составляющие личностного ресурса [3].

Развитие этих составляющих обуславливает становление субъективного интегрального образа будущей профессии. Именно образ будущей профессии, выступая как образ-цель, оказывает влияние на те или иные проявления активности студентов, их мотивированность к учебной и научно-исследовательской деятельности.

Успешность деятельности кафедры в подготовке специалистов в Национальном техническом университете Украины «Киевский политехнический институт» оценивается по следующим объективным показателям:

- качество знаний студентов;
- качество дипломных работ;
- результаты социологического опроса на рынке труда, который отображает подготовленность специалистов.

Интегральный показатель определяет, таким образом, объективную результативность учебной и научно-исследовательской деятельности студентов и выступает показателем эффективности деятельности кафедры. Объективная результативность деятельности кафедр в большей степени связана с когнитивной и операциональной составляющими. Мотивационно-личностная составляющая студентов не занимает должного места в системе оценки эффективности деятельности кафедр. Для ее содержательного наполнения, в частности категории «образ будущей профессии», нами были выбраны:

- основная цель обучения;
- удовлетворенность обучением в данном заведении;
- заинтересованность в научно-исследовательской деятельности;
- влияние прохождения производственной практики на оценку выбора профессии;
- желание работать по выбранной специальности;
- положительная/отрицательная рекомендация этого учебного заведения;
- положительная/отрицательная рекомендация специальности для поступления другим.

Динамика изменения этих показателей на разных курсах обучения свидетельствует об успешности/неуспешности психолого-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов [1].

Исходя из анализа литературных источников, материалов различных конференций, посвященных проблеме развития современного образования, и результатов наших предыдущих эмпирических исследований, латентная психолого-педагогическая результативность, которая связана со всеми составляющими вышеупомянутой психологической готовности, на наш взгляд, определяется следующими показателями:

- сформированность положительного образа будущей профессии у студентов технического университета;
- осознанность студентами творческого характера инженерно-технических профессий;
- уровень социальной ответственности за возможные негативные последствия результатов будущей профессиональной деятельности на окружающую среду;
- развитие лидерских качеств у студентов;
- характер этических установок студентов по отношению к будущей профессиональной деятельности.

Эти показатели находят свое отражение в имидже учебного заведения. Ряд может быть продолжен последующими исследованиями. Эффективность деятельности кафедры, таким образом, определяется суммой показателей объективной результативности и латентной психолого-педагогической результативности. Однако возникает вопрос количественного представления значений качественных показателей, входящих в латентную психолого-педагогическую результативность, что выступает, в свою очередь, целью отдельного исследования.

К сожалению, следует отметить, что многие кафедры НГУУ «КПИ», обучающие студентов по специальностям, пользующимся большим спросом на рынке труда, являются неуспешными по показателям объективной результативности (по общему рейтингу кафедры), несмотря на высококачественный профессорско-преподавательский состав, о чем свидетельствуют официально рассчитываемые и ежегодно представляемые индивидуальные рейтинги преподавателей. Предполагаем, что возможной причиной неуспешности является влияние факторов, связанных именно с особенностями организационной культуры кафедры.

Вопрос о соотношении организационной культуры кафедры и качества выполнения педагогической, методической и научно-инновационной деятельности отдельных преподавателей является одним из ключевых при определении критериев оптимальности организационной культуры. Однако решение его требует исследований как на социально-

психологическом, так и на индивидуально-психологическом уровнях, целью которых было бы, по крайней мере, выяснение наличия и характера соответствующих корреляционных связей. Это позволило бы более углубленное изучение причин недостаточной мотивированности преподавателей в процессе выполнения педагогической деятельности, проблем коммуникативной компетентности преподавателей, выявленных по результатам проведенного нами эмпирического исследования среди студентов. Возможно, это следствие психического выгорания преподавателей, и оно требует психологического консультирования или психологической помощи преподавателям; влияния организационной культуры кафедры на процесс осуществления педагогической деятельности преподавателями; недостаточной профессиональной компетентности преподавателей; низкого уровня подготовленности студентов к обучению в техническом университете и т. п. К сожалению, руководители кафедр, мягко сказать, не очень охотно идут на такие исследования.

Характер психолого-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов может быть как нормативно-репродуктивным, так и диалогически-творческим [2]. В вопросе оценки эффективности деятельности кафедры актуальна также проблема способностей преподавателей к педагогической и научно-инновационной деятельности. Возникает вопрос адекватного оценивания как продуктивного, так и репродуктивного труда преподавателей. Преподаватель, например, является прекрасным педагогом, но не может вести продуктивную научно-исследовательскую деятельность, и наоборот – блестящий ученый не способен донести до широкой студенческой аудитории свои знания. Уравнительный подход в этом вопросе может привести к появлению большого количества псевдонаучных работ, цель которых лишь имитация научной деятельности для утверждения научного статуса и повышения рейтинговых оценок. Таким образом, сбалансированность между продуктивной и репродуктивной деятельностью преподавателей с учетом их способностей также является важным фактором эффективности деятельности кафедры.

Следует отметить, что в наших исследованиях мы пришли к выводу, что объективная результативность может быть высокой для кафедр с различными организационными культурами. Однако, какова цена деятельности, то есть величины психологических затрат со стороны коллектива кафедры и каждого преподавателя индивидуально, что обеспечивает становление положительного субъективного образа будущей профессии и достижения успешности в деятельности кафедры? Вероятно, что для достижения высокого, относительно сопоставимого уровня объективной результативности для кафедр с различными исходными условиями цена успешности имеет значительные отличия.

Психологическая напряженность и связанная с ней проблема психологической безопасности преподавателя вуза должны рассматриваться как в процессе собственно педагогической деятельности, что в существующих исследованиях практически не измеряется.

Профессиональная самоидентификация преподавателей также выступает латентным показателем, влияющим на эффективность деятельности кафедры. Университетская среда, прежде всего, выпускающие кафедры, выступают источником профессионального становления как студентов, так и преподавателей, теми социальными ячейками, что формируют, поддерживают и изменяют образцы профессиональной идентичности. В свою очередь, перед коллективами кафедр возникает проблема идентичности, поскольку нарушены связи с производственной средой, поэтому набирает обороты более углубленный кризис профессиональной самоидентификации именно педагогов высших технических учебных заведений. Поэтому проблема профессионального развития преподавателя технического университета может эффективно решаться только в контексте развития организационной культуры кафедры с учетом факторов как в пределах, так и за пределами вуза.

Перспективным, на наш взгляд, является исследование латентной психолого-педагогической составляющей эффективности деятельности кафедры и включение ее в систему рейтинговой оценки кафедр в целях более сбалансированного определения позиций кафедры.

Повышение качества высшего образования не может целенаправленно реализовываться без управления развитием организационной культуры кафедр, способствующим профессиональному совершенствованию преподавателей и успешному профессиональному становлению студентов.

Исследование особенностей организационной культуры кафедры высшего учебного заведения позволит решать практические задачи раскрытия потенциальных возможностей совершенствования организационной деятельности кафедры вуза, повышения ее эффективности и конкурентоспособности высшего учебного заведения в целом.

Список литературы

1. Апишева, А.Ш. Возрастные этапы становления образа будущей профессии на протяжении обучения в техническом университете / А.Ш. Апишева // Проблемы общей и педагогической психологии: сборник научных трудов. Т. IX. Ч. 6. – К.: Ин-т психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, 2007. – С. 27-34.
2. Балл, Г.А. Методолого-психологические размышления в гуманистическом контексте / Г.А. Балл // Социальная психология. – 2006. – №4. – С. 3-14; – URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=60&c=1265>

3. Карамушка, Л.М. Психология образовательного менеджмента: учебное пособие / Л.М. Карамушка. – К.: Лыбидь, 2004. – 424 с.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ БЕСЕД

Арпентьева (Минигалиева) М.Р.

Калужский государственный университет

им. К.Э. Циолковского

Российская Федерация, г. Калуга

Современные исследования социально-психологического консультирования включают несколько основных направлений. Это, прежде всего, вопросы методологии и методов исследования. Среди них, наряду с сохранением интереса к позитивистской методологии, основной интерес связан с качественными исследованиями, качественным подходом (Dryden W., 1996, Hofmann St.G., Weinberger J., 2007, McLeod J., 2011, Wachtel P.L., 2010), который включает «эвристические исследования» (Moustakas Cl., 1990), феноменологический анализ (Finlay L., 2011, Moustakas Cl., 1994, Smith J.A., Flowers P., Larkin M., 2009) и изучение «жизненного опыта» субъектов консультирования (Manen van M., 1990), консультативного дискурса, в том числе в рамках кейс-стади и других методов (McLeod J., 2003, 2010). На уровне методов исследования наиболее широко распространен подход к изучению его феноменов, процессов и эффектов, связанный с изучением консультативных бесед (conversation analysis), а также консультативного дискурса как диалогического и убеждающего. Исследования осуществляются в форме кейс-стади, а также в ряде других, в том числе опросных форм (Sidnell J., Stivers T., 2014, Richards K., Seedhouse P., 2007, Fitzgerald P., 2013).

В настоящее время наблюдается интенсивная экспансия лингвистических теоретических конструкций (понятие дискурса, например) и методов исследования (качественный анализ, контент-анализ текстов, понимание культурных и социальных феноменов как обладающих текстовой природой) в ряд других областей научного знания, в том числе в психологию. Такого рода экспансия связана, прежде всего, с тем, что с развитием человека усиливается значение лингвистических факторов интерперсонального взаимодействия. Человек переходит (метакогнитивное понимание) от фокусировки на ментальной области к фокусировке на речевой деятельности других (от «потому что я так думал» к «потому что они так сказали»). Психолингвистический анализ, по мнению исследователей, помогает лучше понять как специфические виды активности (деятельности), так и те или иные дискурсы (Edwards D., 1996). Закономерности языковых объяснений субъекта рассматриваются

как показатели (развития) его ценностей (интенций) и имплицитных теорий о мире и о себе. В психологии наиболее активно исследуются взаимосвязи языка и познавательных процессов (психосемантики) в трех основных контекстах (Forrester M.A., 1996):

- мышлении как внутреннем диалоге (thinking and self-communication);
- внешнем диалоге и разговоре (talk);
- в процессе понимания текста (text).

Обыденные ситуации общения (а также их транскрипты и видеозаписи) подвергаются активно развивающимся в настоящее время вариантам качественно-количественного анализа:

1. Анализу структуры взаимодействия, внутренней структуры диалога или текста, в том числе:

- дискурсивному анализу, сосредоточенному на исследовании специфики языкового описания и интерпретации реальности участниками разговора, автором текста;
- диалог-анализу, сосредоточенному на исследовании внутренней взаимосвязи диалогических единиц-интеракций, занятому «реконструкцией жизни через язык»;
- «разговорному анализу» (conversation analysis), много внимания уделяющего исследованию внутренней динамики разговора и т. д.

2. Анализу особенностей самих участников диалога, авторов текста, их целей, в том числе:

- нарративному анализу, рассматривающему текст как совокупность в разной степени понятных и требующих понимания «историй» ее участников, позволяющих понять их прошлое и актуальное поведение и жизнь в целом;
- интен-анализу, сосредотачивающему свое внимание на исследовании интенциональной направленности сознания говорящего, автора.

Однако во многом все эти виды анализа текстов и естественных ситуаций общения сходны между собой как различные варианты качественно-количественного анализа текстов, различия оказываются связанными:

- с особенностями стоящих перед исследователем целей, интересами исследователя;
- с особенностями самого анализируемого текста.

В рамках дискурс-анализа активно разрабатывается вопрос о специфике дискурсивных, речевых практик и моделей общения («strategies for the description» Dennis M., 1998, Potter J., 1992, 1996). Каждый тип дискурса (например, теоретический, практический, эстетический) рассматривается как особая ценностная сфера, «вращающаяся» вокруг собственной системы ценностей (истинности

высказываний, справедливости поступков или искренности чувств). Каждый тип дискурса реализуется в специфическом наборе «речевых жанров» («Кто говорит?») (Бахтин М.М., 1969). Каждый тип конструирует особый тип социальных и межличностных взаимоотношений (Брудный А.А., 1998).

Вместе с тем речь может идти о влиянии профессиональных способов понимания и профессиональных дискурсивных практиках. Особый интерес представляет собой начинающееся исследование различных дискурсивных и профессиональных практик, профессиональных позиций психологов-консультантов, психотерапевтов. Работая с транскриптами (текстовыми записями) консультативных бесед, исследователь может выбрать практически любой способ и метод их изучения. Весьма свободно он может себя чувствовать и в выборе предмета. Однако наиболее интересный ракурс, во многом интегрирующий остальные возможные ракурсы исследования, на наш взгляд, представляет собой исследование консультативной беседы как процесса понимания партнерами себя и друг друга. Обращаясь к этому ракурсу, мы можем видеть несколько процессов:

- процесс, в ходе которого часто возникает новый, общий язык описания и интерпретации реальности;
- процесс, в ходе которого «непонятный» рассказ(-ы) клиента становится понятным;
- процесс, в ходе которого происходит постоянное «разделение» и «смешение» потоков смысловой информации о себе, другом человеке и ситуации взаимодействия – в поиске ответов на вопросы: «Кто говорит?» и «Кому говорит?»

Психосемиотический подход к анализу практики психотерапевтического взаимодействия (как «лингвистического трюка», «talking cure»), опирающийся на работы Барта Р. (1991, 1994), Бахтина М. (1969, 1994), Витгенштейна Л. (1993), Фуко М. (1994) и других, – представлен довольно немногочисленными отечественными и зарубежными исследованиями. Одним из интегративных понятий в процессе исследования консультативных бесед является понятие дискурса (как системы правил организации речевого общения, тесно связанной с ценностно-смысловой позицией субъекта). Оно позволяет отразить представление о существовании тесной взаимосвязи целого ряда концептов (содержание, процесс понимания и самопонимания участников консультативного контакта, ценностный потенциал и модели общения) с практикой собственно языковой коммуникации. Особенности дискурсивного взаимодействия психолога с клиентом дают возможность составить целостное представление о когнитивных и личностных особенностях клиента и терапевта: говорящего и того, к кому эта речь обращена (Копьев А.Ф., 1991, McLeod J., 1997 и др.).

В осмыслении практики оказания психологической поддержки одно из ведущих направлений занимает исследование типов терапевтических дискурсов (психиатрических и антипсихиатрических) (Рикер П., 1995, 1996). Исследуется сравнительная доходчивость разных языков и жанров (Копьев А.Ф., 1991), предпочитаемые представителями разных школ и подходов типы вербальных вмешательств (Cormier L., Cormier Sh., 1991). Изучается внутрижанровая динамика консультативного диалога, различные дискурсивные практики рассматриваются как специфические способы «гештальтирования» реальности, обладающие разным диалогическим потенциалом. Множественность, жанрово-стилевая неспецифичность языков консультативного взаимодействия обычно обуславливает его успешность (Солер К., 1995, Parker I., 1997).

Влияние современной философии и психолингвистики обусловило рост внимания терапевтов и исследователей к дискурсивному и семантическому анализу высказываний клиента. Использование техник картирования (mapping) и (или) контентного анализа позволяет раскрыть содержание (discovering meaning) субъективных значений клиента (децентрирующая, ре-имагинативная и другие виды психотерапии) и суть его проблем (Калина Н.Ф., 1997). Ре-имагинативная терапия (re-imagining therapy) использует и развивает, например, осмысление дискурсивной и отношенческой перспектив психотерапии (Riikonen E., Smith G.M., 1997, Silverman D., 1996). Эти и другие исследователи объясняют успех терапевтической практики ее вниманием к тому, как люди относятся (relate to) и обращаются (relate with) с языком – того, какие способы общения поддерживают различные взаимоотношения и ведут к формированию различного опыта (различных переживаний). «Объективность» и «анализ» обедняют наш способ понимания жизни и языка. Слово и язык – средства структурирования и воздействия на процесс создания терапией чувства надежды и доверия.

При этом самопонимание клиента в значительной мере определяется дискурсом терапевта (Сандлер Д., Дер К., Холдер А., 1993, Cormier L., Cormier Sh., 1991). В процессе консультаций клиент осваивает психотерапевтический миф (систему представлений о психологии человека и процессе психологической помощи ему), через призму которого он начинает по-новому осознавать себя. Индоктринация клиента приводит к формированию позиции «внутреннего психотерапевта». Однако большинство исследователей отмечают, что подлинное знание рождается внутри человека, в его внутреннем диалоге (Роджерс К.Р., 1994 и др.) – в смене состояний тождественности/нетождественности. Тип внутреннего диалога клиента оказывается тесно связанным с характером представлений о себе и другом человеке.

Большое значение в процессе индоктринации (трансляции терапевтом своего психотерапевтического мифа и обучении клиента

психотерапевтическому пониманию) играет специфичный язык. Психоанализ, который стал первым объектом исследований, посвященных изучению «психологического дискурса», иногда определяют как «мирное обращение», «заклинание неправильным словоупотреблением». Аналитик предстает как автор стиля и разработчик языка взаимодействия. Язык изображает (*figurability*) и замещает симптом (образ). Особенности системы референций задают путь самопонимания (Василюк Ф.Е., 1997). Метафоры восполняют довербальный опыт, расширяя границы языка, а их понимание делает познание другого глубоким.

Метафоричность рассматривается как один из объяснительных принципов возникающих в процессе терапевтического общения эффектов и феноменов понимания. Метафора выступает как один из этапов смыслообразования, а также как один из механизмов этого преобразования. Метафоры – такая форма воплощения субъективного знания о действительности, которая может стать разделенной и общей, приобретаю более или менее устойчивое значение. Искажения понимания проблемной ситуации могут быть описаны в терминах личностных и когнитивных психологических защит. В процессе психотерапии психолог стремится к тому, чтобы эти противоречия и искажения были извлечены из бессознательного (осознаны) и переработаны сознанием (реинтерпретированы). Задача терапевта – заставить говорить вынужденное молчать влечение, двигаясь от непонятной, «пустой речи» к «полной», понятному рассказу (Кан М., 1996, Лакан Ж., 1994, Рикер П., 1996). Поэтому даже неточные интерпретации, обеспечивающие клиента альтернативным дискурсом, помогают, «ведут к правде». Психотерапия выявляет структуру ложного (не)понимания, восстанавливает утраченные места, их смысл (Калина Н.Ф., 1997). В качестве критериев понимания выступают: логическая связанность интерпретаций, их практическое подтверждение, их диалогическая проверка (взаимное согласие).

Таким образом, психотерапевтическое понимание во многом является процессом совместного творчества. Оно целостно, направлено на преодоление отчуждения человека от своего опыта в процессе воссоздания дискурса другого (другого дискурса) в процессе общения, введения вытесненных смыслов в общение. Психотерапия представляет собой целительную беседу, лечение разговором (*talking cure*) (Рикер П., 1996). В последнее время внимание исследователей все чаще обращается на осмысление психотерапевтической ситуации как нарратива (*story telling*). Понимание исследуется как воссоздание создаваемого клиентом текста (*telling and re-telling*). Структура текста отражает пути смыслообразования в процессе создания (историзации) клиентом своего прошлого в процессе самопредъявления. Особое внимание уделяется проблеме автобиографического рассказа (Василюк Ф.Е., 1984).

«Стремление к смыслу («turn to meaning») в психотерапии – одно из основных» (McLeod J., 1997). Процесс рассказывания и реинтерпретации индивидуальной истории жизни клиентом (как «re-author») рассматривается как сердцевина психотерапии. Поскольку нарратив обладает одними из самых значительных возможностей передачи личностной информации (Калмыкова Е.С., Мергенталлер Э., 1998), а одна из важнейших задач консультативного контакта – возможно более полное и глубокое взаимопонимание партнеров, то в конечном счете все виды психотерапии можно отнести к нарративной (narrative therapies) (Riikonen E., Smith G.M., 1997). Опыт консультирования (переживания, возникающие в ходе консультирования) могут быть поняты, осмысленны в терминах рассказа и пересказа таких историй (telling and re-telling) (McLeod J., 1997).

Вопрос о конкретной логике психоаналитического понимания относится к числу активно дискутирующихся. Указываются по крайней мере две основные логики аналитического исследования: выявление «психо-логических» закономерностей и построение нарратива интимных переживаний клиента (на основе содержательного анализа и изучения последовательностей предъявления клиентом тех или иных «содержаний» – ассоциаций, обмолвок, инсайтов). Понимание носит повествовательный характер (Рикер П., 1995, Morris H., 1993). Психотерапия, особенно психоанализ, предстает как попытка осмысления «структурированного как язык бессознательного», «движение от непонятной речи к понятной», от непонятого рассказа к рассказу понятному, а также «нанесение на карту» психических фактов, их пространственно-временной анализ. И, с другой стороны, – как попытка достичь наиболее вероятных конструкций при истолковании неоднозначных ситуаций. Психотерапия не предлагает истин, но помогает достичь истины, ее понимания (Parker I., 1997), – таков вердикт исследователей консультирования.

Список литературы

3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика: учебное пособие / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
5. Василюк, Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 27-37.
6. Знаков, В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: ИП РАН, 1994. – 237 с.
7. Калмыкова, Е.С. Анализ нарративов пациента / Е.С. Калмыкова, И.Г. Чеснова // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – №2. – С. 177-201.

8. Ковалев, Г.А. Психология воздействия: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.А. Ковалев. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
9. Копьев, А.Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Ф. Копьев. – М.: АПН СССР, 1991. – 18 с.
10. Рикер, П. Аналитический дискурс / П. Рикер // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – №4. – С. 5-17.
11. Роджерс, К.-Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.-Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
12. Discourse as social interaction // Discourse Studies. A multidisciplinary introduction. V. 2 / Ed. by T.A. van Dijk. – L.: SAGE Publications, 1997. – 336 p.
13. Discursive psychology in practice / Ed. by Harre R., Stearns P. – L.: SAGE Publications, 1995. – 240 p.
14. Dryden A., Dryden W. Psychotherapy and its discontents. – N.-Y.: Open University Press, 1992. – 290 p.
15. Eaton J. Psychotherapy: discourse, rhetoric, conversation. – N.-Y.: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. – 168 p.
16. Edwards D. Discourse and cognition. – L.: Sage Publications, 1996. – 368 p.
17. Finlay L. Phenomenology for therapists. – N.-Y.: Wiley-Blackwell, 2011. – 312 p.
18. Fitzgerald P. Therapy Talk: Conversation Analysis in Practice. – N.-Y.: Palgrave Macmillan, 2013. – 208 p.
19. Harre R., Gillet G. The discursive mind. – L.: Sage Publications, 1994. – 200 p.
20. Manen van M. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. – N.-Y.: State University of New York Press, 1990. – 202 p.
21. McLeod J. Case study research in counseling and psychotherapy. – N.-Y.: SAGE Publications Ltd, 2010. – 272 p.
22. McLeod J. Doing counseling research. – N.-Y.: SAGE Publications Ltd, 2003. – 228 p.
23. McLeod J. Narrative and psychotherapy. – L.: Sage Publications, 1997. – 192 p.
24. McLeod J. Qualitative research in counseling and psychotherapy. – N.-Y.: SAGE Publications Ltd, 2013. – 380 p.
25. Morris H. Narrative representation, narrative enactment and the psychoanalytic construction of history // The International J. of Psychoanalysis. – 1993. – V.74. – №1. – P. 33-54.
26. Moustakas Cl. Heuristic research: design, methodology, and applications. – N.-Y.: SAGE Publications, Inc, 1990. – 136 p.
27. Moustakas Cl. Phenomenological research methods. – N.-Y.: SAGE Publications, Inc, 1994. – 208 p.
28. Norcross J.C. Psychotherapy relationships that work: therapist contributions and responsiveness to patients. – N.-Y.: OUP USA, 2002. – 452 p.
29. Parker I. Psychoanalytic culture. Psychoanalytic discourse in Western society. – L.: Sage Publ., 1997. – 304 p.
30. Potter J. Representing Reality. – L.: Sage Publications, 1996. – 264 p.
31. Research in counseling and psychotherapy: practical applications / Ed. by W. Dryden. – L.: Sage Publications UK, 1996. – 280 p.
32. Riikonen E., Smith G.M. Re-imagining therapy. – L.: Sage Publ., 1997. – 192 p.

33. Sidnell J., Stivers T. The handbook of conversation analysis. – N.-Y.: Wiley-Blackwell, 2014. – 848 p.
34. Silverman D. Discourse of counseling. – L.: Sage Publications, 1996. – 256 p.
35. Smith J.A., Flowers P., Larkin M. Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. – N.-Y.: SAGE Publications Ltd, 2009. – 232 p.
36. Stillar G.F. Analyzing everyday texts. – L.: Sage Publications, 1998. – 224 p.
37. Wachtel P.L. Relational theory and the practice of psychotherapy. – N.-Y.: Guilford Press, 2010. – 338 p.

ТРУДНОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ- КОНСУЛЬТАНТОВ

Арпентьева (Минигалиева) М.Р.

*Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского
Российская Федерация, г. Калуга*

Одно из базовых требований к профессионалу состоит в необходимости знать границы своих профессиональных возможностей. Ограничения накладываются не только школой и методом, но и разного рода психологическими проблемами терапевта. С клиентами, контакт с которыми, вероятно, будет несвободен от такого «засорения», лучше не работать. В этом смысле нет проблемы «клиент – не клиент», есть проблема «терапевт – не терапевт» (Варга А.Я., Ташлыков В.А., Якобс Д. и др.). Уже в самых ранних работах отмечается, что психолог «должен быть лично свободен от тенденции к манипулированию окружающими людьми, уметь распознавать и пресекать таковые у других, сохраняя в напряженном поле аффективной жизни эмоциональный контроль», добиваясь преобразования шаблонов межличностного реагирования, компетентности обучаемых в межличностных ситуациях (Емельянов Ю.Н. и др.).

Общим, транстеоретическим, принципом работы психолога с клиентом является фрустрация обыденных, повседневных способов общения, понимания и реагирования клиента. Однако и само «увлечение» фрустрацией «ради фрустрации», разрушения стереотипов клиента, может быть в значительной степени патогенным. Целый ряд исследователей отмечает, что, становясь профессионалом, психолог часто «перестает быть человеком». Реальной и достаточно распространенной опасностью в этой ситуации становится возникновение психологической зависимости клиента от психолога. Уже в начале XX века было подмечено, что психологическая помощь может приводить к этой зависимости не в меньшей степени, чем иные лекарственные средства.

С улучшением психологической и психотерапевтической помощи, развитием практики психотерапии и психологического консультирования в целом, проблема зависимости больного от врача-психотерапевта, клиента и от психолога значительно возрастает. Реальна и обратная ситуация: в процессе помощи, консультирования психолог может оказаться в определенной неосознанной зависимости от клиента (Карвасарский Б.Д.), поскольку общение с ним может повышать его самооценку, способствовать самоуправлению. Одна из профессиональных болезней – желание выступать в роли пророка и волшебника, переоценка своих возможностей, на практике приводит к инфантилизации больного, затягиванию лечения, деформированию его зависимости от врача. Идеал помощи не в предоставлении клиенту «психологических протезов» (Dobias Y.), а в обеспечении его средствами для самостоятельной борьбы с трудностями (Ташлыков В.А.).

«Доверие к терапевту – вещь, конечно, приятная, но не необходимая. «Контакт» мы часто путаем с хорошим самочувствием в чьем-либо обществе». В действительности контакт означает лишь достаточную открытость коммуникационного канала. Излишнее внимание «теплым, душевным отношениям» может создавать преграды для эффективного психотерапевтического процесса (Кан М., Cormier W., Cormier L.Sh.). Таким образом, еще одним способом исследования и оценки профессионализма – непрофессионализма психолога-психотерапевта может выступить анализ профессиональных «мифов» («наивных представлений») и иллюзий (Горбачева Е.И., Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., Хараш А.У.).

Проблематика зависимости тесным образом связана с понятием насилия в отношениях клиента и психолога-консультанта. Первое, что здесь необходимо отметить, – спорность точки зрения о том, что консультант является ведущим, а потому главным действующим лицом терапевтического диалога. Хотя такого рода взаимоотношения и присутствуют в реальном процессе беседы, но не являются специфичными для него. Возможность помогающих отношений часто связана со способностью консультанта к поддержанию устойчивой профессиональной позиции, в том числе по отношению к собственным актуально возникающим в ситуации «здесь-и-теперь» взаимодействия переживаниям и поступкам. Специфически профессиональная активность консультанта – ответная, понимающая активность, возвращающая клиента ему самому. Это активность, предполагающая умение воспринимать и понимать клиента.

Терапевты вообще могут быть (одна из традиционных классификаций) разделены на понимающих и воздействующих. Первые преимущественно работают в рамках медицинской модели помощи, директивных подходов к консультированию, вторые – недирективных немедицинских моделях и

используют различные наборы техник и методов воздействия на клиента (Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А.). С этим делением, в частности, связано очень много новых идей в осмыслении практики оказания психологической поддержки. Одно из направлений занимается исследованием терапевтических дискурсов (правил языкового преобразования мира).

Так, например, речевые стратегии традиционных подходов к организации психологической помощи описывают клиента:

- как объект воздействия, приложения сил и компетентности терапевта;

- как пациента, человека с нарушениями развития отдельных функций или личности в целом, проблемами в межличностных отношениях;

- преимущественно в терминах недостатка: «нормальности», социальности и т. д.

В немедицинских, антипсихологических и антипсихиатрических подходах клиент описывается (Д. Лейнг, К. Роджерс, и др.) как:

- субъект самопонимания, самоизменения, а консультант – фасилитатор и сопровождающий его в путешествии – самопознании;

- клиент, «нормальный» человек;

- субъект, старающийся улучшить качество собственной жизни или просто измениться.

Семиотический подход к анализу практики психотерапевтического взаимодействия описывает процесс психологической помощи и исцеления как своего рода «лингвистический трюк», результат «неправильного словоупотребления». Часто констатируется различная «доходчивость» и информационная емкость разных языков и жанров.

В ходе непосредственного взаимодействия с клиентом нарушениями и ошибками консультанта могут также считаться:

- нарушение позиции «эстетической вменяемости» (способности воспринимать клиента как некоторую завершённую, эстетическую целостность) и недоучет силы и наличия «диалогической интенции» клиента – его действительного желания решить проблемы и т. д.,

- потеря «как если бы» – условия в процессе эмпатического понимания – полная идентификация с клиентом, поглощенность его переживаниями, чувствами и мыслями, неустойчивость собственной позиции, «силовые игры» с клиентом,

- переход от понимающей, фасилитирующей (помогающей проявлению осмысления переживаний) установки к советам и «воздействию на клиента», индоктринация как стремление научить клиента собственному видению проблемы, а не выслушивание и понимание,

Широко распространенный миф о том, что опытный психотерапевт понимает пациента безошибочно и быстро, формирует у начинающих консультантов убеждение в том, что пациенты и супервизоры ждут от них «такого же» немедленного и точного понимания. П. Кейсмент отмечает, например, что лишь некоторые клиенты препятствуют такому пониманию («сопротивление»), другие же ведут себя, чтобы быть понятыми, что, вероятно, отвечает потребности в определенности, свойственное и психотерапевтам. Однако усилия к пониманию, отмечает он, часто ведут к тому, что интерпретации могут, что называется, «братся с потолка», удовлетворяя те или иные потребности консультанта, не связанные с процессом консультирования. Поэтому толерантность к непониманию также важна, как и стремление понять: на каждой из стадий процесса это вопрос решается по-своему.

Существует много «трудных» клиентов, которые могут проявлять крайнее сопротивление, молчание, отсутствие мотивации, надоедливость, досаждающее поведение. Однако поведение, вызывающее у консультанта особенно сильные реакции, часто обнаруживает те свойства и характеристики самого психолога, которые он не любит в себе. Так, сверхтребовательные клиенты, которые кажутся всегда недовольными собой и окружающими, часто напоминают терапевту о его собственной требовательной натуре (Яковлева С.В., Кочюнас Р., Моховиков В.А.). Наиболее сложные ситуации консультирования – подчеркивают «белые пятна» и зоны внутренних конфликтов самого консультанта как профессионала.

Приведем пример, опираясь на результаты наших исследований. В 1999–2003 годах нами проведено исследование трудных ситуаций и групп клиентов, в общении с которыми с которыми эти ситуации возникают чаще всего. В исследовании использованы материалы 10 групповых и 10 индивидуальных психотерапевтических процессов средней продолжительности (12–15 сессий). После анализа сессионных циклов, проводилось исследование опросов клиентов и консультантов по поводу трудных ситуаций, возникающих в моменты работы консультанта с клиентами, в том числе – ситуаций взаимного или одностороннего непонимания субъектами психотерапевтических отношений себя и друг друга. Комментарии клиентов и консультантов о наиболее сложных ситуациях психотерапевтического процесса включал опрос 20 консультантов и 85 клиентов (10 и 75 в индивидуальном и групповом консультировании соответственно).

Приведем основные результаты контент-анализа интервью с клиентами и консультантами. Исходя из качественного анализа данных интервью с клиентами и консультантами мы увидели, что трудные (проблемные) ситуации психотерапии можно классифицировать следующим образом:

1) По стадиям психотерапевтического процесса:

– проблемы, возникающие в связи с ориентацией клиента на осмысление происходящего с той или иной точки зрения – обычно с точки зрения значимого другого, т. е. проблемы зависимости: требующие от консультанта сохранения позиции невмешательства и отказа от влияния на клиентов (группу клиентов);

– проблемы, возникающие на стадии конфронтации – проблемы сопротивления клиента и его осмысления клиентом и консультантом;

– на стадии достижения состояния взаимопонимания – избегание сохранения взаимопонимания ради него самого, понимание того, что «эта стадия не последняя» – важно не остаться на этой стадии и способствовать дальнейшему продвижению клиента и группы на пути самопонимания и понимания мира;

– на заключительной стадии – стадии достижения развернутого самопонимания клиента и его переосмысления окружающего мира – важно поддерживать клиента, не давая ему регрессировать к состоянию понимания, типичному для пройденных стадий).

2) По стадиям развития взаимопонимания в психотерапии:

– 1, 2 – ситуации вхождения в психотерапевтические отношения и выхода из них – построения и разрыва взаимопонимания;

– 3 – ситуации, отражающие переломные для развития психотерапевтических отношений как отношений взаимопонимания моменты – моменты инсайтов и катарзиса, как моменты изменения ценностей субъектов, их способов и схем понимания, а также моделей общения;

– 4 – ситуации непонимания и его исследования – «рутинные» для психотерапевтического взаимодействия, включающие, в частности осмысление возникающих в психотерапии «сопротивлений» пониманию и его изменению, а также «переносов» и «контрпереносов», их осмысления).

3) По типам клиентов (групп клиентов) и консультантов, создающих в той или иной мере совместимые психотерапевтические пары важно:

– осознание консультантом и клиентами дискомфорта – комфорта в общении друг с другом, ориентация клиента и консультанта на эволюцию участников и психотерапевтических отношений в целом;

– различение сложных, необычных и рутинных, простых ситуаций в жизни клиента (группы) и необходимости – возможности вмешательства в последние;

– осознание клиентского (группового) процесса и содействие последовательной смене стадий его развития без остановки и регресса;

– осознание последних как источников развивающего опыта, в направлении наибольшей аутентичности и конгруэнтности клиентов и

консультанта (их ценностей, моделей общения, способов и схем понимания).

Можно выделить также:

1) проблемы консультанта (связанные с особенностями его понимания себя и окружающего мира, конгруэнтностью его поведения, понимания и ценностей);

2) проблемы клиента (группы), связанные с особенностями понимания клиентами себя и мира, конгруэнтностью их понимания, ценностей и поведения (общения);

3) проблемы их взаимодействия;

4) проблемы взаимодействия участников психотерапевтических отношений со значимыми другими – вне психотерапии – как проблемы взаимной отнесенности и совместимости их понимания себя и мира, их поведения и ценностей.

Данные проблемы можно также рассмотреть как проблемы ограничений и ресурсов субъектов консультирования, проблемы и направления развития их осмысления – изменения способов и схем осмысления – себя и мира в процессе консультирования. Речь идет о том, что в качестве трудных ситуаций психотерапевтического взаимодействия могут выступать ситуации, трудные:

1) для клиента;

2) для консультанта;

3) для обоих участников консультирования, а также для людей, соприкасающихся с клиентом или консультантом вне консультативного контекста.

Здесь важным является факт многоплановости возможных затруднений, связанных с согласованием-рассогласованием ценностей, способов и схем понимания субъектами себя и мира, а также их моделей общения и поведения – в процессе консультирования и вне его. Кроме того, речь идет о возможном или реально существующем согласовании или рассогласовании этих аспектов на внутриличностном и межличностном уровнях взаимодействия. А также – о рассогласовании нормативов поведения, принципов и конструкций психотерапевтической ситуации как таковой и реального взаимодействия, взаимоотношений людей в процессе их общения – которое, по их представлениям, в той или иной мере соответствует канонам «психотерапевтической ситуации».

Часто именно незнание правил и принципов консультирования, а также рассогласование «канонических» для консультанта и/или клиента представлений о ситуации консультирования и реальной ситуации взаимодействия клиента и консультанта вызывает возникновение субъективно трудных ситуаций.

Трудность ситуации может быть также связана с двумя другими параметрами: степень «необычности» ситуации и мера ее

«напряженности». Многие подходы к анализу сложностей психотерапии исходят из понимания проблемы как объективно существующего и «угрожающего» ее успешности явления. При этом указанные проблемы являются проблемами для некоторого «обобщенного» психотерапевта и его клиентов. Вместе с тем, существует и субъективное осмысление понятия «проблема»: переживание, осознание и изменение которой связано с возникновением и преодолением внутреннего дискомфорта клиента и консультанта. Так, на разных стадиях профессионального становления открытая конфронтация для одного психотерапевтов и, затем, его клиентов может не представлять никакой трудности, по сравнению с «рутинным» получасовым обсуждением любви клиента к своим близким. Таким образом, исследование трудных психотерапевтических ситуаций предполагает, в первую очередь, обращение к изучению субъективно сложных ее моментов – для клиентов и для консультанта.

Иначе говоря, в психотерапии консультант и клиент имеют и реализуют свою систему ценностей, свои модели поведения и общения, свои способы и схемы понимания, и сложности этого процесса видны в первую им самим, а не наблюдателю. В этом смысле ведущий и клиент, конечно, ближе к пониманию самих себя и друг друга, чем наблюдатель. Трудность ситуации может быть связана с неконгруэнтностью, несоответствием этих аспектов – как внутри каждого из субъектов, так и в отношениях между ними. Введенное К. Роджерсом понятие конгруэнтности определяется как соответствие между существующим опытом – отношением, его осознанием и поведением (общением). «Когда это так, я являюсь в этот момент целостным человеком и отсюда могу быть тем, кто я есть». В понятии конгруэнтности одинаково важны как их осознание, так и выражение: понимание, его проявление и изменение. Это понятие, позволяющее рассматривать личность в процессе взаимодействия (в том числе в системах «консультант – клиент» и «ведущий – члены группы»).

В связи с этим можно выделить ряд типов консультантов и клиентов.

Первая группа консультантов. Для них характерна значимость соблюдения «классических», школьных критериев успешности профессионального психотерапевтического контакта. Основной момент в решении возникающих кризисных ситуаций – то, как консультант представляет себе «идеальную» ситуацию психотерапевтического контакта, соответствующие этой ситуации ценностные основания взаимодействия с клиентом, модели поведения и способы понимания клиентом и консультантом себя и друг друга – в ситуации взаимодействия. Возникающий контакт – часть пути реализации этого представления о ситуации психотерапии. Поэтому консультанты обычно занимают дидактическую и экспертную позицию, а их клиенты –

соглашаются или отказываются занимать дополнительную ей позицию ученика. Консультант выступает как структурирующий и направляющий внешнюю и внутреннюю работу клиента субъект. Проблемы консультанта при ведении группы или индивидуальной психотерапии являются как проявлением его личностных проблем – в обыденной, внетерапевтической жизни, а также – часто связаны с недостатком профессиональной подготовки. Главная проблема консультанта – достижение соответствия его и клиента существования в повседневных и психотерапевтических ситуациях «каноническим» правилам и принципам психотерапии. Психотерапия выступает как процесс реорганизации жизни клиента и консультанта в направлении использования норм и принципов психотерапевтического взаимодействия в повседневной жизни. В том числе, – соблюдения консультантом принципа отказа от работы с близкими людьми, с клиентами, подходящими под описание того или иного психического нарушения и т. д. Структурирующая роль консультанта, его самопонимание – как специалиста, профессионала – важная часть психотерапевтической ситуации, жизни клиента как клиента или часть жизни группы. Самоисследование проходит в процессе обучения и конфронтации – непринятия консультантом «неэффективных» форм поведения и ценностного осмысления клиентом себя и мира. Динамика психотерапевтических отношений не является основным фокусом внимания консультанта и клиента, клиенты воспринимаются консультантом как «объекты понимания» с помощью имеющихся способов и схем. Консультант – конгруэнтный эксперт («источник психологических истин»).

Вторая группа консультантов – внешняя активность ведущего сведена к минимуму. Основные качества ведущего – внимание (стремление к полному пониманию, осознанию) как полная включенность, основная задача – принятие любого самораскрытия и взаимного раскрытия клиентов, – даже если не сразу, то позднее, когда приходит или делается возможным с помощью специальных усилий – осознание происходящего. Консультант способствует развитию самопринятия клиентов, принятию самораскрывающегося группой. Основа понимания психотерапевтического процесса – внутренние переживания, а не внешние признаки. Психотерапевт – «идеальный член» группы или «идеальный клиент», для которого большое значение имеет доверие психотерапевтическому процессу – особенно в острых и непонятных, в т. ч. «тупиковых» ситуациях. Консультант осознает и подчеркивает относительность жестких разграничений, в том числе, в осмыслении понятий типа «конфронтация» и «сопротивление» для анализа групповой работы. Подчеркивается значимость целостного подхода и неэффективность теоретического, «объективного» анализа жизни группы.

Консультант – принимающий («акцептирующий») участник психотерапии.

Третья группа консультантов – основной момент в решении возникающих кризисных ситуаций – то, как консультант осознает себя, переживает себя в процессе психотерапии, а также то, как он переживает клиента (группу). Предстоящий контакт – часть пути самопостижения консультанта и его понимания других людей. Поэтому в этом смысле консультанты и их клиенты занимают паритетную, партнерскую позицию, хотя в процессе работы консультанта может выступать как структурирующий внешнюю – не внутреннюю (!) – работу клиента субъект. Проблемы консультанта при ведении группы или индивида могут являться проявлением его личностных проблем – в обыденной, внетерапевтической жизни, но могут быть – реже – связаны с недостатком и собственно профессиональной подготовки. Главная проблема – достижение единства существования в психотерапевтическом процессе и в жизни. Структурирующая роль ведущего, его самопонимание – часть психотерапевтической ситуации, жизни клиента как клиента или часть жизни группы. Самоисследование клиентов в зависимости от индивидуальных различий – позиций и связанных с ними моделей общения и понимания – может проходить как в процессе конфронтации – непринятия их консультантом, так и в процессе формирования специалистом толерантной позиции или позиции принятия клиентов. На фоне основной задачи психотерапии как самоисследования – динамика психотерапевтических отношений – не является основным фокусом внимания консультанта и клиента. Клиенты воспринимаются консультантом как источники новой смысловой информации о мире и о консультанте, а не только о самих себе. Консультант – конгруэнтный участник («источник только чистых посланий»).

Первая группа клиентов – характерна неопределенность представлений и критериев успешности психотерапии, или, напротив, ориентация на «классические» критерии успешности психотерапевтического контакта. Основной момент в решении возникающих кризисных ситуаций – то, как клиент представляет себе «идеальную» ситуацию психотерапевтического контакта, соответствующие этой ситуации ценностные основания взаимодействия с консультантом, модели поведения и способы понимания клиентом и консультантом себя и друг друга – в ситуации взаимодействия. Возникающий контакт – часть пути реализации клиентом совместно с консультантом (осознающим или не осознающим свою «ведомость») или – в конфронтации с консультантом – этого представления о ситуации психотерапии. Поэтому клиенты нередко занимают назидательно-дидактическую позицию «опытных клиентов» или «людей, которых не проведешь», а консультанту, оказывается, необходимо либо согласиться, либо отказаться занимать дополнительную

позиции клиента позицию «неопытного и/или неумелого консультанта». Клиент пытается структурировать и направлять как внешнюю, так и внутреннюю динамику взаимоотношений. Проблемы клиента, создающие затруднения психотерапии, представляют собой как проблемы его способа жизнедеятельности, в том числе, его осмысления себя, так и трудности, связанные с его готовностью-неготовностью и желанием – нежеланием решать эти проблемы. Главная проблема – стремление к соответствию психотерапевтических отношений представления клиента о «канонических» правилах и принципах психотерапии. Структурирующая роль клиента, его самопонимание – как клиента и человека – важная часть психотерапевтической ситуации, жизни клиента как клиента или как части жизнедеятельности группы. Самоисследование клиента проходит в конфронтации – неприятия клиентом «неэффективных» форм поведения и предлагаемого консультантом ценностного осмысления себя и мира. Клиент как «эксперт психотерапии» и «опытный клиент» – «источник знаний о правилах и нормах психологической помощи.

Вторая группа клиентов – очень важна собственная активность. Основные качества клиента – внимание (стремление к полному пониманию, осознанию) как полная включенность, основная задача – возможно более полное осмысление себя, консультанта, ситуации консультирования – особенно трудных – для понимания и преобразования. Стремление к принятию и осмыслению позиции, способов и схем понимания и моделей общения консультанта как человека и профессионала, а также психотерапевтических отношений в целом. Клиент стремится к более точному пониманию себя со стороны психотерапевта или группы клиентов, а также – совместно с ними – способствует развитию их самопринятия. Основа понимания клиентом психотерапевтического процесса – внутренние переживания, их динамика, а не внешние «критерии» «эффективной психотерапии». Клиент выступает как ко-терапевт или – «идеальный клиент», для которого большое значение имеет понимание психотерапевтического процесса – особенно в тяжелых конфликтных и непонятных ситуациях. Осознается относительность полезности-разрушительности жестких разграничений и определений, в частности, определения понятий «конфронтация» и «сопротивление» для анализа процесса и общей успешности психотерапии. Клиентом осознается значимость целостного подхода к осмыслению происходящего и возможность использования «все тотальности данных» для понимания себя и консультанта, других людей. Клиент выступает как принимающий («акцептирующий») участник психотерапии.

Третья группа клиентов. Для них основной момент в решении возникающих кризисных ситуаций – то, как клиент осознает себя, переживает себя в процессе психотерапии, а также то, как он переживает

консультанта и других клиентов (группу). Психотерапевтический контакт – фрагмент опыта самопонимания клиента и его понимания других людей. Поэтому консультант и клиент часто занимают паритетную, партнерскую позицию, хотя в процессе работы наблюдается разграничение функций – клиент отвечает за «структурирование» и осуществление внутренней работы – работы осмысления и переосмысления себя и мира. Проблемы клиента, затрудняющие диалог – проявление реальных личностных и межличностных проблем клиента – тех, что он хочет, но пока не может решить – не потому, что не готов к помощи, но потому, что проблемы серьезны и достигли высокой степени осознания. Главная проблема клиента – достижение единства его существования в психотерапевтическом процессе и в жизни – организация обыденной жизни на основе привнесения в нее некоторых фрагментов психотерапевтического – принимающего – взаимодействия с собой и с людьми. Структурирующая роль клиента, его самопонимание – важная часть психотерапевтической ситуации, жизни клиента как клиента и человека. Самоисследование клиентов в зависимости от индивидуальных различий – позиций и связанных с ними моделей общения и понимания – может проходить как в процессе конфронтации – непринятия с консультантом, так и в процессе формирования толерантной позиции или позиции принятия. Консультант воспринимается клиентом как источник новой смысловой информации о мире и о клиенте. Клиент – стремящийся к конгруэнтности участник («источник искренних высказываний»). Выделенные типы консультантов и клиентов, подтверждают гипотезу об определяющем пути осмысления трудных ситуаций выборе субъектами взаимодействия фокуса понимания. Проблемная ситуация может быть преобразована за счет нескольких источников осмысления ими происходящего. Особую роль здесь играют понимание субъектами самих себя и сопоставление этого понимания с целостным осмыслением ситуации.

Сравнительный анализ субъективных отчетов с данными наблюдения и качественного анализа сессий опирался на субъективный критерий отбора сложных (проблемных, трудных) ситуаций – субъективное осмысление ситуаций как проблемных консультантом и клиентом. Для соотнесения субъективности понимания с «объективными» классами проблем необходимо рассмотрение ситуаций каждого класса с точки зрения каждого из субъектов консультирования как проблемных (трудных) или не проблемных (простых, обычных). Наиболее интересным примером является ситуация конфронтации – явно или скрыто присутствующая во всех «трудных» ситуациях помощи.

С формальной точки зрения сессия может казаться неуспешной (в сравнении с другими), однако с качественной точки зрения может

обозначать переход к конструктивной фазе развития психотерапевтических взаимоотношений.

Таблица 1 – Трудные ситуации и основные принципы помощи

Наиболее типичные трудные ситуации	Возможные решения (преобразования) трудных ситуаций
<i>Конфронтация и принятие</i>	
участник раскрывается в начале, раздражение и недовольство других участников, <i>непринятие</i> выступает как норма, которая тормозит раскрытие других участников	участник раскрывается на продвинутых стадиях, отсутствует раздражение и недовольство других участников, <i>принятие</i> как норма, которая помогает раскрытию других
«задавить клиента», <i>непринятие одного и принятие другого</i>	поддержка консультантом клиента, <i>принятие, поддержка участника</i> в конфронтации – избегающего давления на других
не использование – <i>неполная реализация</i> клиентом и консультантом своих возможностей и отсутствие осознания ограничений	<i>использование</i> клиентом и консультантом своих возможностей, осознание ограничений
внесения «возмущения» в группу, в контакт с клиентом или избегание «возмущений», их угашение	проработка и осмысление «возмущений» или страха «возмущений»
<i>Конфронтация и конгруэнтность</i>	
сокрытие или неадекватное – <i>искаженное выражение</i> переживаний консультантом и клиентом, конфронтация избегается и не осмысливается, ситуация скрытой конфронтации	неискаженное и <i>уместное выражение</i> переживаний консультантом и клиентом, ситуация открытой конфронтации, конфронтация прожита и осмыслена
<i>спровоцированность ситуации</i> консультантом/клиентом,	<i>естественность ситуации</i> , доверие к «психотерапевтическому процессу» – выполнение задания клиентом и просьб

Наиболее типичные трудные ситуации	Возможные решения (преобразования) трудных ситуаций
невыполнение задания клиентом, игнорирование просьб клиента консультантом	клиента консультантом
проблемы консультанта (ко-терапевтов), <i>профессиональная некомпетентность</i> , участие «непроработанных», плохих ко-терапевтов, внесение ими неконгруэнтности	отсутствие у ко-терапевтов проблем, профессиональная компетентность, хорошие психотерапевты и ко-терапевты, <i>помощь в достижении конгруэнтности</i> – эталонные участники
<i>неискренние и двойственные послания</i> клиента и консультанта, эпатирующее раскрытие как демонстрация и игра для достижения статуса	<i>чистые, искренние и понятные послания</i> клиента и консультанта, реальная открытость человека с самого начала, не имеющая скрытых аспектов
<i>Конфронтация и понимание</i>	
<i>защита, неосознанное ее использование</i> , трудная ситуация как типичный случай, <i>агрессивное осмысление самораскрытия (непонимание)</i> как опасный прецедент	самораскрытие, <i>отказ от защиты, ее рефлексия, осознания собственной защиты</i> и возникновение ситуации, когда осознанная защита неэффективна, трудная ситуация как особый случай, неагрессивное осмысление самораскрытия (<i>непонимание</i>) как <i>ситуации обучения</i> – шанс научиться слушать
недослушанность и <i>быстрое понимание</i> – стереотипное и агрессивное, <i>игнорирование различий понимания</i> происходящего со стороны участников как людей и как субъектов консультирования	<i>дослушанность</i> – отсутствие агрессивности и нестереотипность понимания, обнаружение и осмысление <i>различий понимания</i> происходящего со стороны участников как людей и как субъектов консультирования
обманчивая <i>сложность игр и манипуляций</i> , страх самораскрытия, его игровая маскировка,	обманчивая <i>простота искренних действий</i> , «игра» клиента или консультанта не поддерживается, поддерживается самораскрытие, возвращение к искренним

Наиболее типичные трудные ситуации	Возможные решения (преобразования) трудных ситуаций
поддержка игры, травмирующее взаимодействие	переживания и общению
ригидный или неустойчивый – <i>малоосознанный стиль поведения человека в психотерапии</i> – в общении со значимыми другими, трудно принять и изменить понимание себя и другого	<i>осознанный стиль поведения человека в психотерапии</i> – в общении со значимыми другими, легко принять и изменить понимание себя и другого
<i>Конфронтация и конкретность</i>	
фатическое общение, беспредметность, многочисленность «подтекстов», избегание прямого общения	значимость темы общения, предметность, конкретность высказываний, отсутствие «подтекстов», прямота
деперсонифицированность, игнорирование клиента как индивидуальности, проецирование и другие нарушения нарушения личностных границ	персонифицированность, соблюдение личностных границ, трансляция значимости (подтверждение) собеседника и его мнения
трансферы, отсутствие обращенности и самопонимания,	обращенность и проработка трансферов, развитие самопонимания
арефлексивность, «механистичность» общения как реализации «защитных» программ	рефлексивность, включенность в общение, его непрерывное осмысление

Иногда конфронтация занимает всю встречу консультанта с клиентами: на нее указывает большое количество пауз «сопротивления» и «ухода» (от ответа), явный или скрытый отказ выполнять предложенное упражнение, – открытая или неявная конфронтация с консультантом клиента по поводу конкретных аспектов их диалога, а также по поводу ситуации взаимодействия в целом.

Сложные ситуации, выделенные клиентами и консультантами часто связаны с конфронтацией, однако, сама по себе конфронтация в консультировании не имеет проблемного значения. В ней лишь

отражаются сложности консультирования. Для их рассмотрения можно обратиться к условиям эффективной помощи К. Роджерса и его учеников (Роджерс К. и др.) «принятие – эмпатия – конгруэнтность – конкретность». Из данных предварительного интервью и наблюдения работы можно сделать вывод, что для разных консультантов и их клиентов – на первое место в этой взаимосвязанной тетраде для одних выходит конгруэнтность, а для других – безусловное принятие, для третьих – эмпатическое понимание, для третьих – конкретность. Поэтому проблемы, выделенные первой группой консультантов, обычно касаются реализации конгруэнтности при конфронтации, а проблемы выделенные второй группой – выражения принятия-поддержки, в том числе в процессе конфронтации, в третьей – проблемы установления взаимопонимания как эмпатии и конкретности. Общей проблемой является конкретность. Таким образом, сложности консультирования для консультантов связаны с реализацией наиболее значимого для него качества. Конфронтация как аффективно и информационно насыщенная ситуация отражает этот процесс особенно отчетливо.

Интересно, что респонденты отметили значимость нестандартных, проблемных ситуаций их взаимодействия для развития понимания происходящего. Особенно – для развития понимания себя и мира клиентом. Иногда – для развития понимания консультанта. Последнее связано с тем, что консультант обычно воспринимает конфронтацию как «нормальную» ситуацию взаимодействия, выступая в данном случае как «опора» в осмыслении происходящего клиентом: большее самопонимание консультанта придает ему «большую устойчивость» в ситуациях столкновения пониманий, и – большую подвижность, гибкость – в типичных, «непроблемных» ситуациях – возможность осознания и осознанного изменения своего понимания не только в период обнаружения взаимного непонимания или непонимания происходящего клиентом/самим консультантом, в период столкновения непониманий, но и в моменты, которые с обыденной точки зрения (клиента) не являются «проблематичными».

Обычно исследователи и практики отмечают, что наибольшие сложности возникают со сверхтребовательными и слабомотивированными клиентами: именно здесь возникает особенно много проблем, связанных с непониманием, невозможностью или нежеланием понимать. Именно в этих случаях становится наиболее очевидным факт существования агрессии, манипулятивных и насильственных интенций у клиента (по отношению к консультанту и, иногда, самому себе). Когда человек ищет психологической помощи, он обычно надеется, что в его жизни возможны положительные перемены.

Однако, иногда люди попадают к консультанту не по своей воле и отвергают роль клиента, навязываемую другими лицами. Некоторые

обращаются к консультанту с единственным намерением – доказать, что никто не способен им помочь и/или даже более того, они сами могут помочь своему консультанту. Этим клиентам в процессе консультирования обычно недостает мотивации к изменению: их «диалогическая интенция», желание решать собственные проблемы, слаба. Хотя, столкнувшись с устойчивой и уравновешенной позицией консультанта, они нередко склонны «убегать в здоровье», соглашаясь на отказ от нарушения ради того, чтобы избавиться от контакта с консультантом.

Самое простое решение – отказаться работать с лицами, не имеющими достаточной мотивации к совершенствованию и переменам своей жизни. Однако, консультант вынужден оказывать помощь людям, которые не столько сами обратились и нуждаются в ней, сколько пришли по направлению или требованию учителя, врача или приведены родителями. Обязанность помогать человеку, который того не желает, вызывает стресс, а нередко противоречит мировоззрению консультанта. В таких случаях Дж. Кеннеди (Kennedy J.) предлагает воспользоваться терапией реальностью (Глассер У., Яковлева С.В., Кочюнас Р., Копьев А.Ф.): при невозможности изменить обстоятельства реальная, пусть небольшая, но соответствующая запросу клиента, помощь может оказаться очень эффективной. Однако, нужно помнить и отчетливо осознавать (без попыток самообвинения), что «немотивированный» клиент чаще всего остается «формальным» клиентом, который может прекратить процесс работы при удобном случае.

Некоторые, особенно начинающие, по выражению Э. Эриксона, «еще не напрыгавшиеся» и «в порядке самоистребления» предлагающие себя всем и каждому, и играющие в «мессию» консультанты испытывают чрезмерную потребность оказывать помощь. Конечно же, клиенты с завышенными притязаниями очень легко могут манипулировать этой потребностью, побуждая к гиперопеке и излишней заботе, смешении профессионально консультативной позиции на родительскую, дающую чувство удовлетворения не за счет преобразования ситуации клиента, а за счет возникновения у консультанта чувства востребованности.

Чтобы преодолеть такого рода замкнутый круг, консультанту необходимо избавиться от иллюзий собственной значимости, незаменимости в жизни клиента. Важно понимать природу завышенных требований клиентов и характер своих реакций на них, а также уметь вступать в конфронтацию (Кочюнас Р., Копьев А.Ф., Моховиков В.А. и др.).

В психотерапевтическом процессе консультант может позволить себе выбрать практически любую модель, способ взаимодействия с клиентом или понимания клиента, если выполняются следующие взаимосвязанные условия:

– уважение и принятие клиента, признание его «всеобщей человечности»;

– высокая степень осознания консультантом того, что именно он делает, как то или иное слово, поступок могут быть услышаны, поняты клиентом;

– конгруэнтность консультанта: поведение и переживания которого соотносены между собой и той системой жизненных ценностей, которую он разделяет;

– стремление к точности и конкретности высказывания, «говорения себя» в общении, диалоге с другим.

Практически, с клиентом можно делать «все», не забывая о простом человеческом уважении к нему, его способностям к личностному росту и изменению, его переживаниям (Хараш А.У., Эриксон М.). Даже открытая провокация и насмешка над клиентом могут быть целительны, если они продуманы и терапевт сумел «транслировать» клиенту свое принятие и заинтересованность. Большую роль здесь играет уверенность терапевта в собственных силах. Как правило, она положительно коррелирует с эффективностью психологической помощи.

Важным принципом профилактики возможных ошибок консультирования и недопонимания является провоцирование и изучение «диалогической интенции клиента», его готовности и серьезности намерений решать проблемы (Братченко С.Л., Копьев А.Ф.).

В целом наиболее важные особенности психотерапевтических взаимоотношений связаны:

– с принадлежностью консультанта к той или иной психотерапевтической школе, с той системой ценностей, которые он разделяет и обнаруживает в процессе психотерапии, организованной в определенной форме (индивидуальной, групповой, личностной, обучающей);

– с особенностями клиента (его опытом личностного развития вне и внутри психотерапии, выраженностью диалогической интенции и разделяемой им системой ценностей, влияющих на степень принятия клиентом транслируемого консультантом мифа).

Основные закономерности и взаимосвязи, которые отмечаются в связи с этим делением практиками и теоретиками таковы:

1) понимание выступает как способ бытия, понимание как способ конституирования личности и межличностных отношений, их развития, понимание как форма человеческого общения и как способ человеческого познания себя и мира;

2) ценности – основа человеческой личности, изменение ценностей, а также соответствующего способа их воплощения в жизнь есть изменение личности, ее межличностных отношений – связано с изменением понимания себя и мира, общения и поведения;

3) общение – стихия и область проявления личностных изменений, тонко реагирующая на любое изменение в способах осмысления человеком происходящего вне и внутри него, его ценностей (позиции).

Изменения клиента в психотерапии связаны с изменением ценностей, схем и способов понимания себя и мира, моделей общения. Изменение клиента – неизбежный результат психотерапии, вопрос в том, каков этот результат и как он был получен. Изменения консультанта в психотерапии связаны преимущественно с обогащением схем и способов понимания себя и мира, моделей общения, реже – изменением ценностей,

В связи с этим можно выделить несколько основных типов клиентов:

- клиенты, сложности которых связаны с «неумением общаться»: бедностью моделей поведения, негибкостью в их использовании и т. д.;
- клиенты, сложности которых связаны с проблемами ценностного отношения к себе и другим людям, миру в целом;
- клиенты, сложности которых связаны преимущественно с бедностью и несформированностью «познавательного» репертуара – непониманием себя и других людей, бедностью палитры способов осмысления себя и мира.

Основные группы запросов клиентов таковы:

1) клиенты, желающие изменить ситуацию или выйти из ситуации; типичный запрос, особенно для случаев, когда психологическая проблема поддерживается рядом объективных ситуационных обстоятельств;

2) стремящиеся изменить себя так, чтобы адаптироваться к ситуации; найти новые способы жить в этой ситуации. Наименее типичный запрос, обычно сочетается с высокой активностью клиента, желанием решить свои проблемы, найти новые пути своего развития;

3) стремящиеся изменить других людей – участников ситуации. Наиболее типичный запрос: «я хочу, чтобы кто-то изменился, тогда мне станет лучше», – обычно не является эффективным и конструктивным показанием к изменениям и требует отдельного консультационного времени для корректировки.

Профессиональное и непрофессиональное консультирование (психотерапия) отличаются следующим образом:

1) непрофессиональное консультирование может быть эффективным в отдельных случаях;

2) непрофессиональное слушание часто представляет собой один из следующих типов: «Ты думаешь, у тебя проблема?» («Я понимаю, потому что у меня был такой опыт...»); «Послушай, что нужно сделать...»; «Я беру издержки на себя и сделаю это для тебя...»);

3) иногда в непрофессиональном общении предлагается вариант помощи, возможный в рамках профессиональной социальной или педагогической помощи;

4) квазипрофессиональные модели познания и поведения, т. е. модели, связанные с неосознанной эксплуатацией феноменов и механизмов психотерапевтического взаимодействия;

5) супервизорские модели работы отличаются от собственно психотерапевтических – более выражен «дидактический» пласт и, в том же время, супервизия – беседа двух коллег.

Факторы, затрудняющие контакт клиентов с психотерапевтом:

1) оперирование консультантом специальной терминологией, «школьной теорией» или, напротив, понимание исключительно в рамках обыденного опыта, постоянная неизбирательная, негибкая открытость или закрытость консультанта;

2) постоянная неизбирательная, негибкая спонтанность или «планомерность» консультанта;

3) непростроенность личностных границ консультанта и размытость границ ответственности;

4) общение на уровне «духовных ценностей» со всеми клиентами, в том числе с неподготовленными и неопытными;

5) общение на «метапсихологическом» уровне – исследование способов и схем понимания себя и окружающего мира клиентом и консультантом со всеми клиентами, в том числе в неподготовленными и неопытными;

6) жесткая привязанность к исследованию и изменению навыков поведения и общения клиента.

Консультантам сложно работать с клиентами, у которых:

1) низка диалогическая интенция, желание действительно работать, высока отчужденность на фоне общей враждебности (агрессия, насильственные действия);

2) крайне низкий уровень осмысления происходящего, низкий уровень понимания себя и мира;

3) выражено нежелание меняться, желание воздействовать, а не понимать;

4) выражена несформированность и незрелость профессиональной и личностной идентичности, ценностно-смысловых оснований его жизнедеятельности, нет желания этим заниматься.

Осознание консультантом своих ошибок и иллюзий способствует:

– профессиональному и личностному развитию консультанта, расширению его возможностей, при «отсроченном» анализе ошибок – в процессе работы с супервизором, самоанализа, исследовании впечатлений клиентов и т. д., развитию толерантности консультанта в общении с людьми, «фрустрирующими» его или «непонятыми» по своему поведению, способам понимания себя и мира, ценностям;

– растут возможности оперативной коррекции его ошибок и ошибок понимания клиента для достижения и развития взаимопонимания,

возможности использования ошибок как «экспериментальных ситуаций», позволяющих увидеть сущность неосознаваемых установок, интерпретаций клиента и консультанта, их взаимодействие;

- происходит расширение возможностей развития клиента в контакте с данным консультантом;

- помогает клиенту осознать свои ошибки и иллюзии, в том числе – в отношении психотерапевта и психотерапии.

Осознание консультантом своих ресурсов дает возможность:

- развития и создания условий для дальнейшего профессионального и личностного совершенствования;

- осмысления проблемы «самоконструирования» и «мироконструирования», критический анализ внутренней и внешней «реальности» и возможностей ее преобразования, развитие «толерантности» консультанта к «фрустрациям» и «необычным».

Осознание клиентом своих ограничений и иллюзий выполняет ряд функций:

- преодоление ограничений позволяет найти новые решения проблем, новое понимание себя и мира, развитие возможностей;

- осознание невозможности решения той или иной проблемы – на данном этапе жизни, в контексте взаимодействия с данным социальным окружением или психотерапевтом.

Осознание клиентом своих возможностей также выполняет эти функции:

- осознание возможностей изменения себя и мира, их взаимодействия;

- осознание необходимости и выбора и принятия решения.

Переживание и осмысление консультантом и клиентом неуспеха их действий в психотерапии играет следующие функции:

- мотивация, стимуляция усилий консультанта и клиента или, напротив, фрустрация и отказ от поиска понимания и решений;

- проверка адекватности понимания себя и происходящего в мире, взаимопонимания;

- активизация «внутренних психотерапевтов» консультанта и клиента.

Переживание и осмысление успеха клиентом и консультантом также важно:

- мотивация, стимуляция усилий консультанта и клиента или, напротив, успокоение и прекращение психотерапии, иногда преждевременное;

- подтверждение (взаимо)понимания;

- становление, развитие «внутренних терапевтов» консультанта и клиента.

Основные результаты консультативной работы:

1) осознание участниками своих возможностей, ограничений: ценностей, особенностей понимания себя и мира, предпочитаемых моделей общения;

2) изменение клиента и консультанта (на уровне личностного и профессионального функционирования);

3) осознание участниками возможностей и ограничений окружающих их людей: ценностей, особенностей понимания себя и мира, предпочитаемых моделей общения;

4) новый опыт для тренера, консультанта (его личностного и профессионального развития), осмысление «еще одной» реальности человеческого бытия;

5) новый опыт участников (их личностного и профессионального развития), осмысление «множественности» конструируемых разными людьми реальностей;

6) развитие «внутреннего психотерапевта» консультанта;

7) становление клиента «самопсихотерапевтом»;

8) научно-методический результат:

– совершенствование программы тренинга,
– эмпирические данные об эффективности и развитии самопонимания и понимания других участников).

На разных людей психотерапия оказывает различное влияние:

– позитивное влияние (на клиентов, у которых высокий уровень и диалогичность «самопонимания», диалогическая компетентность в общении с другими людьми (их понимание), стремление к профессиональному и личностному развитию, осознание (подготовленность) возможных тренинговых эффектов (возможностей и ограничений));

– негативное влияние (при «отягощенности» клиентов значительными проблемами и нежеланием их решать, не «подкрепленная» хотя бы слабым стремлением понять себя и других, попытки «конкурировать» с тренером и группой, неготовность к работе в психотерапевтической и/или тренинговой группе (отсутствие представлений о ее сути, возможностях и ограничениях));

– практически не влияет (на клиентов, у которых выражено стремление защититься от какого-либо влияния со стороны, непонимание себя, других (низкая диалогическая компетентность и интенция)).

«Успешность» тренинга, психотерапии предполагает:

1) удовлетворенность тренера (консультанта) результатами и процессом тренинга (психотерапии), реализация программы тренинга, психотерапии, достижение результатов и четкая реализация стадий работы;

2) удовлетворенность клиентов результатами и процессом тренинга;

3) соответствующая классическим «канонам» тренинга или консультирования динамика (динамические эффекты и стадии) и результаты, или, напротив, не соответствующие классическим «канонам» динамика (динамические эффекты и стадии) и результаты, – получение новых результатов и возникновение неожиданных ситуаций;

4) расширение личностного и профессионального опыта консультанта, новый опыт и проработка его «проблем» («старого опыта»);

5) расширение личностного и профессионального опыта клиентов, проработка и разрешение их «проблем» («старого опыта»), становление клиента «самопсихотерапевтом»;

6) развитие программы тренинга (подхода) (обнаружение «новых ходов») или более глубокое и полное осмысление возможных эффектов и ограничений программы.

«Эффективность» тренинга, психотерапии предполагает:

1) быстрое и «экономичное» решение, проработка личностных и профессиональных проблем клиентов с минимальными усилиями со стороны специалиста;

2) яркие и выраженные межличностные «эффекты» и проявления личностных изменений, достигаемые непосредственно в ходе тренинга или в непродолжительный период после него;

3) наличие долгосрочных результатов и эффектов участия в тренинге (в личностном развитии и межличностных отношениях клиентов), активизация «внутреннего психотерапевта» клиента.

Основные критерии эффективности психотерапии:

– новый опыт и новые идеи в отношении групповой работы и т. п., «уточнение» структурно-содержательных и процессуальных компонентов и эффектов тренинга, их творческое изменение;

– осмысление участником и тренером своих возможностей и ограничений – в понимании себя и мира, их ценностном осмыслении, реализации понимания;

– развивающий личностно-профессиональный эффект – для всех участников;

– изменение ценностно-смысловой позиции, стратегий понимания, моделей профессионально-делового и интимно-личностного общения участников, а также связанное с этим обогащение схем понимания себя и мира у клиента;

– баланс компонентов взаимопонимания, осознание их взаимосвязи, осознание механизма (стадий) и путей развития взаимопонимания, его отдельных компонентов.

Отличия этих показателей, таким образом, связаны с рядом аспектов:

– при оценке эффективности оценивается, в отличие от успешности, в основном по результатам изменений клиентов, подразумевая, что тренер и его программа рассматриваются как «относительно неизменные»;

– эффективность – оценка «эффектов» психотерапии, возникающие преимущественно в процессе тренинга (психотерапии) или непосредственно после него, успешность – соотносится с изменениями во внутриличностных и межличностных отношениях в ходе тренинга и связанной с ними активизацией процессов личностного и межличностного развития после тренинга (в долгосрочной и краткосрочной перспективе);

– при оценке эффективности основным является мнение психотерапевта, в оценке успешности – мнение клиентов и терапевта.

Каждый консультант, по мнению исследователей, практиков и преподавателей консультирования, до начала профессиональной деятельности, а также в процессе работы должен пройти личную терапию: решить свои собственные наиболее серьезные «проблемы» при содействии опытного профессионала. Как известно, в психоанализе длящийся до нескольких лет самоанализ является важнейшим звеном профессиональной подготовки психоаналитика. Опыт личной терапии важен по двум причинам. Во-первых, потому, что консультант, как и любой человек, имеет в своей личности «белые пятна»: непознанные, неосознаваемые аспекты самости, а также нерешенные внутренние конфликты, более глубокое познание и преодоление которых способствует становлению эффективного консультанта.

Консультанту обычно бывает очень полезно самонаблюдение под контролем другого профессионала за переживанием таких значимых событий в жизни, как любовь, секс, насилие, семейные отношения, власть, смерть и т. д. Это не означает, что личность консультанта должна быть «разобрана по косточкам» и, как говорит один наш клиент, прошедший серьезную психоаналитическую «проработку» «разложена по полочкам и шкафчикам». Имеется в виду необходимость постоянного развития его самопонимания, обеспечивающего расширение профессиональных возможностей консультанта, круга лиц, до которых он может «достучаться», понять.

У любого человека существует ограничение – опыт его собственной жизни, это неизбежно. Однако не является неизбежным непонимание того, как этот опыт может влиять на человека как на консультанта и на ту работу, которую он производит.

Все это делает необходимым для консультанта собственное консультирование. Можно назвать еще несколько причин, по которым оно является очень важным:

1) Единственный инструмент консультанта – использование собственной личности; для нормальной работы необходимо изучение своих собственных устремлений:

- почему он хочет помогать другим,
- чего он хочет вообще, каковы его ценности;

2) Необходимо найти способы преодоления негативных последствий профессии – переживаний неудачи, стрессов, способы экологичного, неразрушающего личность консультанта самопонимания (самопринятия);

3) Когда мы консультируем, те чувства, которые хранились в глубине, всплывают на поверхность. Трудно, например, иметь дело с депрессией клиента, если есть вероятность, что захватит собственная депрессия. Чтобы быть терапевтом, надо проработать собственные блоки выражения чувств одиночества, власти, смерти, сексуальности, связанных с нашими родителями и другими значимыми людьми, и т. д. Это не означает, что мы должны быть свободны от них, важно осознать степень и характер их влияния на нас. Если нам сложно иметь дело с какими-то чувствами (злость, вина и т. д.), тогда мы можем игнорировать или неправильно истолковать эти чувства и у клиента;

4) Мы не всегда способны принять в жизни клиента то, что не приемлемо в нашей собственной жизни (например, трудно иметь дело с профессиональным революционером, если мы не хотим сами в своей жизни слишком много борьбы);

5) Мы обычно понимаем клиента лучше, используя перенос (то есть рассмотрение клиентом консультанта как значимой фигуры из прошлого – прежде всего родительской), имея представление о нем «из первых рук», то есть, имея собственный опыт этого переживания, «опыт своей шкуры», по выражению В. Леви;

б) Важно научиться иметь дело с контрпереносом, который проявляется:

- в виде удовлетворения своих нужд посредством клиента,
- переидентификация с клиентом: консультант видит себя в своих клиентах. Контрперенос часто является во многом бессознательной реакцией на перенос клиента. Распознавание контрпереноса является очень важной способностью и показателем профессиональной компетентности специалиста.

Пока консультант не проработает свои собственные конфликты, потребности, установки – терапевтическая встреча служит скорее и больше его целям, нежели целям клиента. Так, сексуально вовлеченный консультант использует перенос для ощущения власти над клиентом.

Является ли это пользой для клиента, можно оценить в зависимости от того, чьи потребности удовлетворяются в этих отношениях – консультанта или клиента. Здесь консультанту необходима определенная чувствительность: у всех есть «слепые пятна». Если консультант проработает собственные проблемы, у него меньше вероятности формирования неосознаваемых проекций на клиента, зашумляющих создание собственно терапевтических отношений. Обычный набор потребностей консультантов таков:

1) потребность в контроле и власти (над собой и другими) и преодоления ощущение беспомощности;

2) необходимость быть нужным и оказывающим помощь (потребность быть любимым) и преодолеть переживание того, что ты нелюбим;

3) изменять других в направлении наших ценностей (потребность сбывшихся ожиданий и подтверждения существующей картины мира);

4) учить, наставлять, воспитывать, проповедовать и потребность преодоления страха смерти и разрушения (бесмысленности);

5) чувствовать адекватность через подтверждение клиентами нашей компетентности и преодоление страха непрофессионализма;

6) быть уважаемым и ценным, преодолевая страх собственной бесполезности и неважности.

Эти потребности так или иначе вплетаются в терапевтические отношения.

Эти потребности, как отмечают отечественные зарубежные специалисты, не являются невротическими сами по себе. Так, некомпетентный терапевт использует клиента, чтобы достичь чувства власти, и наоборот, терапевт с ощущением власти получает удовольствие от возрастания силы клиента. Как может консультант использовать контроль, чтобы снизить свою тревогу и ощущение угрозы? Если консультант не уверен в своей сексуальности, он может использовать власть, чтобы удерживать женщину-клиентку от угроз в свой адрес. К примеру, может дистанцироваться путем абстрактных, сверхинтеллектуальных интерпретаций. Она стремится и может демонстрировать желание быть зрелой, а он неудобно чувствует себя в присутствии властной женщины, поэтому будет стремиться удерживать ее в зависимой от себя позиции (Яковлева С.В.).

Потребность воспитывать может проявить себя в процессе консультирования так: консультант может периодически испытывать чувство собственно ничтожности и потребность изменить свою жизнь. Это может побудить консультанта начать помогать другим найти в их попытках найти свой путь в жизни. Тем самым он обеспечивает себе чувство личностной значимости и осмысленности жизни. Кроме того, консультант получает уважение и восхищение со стороны клиента: его усилия вознаграждаются. Как и в других ситуациях, если эта потребность у консультанта преувеличена, то реакции клиента воспринимаются неадекватно.

Консультант, как лицо помогающее, может стать зависимым от других людей, в частности от своих клиентов. Это, в свою очередь, побуждает его к попыткам удержать клиента в зависимой позиции. Из-за собственного эмоционального голода и потребности быть «психологически накормленным», консультант подчас не способен

истинно фокусироваться на депривации (хронической неудовлетворенности, невозможности удовлетворения) потребностей и запросов клиента. Если это очень выражено у консультанта, то можно сказать, что помогающий сам больше нуждается в помощи. Клиент начинает «кормить» консультанта своей любовью, восхищением, давая тому возможность почувствовать превосходство, а иногда – возможность «выговориться».

По этим причинам очень важно, чтобы консультант осознавал в каком именно направлении его личность может влиять на клиента, т. е. адекватно оценивал характер своих контрпереносных реакций. Неосознающий (а полностью осознавать контрперенос самому невозможно) эти реакции консультант обычно неэффективен, а подчас и является для клиента угрозой.

Чаще всего консультант делает ошибки, локализованные в пяти основных областях.

1. «Активность»:

- преувеличенная пассивность в терапевтическом стиле;
- агрессивность или обвинительность при конфронтации.

2. «Дистанция»:

- сбивающие с толку манеры и выражение лица, часто направленные на создание образа, имиджа «эффективного консультанта»;
- излишне холодная, отчужденная, «деревянная» манера держаться;
- слишком дружественная, соблазняющая и неформальная манера держаться.

3. «Контакт»:

- слабые навыки внимания (заботы, сопровождения) и контакта глаз;
- трудности слежения и видения направления рассуждений клиента;
- использование избыточного самораскрытия, неадекватное смещение фокуса на себя.

4. «Глубина понимания»:

- обращение большего внимания на поверхностное послание вербализации, а не на глубинное;
- опора исключительно на содержание коммуникации, а не на аффективные процессы.

5. «Интеракция»:

- использование закрытых вопросов и вопрошающий стиль, который усиливает защиту;
- быстрое прерывание естественного потока выражения клиента;
- трудность выдержать паузу и др.

У начинающего консультанта обычно вызывают трудности следующие моменты:

1. Неумение точно выбрать время для своих действий – не спешить с ними, но и не медлить; чувствовать ритм процесса. Неумение слушать

свою интуицию (начинающие консультанты часто полагаются только на супервизора и советы).

2. Страх конфронтации (например, требований клиента). Загипнотизированность играми клиента («простофиля», «невинный младенец»).

3. Вторжение собственной жизни консультанта в консультационный процесс – того, что не проработано им из своего прошлого (контрперенос), навешивание ярлыков (например, диагностируя случай как «паранойю», консультант начинает готовиться к «схватке с врагом»).

4. Отсутствие доверия к себе, клиенту и идущему процессу. Стремление быстро видеть доказательство успеха (нетерпение).

Сомнения в себе – скорее нормальны. Одни из путей работы с ними – обсуждение этих сомнений с супервизором и коллегами. При работе с ними важно помнить, что несовершенным бывает любой человек, который выбирает помогающую профессию. Нередко бывает, что начинающие консультанты устанавливают нереалистично высокие стандарты для себя и своих клиентов. Когда их ожидания не оправдываются, они переживают фрустрацию, сомнения в себе, ощущение одиночества.

Коррекция и профилактика ошибок понимания во взаимоотношениях психолога и клиента предполагает:

1) проработку и совместное обсуждение нереалистических ожиданий и иллюзий терапевта и консультанта в процессе психотерапии, непосредственного взаимодействия;

2) необходимость личностной зрелости и проработанности консультанта, обеспечивающей ему способность к сохранению устойчивой профессиональной позиции;

3) обращение консультанта к помощи супервизора, ко-терапевта и своих коллег при решении возникающих актуальных личностных и профессиональных проблем.

Профилактика насилия в консультативных взаимоотношениях связана с прояснением:

1) мотивации консультанта помогать другим людям;

2) способов сохранения и защиты «эго» терапевта;

3) его нереалистических ожиданий.

Помощь и самопомощь консультанту может осуществляться:

– с помощью супервизий, в их «учебно-профессиональном и собственно личностном» вариантах;

– «самопомощь» и периодические (или постоянные) консультации с собственным «психоаналитиком», ко-терапевтом, непрерывное обучение и повышение квалификации;

– лично-развивающие тренинги «отучивания от психологического понимания», направленные на развитие собственно «человеческой компетентности» профессионала.

Психотерапевтические отношения, несмотря на все их возможности и специфичность имеют свои ограничения. Развитое самопонимание дает человеку – консультанту и/или его клиенту способность усматривать и реализовывать психотерапевтический потенциал повседневных взаимодействий, повседневного общения человека с другим людьми: близкими, знакомыми, незнакомыми и «чужими».

Первый проблемный аспект, выступающий в ходе анализа этого вопроса связан с общением психолога-консультанта со своими близкими. Предполагается необходимость особого внимания к разграничению не- и профессиональных отношений. Оно обеспечивает свободу консультанта и клиента: поскольку проблемы, с которыми приходит клиент, часто связаны с непростроенностью границ его личности и межличностных отношений в деловом и интимно-личностном общении. Если психолог не помогает клиенту в этом отношении, «забывает» делегировать клиенту ответственность за его собственные поступки, то жизненная ситуация и ситуации консультации сливаются. Разграничение этих отношений обеспечивает дистанцирование и возможность эмпатического общения, невозможного без этой дистанции.

Подводя итог, отметим, что основные проблем консультирования, как и проблемы обычного общения, связаны с взаимопониманием, возможность которого создается при соблюдении базовых условий трансперсонального – ориентированного на взаимопонимание – общения: принятие, эмпатия, конгруэнтность и конкретность. Проблемы отношений клиента и консультанта и способы решения этих проблем лежат в плоскости организации и развития отношений взаимопонимания – центрального феномена отношений в академическом и иных видах консультирования.

Список литературы

1. Кейсмент, П. Обучаясь у пациента / П. Кейсмент. – Воронеж: Модек, 1995. – 256 с.
2. Ковалев, Г.А. Психология воздействия: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.А. Ковалев. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
3. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.
4. Ковалев, Г.А. Общение и проблема интериоризации / Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 110-120.
5. Копьев, А.Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного консультирования / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С. 44-54.

6. Копьев, А.Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Ф. Копьев. – М.: АПН СССР, 1991. – 18 с.
7. Копьев, А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 17-25.
8. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
9. Леви, В.Л. Искусство быть другим / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1980. – 240 с.
10. Минигалиева, М.Р. Интегративная модель понимания человека человеком / М.Р. Минигалиева // Пасхи. – 2000. – №1. – С. 25-34.
11. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
12. Эйдемиллер, Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – Л.: Медицина, 1990. – 189 с.
13. Якоби, М. Перенос и контр перенос / М. Якоби. – М.: ИОИГУ, 1998. – С. 46-58. – (Встреча с аналитиком).
14. Якобс, Д. Супервизорство / Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 235 с.
15. Яковлева, С.В. Психологическое консультирование: теория и процесс / С.В. Яковлева. – Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 1998. – 176 с.
16. Ялом, И. Теория и практика групповой терапии / И. Ялом. – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.
17. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: НФ «Класс», 2000. – 576 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Афанасьева Т.М.

*Центр психолого-медико-социального сопровождения
Красносельского района Санкт-Петербурга
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Актуальность развития социальной компетентности несовершеннолетних связана с социально-экономическими и социально-психологическими реалиями нашего времени.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами возникает необходимость взаимосвязи и преемственности общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования. Ставится задача переориентации школьного образования на становление и развитие образованной, компетентной и просвещенной личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач в условиях той или иной социокультурной ситуации.

Современный молодой человек, покидающий школу, должен не только иметь набор знаний, умений и навыков, включенных в общеобразовательные программы, но и уметь ориентироваться в достаточно сложных жизненных обстоятельствах, обладать определенным социальным опытом, который помог бы ему быстрее адаптироваться в обществе, получить профессию, найти достойную работу, грамотно исполнять свои обязанности гражданина и использовать свои законные права.

В связи с этим возрастает запрос на совершенствование не только общеобразовательных (обучающих) программ, но и программ дополнительного образования и индивидуально-ориентированного воспитания. К разряду таких программ и относится программа, разработанная в ЦПМСС Красносельского района Санкт-Петербурга и реализуемая в течение ряда лет в ГБОУ СОШ №390, а также частично – в ходе занятий с учащимися 7–9-х классов ГОУ №208 и №352.

Программа рассчитана на работу с подростками 12–15 лет и построена с учетом особенностей личности школьника, структуры его интересов и потребностей, возникающих на данном возрастном этапе. Именно подростки оказываются наиболее заинтересованными в самопознании, самореализации, осуществлении самостоятельного выбора. При этом они не обладают необходимым социальным опытом и могут оказаться беспомощными даже в довольно простых, с точки зрения социально адаптированного человека, житейских обстоятельствах, не говоря уже о трудных жизненных ситуациях.

Конечной целью работы является формирование у подростков-адресатов программы качеств социально-компетентного человека, который может:

- принимать решения относительно самого себя и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
- представлять, как следует достигать собственной цели наиболее эффективным социально приемлемым способом;
- правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
- анализировать область, определяемую различными социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в свое поведение;
- представлять, как, с учетом конкретных обстоятельств и времени, вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;
- эффективно преодолевать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

– отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других [2].

Человек как бесконечно сложное существо живет в бесконечно сложном мире. Этот мир, по представлению социального философа Ю. Хабермаса, может быть представлен совокупностью по крайней мере трех миров:

– «внешнего мира» (мира живой природы и искусственного мира, созданного человеком, техногенного мира, мира науки, практики, хозяйственной деятельности человека);

– «нашего мира» (социального мира, в который человек включается как объект и субъект социальных отношений);

– «моего мира» (внутреннего мира человека, наполненного чувствами, переживаниями, личностными смыслами) [5].

Обладая достаточным уровнем социальной компетентности, человек способен продуктивно адаптироваться во внешнем и социальном мире, обогатить свой внутренний мир.

Задачи программы:

1. Познакомить учащихся с важнейшими сферами общественной жизни.

2. Развить способности понимать особенности собственной личности и с их учетом решать проблемы жизни в социуме.

3. Сформировать потребность самосовершенствования на основе интериоризации общекультурных ценностей.

4. Актуализировать потребность в сохранении физического и психического здоровья.

5. Развить потребность здорового образа жизни.

6. Сформировать знания, умения и навыки, необходимые для профессионального самоопределения, приобретения профессии и трудоустройства.

7. Обеспечить формирование навыков продуктивного общения в различных жизненных ситуациях (в том числе конфликтных).

При реализации программы осуществляется интегративный подход к решению вопросов обучения и воспитания при участии всех специалистов образовательного учреждения, включая специалистов службы сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов), учителей, медицинских работников, библиотекарей и т. д.

Технология программы предусматривает сочетание традиционных методов обучения (лекция, эвристическая беседа, дискуссия) с активными формами, включающими элементы тренинга, арт-терапии и арт-педагогике, игры. Понятно, что это повышает интерес учащихся к занятиям, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности работы.

Режим занятий определяется с учетом требований к реализации программ дополнительного образования в условиях общеобразовательного учреждения и на основе утвержденного учебного плана ОУ. В связи с этим занятия проводятся во второй половине дня, при этом дети имеют возможность отдохнуть после уроков. Таким образом, они приступают к занятиям по программе без заметного утомления.

Программа построена таким образом, что может быть реализована как в полном объеме, так и частично. Рассматривая содержание программы, следует отметить, что работа непременно должна начинаться с обсуждения необходимости развития социальной компетентности так, как это понимают учащиеся. Такое обсуждение помогает ближе познакомиться ведущему и группе, актуализировать и при необходимости скорректировать ожидания учащихся от предстоящих занятий, повысить их познавательную мотивацию и активность.

При отборе содержания программы авторы опирались на сформулированные выдающимся отечественным психологом Б.Г. Ананьевым положения о единстве человека в трех ипостасях: индивида, личности и субъекта деятельности. В связи с этим содержание программы включает такие темы, как «Человек и его здоровье», «Что с нами происходит?» (психофизиологические особенности подростков, касающиеся в первую очередь индивидуальных особенностей человека), «Личность и ее жизненный путь», «Как общаться со взрослыми без конфликтов?» (рассматривают личностные и межличностные проблемы), «Профессия в жизни человека» (обсуждение которой помогает подросткам в самоопределении в качестве субъекта деятельности).

В программе рассматриваются также вопросы, связанные с профилактикой зависимого поведения. При этом речь идет не только о профилактике употребления психоактивных веществ, но и о профилактике социально-психологической зависимости: участия несовершеннолетних в деструктивных неформальных объединениях и сектах.

Авторам программы представляется весьма важным обсуждение с подростками в рамках представленной программы вопросов проведения свободного времени в условиях большого города. Не секрет, что современные подростки не склонны пользоваться возможностями, которые предоставляет им культурная столица: они мало знакомы с городом, его историей и культурой, несмотря на то, что изучают специальный школьный предмет. Программа дает возможность ознакомить подростков с правилами поведения, нормами этикета.

Жизнь в большом городе – это не только большие возможности, но и определенные опасности. Поэтому вопросы безопасного поведения в

толпе на массовых зрелищных мероприятиях, вопросы безопасности жилища также включены в содержание программы.

В ходе реализации программы получены положительные отзывы как от специалистов, проводивших занятия, так и от подростков – адресатов программы.

Список литературы

1. Ле Шан Э. Когда дети и взрослые сводят друг друга с ума / Э. Ле Шан. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 415 с.
2. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблема образа «Я» в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – №5.
3. Слободяник, Н. Уроки общения для младших подростков / Н. Слободяник // Школьный психолог.
4. Социальная компетентность: учебное пособие для 10–11 классов средней общеобразовательной школы. – СПб.: Детский кризисный фонд Гумерова, 1998. – 384 с.
5. Шевнина, О. Что в имени тебе моем? / О. Шевнина // Школьный психолог. – 2004. – №19.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ (АЛКОГОЛИЗИРОВАННЫХ) СЕМЬЯХ

Бай Е.А.

Морозова Д.А.

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкина

Республика Беларусь, г. Брест

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми.

Группа неблагополучных семей, как известно, очень неоднородна. Однако наиболее часто встречающееся неблагополучие – это нарушение основных функций семьи из-за злоупотребления алкоголем одним или обоими родителями. Такие семьи сегодня принято называть алкоголизированными [1].

Как указывают многие отечественные специалисты в области семейного воспитания (С.А. Игумнов, В.Т. Кондратенко, Ж.И. Мицкевич, А.С. Никончук и др.), дети, воспитываемые в алкоголизированных семьях, имеют характерные личностные особенности, связанные с нарушениями психологического здоровья, риском замедленного

психического и физического развития, высоким уровнем тревожности, наличием психосоматических проявлений; имеют особенности межличностного характера, состоящие в трудности адаптации в обществе. Вместе с тем оказание социально-педагогической и психологической помощи и предотвращение вытеснения ребенка из семьи требуют того, чтобы педагоги социальные и психологи владели знаниями о конкретных личностных проявлениях детей из алкоголизированных семей в разных сферах их жизни.

В рамках проводимого нами исследования изучались особенности семейного стиля в алкоголизированных семьях, имеющих детей младшего школьного возраста, а также эмоционально-волевые проявления и характер взаимоотношений со сверстниками детей из данных семей. Исследование проводилось на базе территориальных центров социального обслуживания населения, в которых семьи состоят на учете, и средней школы, в которой обучаются младшие школьники. Всего в исследовании приняло участие 50 человек. Из них 25 матерей из неблагополучных семей и 25 детей: 12 девочек и 13 мальчиков в возрасте 8–10 лет.

Для определения стиля семейного воспитания в семьях мы использовали опросник «Стратегии семейного воспитания» (С. Степанов) [2], а для выявления эмоционально-личностной сферы детей и характера взаимоотношений со сверстниками использовались графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой и методика Рене Жилия [3].

Анализ результатов опроса родителей показал, что в семьях имеют место разные семейные стили. Большинство среди опрошенных (40%) предпочитает *авторитетный стиль* семейного воспитания, которому характерно осознание родителями своей роли в становлении личности ребенка, включенность детей в обсуждение семейных проблем, участие в принятии решений и т. д. Как следствие, дети из таких семей, как правило, не имеют трудностей личностного становления и адаптации к социуму.

Рангом ниже по частоте встречаемости находится *индифферентный стиль* воспитания. Он был выделен у 36% опрошенных. Родители, склонные к этому стилю воспитания, не устанавливают для детей никаких ограничений и правил, зачастую практически безразличны к собственным детям, закрыты для общения, ребенку приходится решать свои проблемы в основном самому. При этом взрослые аргументируют такой подход так: «пусть ребенок растет самостоятельным и независимым». При таком стиле воспитания страдает потребность ребенка в эмоциональном контакте с родителями, понятия «семья», «семейный очаг» у него просто не сформированы, что в будущем может помешать и при создании собственной семьи.

Авторитарный и либеральный стили семейного воспитания как доминирующие выбрали по 8% опрошенных. И первый, и второй

негативно влияют на развитие детей, приучая к полному послушанию и зависимости от других людей, либо к неограниченной ничем свободе и спонтанности поведения. Столько же родителей не имеют последовательной стратегии поведения в отношении детей и действуют ситуативно (авторитарно или попустительски) в зависимости от обстоятельств.

Таким образом, менее чем в половине алкоголизированных семей дети младшего школьного возраста испытывают позитивное влияние родителей. Большая же часть из них развивается в условиях либо жесткого авторитаризма, либо попустительства и равнодушия, что не может не отразиться на их личности.

Рассмотрим далее результаты проективной методики «Кактус».

Показателем проявления у испытуемых *агрессивности* в данной методике выступает наличие в рисунке иголок. При этом следует учесть, что школьники могут изображать кактус с иголками еще и потому, что у них есть четкий образ этого предмета. Тем не менее показательно, что признаки агрессивности были обнаружены у 84% учащихся, а наиболее высокая степень агрессивности наблюдается у 60%, то есть у испытуемых уже с детского возраста формируется готовность воспринимать и оценивать ситуации, действия других людей как угрожающие или враждебные. Учитывая, что четверть из них (24%) склонны к импульсивному поведению, можно предполагать высокую степень вероятности проявления младшими школьниками агрессии под действием эмоций.

Эгоцентризм, стремление к лидерству выявлены у 92% испытуемых. Ребенок находится в позиции, когда он настолько сконцентрирован на себе, на своих интересах, на удовлетворении собственных потребностей, что просто не способен войти в положение другого человека, понять чужую точку зрения, которая отличается от его собственной.

Далее мы проанализировали то, как в рисунках проявился *оптимизм*, и установили, что он характерен лишь для четверти детей из алкоголизированных семей, в то время как *тревожность* наблюдается у 64% из них.

Нами также установлено, что 76% испытуемых стремятся к *домашней защите*, так как на своем рисунке они изобразили кактус в цветочном горшке. Остальные 24% испытуемых нарисовали свой кактус дикорастущим, пустынным. Это означает, что у них преобладает *чувство одиночества* и отсутствие стремления к домашней защите.

Анализ использования детьми цветовой гаммы показал, что только 32% испытуемых предпочли изобразить рисунок цветными карандашами синего (что означает покой, гармонию, любовь) и темно-зеленого (символ целеустремленности, жизнелюбия, решительности, упорства) тонов. К сожалению, 68% учащихся представили рисунки, выполненные

простым карандашом. Серый цвет интерпретируется специалистами как безразличие, отстраненность, желание уйти, не замечать того, что тревожит.

Таким образом, у исследуемых учащихся младшего школьного возраста наиболее ярко проявляются такие качества, как агрессивность, эгоцентризм по отношению к окружающим людям, тревожность. Вместе с тем часть детей проявляет интерес к другим людям, настроены на позитивный контакт, нуждаются в защите и помощи близких и друзей.

Эти выводы нашли подтверждение и в результатах методики Рене Жилия, которые показали, что 80% детей желают общаться с другими людьми, не чувствуют себя изолированными. Доказательством этому служит выполнение ребенком ряда заданий, в которых он видит себя в окружении своих товарищей. У каждого из испытуемых есть значимый для него человек, которому он бы преподнес сюрприз. Для 70% это один из его друзей. Для остальных – это либо кто-то из членов семьи, либо сам ребенок.

Часть детей (16%) желают общаться с другими людьми, но чувствуют себя изолированными. Испытуемые не имеют возможности самоутвердиться, удовлетворить свою потребность в общении. Доказательством этого служит ряд выполненных заданий, где испытуемые изолировали себя от других или вообще не отметили себя.

Анализ *типов поведенческого реагирования* детей показал, что для 52% преобладающим типом поведения является *активно-агрессивный*. Это доказывается тем, что в ситуациях, где другой ребенок ведет себя агрессивно (насмехается, берет без разрешения предметы), дети тоже поведут себя чаще всего агрессивно. Но иногда каждый из ребят способен сдерживать нежелательные эмоциональные реакции, ограничивая свое поведение замечанием в адрес обидчика. Можно говорить о том, что дети владеют соответствующими нормами поведения.

Для 36% детей преобладающим типом поведения является *нейтральный*. В данном случае можно говорить не столько о спокойном состоянии, сколько о напряжении, усилии, сдерживании нежелательных импульсивных реакций. Это доказывается тем, что в ситуациях, где другой ребенок ведет себя агрессивно, дети могут пожалть плечами, продолжать играть дальше, не сказать и не сделать ничего. Некоторые дети, реагируя на обидчика, могут и показать свои слезы.

В одинаковой степени *активно-агрессивная и нейтральная реакции* проявляются всего у 3 детей. Можно говорить о том, что дети не осознают значимость проблемы для себя. Так, например, если у ребенка товарищ возьмет без разрешения ручку, то ребенок попытается ее отобрать, что является одним из критериев активно-агрессивной реакции. Но в ситуации, когда ребенка толкнет или собьет с ног товарищ, ребенок сделает ему замечание. Можно сделать вывод, что дети не до конца

поняли ситуации, потому что эти два типа поведенческих реакций не могут сочетаться между собой.

Анализируя отношение испытуемых к семье, можно утверждать, что члены семьи являются самыми значимыми людьми для 52% учащихся. Это подтверждается тем, что респонденты разместили бы всю семью рядом с собой в кинотеатре, взяли бы с собой отдыхать, с братом и сестрой пошли бы на прогулку. Самыми важными моментами в жизни, которые относятся к теме здоровья, учебы, материальных ценностей, респонденты также хотели бы поделиться с семьей. В этих же заданиях 28% учащихся самыми значимыми людьми для себя считают своих друзей.

Для 20% испытуемых в равной степени являются значимыми семья и друзья. Это может быть связано с тем, что взаимоотношения младших школьников основаны на общих интересах, они сидят в школе за одной партой, играют вместе во дворе, и поэтому для испытуемого является нормой взять товарища с собой в кинотеатр, на прогулку или рассказать о чем-то очень важном.

Таким образом, большинство детей из нашей выборки желают общаться с другими людьми и не чувствуют себя изолированными. У каждого из этих испытуемых есть значимый для него человек в семье или среди сверстников (друзей). Часть детей желают общаться с другими людьми, но чувствуют себя изолированными, так как не имеют возможности удовлетворить свою потребность в общении, не могут найти свое место среди других людей.

Список литературы

1. Анализ жизненных сценариев, формирующихся у подростков из алкоголизированных семей. – URL: <http://bank.napishem.com/rabota-analiz-jiznennyh-scenariev-formirujuschih-sja-u-podrostkov-iz-90129.html> (дата обращения: 04.12.2014).
2. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект: Трикста, 2005. – 496 с.
3. Практикум. – URL: <http://psylist.net/praktikum/00303.htm> (дата обращения: 05.10.2014).

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФОРМАТ

Балгозина Р.О.

Бегалинова К.К.

*Казахский национальный технический университет
имени К.И. Сатпаева
Республика Казахстан, г. Алматы*

Модернизация – процесс особой многогранной трансформации всех элементов специализированной деятельности на принципиально новых основах работы прежде всего вузовских преподавателей. Ее мы рассматриваем в свете повышения эффективности профессиональной сферы, которая непосредственно влияет на изменение социальной организации высшего образования как системы, вписанной в общество.

Примечательно, что модернизация системы высшего технического образования предполагает разработку новой модели учебного процесса, а не отдельных его организационно-структурных компонентов. Она призвана обеспечить дальнейшее приближение структурно-содержательной модели будущего специалиста к требованиям науки и практики. Важно отметить, что пути совершенствования подготовки кадров в техническом университете тесно связаны с принципами гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса.

В Республике Казахстан среди главных национальных приоритетов особое место занимает образование. Высшее профессиональное образование оказывает масштабное влияние на цивилизацию, уровень общественного, социально-экономического, технологического развития и обладает мощным потенциалом самоорганизации и самокорректировки. Модернизация образования – это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она призвана привести к достижению нового качества образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. Основная цель модернизации системы высшего профессионального образования состоит в соответствии долгосрочным стратегическим интересам общества, государства и личности, повышении качества подготовки специалистов посредством системного и целенаправленного реформирования вузовской систем.

Следует отметить, что модернизация технического образования предполагает создание оптимальных условий для поступательного развития высшей школы в эпоху глобализации. Многогранный процесс модернизации напрямую связан с решением насущных психологических проблем. Важно отметить, что профессорско-преподавательский корпус

Казахского национального технического университета имени К.И. Сатпаева ориентирован на высокие результаты в процессе обучения, что предполагает систематическое обновление знаний по теории и практике психологии личности. Такой подход позволяет развивать у студентов творческие навыки и умения, необходимые в их будущей профессиональной деятельности.

Преподаватели КазНТУ имени К.И. Сатпаева нацелены, прежде всего, на формирование у студентов прикладных профессиональных умений и навыков, позволяющих применять полученные знания в реальных производственных ситуациях для решения нестандартных задач. Отличительной чертой всех образовательных программ технического вуза предстает практико-ориентированный подход в обучении, обусловленный развитием у студентов таких универсальных качеств, как коммуникабельность, креативность, стремление к личностному совершенствованию и неуклонному профессиональному росту.

Характерно, что в университете в процесс обучения широко внедряются образовательные стандарты нового поколения. Параллельно совершенствуется их психологическая составляющая, а также систематически корректируется формат психологического сопровождения процесса обучения. Центральное внимание уделяется осознанию всеми участниками образовательного процесса необходимости знания основных психологических принципов профессионального становления и развития.

На наш взгляд, модернизация системы высшего профессионального образования, как и любой другой социальной системы, должна проводиться с учетом психологического восприятия социальных перемен всеми участвующими субъектами, с одновременным формированием их включенности в этот непростой, многоплановый процесс. В содержании образования в КазНТУ имени К.И. Сатпаева заложена оптимальная система непосредственного участия всех студентов в определении собственной образовательной траектории и стратегии, усиление психологического компонента в образовании.

Качество образования всегда определяется результатами обучения. Оно связано, прежде всего, с планированием и измерением не только знаний, умений, но и компетенций. В процессе обучения мы стремимся привить студентам коммуникативные компетенции, необходимые для наиболее верной ориентации в многосторонних информационной и межкультурной сферах. Большое внимание уделяется развитию определенных гражданских компетенций, чтобы студенты приобрели навыки правовых, полиэтнических и конфессиональных отношений.

В конечном счете именно образовательная траектория общества продуцирует личность и совокупный личностный потенциал. На смену научной революции пришла революция высоких технологий. Экономика все более предстает экономикой знаний. Развитые общества

ассоциируются прежде с наивысшей образованностью. Имидж государства стал напрямую зависеть от уровня его инновационного развития.

Новые ориентиры и перспективы в образовании XXI века, по нашему убеждению, органически связаны с синергетикой, которая воспринимается как новая философия образования. В ее эпицентре находятся личность студента, а также его социальные и природные качества. Данная философия целенаправленно отслеживает условия жизни и воспитания студенческой молодежи. Она вводит в систему концептуальный подход к воспитанию и обучению личности.

Фундамент инновационного образования составляет синергетический принцип, который ориентирован на открытые системы, оперативно реагирует на реально действующие схемы неупорядоченности, неустойчивости и нелинейных социальных отношений. Длительное время образование выступало лишь как «поддерживающее», поскольку сужались границы применения и воздействия утонченных понятий этики, морали и нравственности.

Изначально «поддерживающее» образование было ориентировано в основном на приобретение определенного объема знаний о мире. В этой связи практиковались односторонняя передача упрощенных знаний, одномерные методы решения задач и неоспоримые варианты предопределенных ответов. «Поддерживающее» образование в известной мере исключало единство духовности и профессионализма.

С позиции синергетики («совместный», «согласованно действующий») студент стал главным субъектом образования, ориентирующимся на творческую познавательную деятельность. Обязательный психологический компонент рассматривает студента в качестве субъекта познания. В этой связи объем, содержание и уровень знаний многократно корректируются в строгом контексте социальных условий бытия и преобразующей деятельности непосредственно студента. Психологический формат позволяет приобщить будущих дипломированных специалистов – субъектов познания к общемировой гуманитарной культуре, к тем бесчисленным ценностям, которые были выработаны философией, искусством и религией на протяжении всей истории развития человечества.

В КазНГУ имени К.И. Сатпаева ведется неустанный поиск баланса между фундаментализацией и систематизацией образовательного процесса. Профилирующие кафедры отходят от узкой специализации, планомерно осуществляют подготовку кадров широкого профиля на основе обучения по базовым программам. В учебном процессе университета ведущее место заняла диверсификация, что позволило расширить комплект программ, отвечающих многоуровневым образовательным запросам студентов.

В университете преобладает познавательный (когнитивный) компонент, нацеленный на развитие у студентов способностей мыслить оригинально (нестандартно), на поощрение изобретательности и активизацию самостоятельного поиска ответов. Образованный студент нами воспринимается в контексте компетентный в многогранных аспектах современной культуры и способный занять достойное место в постоянно обновляющемся мире. Важную роль в этой связи призвано сыграть творческое сочетание гуманизации и технологизации, гуманитаризации и информатизации.

В Казахском национальном техническом университете имени К.И. Сатпаева утверждается нравственный (этический) компонент, что способствует выработке стойкого иммунитета против технократизма. В условиях полиэтнического многообразия казахстанского общества это представляется исключительно значимым. Культура, как известно, составляет основу толерантности. Согласно этой логике образованный студент всегда стремится постичь уникальные культурные ценности и имеет четкие жизненные ориентиры.

Целенаправленно апробируются разнообразные модели профессиональной подготовки студентов, учитывающие специфику конкретной специальности и региона. В процессе творческой образовательной деятельности мы стремимся не только сохранить, но и преумножить интеллектуальный потенциал республики. КазНТУ имени К.И. Сатпаева стремится обеспечить целевую подготовку высококвалифицированных специалистов, сочетающих демократизм и профессионализм, духовность и патриотизм.

Мир вступает в новую эру – информационную, в век электронной экономической деятельности, сетевых сообществ и организаций без границ. Приход нового времени радикально меняет не только экономические и социальные стороны жизни общества, но и значительно влияет на образовательную систему, делая ее современной и универсальной.

Следует отметить, что наблюдается крайне узкое понимание предмета образования, которое сводится, главным образом, к процессу трансляции знаний и деятельности образовательных учреждений. Вследствие столь неадекватного сужения предмета образования несовершенными и неэффективными оказываются его организация и управление.

На практике в качестве немаловажных факторов формирования личности выступают иные элементы социальной системы, прежде всего такие, как среда массовой информации и неформальная среда общения. Возрастает влияние религиозных и псевдорелигиозных организаций. Содержание современного образования включает не только знания, но также нравственные ценности, интересы, мотивы, установки, морально-этические нормативы, разнообразные внутриличностные и

коммуникативные механизмы.

Характерно, что отказ от парадигмы личностно-ориентированного образования, основным смыслом которой являлось создание благоприятных условий для развития личности во всей ее системной сложности, по существу, привел сегодня к крайне узкому пониманию образовательного процесса как процесса трансляции знаний. Ее основополагающей целью является создание оптимальных условий для подготовки специалистов, способных адекватно отвечать на вызовы XXI века. На первый план выступает информационный ресурс, интенсивность которого возрастает в соответствии с экспоненциальным законом.

В стенах КазНТУ имени К.И. Сатпаева студенты проходят тренинги по вопросам социальной коммуникации, которая требует от личности высочайшей скорости адаптации к условиям, чрезвычайно быстро меняющимся в аксиологическом и семиотическом аспектах. По всем специальностям бакалавриата разработаны профиограммы, ориентированные на развитие высокого уровня воображения, способности категориального мышления, совершенных механизмов самосознания и, прежде всего, рефлексии, обеспечивающих способность дифференцировать и идентифицировать разнообразные изменения внутриличностных состояний.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации профессионального образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия высшей школы с учреждениями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями. С учетом динамики современного общества в КазНТУ имени К.И. Сатпаева действует система, нацеленная на личностное совершенствование студентов. Подготовка специалистов на уровне мировых стандартов и их профессиональная социализация требует создания условий как социальных, так и психологических, необходимых для развития и самореализации интеллектуальных способностей, раскрытия творческого потенциала студентов.

Модернизация образования нацелена на широкую многоплановую трансформацию всех элементов учебно-воспитательной работы на принципиально новых идеях, методах, теориях, концепциях, моделях. Ведущими ее онтологическими основаниями являются такие реальные изменения в развитии общества, как стремительный рост и обновление информации, высокие достижения научно-технического прогресса, развитие информационных технологий, массовая компьютеризация сферы производства, науки, культуры, быта, превращение информации и научных знаний в основной экономической и стратегический ресурс.

Модернизация образования представляет собой дифференцированный процесс самоорганизации личности.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Бахтина С.В.

Камаева Н.С.

*Марийский государственный университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Общеизвестно, что одной из важнейших педагогических задач любого вуза является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную их адаптацию к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов. Первые месяцы учебы на новом месте самые сложные: стресс, неуверенность, боязнь ошибиться. Какие шаги следует предпринять студенту, чтобы влиться в коллектив и в учебу? Как сделать процесс адаптации студентов-первокурсников плавным и менее болезненным? Какие факторы нужно учитывать? В своем исследовании мы сделали попытку выявить особенности приспособления первокурсников к новым условиям жизнедеятельности и факторы, влияющие на адаптацию студентов к вузу.

Анализ психолого-педагогических источников отечественных авторов позволяет сделать выводы о том, что проблема адаптации первокурсников в процессе вузовского обучения представлена отдельными исследованиями, практическими рекомендациями, методиками проведения психологических тренингов, где подчеркивается, что адаптация первокурсников к вузу является важным, многофакторным процессом включения студентов в новые условия жизнедеятельности, новый коллектив, систему требований с одновременным развитием адаптивных способностей. В психологической науке понятие «адаптация» рассматривается как сложный активный процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения, творческого взаимодействия с окружающей предметной и социальной средой. Он может быть «стихийным», неуправляемым и управляемым, целенаправленным и спонтанным. В первом случае первокурсник неосознанно усваивает чужой опыт, который может быть как позитивным, так и негативным. Во втором – активная адаптация личности осуществляется под руководством организаторов учебной и внеучебной работы в вузе.

Выделяется три аспекта адаптации студентов-первокурсников: адаптация к учебной деятельности, адаптация к новой учебной группе, адаптация к новым условиям жизни. Для адаптации в группе важно

развивать у студентов умения и навыки межличностного общения, умение работать в коллективе. Неудачи в новом коллективе приводят первокурсника к разочарованию, вызывают неуверенность в себе, желание расстаться с новым коллективом. Неудовлетворенность жизненными условиями влечет за собой снижение настроения ребят, элементы депрессии.

Вопросами адаптации и факторов, влияющих на нее, занимались Г.А. Балл (дал понятие адаптации и обосновал ее значение для психологии личности), Е.В. Витенберг (выделил социально-психологические факторы адаптации), П.И. Ронгинская. (выявила изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов), Г.С. Абрамова (изучала стадии процесса адаптации). В своем исследовании мы будем опираться на определение адаптации, данное Г.С. Абрамовой. Она понимает под адаптацией процесс и результат взаимодействия индивида (группы) с кардинально меняющейся средой, в ходе которых постепенно согласуются требования и ожидания обеих сторон, так что индивид получает возможность выживания, либо процветания, а макросреда – воспроизведение и вступление в иную, восходящую стадию [1]. Большинство психологов выделяют две группы факторов, влияющих на адаптацию начинающих студентов: социально-педагогические и индивидуально-личностные [2, 3, 4].

Процесс привыкания студентов к условиям обучения в вузе затрагивает практически все уровни их жизнедеятельности, общения и учебной деятельности. По мнению Е.В. Витенберга, на его эффективность оказывают влияние целый комплекс факторов: специфика учебной деятельности студентов, новые условия жизнедеятельности, личностные особенности (механизмы психологической защиты, черты характера), фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований) [2]. Студент, находясь в новой социальной среде и уже имея определенный социальный опыт, чувствует влияние двух групп социальных факторов: те, которые влияют вне вуза, и те, которые влияют в системе вуза. К группе факторов, влияющих вне вуза, можно отнести макросоциальные факторы (экономическое развитие страны, от которого зависит удовлетворение значимых социальных потребностей, социокультурные условия, которые отражаются на формах досуга молодежи) и микросоциальные факторы (состав семьи, особенности воспитания в семье, влияющие на формирование социальной и коммуникативной компетентности, лично-отно-активной позиции). Мы остановили свой выбор только на тех факторах, которые отражаются на протекании процесса привыкания студентов к новым социальным условиям.

Во-первых, факторы, связанные с семьей студента. Это материальное положение семьи, социальное происхождение студента, уклад семьи,

взаимоотношения в семье, трудности, связанные с переездом, с самостоятельной жизнью вне семьи.

Во-вторых, контакт со школьными приятелями.

В-третьих, новая дидактичная ситуация, предполагающая иные формы и методы жизнедеятельности в высшей школе, такие как:

- 1) личность преподавателя;
- 2) общение в студенческой группе;
- 3) уровень развития студенческого коллектива.

В-четвертых: индивидуально-личностные факторы:

1) Индивидуально-типологические особенности личности студента (тип нервной системы, особенности темперамента). О.С. Муравьева, Г.В. Ткачева определили, что лица со слабой нервной системой более тревожны, не уверены в себе, характеризуются сниженной самооценкой, большей направленностью на задания и взаимные действия. Лица с сильной нервной системой характеризуются повышенной самооценкой, большей направленностью на себя, уверенностью в себе. У менее тревожных преобладает стремление к личному престижу, первенству, к удовлетворению своих притязаний. Нервно-психическое напряжение может характеризоваться особым психическим состоянием, выступать как системная реакция адаптации, которая гибко изменяет активность человека в соответствии с изменениями в окружающей среде. Сбалансированный уровень нервно-психического напряжения является одним из факторов высокоэффективной деятельности и сохранения нервно-психического здоровья человека [3, 4];

2) Интеллектуальное развитие. У студентов с высоким уровнем интеллекта, как отмечается исследователями, процесс адаптации протекает более трудно по сравнению со студентами, которые имеют средний и низкий уровни интеллекта [2]. Результаты нашего исследования показывают, что у студентов младших курсов с высоким уровнем интеллекта отмечаются трудности, связанные с самоорганизацией, эмоциональной нестабильностью, повышенной тревожностью. Все это влияет на процесс адаптации.

Для выявления особенностей адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников физико-математического факультета педагогических специальностей был проведен анкетный опрос. Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, и то студенты, которые поступали на факультет с целью получения желанной профессии и с намерением после окончания университета работать по специальности, быстрее адаптируются к новым условиям вузовской жизни. Легче проходит процесс адаптации у тех первокурсников, которые хорошо понимают преподаваемый материал, справляются с учебными нагрузками, не имеют задолженностей. Адаптационный период проходит тяжело в том случае, если человек поступил учиться на тот факультет,

где был меньше конкурс, или куда посоветовали родители, приятели, либо за компанию с лучшим другом. Есть ребята, у которых не сложились отношения с одногруппниками, с соседями по комнате в общежитии. Для них адаптационный период растягивается на очень долгое время, идет тяжело и напряженно.

Наше исследование показало, что привыкание начинающих студентов к новым условиям жизнедеятельности, связанное с переходом в другой социальный статус, является непростым процессом, который существенно определяет в дальнейшем морально-психическое самочувствие первокурсников, их дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Успешность адаптации первокурсников в вузе является одновременно и условием развития адаптационных способностей будущего специалиста, что в дальнейшем поможет начинающему учителю справиться с трудностями первоначального этапа профессиональной деятельности. Важным фактором успешной учебной деятельности первокурсников является мотивация к будущей профессии, которую необходимо в процессе проведения занятий формировать, закреплять и развивать. Одним из условий формирования устойчивой мотивации к педагогической профессии является создание ситуации успеха в процессе включения первокурсников в различные виды деятельности, что обеспечивает положительный эмоциональный фон их студенческой жизни. Поэтому необходимо сделать процесс адаптации целенаправленным, управляемым организаторами учебной и внеучебной работы в вузе.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студ. вузов / С.Г. Абрамова. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Виттенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е.В. Виттенберг. – СПб., 1994. – 236 с.
3. Муравьева, О.С. Некоторые пути оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе / О.С. Муравьева // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: материалы международной научно-методической конференции / под ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2003. – С. 27-34.
4. Ткачева, Г.В. Научно-дидактические условия учебной адаптации студентов на начальном этапе обучения / Г.В. Ткачева // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»: материалы международной научно-методической конференции / под ред. И.М. Елисеева. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф.Скорины», 2003. – С. 22-27.
5. Филатова, Л.О. Преемственность общего среднего и вузовского образования / Л.О. Филатова // Педагогика. – 2004. – №8. – С. 63-68.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Белянина В.Б.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Несомненно, будущие педагоги должны подготовиться к взаимодействию с учениками. Система учебных практик обеспечивает апробацию полученных на лекциях и практических занятиях знаний, умений и навыков в условиях учебно-воспитательного процесса в школе. Однако не всегда и не в полной мере студент получает обратную связь от школьников о качестве примененных профессиональных знаний и умений. В силу возрастных особенностей школьники не способны определенно реагировать на педагогические воздействия студентов, тем более отражать свои переживания в ситуации общения.

Авторы разработанного метода обучения – психологического интерактивно-импровизационного театра, отмечают, что эти трудности можно преодолеть при использовании методов интерактивного обучения [2].

Интерактивное обучение в переводе с английского (*interactive learning*) обозначает «научение» (стихийное или специально организованное), основанное на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. Опыт учащегося – участника, служит центральным источником учебного познания. В интерактивном обучении преподаватель выполняет роль помощника в работе, одного из источников информации.

По сравнению с традиционным в интерактивном обучении меняется и взаимодействие с преподавателем, его активность уступает место активности студентов, задача преподавателя – создать условия для инициативы студентов. В таком обучении учащиеся выступают не пассивными «обучаемыми», а полноправными участниками процесса, их опыт не менее важен, чем опыт педагога, который не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску. Источником новизны является преобразование имеющегося опыта.

В психологической теории обучения интерактивным называется обучение, которое основывается на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействии. Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и студентов как субъектов учебной деятельности. Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия,

памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа производственных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации [1].

Нами был использован метод активного обучения – психологический интерактивно-импровизационный театр на занятиях по «Возрастной педагогике» со студентами – будущими учителями обществознания и права. Занятия проводились после прохождения ими практики в школе. Это было особенно интересно в плане осознания студентами своей профессиональной деятельности. Цель деловой коммуникативной игры «Детство глазами студентов» (с использованием интерактивно-импровизационных постановок) была обозначена как развитие у участников игры психологических умений и навыков взаимодействия с детьми и подростками и формирование профессиональной внутренней позиции будущего педагога путем моделирования интерактивных педагогических ситуаций. Игра проводилась в соответствии со сценарием, представленным в статье журнала «Психология в вузе» [2]. Каждый из студентов имел возможность на некоторое время проникнуть в мир детства, понять его особенности, сформулировать и проанализировать детские проблемы, попытаться их разрешить. Студенты в командах готовили текст обращения к международному студенчеству, отражающему их точку зрения на проблему «Детство глазами студентов».

В это же время команды получали задания по взаимодействию с «младшими школьниками», которым необходимо доступным языком объяснить значение трех слов: интеллект, бизнесмен, воспитание; с «плачущей» пятилетней девочкой, которую необходимо было успокоить; подростками, которые курят на крыльце школы и ведут себя агрессивно и вызывающе. Студенты-актеры на подготовительном этапе обращаются к теоретическому материалу по возрастной психологии с описанием возрастных и индивидуальных особенностей детей, просматривают видеофрагменты, в которых наиболее полно представлено поведение детей. Студенты должны не только правильно проиграть ситуации, но и соответственно способам воздействия давать обратную связь, например, недоверчивость по отношению к незнакомым людям, нежелание отвечать на формальные вопросы у пятилетней девочки; угасание интереса к затянутому и неинтересному объяснению у младших школьников; демонстрация зависимости от группы подростков и т. д. Важным является обсуждение со студентами-актерами критериев оценки эффективности и конструктивности поведения «зрителей» в предлагаемых педагогических ситуациях.

Участники команд по очереди и в группах вступают в интеракцию с теми или иными действующими лицами. Игровые задания считаются выполненными в том случае, если: «пятилетняя девочка» рассказала, что с ней произошло, и успокоилась, «младшие школьники» поняли значение всех трех слов, а подростки «затушили сигареты» и удалились со школьного крыльца. Студенты-актеры оценивают выполненное задание, отмечая эффективное и конструктивное поведение игроков в процессе интеракции.

Справедливости ради надо отметить, что центральными для студентов на этом занятии стали игровые моменты. Долго шел обмен своими переживаниями студентов-актеров по поводу интеракций, участники команд отмечали трудности взаимодействия и поиска конструктивных приемов интеракций.

Мы согласны с теми, кто апробировал этот метод, что студенты-актеры приобретают новый эмоциональный и когнитивный опыт, участники игровых ситуаций и зрители получают обратную связь о своем поведении. В целом этот опыт ложится в основу развития и формирования профессионального сознания студентов. Мы считаем, что самым ценным здесь является рефлексивный опыт студентов по осмыслению содержания деятельности, способность оценивать и контролировать свои действия.

Бесценными являются строки стихотворений, плод творчества студенток, которые отражают то, что происходило на этих занятиях в одной из групп.

«Детский сад. Сидит ребенок. Тихо плачет в уголке... Воспитатель к ней подходит, шепчет: “Анечка, не плачь”. Взгляд малышки нежный ловит: “Улыбнись-ка, слезы спрячь. На коленку мы подуем и погладим – боль пройдет...”. Как мы видим, здесь представлены общение с «девочкой» на уровне глаз, спокойный тон взрослого, тактильный контакт и т. д.

«Начался у нас урок. Весело, задорно. И учитель наш... Словно яркий огонек объяснял значение слова. Что такое “интеллект”, долго мы гадали. Он и злился, и смеялся, но до сути не добрался. “Бизнесмен” из нас крутой, и характер непростой, П.С. устал и с трудом все объяснял. С “воспитанием” полегче, рассказал он случай с детства».

В этом стихотворном изложении видно, что студенты отметили то, как нечеткая, недоступная для детей речь педагога приводит к непониманию, отразили негативные эмоции объясняющего. В качестве конструктивного педагогического приема они указали обращение к опыту детей, использование примеров из жизни.

«Наш Никита закурил, на крыльчке задымил. Это дело пресечем и в полицию пойдем. Наш мальчишка разозлился...».

Как мы видим, здесь отмечено, что взрослые сразу прибегают к

силовому давлению, отсюда возникает неприятие подростками наших слов.

Самой общей задачей преподавателя-ведущего в интерактивной технологии является фасилитация (поддержка) – направление и помощь процессу обмена информацией. Мы согласны с разработчиками этого метода активного обучения, что некоторым участникам требуется также эмоциональная поддержка наставника, так как многие студенты испытывают страх перед собственной некомпетентностью в ситуациях общения с детьми, растерянность, а иногда злость и раздражение на «непонятливых», «неспособных» детей-студентов. Как отметили наши «поэты»: «Быть учителем хорошим, нужен ученик способный».

Занятия с использованием метода интерактивного психологического театра можно проводить также в рамках учебных дисциплин «Возрастная психология», «Педагогическая психология», при повышении квалификации педагогов и в процессе просветительской работы с родителями. Театр может быть создан как постоянно действующий студенческий кружок, руководят которыми психологи.

Список литературы

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
2. Спиридонова, С.Б. Психологический интерактивно-импровизационный театр в развитии профессионального самосознания будущих педагогов / С.Б. Спиридонова, О.А. Карпушова // Психология в вузе. – 2008. – №2. – С. 68-79.

СОЧИНЕНИЕ О БУДУЩЕМ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Березко И.В.

*Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев*

Понятие идентичности становится все более общеупотребимым в контексте определения тех оснований, исходя из которых личность структурирует собственное миропонимание и отношения с окружающими. В социальной психологии идентичность определяется как осознание индивидом самоидентификации, но все больше внимания уделяется тому, в каком макро- и микросоциальном контексте он творит свою идентичность. Большое значение в связи с этим получают исследования, выполненные в нарративном дискурсе. Нарративный подход оперирует опытом «Я» в форме рассказа о себе, в котором человек интерпретирует собственную жизнь, ее события. Рассказывая о ней, личность выделяет уникальный, неповторимый сюжет и использует для определения образа главного героя (себя) разнообразными грани и черты идентичности:

уже свойственные ей, притворные, желанные – в том числе и черты идеального «Я». Идентичность личности не является постоянной единицей, она меняется, обновляется. Рассказывая о себе или описывая историю своей жизни, человек в значительной мере руководствуется тем социальным контекстом, для которого он создает эти «тексты». Один из представителей школы символического интеракционизма Р.Д. Фольгесон предложил термин «предъявляемая идентичность», согласно которому индивид сознательно или бессознательно пытается скорректировать впечатление о себе в глазах значимых других. Но идентичность не всегда осознается, и мы имеем дело с теми очертаниями, которые она принимает в попытках оформить и вербализовать ее, например, в автобиографических описаниях.

Есть неосвоенные территории идентичности (термин Майкла Уайта [1]), которые дают возможность развивать, обогащать образ «Я» новыми измерениями, открывать горизонты новых историй. Именно к таким измерениям и апеллирует нарратив будущего – рассказ о личном будущем.

В авто-нарративе – истории, в которой человек описывает свою жизнь, мы можем выделить несколько форм самоидентичности, которые относятся к временному пласту будущего. Это фантазии, мечты, желания, надежды, ожидания, предпочтения, притязания, планы. Если речь идет собственно о будущем, то такой нарратив получил название футурологического.

В чем преимущества использования нарратива о будущем, или, если говорить обычным языком, сочинения о личном будущем в психологическом консультировании старшеклассников? Выше уже шла речь о том, что создавая нарратив (в повествовательной форме), его автор очень часто учитывает социальные ожидания своего слушателя/читателя. В рамках социального заведения, каким является школа, ученик часто не заинтересован в том, чтобы раскрывать глубинные измерения своей Я-идентичности, – они не всегда востребованы в таком социальном контексте, как учебное заведение, и могут остаться «за текстом». Сочинение о будущем является более свободным в прямом и переносном смысле этого слова. За текущую идентичность личность несет ответственность «здесь и теперь», поэтому он/она могут исключать из таких рассказов значимые для себя события и эпизоды, которые не вписываются в образ определенной социальной роли («ученик»). В нарративе будущего такие «обязательства» соответствия определенному социальному образцу ослаблены (хотя совсем не исчезают). Нарратив о будущем – это идентификация с «Я-другой, чем сейчас», предвидения относительно того, как может измениться идентичность.

Например, нарратив-фантазия. Главная смысловая нагрузка фантазии как авто-нарратива будущего – это, на наш взгляд, попытка расширить собственную идентичность смыслами и сюжетами, которые в текущем нарративе были «скованны» предыдущим опытом реализации важных жизненных потребностей. Фантазия может превратить нарратора на личность с противоположными качествами, осуществляющую поступки, совершенно не свойственные автору, но по той или иной причине являющиеся для него значимыми. Едва ли не самое важное в нарративе о будущем – это перевоплощение, выход за рамки своей идентичности. То, что в нарративе текущего «Я» исключено, может получить «второй шанс»; подключаются нереализованные зоны потребностно-мотивационной сферы, запасные сюжеты.

Авто-нарратив-фантазия дает возможность личности «избавиться» от собственного «Я» на определенное время, «забыться» в отношении негативных черт и ограничений. Но это не обязательно имеет место, а только в том случае, если «текущее Я» или определенные его черты кажутся личности преградой на пути реализации важных потребностей.

Еще одной формой моделирования будущего, которая может воплощаться в нарративных формах, является мечта. У нее мощный потенциал, ресурс для создания и разворачивания сюжетов желаемого будущего. В отличие от фантазии, которая воплощает «сказочные» сюжеты, является провокационно нереальным нарративом, игрой в «возможность невозможного», мечта является продолжением личностной идентичности, хотя часто выстраивается через «уникальные эпизоды» (термин нарративной психологии). Балансируя между своим обычным «Я» и «уникальными эпизодами», личность получает определенную степень свободы в самореализации, так как линии будущего в нарративе мечты граничат с реальностью, но считаются с ее очертаниями и ищут повод реализовать ее потенциальные сюжеты. Мечта удерживает определенное напряжение между настоящим и желаемым будущим, а нарративизируя собственную мечту, личность простраивает линии временной преемственности. отождествляясь с главным героем мечты, автор способен идентифицировать те личностные черты, которые являются существенными для ее осуществления. Героем нарратива мечты, вероятнее всего, будет идеализированное «Я» личности, и благодаря ей можно реконструировать события прошлого, в которых искомая идентичность в зачаточном состоянии уже присутствовала.

Можно выделить еще несколько составляющих футурологического нарратива: желания и надежды. Они могут символизировать начало новых сюжетов или быть их потенциальным источником. Желания, реализация которых отсрочена во времени, могут «канонизоваться», превращаться в мечту или фантазию. Желания как часть нарратива, истории могут свидетельствовать об определенной ситуативности актуализированных

мотивационных факторов, о сюжете «живу здесь и теперь», о краткосрочности жизненных планов личности, «короткометражности» ее жизненных сюжетов. В то же время именно желания в их земной определенности, предметности, многообразии – это мостик между настоящим и ближайшим будущим личности, место, в котором жизненный сюжет получает определенность, в каком именно направлении он будет развиваться.

Надежда также является признаком актуализации важных жизненных потребностей личности, но с оттенком неуверенности вероятности их реализации. Личность надеется на определенное развитие сюжета, когда не чувствует в себе ответственность за его развертывание, или предусматривает, что в сюжет могут вмешаться другие действующие лица или другие силы. Надежда – это ценностный ориентир в отношении таких измерений будущего, которые привлекательны для личности, но не могут быть освоены только ее волей, ее желанием. Иногда содержанием надежды является желание избежать определенных жизненных сюжетов («Я надеюсь, что со мной больше никогда такое не случится»), но, опять-таки, с оттенком неуверенности. Личность надеется, а значит, чувствует в себе желание стать героем определенного жизненного сюжета (истории), и хотя она вынуждена признать влияние других составляющих, но держит их в поле зрения, учитывает их наличие и высказывает готовность искать способы согласовывать свое «Я» с этими составляющими. Если условно считать, что фантазия это идентификация с «недостижимым Я», мечта – с «идеальным Я», то надежда – с «Я-диалогическим», выстраивающим свои сюжеты, учитывая их включенность в жизненные сюжеты других людей.

Анализируя сочинение о личном будущем, можно выделить те составляющие идентичности, на которые опирается личность в его создании, и прогнозировать те роли, жизненные сюжеты и сценарии, которые вероятностно будут ею избраны и реализованы.

Список литературы

1. Уайт, М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М.: Генезис, 2010.

ОБУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Биназаров А.Д.
Джумадилова А.К.
Наметкулова С.Ж.*

*Жамбылский гуманитарный колледж им. Абая
Казахстан, г. Тараз*

Последние годы обучение психологии приняло массовый характер. Уже в начальной школе при освоении курса «Окружающий мир» учащиеся знакомят с элементами психологических знаний.

Психологические знания ученики получают и в среднем, и старшем звеньях школы. Существует большое количество разнообразных программ психологических курсов, активно пропагандируемых и для взрослых людей. Однако возникают вопросы: для чего изучаются психологические дисциплины? Приносит ли изучение психологии ожидаемый эффект? Достаточно вспомнить, что в конце 40-х годов прошлого столетия психология уже вводилась в качестве обязательного школьного курса, однако была убрана из учебного плана школы, так как не оправдала возложенных на нее ожиданий. Сегодня, с нашей точки зрения, также многие преувеличивают возможности психологии, расценивая ее в качестве панацеи от большинства бед современного общества.

Для ответа на поставленные вопросы необходимо определить основные цели изучения психологии и затем сопоставить с ними возможности этой науки.

С нашей точки зрения, все многообразие целей психологического обучения можно свести к трем основным:

1. Формирование необходимых социальных навыков, таких как навыки общения, мышления и деятельности. Нередко такие навыки называют психотехническими, так как они позволяют усовершенствовать способности личности, повысить ее техническое мастерство при решении различных жизненных ситуаций.

2. Освоение психологических понятий для того, чтобы лучше ориентироваться в психологической составляющей жизни людей. Психологические знания в совокупности с психотехническими умениями формируют необходимые компетенции, позволяющие решать сложные познавательные и практические проблемы, возникающие в профессиональной деятельности каждого человека, работающего с другими людьми.

3. Создание единой картины мира, осознание себя в этой картине и освоение культурных ценностей, связанных с философскими и

методологическими традициями изучения и рассмотрения человека и личности. В определенном смысле здесь можно говорить о формировании мировоззрения личности, выражающемся в отношении к себе и другим людям.

Каждой из названных целей, с нашей точки зрения, соответствует определенное содержание психологического образования. Это содержание можно также рассмотреть с точки зрения уровней, так как каждая последующая цель является более общей по отношению к предыдущей и дополняет ее, формируя в совокупности полную картину психологического образования. Несоответствие заявленных целей предлагаемому в процессе обучения психологическому содержанию может вести к разочарованию и дискредитации психологии как науки.

Рассмотрим содержание психологического образования, которое должно соответствовать эксплицированным нами целям. При формировании социальных навыков важно, чтобы они легко воспроизводились и использовались именно в той ситуации, для которой предназначались. Для этого лучше всего подходит тренинговая форма образования. На сегодняшний день разработано большое число тренингов, ориентированных на различные ситуации делового и личностного общения, разрешения интеллектуальных ситуаций. Особенностью этих форм обучения является минимальное использование психологических понятий и строгое соответствие выработанных на тренингах навыков тем ситуациям, для разрешения которых они предназначались.

Обобщение и перенос выработанных навыков на другие ситуации является достаточно ограниченным и даже нежелательным. Причина этого заключается в том, что носители навыка не обладают знаниями (понятиями), позволяющими выявить существенно важные характеристики приобретаемых умений, и при переносе в другую ситуацию, приспособляя его к новым условиям деятельности, могут его исказить вплоть до полной потери его эффективности. Не случайно в тренинге делового общения строго оговаривают и регламентируют ситуации взаимодействия: «составление резюме о себе», «прием на работу», «активное слушание при консультировании», «разговор при условии столкновения интересов», «публичное выступление», «организация дискуссии», «отказ в просьбе», «выработка коллективного решения» и др.

Еще одной особенностью первого уровня психологического образования является то, что максимальное внимание уделяется формированию индивидуальных стратегий действия, учитывающих не только особенности деятельностной ситуации, но и индивидуальные качества обучающегося, его темперамент, характерологические особенности. Образно можно сказать, что в процессе тренинга

происходит «притирка» субъекта к возможным ситуациям общения и деятельности. Данный вид психологического образования можно назвать первым уровнем, так как его можно начинать с дошкольного возраста и он не требует высокого развития аналитической способности, владения аппаратом науки.

Вторая цель – освоение психологических понятий – является более сложной, чем первая. Она требует от обучающегося хорошего понимания сути (существенных характеристик) психологических понятий для того, чтобы использовать их в различных ситуациях. Образно говоря, понятия в этом случае играют роль очков, сквозь которые человек видит окружающий мир. Для этого человек, осваивающий понятия, должен понимать как их основное содержание, так и ограничения в сфере их использования. Для конкретизации этих исходных целевых основ можно предложить несколько зарисовок из практики работы автора со студентами психологических и педагогических высших учебных заведений: «При обсуждении замысла курсовой работы студентка выразила желание изучать взаимовлияние темперамента и установки. Для изучения темперамента она предполагала использовать тест В.М. Русалова, а установку планировала вызвать у испытуемых, используя методику “Корректирующая проба”. Для этого она первоначально хотела предложить испытуемым вычеркивать две буквы (“Б” и “М”), а затем через три минуты сменить задание и продолжить вычеркивание других двух букв, “К” и “Л”. Количество допущенных при этом ошибок (зачеркивание букв “Б” и “М” вместо “К” и “Л”) должно, с ее точки зрения, свидетельствовать о силе сложившейся установки».

Данный пример хорошо иллюстрирует, что студентка не поняла сути понятия психологическая установка и освоила его формально. Действительно, определение установки, как его дает, например, психологический словарь, фиксирует только внешние черты этого явления: «готовность к определенным действиям» или «предрасположенность (склонность) субъекта к совершению определенного поведения» [1]. С позиции таких определений наличие ошибок при смене задания может свидетельствовать о сохраняющейся тенденции действовать в русле прежнего задания. Суть же понятия «установка» открывается только тогда, когда его рассматривают в контексте экспериментов авторов данного понятия. В частности, автор термина «фиксированная установка» Д.Н. Узнадзе детально описывает процедуру эксперимента, в котором можно наблюдать это психологическое явление. Она (установка) возникает в форме иллюзии восприятия, когда после нескольких пробных попыток сравнительного взвешивания большого и тяжелого шарика (в одной руке) с маленьким и легким (в другой) в руки испытуемого вкладывались шары, равные по размеру и весу. Иллюзия состояла в том, что шары воспринимались как

неравные: в той руке, в которую ранее вкладывался маленький шар, шар казался больше и тяжелее, а в той, в которую ранее вкладывался большой шар, – меньше и легче, чем на самом деле. Таким образом, фиксированная установка возникала как результат внезапной (для испытуемого) смены материала, с которым работал человек, тогда как цель задания оставалась прежней. В случае же изменения задания путем предложения новой инструкции, как это могло происходить в эксперименте, предложенном студенткой, мы бы имели дело совершенно с другим психологическим явлением.

Можно предположить, что если бы ошибки испытуемых при внезапной смене инструкции имели бы место, то их можно было бы объяснить целым рядом причин, одной из которых могла быть низкая скорость генерации нервной системой процессов торможения и возбуждения, поскольку при смене задания необходимо быстро затормозить старую временную связь и сформировать новую.

Как известно, легкость генерации процессов торможения и возбуждения нервной системы в процессе формирования функциональных систем была названа В.Д. Небылицыным термином «динамичность» (корректность предложенного В.Д. Небылицыным понятия «динамичность») [3]. Другой возможной причиной ошибок могла быть низкая произвольность нервных процессов, которая затруднила бы понимание и принятие новой инструкции. Таким образом, исследуя связи темперамента с ригидностью, студентка на самом деле изучала бы связи между темпераментом и одним из свойств нервной системы человека либо между темпераментом и способностью к быстрой перестройке цели и направленности деятельности.

С нашей точки зрения, описываемый случай ярко демонстрирует, что суть любого психологического понятия обнажается, во-первых, при анализе ситуации и процесса порождения этого понятия, во-вторых, при сопоставлении внешне близких понятий между собой. Эти две особенности выявления и понимания сущности психологических понятий можно сформулировать в виде двух принципов обучения теории психологии:

1. Каждое психологическое понятие должно рассматриваться в контексте процедуры его выведения.
2. Суть каждого психологического понятия должна уточняться при сопоставлении с внешне сходными понятиями.

Первый принцип можно дополнить положением о том, что в ряде случаев, когда рассмотрение ситуации порождения понятия невозможно (либо не описано в научной литературе, либо введено умозрительно), можно использовать процедуру практического применения данного понятия. В любом случае анализу должен подвергаться сценарий приложения психологического понятия к реальности, что дает

возможность сравнить сходные понятия между собой. К сожалению, сегодняшнее обучение психологии не включает обязательного рассмотрения сценариев и процедур получения или использования психологического понятия, что делает это усвоение формальным и лишенным научной основы.

Третья цель обучения – создание единой картины мира и усвоение культурных ценностей – не связана с непосредственным, утилитарным использованием психологического знания, однако она важна для формирования личности человека. Ее значение проявляется в деятельности человека при целеполагании и смыслообразовании. Для реализации этой цели важно не только изучение ситуации порождения и использования психологических понятий, но и философские, методологические, общекультурные предпосылки их возникновения. В этом случае психологические понятия должны рассматриваться как историкокультурный феномен, в контексте с той научной или философской школой, в русле которой они возникли. Блестящим примером подобного анализа является работа Л.С. Выгодского «Исторический смысл психологического кризиса» [2]. Таким образом, содержание психологического образования, с нашей точки зрения, должно включать три уровня, каждый из которых соответствует своей особой цели. На первом уровне учащийся должен осваивать психотехники для формирования необходимых ему психологических навыков общения, мышления и деятельности. На втором уровне знакомиться с психологическими понятиями, рассматривая наряду с их функциональным значением также сценарии и процедуры их порождения и использования. При этом для выявления существенных свойств важную роль играет сопоставление функционально близких понятий. На третьем уровне учащийся должен узнать о психологических школах и философских и методологических парадигмах, принятых в этих школах. Это дает ему возможность понять исторический и культурный смысл психологии, определить для себя актуальный набор ценностей и сформулировать основные принципы взаимоотношений с другими людьми и самим собой.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.; М., 2003. – С. 45.
2. Выгодский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выгодский. – М., 1982. – Т. 1.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб; М; Харьков; Минск, 2001. – С. 108-109.
4. <http://www.ypsu.yar.ru>

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ

Блинова М.Л.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В психологии на протяжении последних нескольких десятилетий исследование развития и становления личности в процессе ее взаимодействия с окружающей средой связано с изучением механизмов, обеспечивающих социально-психологическую, психическую адаптацию личности к тем условиям действительности, в которых происходит это развитие.

Адаптация в широком смысле трактуется как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности со средой, ведущий, в зависимости от степени активности личности, к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды; изменения, сопровождающие на уровне психической регуляции процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности; процесс, являющийся целостной реакцией личности на сложные изменения и деятельности.

По мнению Ф.Б. Березина, адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но главным образом в выработке фиксированных форм поведения, позволяющих справиться с трудностями. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности установления оптимального функционирования организма (личности) в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предметов деятельности, вплоть до нарушений ее регуляции.

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется адаптация к среде, выделяются различные ее виды: физиологическая (взаимодействие различных систем организма с внешней средой), психическая (приспособление человека к условиям среды на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации, по мнению Л.И. Вассермана, М.А. Березина, Н.И. Косенкова, могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Как указывает Ю.А. Александровский, процессы адаптации направлены на поддержание равновесия внутри организма и между

организмом и средой и связаны как с самосохранением функционального уровня саморегулирующейся системы, так и с выбором функциональной стратегии достижения цели. Под психической адаптацией понимается непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды, а также результат этого процесса.

Согласно Ф.Б. Березину, психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды.

Л.И. Вассерман, М.А. Березин, Н.И. Косенков выделяют следующие взаимосвязанные виды психической адаптации (и, соответственно, дезадаптации) человека, рассматриваемые как составляющие ее компоненты:

1. Психофизиологическая адаптация, или свойство организма целесообразно перестраивать физиологические функции в соответствии с требованиями среды. Сюда относятся такие адаптивные процессы, нарушение которых приводит к отклоняющемуся поведению и как следствие – собственно психологической дезадаптации, а также физиологические проявления стресса.

2. Собственно психологическая (или психическая) адаптация, нарушения которой связаны с напряженностью, психологическим стрессом.

3. Психосоциальная адаптация, или адаптация личности к общению с новым коллективом.

Характеризуя социальную адаптацию, следует отметить, что здесь проявляется преемственность между биологическими и социальными механизмами. Л.С. Выготский писал, что «биологическое через социальные факторы переплавляется в социальное; биологическое, органическое – в личное; “естественное”, “абсолютное”, безусловное – в условное. Это и есть собственный материал психологии», тем самым подчеркивая связь биологического, социального, психологического.

Социальная адаптация вызывает противоречивые мнения у разных авторов. Например, В.И. Окладников, Г.И. Постовалова говорят об опасности ассимиляции личности, потере идентичности в предельных случаях. Но это может выступать одним из возможных вариантов, исходов социальной адаптации.

Социальная адаптация включает: адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя; успешное общение и адекватные

отношения с окружающими; способность к труду, обучению и организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и самоорганизации; изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Человек не просто испытывает влияние внешних условий и реагирует на них определенным образом, пытаясь соответствовать предъявляемым к нему требованиям, а взаимодействует со всей окружающей реальностью, произвольно изменяя степень свободы и диапазон реализации собственного адаптационного потенциала.

В природе человека генетически заложена большая способность к адаптации.

Анализ публикаций, посвященных адаптационному потенциалу личности, показывает растущую частоту применения этого термина при формулировании психологического диагноза, констатации адаптационных возможностей личности. Вместе с тем заметна неоднородность исследований, в которых производится операционализация, определение его содержания.

Основу изучения личностного адаптационного потенциала составляют исследования Г. Селье, В.И. Медведева, Г.М. Зарковского, А.Г. Маклакова, Е.К. Завьяловой. С точки зрения С.Т. Посоховой, адаптационный потенциал представляет собой интегральное образование, объединяющее социально-психологические, психические, биологические свойства, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности. Гипотетически личностный адаптационный потенциал включает в себя биопластический, биографический, психический и личностно-регуляторные компоненты. Биопластический компонент отражает эмоционально закрепленные целесообразные способы жизнедеятельности человеческого организма и энергетические ресурсы, а также соматические, физиологические, психофизиологические свойства.

Биографический компонент включает в себя те способы взаимодействия с миром, которые дают человеку его ближайшее окружение и история его собственной жизни со всем опытом сохранения или истощения адаптационных резервов. Он содержит также общественные традиции и этнокультурный опыт адаптации.

Психический компонент представлен интегральными психическими образованиями, позволяющими отражать объективную реальность во всем ее многообразии.

Важный показатель совершенства личностной регуляции заключается в способности человека к установлению нужного соответствия между временными точками жизни: настоящим, прошлым и будущим.

А.Г. Маклаков ввел понятие, характеризующее адаптационные способности человека, назвав его личностным адаптационным

потенциалом (ЛАП). Личностный адаптационный потенциал (как интегральная характеристика психического развития) – это взаимосвязанные между собой психологические особенности личности, определяющие успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. Характеристику личностного адаптационного потенциала (ЛАП) можно получить, оценив уровень поведенческой регуляции (ПР), коммуникативный потенциал (КП) и уровень моральной нормативности (МН).

Поведенческая регуляция – это понятие, характеризующее способность человека регулировать свое взаимодействие со средой. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Основные элементы поведенческой регуляции – самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих. Все эти структурные элементы не являются первоосновой регуляции поведения. Они лишь отражают соотношение между потребностями, мотивами, эмоциональным фоном настроения, самосознанием, Я-концепцией и др. Поэтому система регуляции – сложное, иерархическое образование, а интеграция всех ее уровней в единый комплекс и обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения.

Другой характеристикой, определяющей эффективность процесса социально-психологической адаптации и выступающей в качестве одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала, являются коммуникативные качества человека. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достичь контакта и взаимопонимания с окружающими) у всех людей разные. Они определяются наличием опыта и потребности в общении, а также уровнем конфликтности.

Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую для него определенную социальную роль. Уровень моральной нормативности индивида отражает два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Личностный адаптационный потенциал обуславливает эффективность деятельности в экстремальных условиях, к которым можно отнести период вхождения ученика в новую для него учебную среду.

Адаптационный потенциал личности определяется как интегрирующая характеристика психического здоровья. Психическая адаптивность

оценивается при этом в качестве интегрального свойства личности как целостной системы и рассматривается как совокупность внутренних факторов, определяющих эффективность адаптационных изменений.

Адаптивность, в целом характеризующая способность личности противостоять срывам психической адаптации, зависит от многих конституциональных, врожденных и приобретенных факторов, определяющих структуру личности, находится в тесной взаимосвязи с периодизацией развития личности. Психическая адаптивность здесь определяется рядом составляющих: общий уровень психического развития, личностные особенности и система отношений, характер и содержание психологических проблем, позиция личности по отношению к ним.

Понятие «адаптационный потенциал» рассматривается С.Ю. Добряком в качестве синонимичного понятию «адаптивность» и привлекается для обозначения свойства, выражающего возможности личности к психической адаптации.

Адаптивность как свойство личности выражается двумя типами ее ответов на воздействия среды:

1) принятием и эффективным ответом на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим возрастом и полом; тем самым адаптивность выступает как выражение конформности к тем требованиям (нормам), которые общество предъявляет к поведению личности;

2) в более специфическом смысле адаптация не сводится просто к принятию социальных норм: она выражается у личности в ее гибкости и эффективности при встрече с новыми и потенциально опасными условиями.

В этом смысле адаптация означает, что человек успешно пользуется созданными условиями для осуществления своих целей, ценностей и стремлений. Такая адаптивность личности может наблюдаться в любой области ее деятельности.

Основными чертами эффективной адаптации согласно интеракционистской концепции являются: адаптивность в сфере внеличностной социально-экономической активности, где индивид обретает знания, умения и навыки, добивается компетентности и мастерства; адаптивность в сфере личных отношений при установлении интимных, эмоционально насыщенных связей с близкими людьми, где от личности требуется чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, способность тонкого и точного реагирования на взаимоотношения. Значение социальной адаптации возрастает в условиях кардинальной смены деятельности и социального окружения человека.

Изучение личностных особенностей в качестве факторов риска адаптации позволяет рационализировать и придать индивидуально-

личностный характер психопрофилактическим и психогигиеническим мероприятиям, обеспечивающим коррекцию личности школьника, в результате которой сформируется адекватная адаптированность к социальным условиям среды. Другой значимой задачей является создание условий жизнедеятельности, устраняющих возможности декомпенсации, наиболее ранимых и дефицитарных сторон характера, функциональных систем.

Мы рассматриваем адаптационный потенциал как способность личности к структурным и уровневым изменениям (под влиянием адаптогенных факторов) качеств и свойств, что повышает ее организованность и устойчивость. «Адаптационный потенциал» является интегральным понятием, включающим специфические ресурсы, представленные на различных уровнях организации личности (индивидуальном, личностном, субъектно-деятельностном). Важными составляющими адаптационного потенциала являются механизмы, способы использования и преобразования адаптационных ресурсов, их количественных и качественных составляющих (разворачивание, аккумуляция, восполнение и т. д.). Эти процессы служат связующими звеньями между возможностями и способностями личности и реальной их реализацией в целенаправленном адаптационном процессе.

На наш взгляд, адаптационный потенциал личности характеризует возможности личности к продуктивному прохождению адаптационного процесса, формированию прогрессивных адаптационных эффектов, расширению диапазона реагирования и приобретению новых адаптационных навыков. Приобретенные свойства, вероятно, могут иметь, в большей или меньшей мере, устойчивый характер и степень интеграции в структуре личности.

Подчеркнем, что потенциал адаптации не ограничивается наличием свойства «выдержать» адаптационную нагрузку, сохранив целостность и устойчивость личности. Соответствующие ее способности, адаптивность представляют собой хронологический срез этого потенциала, который проявляется и реализуется в деятельности и системе отношений человека. Его характеристики, по всей видимости, не ограничиваются наличными актуальными возможностями и достижениями личности, но также включают латентные, формирующиеся и только проявляющиеся свойства.

Адаптационный потенциал обеспечивает «готовность» личности к усложнению адаптационных задач, преобразованиям структуры и свойств адаптационного ответа для обеспечения гармоничных отношений со средой, оптимизации психофизиологической стойкости адаптационных перестроек и успешной реализации поставленных целей.

Необходимость операционализации понятия «адаптационный потенциал личности» обуславливает исследование его в контексте психической адаптации, в системе четко определенных внутренних и

внешних, субъективных и объективных ее показателей.

Самым общим и распространенным подходом к классификации адаптационных ресурсов является разделение их на внутренние (личностные) и внешние (средовые). Подходы к типологии личностных адаптационных ресурсов также могут основываться на отнесении их к осознаваемым или неосознаваемым сторонам регуляции, к психофизиологическому, психологическому или психосоциальному уровням.

Таким образом, адаптационный потенциал принято рассматривать как системное свойство личности, обуславливающее границы ее адаптационных возможностей и характер протекания адаптации личности в ответ на воздействие тех или иных факторов и условий среды. Особенности индивидуального потенциала, опосредуя воздействие факторов адаптогенного контекста, определяют направление, содержание, интенсивность адаптационного ответа личности.

Исходя из определения адаптационного потенциала личности, определение его компонентов предполагает выделение индивидуально психологических свойств, способствующих прогрессивному, продуктивному протеканию процесса адаптации.

Составляющими адаптационного потенциала возможно обозначить те разноуровневые свойства и качества (по сути, ресурсы) личности, которые объединены внутри и межфункциональными связями в процессе организации адаптационного ответа определенными (возможным или на личным) условиями. Диапазон вариативности этих одно- и разноуровневых связей и является характеристикой адаптационного потенциала личности. Другими словами, потенциал характеризует возможности системы по изменению режима своего функционирования, которые одновременно должно удовлетворять разнонаправленным стремлениям к стабилизации и развитию системы.

Свойство личности приобретает качество ресурса только в контексте адаптационного процесса. То есть обозначить свойство личности как ресурс значит соотнести его с условиями протекания и задачами адаптационного процесса. В этом смысле все индивидуально психологические характеристики личности в той или иной мере в различных условиях могут выступать в качестве ресурсных.

В узком смысле в качестве ресурсов можно обозначить свойства личности, которые связаны с особенностями предмета исследования (например, профессиональной, спортивной, учебной деятельности, экстремальными условиями деятельности и т. д.). В контексте настоящей работы в качестве ресурсов мы можем дифференцировать такие свойства личности, которые включены в реализацию и обуславливают эффективность психической адаптации, структурно динамические свойства адаптационного ответа, поддержание психологического здоровья

личности, ее целостности и устойчивости.

Дифференциация потенциала адаптации и потенциала развития, по нашему мнению, основывается на степени и хронологической протяженности структурных и уровневых преобразований свойств, качеств, функций личности. При этом анализ различий данных феноменов целесообразно проводить как в стабильные, так и в критические периоды онтогенеза.

К ресурсам адаптации мы можем отнести свойства и качества, обуславливающие структуру, динамические свойства (длительность, интенсивность, темп) адаптационного ответа на возникшее рассогласование в системе «личность – среда», преобразование адаптационных навыков и расширение адаптивности.

Потенциал развития характеризуют: накопление адаптационных эффектов, формирование адаптационных новообразований, переход количества приобретенных навыков в качественные свойства, устойчивое закрепление и интеграция их в структуру личности.

Можно предположить, что адаптационные ресурсы, которыми располагает личность, находятся в определенном соотношении между собой. Это соотношение может быть представлено как индивидуальный «профиль» ресурсов, где одни из них доминируют и выполняют основную функцию в обеспечении протекания адаптационного процесса, другие составляют резерв реагирования, третьи находятся в латентном состоянии. Система внутренних связей, характер соотношения между качественно своеобразными ресурсами обуславливают структуру адаптационного потенциала. Эти связи, вероятно, обуславливаются целым комплексом факторов, включающим как особенности самих ресурсов и меру их «надежности», так и адаптационную цель, стоящую перед субъектом, самооценку собственного потенциала и пр.

Субъектно-деятельностный уровень содержит как ресурсы человека, так и способы, механизмы их реализации. Прежде всего, ресурсы этого уровня представлены способностями и навыками, характеризующими адаптационное поведение личности (сформированные адаптационные схемы и программы).

Личностный уровень, вероятно, выступает самым богатым по составу, качеству и разнообразию ресурсов. К ним можно отнести особенности мотивационно потребностной сферы, обуславливающей вектор и напряженность активности личности, механизмы, посредством которых происходят процессы целеполагания и выбора средств для достижения поставленных целей. Говоря об адаптационном потенциале как о форме интеграции ресурсов, мы хотим подчеркнуть, что именно на личностном уровне представлены способы и механизмы управления ресурсами в соответствии с намерениями, целями и реализуемыми ценностями личности. Механизмы совладания, психологической защиты,

эмоционального отреагирования можно отнести к способам регуляции адаптационных ресурсов и одновременно к способу их организации в структуре адаптационного ответа.

На уровне индивидуальности адаптационный потенциал формируется как целостная характеристика и приобретает уникальное и неповторимое своеобразие, определяющееся индивидуальной структурой ресурсов, направлением и способами их реализации.

Таким образом, личностный адаптационный потенциал характеризует источники активности личности во взаимодействии с окружающей средой. Под адаптационным потенциалом обычно понимается совокупность качественно своеобразных индивидуально психологических свойств, набор которых неодинаков в различных исследованиях. Заключение о состоянии личностного адаптационного потенциала производится в результате анализа уровневых характеристик этих свойств, объединенных в группу, вызывает сложности сопоставления исследований и выделение общих свойств, факторов и закономерностей формирования адаптационного потенциала. Взаимосвязь социального статуса с личностными особенностями определяется наличием качеств, которые детерминируют успешность освоения и выполнения какой-либо деятельности. Социометрический статус близок к личному статусу, представляющему собой положение, которое человек занимает в первичной группе в зависимости от того, как он оценивается в качестве человеческого существа. Главными факторами, определяющими процесс формирования личности, безусловно являются групповой опыт и субъективный, уникальный личностный опыт. Эти факторы в полной мере проявляются в процессе социализации личности.

Список литературы

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.; – URL: <http://berezin-fb-su>
2. Блинова, М.Л. Агрессивное поведение личности: опыт психологов и педагогов / М.Л. Блинова // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции (17 февраля 2012 года) / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – С. 44-49.
3. Блинова, М.Л. Преемственность в непрерывном педагогическом образовании / М.Л. Блинова, И.А. Загайнов // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (18 февраля 2013 года) / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – С. 43-47.
4. Вассерман, Л.И. О системном подходе к оценке психической адаптации / Л.И. Вассерман, М.А. Березин, Н.И. Косенков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2009. – №3. – С. 16-25.

5. Дроздова, О. Инвалиды: К независимой жизни: Книга для людей с инвалидностью, организаций и специалистов, работающих в области проблем инвалидности / О. Дроздова, А. Алексашкина. – М.: Перспектива, 2001. – 245 с.

6. Завьялова, Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е.К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2010. – Вып. 40. – С. 55-60.

7. Зарковский, Г.М. Психологические и физиологические проявления процесса адаптации населения России к новым социально-экономическим условиям / Г.М. Зарковский, В.И. Медведев, Е.К. Казакова // Физиология человека. – 2007. – №1. – С. 5-14.

8. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2008. – Т. 22. – №1. – С. 29-35.

9. Михайлов, Б.В. Психотерапия в общесоматической медицине: Клиническое руководство / Б.В. Михайлов, А.И. Сердюк, В.А. Федосеев; под общ. ред. Б.В. Михайлова. – Харьков: Прапор, 2002. – 128 с.

10. Михайлова, Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Михайлова. – М., 2008. – 24 с.

11. Окладников, В.И. Типология и адаптационные состояния личности / В.И. Окладников. – М.: Сфера, 2012. – 218 с. – (Основы педагогики и психологии высшей школы под ред. Петровского).

12. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. – СПб., 2010. – 120 с.

13. Постовалова, Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека / Г.И. Постовалова. – М.: Скиф, 2009. – С. 17-42. – (Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов).

14. Старобина, Е.М. Профессиональное образование инвалидов: монография / Е.М. Старобина. – М.: Интеллект-Центр, 2003. – 192 с.

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ (ЙОШКАР-ОЛИНСКИЙ ДОМ-ИНТЕРНАТ ДЛЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ И ИНВАЛИДОВ «СОСНОВАЯ РОЩА»)

***Блинова М.Л.
Николаева Э.А.***

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Социально-экономическое развитие вызывает необходимость адаптации как отдельной личности, так и общества в целом. Действительно, в коллективе наиболее востребованными и привлекательными являются личности, обладающие адаптационным

потенциалом как осознанной способностью активно взаимодействовать с постоянно меняющейся внешней средой. Проблема адаптации и адаптационного потенциала рассматривается в трудах Г.Л. Исурина, Ю.А. Александровского, М.Ф. Березина, Л.И. Вассермана, М.А. Березина, А.Д. Глоточкина, В.П. Казначеева, С.В. Казначеева и др. Люди с ограниченными возможностями здоровья – это группа людей, наиболее подготовленных к трудоустройству, вполне конкурентоспособных на рынке труда. Естественно, трудоустройство и развитие карьеры этих людей должно являться одной из приоритетных задач как государства, так и организаций, тем или иным образом занимающихся трудоустройством инвалидов.

Анализ исследований, посвященных адаптационному потенциалу личности, показывает растущую частоту применения этого термина при формулировании психологического диагноза, констатации адаптационных возможностей личности.

Адаптационный потенциал представляет собой интегральное образование, объединяющее социально-психологические, психические, биологические свойства, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности. Гипотетически личностный адаптационный потенциал включает в себя биопластический, биографический, психический и личностно-регуляторный компоненты. Биопластический компонент отражает эмоционально закрепленные целесообразные способы жизнедеятельности человеческого организма и энергетические ресурсы, а также соматические, физиологические, психофизиологические свойства [3, 6].

Анализируя источники литературы, мы пришли к выводу, что под адаптационным потенциалом следует понимать совокупность индивидуально психологических свойств.

Заключение о состоянии личностного адаптационного потенциала производится в результате анализа уровневых характеристик этих свойств, объединенных в группу, вызывает сложности сопоставления исследований и выделения общих свойств, факторов и закономерностей формирования адаптационного потенциала. Взаимосвязь социального статуса с личностными особенностями определяется наличием качеств, которые детерминируют успешность освоения и выполнения какой-либо деятельности. Социометрический статус близок к личному статусу, представляющему собой положение, которое человек занимает в первичной группе в зависимости от того, как он оценивается в качестве человеческого существа. Главными факторами, определяющими процесс формирования личности, безусловно, являются групповой опыт и субъективный, уникальный личностный опыт. Эти факторы в полной мере проявляются в процессе социализации личности.

В пожилом возрасте происходят определенные изменения в организме человека и прежде всего они касаются психологии личности. Однако следует иметь в виду, что эти изменения не одинаковы для каждого человека, все зависит от индивидуальных особенностей личности.

Мы провели исследование, где изучали особенности развития адаптационного потенциала у людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья.

На первоначальном этапе использовали комплекс методов:

- тест Кэттелла;
- методика «Личностный дифференциал» (ЛД);
- методика МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина);
- методика «Шкала одиночества».

Экспериментальная база – Йошкар-Олинский дом-интернат для престарелых и инвалидов «Сосновая роща». Экспериментальную выборку составили 40 пациентов данного учреждения в возрасте 42–56 лет (20 человек – экспериментальная группа, 20 человек – контрольная группа).

На констатирующем этапе по методике «Личностный дифференциал» респонденты в целом реально оценивают себя, свои силы и возможности. Большинство (63,6%) оценили черты своего характера с положительной стороны, что не всегда соответствует уровню самооценки. Люди пожилого возраста в большей степени проявляют черты интровертов (63,4% пожилых людей), экстравертированных личностей в позднем онтогенезе значительно меньше.

Результаты исследования уровня развития личностного адаптационного потенциала показали, что у 25% людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья ЭГ и 30% КГ – низкий уровень развития. Люди с низким уровнем развития личностного адаптационного потенциала переживают состояние тревоги, возникающее при общении с другими людьми. Им свойственны тревожные опасения, оказывающие непосредственное влияние на формирование потребности в успехе, мотивации достижения высокого результата, связанные с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим. 25% людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья ЭГ и 30% КГ показали высокий уровень одиночества. Они характеризуются замкнутостью, необщительностью, любят быть в одиночестве, не имеют близких людей.

Мы разработали программу, цель которой – коррекция личностных особенностей человека для эффективной адаптации к старости, то есть формирование способности создавать и реализовывать собственные модели жизнедеятельности (придать смысл их жизни и показать перспективу их жизненного пути).

Программа коррекции включает в себя психологическую, физиологическую и социальную составляющую.

Психологическая работа направлена на:

1. Формирование механизма компенсации, прежде всего компенсации своих потерь: сил, здоровья, статуса (обучение новым видам деятельности, развитие креативности, появление хобби и других форм творчества).

2. Расширение и углубление общения, помощь в преодолении коммуникативных трудностей (разумное заполнение досуга, клубы общения, кружки по интересам). Общение пожилых людей – важный фактор социально-психологической реабилитации.

3. Повышение уровня социально-психологической адаптации (формирование новой активной жизненной позиции, отражающей переоценку прошлых ценностей, пересмотр прошлых установок, выработка определенного отношения к собственному старению).

4. Компенсация эмоционального напряжения (общение с природой, увлечение искусством, появление новой значимой деятельности, новых интересов, перспективы дальнейшей жизни).

5. Психологическая поддержка означает: вести пожилых людей от самоотчуждения к телесному, душевному и социальному комфорту.

Таким образом, психологическая работа с дезадаптированными людьми должна быть направлена на стимулирование исполнения активной социальной роли, общения с окружающими и поддержания позитивного самосознания, психологического спокойствия. Работа по профилактике дезадаптации в пожилом возрасте включает в себя занятия с психологами, направленные на укрепление психологического здоровья, более рациональное отношение к проблемам, возникающим в пожилом возрасте.

В экспериментальной группе по сравнению с первым этапом исследования произошло значительное повышение по факторам MD (самооценка) на 12,2%, А (общительность) на 10,9%, С (эмоциональная устойчивость) на 11,7%, Q3 (обязательность, самоконтроль) на 11,9%, L (доверчивость, уживчивость с людьми) на 12,7%, Q2 (самостоятельность) на 11,9%, G (приспособляемость) на 10,8%, Н (смелость) на 12,6%, А (активность) на 11,3%; О (оценка) на 11,2%, С (сила) на 11,2%, 2 (отношение к будущему) на 18,9%, 12 (отношения к прошлому) на 15,6%, 15 (отношение к себе) на 46,1%, снижение по факторам Q1 (консерватизма) на 13,6%, Q4 (напряженности) на 12,1%, 14 (чувство вины) на 35,4%.

В контрольной группе произошло повышение по факторам MD (самооценки) на 12,3%, А (общительности) на 10,8%, С (эмоциональной устойчивости) на 11,8%, L (доверчивости) на 12,4%, Q2 (самостоятельности) на 12%, Q3 (самоконтроля, организованности) на

11,3%, А (активность) на 11,4%, О (оценка) на 10,9%, С (сила) на 11,2%, 12 (отношения к прошлому) на 16,1%, 15 (отношение к себе) на 90%, снижение по факторам Q1 (консерватизма) на 12,3%, Q4 (напряженности) на 12,6%, 14 (чувство вины) на 65,8%.

На контрольном этапе у 40% людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья ЭГ и 30% КГ – высокий уровень развития личностного адаптационного потенциала. Высокий уровень развития адаптивного потенциала обеспечивает формирование позитивной оценки себя и других, развитие у людей внутреннего контроля. Люди с высоким уровнем адаптивного потенциала стараются самостоятельно разрешить возникающие проблемы, не бежать от них.

На контрольном этапе у 40% людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья ЭГ и 30% КГ – низкий уровень одиночества. Эти пациенты открыты, находятся всегда в центре внимания. Они очень общительны, мягкосердечны в общении. Всегда являются «генераторами идей». Они живо откликаются на различные события общества. Остальные пациенты показали средний уровень одиночества.

Таким образом, гипотеза о том, что разработанный психолого-педагогический комплекс мероприятий может оказать существенное влияние на развитие адаптационного потенциала людей 42–56 лет с ограниченными возможностями здоровья, подтвердилась.

Список литературы

1. Блинова, М.Л. Агрессивное поведение личности: опыт психологов и педагогов / М.Л. Блинова // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции (17 февраля 2012 года) / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – С. 44-49.
2. Блинова, М.Л. Преемственность в непрерывном педагогическом образовании / М.Л. Блинова, И.А. Загайнов // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (18 февраля 2013 года) / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – С. 43-47.
3. Гозова, А.П. К проблеме развития системы обучения взрослых глухих / А.П. Гозова // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 53-57.
4. Загайнов, И.А. Основы зарубежной социальной психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.А. Загайнов, М.Л. Блинова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – 280 с.
5. Концепция воспитательной деятельности Межрегионального открытого социального институт / авт.-сост. И.А. Загайнов, М.Л. Блинова, М.Н. Швецов. – Йошкар-Ола: Межрегиональный открытый социальный институт, 2012. – 107 с.
6. Моргулис, И.С. Некоторые вопросы теории специального обучения / И.С. Моргулис // Дефектология. – 2009. – №5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Блохина И.А.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Управленческая деятельность тесно связана с пониманием ценностей и нравственных принципов личности, группы, общества. Принятые в учебных заведениях этические стандарты и реальная этическая практика способствуют становлению профессионально-этических установок будущих управленцев и повышают эффективность профессиональной деятельности. Актуальной становится проблема определения психологических особенностей профессионально-этических установок управленцев учебных заведений.

Управленческая деятельность определяется в литературе как специфический вид профессиональной деятельности, который предъявляет повышенные требования к личности руководителя – лица, который обладает правом принятия решений и выступает единоначальником в пределах предоставленных ему полномочий (А. Бандурка, А. Белорус, П. Друкер, А. Пономарев). Методологические и психолого-педагогические основы управления современными учебными заведениями разрабатывали М. Боришевский, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Н. Коломинский, С. Максименко, В. Москаленко, В. Олейник, В. Пикельна, Ю. Приходько, М. Савчин и др.

Существует несколько подходов к пониманию управленческой деятельности в образовании. Один из них рассматривает управленческую деятельность в школе как элемент педагогической воспитательной деятельности и как предмет педагогики (Ю. Васильев, И. Ермаков). Второй трактует управление школой на основе общих теорий управления (В. Лазарев, В. Нечаев, Н. Приходько). Различные психологические аспекты этических установок анализируются в многочисленных трудах отечественных и зарубежных ученых, в частности С. Анисимова, Л. Архангельского, В. Блюмкина, М. Гольфмана, А. Гусейнова, Г. Зборовского, Л. Колберга, Х. Таба, Л. Хендри, С. Якобсона. Представители отечественной психологии рассматривают социальные установки в контексте деятельностного подхода как более или менее устойчивое свойство личности (Г. Андреева, Л. Божович, А. Леонтьев, Л. Лепихова, В. Мясичев, К. Обуховский, В. Ядов).

Профессионально-этические установки управленца учебного заведения – неотъемлемая составляющая нравственного сознания

личности, которая в значительной степени определяет эффективность профессиональной деятельности личности и влияет на функционирование коллектива. По утверждению Г. Балла, для должностных лиц соблюдение связанных с должностью правовых норм составляет сущностный элемент их профессионального и гражданского долга [1]. Это означает, что, как только профессиональные отношения приобретают качественную устойчивость, формируются определенные этические установки личности. Поэтому профессионально-этические установки будущего специалиста по управлению учебным заведением мы определяем как систему интериоризированных и трансформированных в индивидуальном опыте субъекта управления правил и норм профессионального и межличностного взаимодействия.

Цель статьи заключается в определении психологических особенностей профессионально-этических установок будущих специалистов по управлению учебными заведениями на основе определенных критериев их сформированности.

С целью выделения критериев, на основе которых определяется уровень сформированности профессионально-этических установок руководителей, нами был проведен эксперимент, к участию в котором были привлечены 32 заведующих кафедрами, лабораториями и другими подразделениями вуза. Основным эмпирическим методом стало анкетирование. По результатам теоретико-эмпирического поиска были выделены следующие критерии сформированности профессионально-этических установок: направленность (соотношение личных, профессиональных и социально-психологических ценностей); полярность (конструктивность – деструктивность); устойчивость; действенность (готовность к действию).

С целью определения уровня сформированности профессионально-этических установок на основе описанных критериев было проведено исследование, в котором принимало участие 138 будущих управленцев высших учебных заведений – студентов магистратуры.

Направленность профессионально-этических установок будущих руководителей исследовалась через систему ведущих ценностных ориентаций личности управленца с помощью методики «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» [5, с. 13-14]. У подавляющего большинства опрошенных был выявлен средний интегральный показатель уровня развития социальных ценностей (51,4%). Значительное количество испытуемых (37,7%) находятся на высоком уровне развития социальных ценностей, и только 10,9% респондентов присущ низкий интегральный показатель уровня развития социальных ценностей.

Детальный анализ показал, что в группе испытуемых с высокой положительной направленностью на первом месте по значимости

находятся общественные ценности (55,8%), на втором месте – духовные ценности (36,5%) и на третьем месте – профессиональные ценности (46,2%). В группе с положительной направленностью профессионально-этических установок на первом месте по значимости находятся общественно-духовные ценности (28,2 и 26,8%), на втором месте – семейно-профессиональные ценности (40,8 и 36,6%). В группе со средней направленности профессионально-этических установок на первом месте по значимости находятся духовно-интеллектуальные ценности (33,3 и 13,3%), на втором месте – ценности общественно-профессиональные (20 и 20%).

Полярность профессионально-этических установок будущих специалистов по управлению характеризует уровень их конструктивности – деструктивности для личностных ценностей и поведения в целом, что проявляется через уровень удовлетворения потребностей и реализации ценностей. Применение методики диагностики «Рейтинг ценностно-потребностной ориентации персонала» [2, с. 617-622] дало возможность определить следующие тенденции в проявлениях полярности профессионально-этических установок респондентов. Большинство исследуемых обнаружили средний уровень конструктивности своих профессионально-этических установок (59,4%). Это свидетельствует о том, что значительное количество потребностей и ценностей респондентов может удовлетворяться и реализовываться, в результате чего у личности формируется удовлетворительное психическое состояние. Высокий уровень конструктивности обнаружили 29% респондентов, чем подтвердили наличие у себя комфортного психического состояния во время выполнения профессиональной деятельности в результате удовлетворения большинства потребностей.

Вместе с тем следует отметить, что 11,6% участников продемонстрировали начальный уровень деструктивности, что, безусловно, предусматривает проведение дополнительного анализа тех ценностей, которые, по их мнению, не реализуются при выполнении служебных обязанностей. В частности, к ним относится группа ценностей, связанная с наличием авторитета у руководства и удовлетворенностью отношениями с ним.

Устойчивость профессионально-этических установок будущих специалистов по управлению в нашем исследовании оценивалась как результат саморегуляции деятельности и определялась с помощью методики «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г. Прыгина [3, с. 171-173]. Значительное количество исследуемых обнаружило средний (46,4%) и высокий (40,6%) уровень устойчивости профессионально-этических установок. Это свидетельствует о том, что 40,6% респондентов продемонстрировали развитый самоконтроль, уверенность, способность к самостоятельности в планировании и

осуществлении деятельности. Они способны организовывать и согласовывать свою работу с деятельностью подчиненных для достижения цели, способны одинаково скрупулезно и ответственно выполнять интересные и неинтересные задачи. После завершения работы и получения результата эти участники, как правило, осуществляют анализ эффективности и целесообразности способов ее выполнения.

46,4% участников исследования продемонстрировали средний уровень устойчивости профессионально-этических установок. Это означает, что они склонны к настойчивости и непоколебимости в намерениях и поступках, но проявляют эти качества ситуативно, склонны к сомнению в успешности деятельности, неуверенно анализируют те условия, в которых придется выполнять профессиональные задачи. После выполнения задания рассматривают способы деятельности лишь при условии ее неудовлетворительного результата.

Низкий уровень устойчивости профессионально-этических установок обнаружили 13% респондентов. Он проявляется в зависимости от советов окружающих, от установок руководства, в неспособности к самостоятельности в суждениях, в принятии решений. Это можно объяснить недостаточным опытом управленческой деятельности, что проявляется в неадекватной оценке задачи и возможностей ее выполнения, в недостаточной настойчивости в процессе достижения цели.

Действенность профессионально-этических установок будущих управленцев как особенность их проявления в поведении исследовалась с помощью опросника «Этические отношения будущих специалистов по управлению подразделениями высших учебных заведений» [4], и определялся уровень этической приемлемости будущим управленцем сомнительной с этической точки зрения ситуации. При подборе ситуаций мы стремились выделить основные типы ситуаций, в которых управленец подразделением вуза должен осуществлять профессиональные взаимоотношения.

Большинство исследуемых обнаружили средний уровень действенности профессионально-этических установок (58%). Высокий уровень продемонстрировали 23,2% респондентов и, соответственно, 18,8% – низкий уровень действенности. Хотя большинство обнаружили достаточный уровень действенности установок, отмечается определенное их несоответствие. То есть профессионально значимые установки сформированы содержательно и в целом конструктивно влияют на деятельность респондентов, но в сложных и с этической точки зрения неоднозначных ситуациях они не всегда способны принять правильное решение.

Проведенный корреляционный анализ (r-Пирсона) выявил наличие значимых связей между такими характеристиками профессионально-этических установок, как направленность (ведущий критерий),

полярность, устойчивость и действенность. Это свидетельствует о том, что указанные параметры могут выступать критериями сформированности установок будущих специалистов по управлению подразделениями вузов, на основе которых определяется уровень их сформированности.

Высокий уровень сформированности профессионально-этических установок будущих управленцев характеризуется их высокой положительной направленностью, высокой конструктивностью, высокими уровнями устойчивости и действенности.

Средний уровень сформированности профессионально-этических установок будущих управленцев характеризуется их положительной направленностью, средней конструктивностью, проявляющейся в удовлетворительном психическом состоянии вследствие неполного удовлетворения субъективно значимых потребностей. Такой личности свойственны средние уровни устойчивости и действенности профессионально-этических установок.

Низкий уровень сформированности профессионально-этических установок будущих управленцев характеризуется их средней направленностью, низкой конструктивностью или деструктивностью, что может проявляться в повышенном дискомфорте и высоком уровне психической напряженности, низкими уровнями устойчивости и действенности.

Теоретико-эмпирическое исследование позволило определить критерии уровня сформированности профессионально-этических установок: направленность (соотношение личных, профессиональных и социально-психологических ценностей); полярность (конструктивность – деструктивность); устойчивость; действенность (готовность к действию). Эмпирическим путем установлено, что большинство будущих специалистов по управлению подразделениями вуза обнаружили средний уровень сформированности профессионально-этических установок (58%), треть респондентов (29%) продемонстрировали их высокий уровень и 13% – их низкий уровень сформированности.

Список литературы

1. Балл, Г. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки / Г. Балл // Соціальна психологія. – 2007. – Спеціальний випуск. – С. 8-16.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – С. 617-622.
3. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Гелион, 1995. – С. 171-173.
4. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навч. посіб / Л.М. Карамушка [та ін.]; наук. ред. Л.М. Карамушка; Лабораторія організаційної психології Інституту психології

ім. Г.С. Костюка АПН України, Київський обласний ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів. – К.: Науковий світ, 2008. – 100 с.

5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 488 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ БУХГАЛТЕРУ

Богатырева Т.М.

Научный руководитель – Черкасова Т.И.

*Поволжский государственный технологический университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Сегодня бухгалтеру требуются знания из разных областей. Знакомство с компьютерными технологиями помогает работать с автоматизированными системами бухгалтерского учета. Владение иностранными языками дает хороший шанс на трудоустройство в западную компанию. Знания юриспруденции и финансового анализа также позволяют строить успешную карьеру.

В соответствии с Квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и других служащих (утвержден Постановлением Министерства труда РФ от 21 августа 1998 г. №37, в ред. от 29.04.2008) должностные обязанности бухгалтера включают [1]:

– ведение бухгалтерского учета имущества, обязательств и хозяйственных операций (учет основных средств, товарно-материальных ценностей, затрат на производство, реализации продукции, результатов хозяйственно-финансовой деятельности, расчеты с поставщиками и заказчиками, а также за предоставленные услуги и т. п.);

– участие в разработке и осуществлении мероприятий, направленных на соблюдение финансовой дисциплины и рациональное использование ресурсов;

– осуществление приема и контроля первичной документации по соответствующим участкам бухгалтерского учета и подготовка их к счетной обработке;

– отражение на счетах бухгалтерского учета операций, связанных с движением основных средств, товарно-материальных ценностей и денежных средств;

– составление отчетных калькуляций себестоимости продукции (работ, услуг), выявление источников образования потерь и непроизводительных затрат, подготовка предложений по их предупреждению;

– начисление и перечисление налогов и сборов, подготовка платежных ведомостей, расчет и перечисление (выплата) заработной платы рабочим и служащим;

– обеспечение руководителей, кредиторов, инвесторов, аудиторов и других пользователей бухгалтерской отчетности сопоставимой и достоверной бухгалтерской информацией по соответствующим направлениям (участкам) учета и т. д.

Бухгалтер должен знать законодательные акты, постановления, распоряжения, приказы, руководящие, методические и нормативные материалы по организации бухгалтерского учета имущества, обязательств и хозяйственных операций и составлению отчетности; формы и методы бухгалтерского учета на предприятии; план и корреспонденцию счетов; организацию документооборота по участкам бухгалтерского учета и т. д.

На основе Кодекса этики Международной федерации бухгалтеров с учетом требований законодательства Российской Федерации был разработан и принят Кодекс этики профессиональных бухгалтеров – членов ИПБ России (утвержден решением Президентского совета ИПБ России, протокол №09/-07 от 26 сентября 2007 г.), а позже Кодекс этики профессиональных бухгалтеров (утвержден решением Общего Собрания членов Института профессиональных бухгалтеров и аудиторов России (протокол №2 от 28 мая 2009 г.)) [2].

Кодекс устанавливает основные правила поведения профессиональных бухгалтеров, определяет основные принципы, которые должны ими соблюдаться при осуществлении профессиональной деятельности.

Обязанности профессионального бухгалтера не сводятся исключительно к удовлетворению потребностей отдельного клиента или работодателя. Действуя в общественных интересах, профессиональный бухгалтер обязан соблюдать и подчиняться требованиям Кодекса этики профессиональных бухгалтеров и аудиторов.

Профессиональный бухгалтер обязан соблюдать следующие основные принципы поведения.

1. Честность. Профессиональный бухгалтер должен действовать открыто и честно во всех профессиональных и деловых взаимоотношениях. Принцип честности также предполагает честное ведение дел и правдивость.

2. Объективность. Профессиональный бухгалтер не должен допускать, чтобы предвзятость, конфликт интересов либо другие лица влияли на объективность его профессиональных суждений.

3. Профессиональная компетентность и должная тщательность. Профессиональный бухгалтер обязан постоянно поддерживать свои знания и навыки на уровне, обеспечивающем предоставление клиентам или работодателям квалифицированных профессиональных услуг, основанных на новейших достижениях практики и современном

законодательстве. При оказании профессиональных услуг профессиональный бухгалтер должен действовать с должным усердием и в соответствии с применимыми техническими и профессиональными стандартами.

4. Конфиденциальность. Бухгалтер не должен раскрывать эту информацию третьим лицам, не обладающим соответствующими полномочиями, за исключением случаев, когда профессиональный бухгалтер имеет законное, профессиональное право либо обязанность по раскрытию такой информации. Конфиденциальная информация, полученная в результате профессиональных или деловых отношений, не должна использоваться профессиональным бухгалтером для получения им или третьими лицами каких-либо преимуществ. Профессиональный бухгалтер должен соблюдать конфиденциальность даже вне своей профессиональной среды. Профессиональный бухгалтер должен помнить о возможности неумышленного разглашения информации, особенно в условиях поддержания длительных связей с деловыми партнерами либо их близкими родственниками или членами семьи. Необходимость соблюдения принципа конфиденциальности сохраняется даже после окончания отношений между профессиональным бухгалтером и клиентом или работодателем.

5. Профессиональность поведения. Профессиональный бухгалтер должен соблюдать соответствующие законы и нормативные акты и избегать любых действий, которые дискредитируют или могут дискредитировать профессию либо являются действиями, которые разумное и хорошо осведомленное стороннее лицо, обладающее всей необходимой информацией, расценит как оказывающие отрицательное влияние на хорошую репутацию профессии.

При предложении и продвижении своей кандидатуры и услуг профессиональный бухгалтер не должен дискредитировать профессию. Профессиональный бухгалтер должен быть честным и правдивым и не должен:

- делать заявления о преувеличенном качестве услуг, которые он может предоставить, своей квалификации и приобретенном опыте;
- давать пренебрежительные отзывы о работе других профессиональных бухгалтеров или проводить необоснованные сравнения своей работы с работой других бухгалтеров.

Список литературы

1. Постановление Министерства труда РФ от 21.08.1998 №37 (в ред. от 29.04.2008) // Бюллетень Министерства труда и социального развития Российской Федерации. – 1998. – №12.

2. Кодекс этики профессиональных бухгалтеров и аудиторов – членов НП «ИПБ России»: утвержден решением Общего Собрания членов Института профессиональных бухгалтеров и аудиторов России (протокол №2 от 28.05.2009).

СОЗАВИСИМОСТЬ КАК СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богдан Е.Г.

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкина

Республика Беларусь, г. Брест

Понятие «учебная деятельность» в словарях раскрывается как ведущая деятельность младшего школьника, направленная на усвоение знаний, умений и навыков, овладение способами предметных и познавательных действий, обобщение теоретических знаний. Следует подчеркнуть, что учебная деятельность имеет своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Цель данного овладения – вызвать изменения в самом субъекте, усваивающем данное содержание (Д.Б. Эльконин). По мнению Й. Лингарта, изменения психических свойств и поведения обучающегося происходят «в зависимости от результатов своих собственных действий» [2, с. 154]. Очевидно, что продукт учебной деятельности

– это структурированное и актуализируемое знание обучающегося субъекта, внутренние новообразования его психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

Достичь вышеуказанного результата учебной деятельности невозможно вне педагогического взаимодействия, которое возникает не только между педагогом и учениками в образовательных учреждениях, но и между родителями и детьми-школьниками по поводу обучения. Поэтому особенности младшего школьника становятся понятны и объяснимы в свете психологического описания их родителей, т. е. с позиций их психологических особенностей, восприятия, переживания ими проблем своих детей, понимания своего ребенка и в преломлении через это его учебной деятельности (М. Руфо, С.К. Нартова-Бочавер, А.Г. Лидерс, Е.В. Карпунина, М.Н. Скаткин, А.Н. Янцов, И.С. Якиманская, И.В. Карепанова, В.П. Стрезикозин, И.М. Чередов и др.).

Педагогическое взаимодействие в процессе обучения представляет собой особый вид деятельности взрослых, цель которого – достижение развития позитивных изменений психологических характеристик как детей, так и себя самих (потребностей, отношений, состояний, моделей поведения) посредством диалога, который представляет собой психологическое единство субъектов, творческий процесс двустороннего раскрытия на основе доверительных, уважительных и искренних отношений (Й. Лингарт, И.М. Чередов, И.С. Якиманская и др.). Очевидно,

что речь идет о сотрудничестве как особой конфигурации общения. При этом сотрудничество – основная форма осуществления процесса обучения, продуктивность которого определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами данного процесса в качестве императива их индивидуального поведения, а именно провозглашением высшей ценностью индивидуального чувства собственного достоинства и взрослых, и обучающихся [2, 4, 6].

Общение между родителями и детьми-школьниками по поводу учебы, которое основывается на таком принципе, создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов процесса обучения. Однако общение усложняется как объективными (условия быта и семьи), так и субъективными факторами (болезни, опыт, стиль отношений), что вынуждает ученых вновь и вновь возвращаться к размышлениям о сложных сторонах общения. Так, современная психологическая наука отмечает, что одной из значимых проблем младшего школьного возраста является недостаточность или отсутствие адекватной мотивации учения, учебной самостоятельности. Одной из возможных причин этого явления психологи называют неконструктивные отношения родителей с ребенком на этапе освоения учебной деятельности (Й. Лингарт, И.М. Чередов, И.С. Якиманская, Л.М. Зеленина, Н.А. Семенов, М.Н. Скаткин, В.П. Стрезикозин, А.Н. Янцов и др.).

Практически все вышеуказанные факторы преломляются через стиль отношений между родителями и детьми младшего школьного возраста в процессе обучения. Специфика данных стилей обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе обучения и воспитания родители прямо или косвенно осуществляют свои социально-ролевые и функциональные обязанности с целью руководства данным процессом. В современной психолого-педагогической литературе на основе имеющихся исследований можно выделить следующие наиболее часто встречающиеся стили отношений между взрослыми и детьми [4, 6].

1. Авторитарный – самовластный. Взрослый осуществляет единоличное управление ребенком, без опоры на его способности, чувства, желания и т. д. Он предъявляет требования к ребенку с жестким контролем за их выполнением. Детям не позволено высказывать свои взгляды по поводу учебы, проявлять инициативу, делать критические замечания, претендовать на решение вопросов.

2. Авторитарный – властный. В отличие от авторитарного стиля родители позволяют детям участвовать в обсуждении вопросов, связанных с их учебой. Однако решение в конечном счете всегда принимают взрослые.

3. Игнорирующий – практическое устранение родителей от руководства деятельностью детей-школьников по поводу их учебы,

формальное выполнение своих обязанностей и указаний образовательных учреждений.

4. Непоследовательный – ситуативность системы отношений родителей и детей-школьников, осуществление руководства учебной взрослыми в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния.

5. Демократический – стимулирование самостоятельности детей-школьников в вопросах обучения, опора на коллективные суждения и решения.

Однако начинать описание родителей, имеющих младшего школьника, следует с указания на то, что поступление ребенка в школу воспринимается и переживается ими как ситуация кризиса. Данный кризис, как и любой кризис в жизни человека, сопровождается стадиями, выделенными Ф.Е. Василюком [1]. 1) Стресс. 2) Поисковая активность. 3а) Приближение к принятию произошедшего факта. В нашем случае, что ребенок – школьник, или 3б) созависимость как стиль взаимодействия. В нашем случае, тотальный контроль со стороны родителей за учебной деятельностью ребенка, выполнение взрослыми вместо ребенка домашних заданий и других поручений, связанных с его учебной. 4) Принятие случившегося в форме преобразования обстоятельств, подлежащих контролю со стороны человека, и себя самого там, где внешние аспекты изменить невозможно. В случае взаимодействия родителей с детьми в процессе обучения совершается принятие ими факта, что их ребенок – это самостоятельный школьник с зоной собственных способностей и возможностей (Й. Лингарт, И.М. Чередов, И.С. Якиманская, Л.М. Зеленина и др.).

К сожалению, созависимый стиль взаимодействия между родителями и младшими школьниками в процессе обучения, столь знакомый практически всем родителям, т. е. широко распространенный, совершенно не изучается и не освещается учеными. Это и стало целью нашего исследования.

Итак, что мы наблюдаем. Прежде всего, поступление ребенка в школу сопровождается такими чувствами родителей, как сомнения, радость, отчаяние, боль, которые связаны с его успеваемостью. Их часто мучает недовольство ребенком, внутренняя неудовлетворенность с попытками утешить себя сознательным избеганием этих чувств. В результате они полностью концентрируют свое внимание на ребенке, поглощаются контролем за его учебной, который, как правило, вызван повышенным стремлением к одобрению окружающих с целью обрести такие чувства, как безопасность и личностная значимость. Когда же родители получают временное облегчение – более или менее ровную успеваемость детей в результате концентрации всей своей энергии на ребенке и его успехе в школе, а также полном контроле его учебы, именно это переживание

облегчения приводит к решению пользоваться средствами компенсации, контроля, опеки снова и снова. Это типичное решение кризисной ситуации привычными способами.

Закономерно следует второй шаг к созависимому стилю взаимодействия родителей с младшим школьником в процессе обучения – тенденция к усилению подобных действий, т. е. гиперкомпенсация, гиперконтроль. Родители делают все возможное и невозможное для успешности своих детей, соблюдают сами и заставляют соблюдать детей все предписываемые правила, выполняют все домашние задания вместе с ребенком, нередко вместо него. Они навязывают ему свою помощь всегда и везде, даже если он этого не хочет.

Вполне очевидно, что созависимый стиль взаимодействия родителей с младшим школьником в процессе обучения означает нахождение одной стороны в подчиненном положении у другой – несвободу. Объектом такого стиля взаимодействия является патологический поведенческий паттерн, патология которого заключается в том, что действия человека осуществляются в результате навязчивой потребности – абсолютного успеха собственного ребенка, не насыщаемой по своему характеру, подвигающей его к определенным действиям: гиперкомпенсации, гиперконтролю, гиперопеке. Кроме того, специалисты отмечают, что после осуществления данных действий, которые можно обозначить как психоактивные действия (далее – ПАД) или аддикции, человек переживает так называемые «токсические эмоции» (далее – ТЭ): тревожность, чувство вины, обида, печаль, боль, гнев, острое разочарование и т. п., воздействие которых в их мощной совокупности приводит к тому, что организм вырабатывает токсически вредные для него вещества, а именно яд (Б. Уайнхолд, Р.Д. Поттер-Эффон, В.Д. Москаленко и др.).

По мере продвижения по пути созависимости постепенно повышается устойчивость организма к ТЭ. В это время окружающие люди восхищаются мужеством, терпением родителей младшего школьника. Как они жертвуют для ребенка все свое время, все свои силы, и физические, и материальные, и психологические, и духовные, совершенно не думая о себе, не заботясь о своих потребностях, стойко перенося трудности и лишения. Однако возникновение общей физической зависимости от воздействия прочно соединившихся элементов ПАД–ТЭ неизбежно [3, 5]. Определенными симптомами проявляется физическая зависимость как результат отсутствия необходимого организму вещества, которое включилось в обмен веществ, и без него нормально функционировать организм не в состоянии. Он дает понять, таким образом, что ему необходима очередная доза ТЭ. И если у химически зависимых людей развивается «ломка», то у созависимых появляются неконтролируемые чувства гнева, тревоги, вины, психосоматические

заболевания, депрессии (Р.Д. Поттер-Эффрон, Б. Уайнхолд, Ш. Вегшейдер-Круз, В.Д. Москаленко и др.).

Данные состояния ведут к пагубным последствиям и для родителей, и для самих детей. У родителей нарушается здоровье, а для ребенка гиперконтроль, гиперопека в процессе обучения со стороны взрослых препятствуют его развитию. Ребенок перенимает аддиктивные способы жизнедеятельности. Попросту говоря, вырастает созависимым [3, 5].

Очевидно, что созависимый стиль взаимодействия родителей с детьми младшего школьного возраста в процессе обучения является нарушением, которое характеризуется повторяющимся совершением гиперконтроля, гиперопеки со стороны взрослых и в результате постоянного переживания ими гнева, тревоги, обиды, безнадежности, состоянием хронической интоксикации ТЭ, что приводит к пагубным последствиям. В первую очередь наблюдаются непрерывные межличностные конфликты родителей и детей, а также родителей и педагогов, сопровождаемые непрекращаемым переживанием этими субъектами внутриличностного конфликта [3, 5].

Безусловно, задача психологов – открыть глаза родителям младшего школьника на то, что описанные выше схемы ничто иное как аддикции, прямая дорога которых ведет к физическому, психологическому, социальному, духовному разрушению и их самих, и их собственных, горячо ими любимых детей. Однако легче данную задачу обозначить, гораздо сложнее воплотить ее в жизнь и действительно оказать помощь измученным родителям и их детям.

Однако выход все же есть. Прежде всего, любая зависимость кроме организма связана еще и с личностными структурами. Поэтому необходимо указать на отсутствие у родителей, использующих созависимый стиль взаимодействия с детьми в процессе обучения, механизмов защиты личности от прочно соединившихся элементов ПАД–ТЭ. Благо они восстанавливаются, пока есть личность. Так, практически все специалисты данной проблемы отмечают, что созависимость – это культурное явление, появившееся в результате нерешенных личностью задач своего развития, связанных с установлением близких эмоциональных отношений и формированием личностных границ (Б. Уайнхолд, Р.Д. Поттер-Эффрон, Ш. Вегшейдер-Круз, В.Д. Москаленко и др.).

Однако о решении этих личностных задач нужна новая статья.

Из сказанного следует, что только при учете стиля взаимодействия родителей с детьми младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности возможна разработка соответствующих мероприятий психолого-педагогического сопровождения обучающихся, имеющих сложности в освоении учебной деятельности. При этом нельзя игнорировать созависимый стиль взаимодействия родителей с детьми-

школьниками по поводу учебной деятельности, поскольку в свете психологических особенностей созависимых родителей, их восприятия, переживания ими проблем своих детей, позиций их отношений становятся понятны и объяснимы психологические особенности детей младшего школьного возраста, понимание ими себя и протекание процесса их обучения.

Список литературы

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления кризисных ситуаций / Ф.Е. Василюк – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
2. Лингарт, Й. Актуальные вопросы теории учения: психический процесс и психическое развитие / Й. Лингарт // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 152-157.
3. Поттер-Эффрон, Р.Д. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Р.Д. Поттер-Эффрон. – М.: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2002. – 416 с.
4. Чередов, И.М. Разные формы организации обучения / И.М. Чередов // Гуманизация и демократизация учебной деятельности. – Омск, 1991. – 136 с.
5. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 224 с.
6. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 28-37.

К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Богомолова Е.А.

*Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского
Российская Федерация, г. Калуга*

В современной мировой педагогической практике инклюзивный подход развивается уже несколько десятилетий. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные классы школ и группы детских садов вместе с обычными детьми.

Под инклюзивным образованием понимается специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образование в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Его целью является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Признанное мировым сообществом основной формой социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование называется сегодня

в числе приоритетных стратегических направлений государственной политики России в области образования.

Современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране следует рассматривать как переходный, требующий тщательного анализа условий и подбора средств для реализации инклюзивной практики. Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения всех участников образовательного процесса, определения их готовности к инклюзии. На этапе подготовки системы образования к реализации инклюзии в 2012–2014 гг. в ряде образовательных учреждений города Калуги было проведено исследование с целью изучения отношения родителей к этой инновации. В исследовании приняли участие 247 родителей, воспитывающих детей школьного возраста, и 190 родителей, воспитывающих детей-дошкольников. Общий объем выборки составил 437 человек. Инструментом изучения отношения к инклюзии стала анкета, направленная на исследование информированности респондентов об инклюзивном образовании и их отношении к инклюзии как образовательной инновации. По характеру ответов респондентов на вопросы анкеты можно было судить и о более глубоком понимании родителями тех изменений, которые произойдут в жизни их ребенка, в системе образования, в обществе в целом в результате реализации инклюзивного подхода.

Из числа всех опрошенных 53% родителей высказались за введение инклюзивного образования в образовательные учреждения, 34% – против. Респонденты первой группы (сторонники инклюзии) в целом положительно оценивают идею инклюзивного образования, считают введение инновации целесообразным. Респонденты второй группы (противники инклюзии) высказывают негативное отношение к инновационным изменениям в системе образования в связи с введением инклюзии. В исследовании сравнению подлежали ответы респондентов – сторонников и противников инклюзии. Для определения меры различия в характере их ответов использовался критерий F^* – угловое преобразование Фишера.

Очевидно, что среди участников анкетирования сторонников введения инклюзии в нашей стране больше, чем тех, кто считает, что подобные инновационные изменения в системе образования неприемлемы или преждевременны. Что касается аргументации родителей – сторонников инклюзии, то она отличается выраженной гуманистической направленностью. Чаще всего в их анкетах встречаются высказывания о значимости инновации для социализации детей с ОВЗ и возможности получения ими образования («Для детей с ограниченными возможностями это очень хороший шанс интегрироваться в общество, стать его полноценными членами»), о важности введения инклюзии

«...для развития гуманного общества», «...для борьбы с дискриминирующими воззрениями». Вместе с тем, отмечая целесообразность введения инклюзии, эти родители видят препятствия на пути инновации (в первую очередь неготовность общества в целом к принятию детей с ОВЗ), указывают на первостепенную важность изменения отношения к этим детям, изживания распространенных в обществе стереотипов восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья.

Родители, негативно настроенные в отношении инклюзии, аргументируя нецелесообразность ее введения, ссылаются в первую очередь на неготовность всех участников образовательного процесса и общества в целом к реализации инклюзии, выступают за обучение и воспитание детей с ОВЗ в специализированных образовательных учреждениях (последние высказывания в группе сторонников инклюзии не встречаются). Эти родители чаще всего центрированы на своем ребенке, прогнозируют проблемы, которые могут возникнуть у их ребенка в связи с введением инклюзии: вероятное снижение качества образования, трудности в общении, психологические травмы. Наиболее типичная их аргументация – «...особый ребенок будет оттягивать на себя внимание педагогов», «...здоровых детей ничего не должно тормозить при обучении». В ряде анкет родителей – противников инклюзии отчетливо прослеживается отношение к ребенку с ОВЗ как к нездоровому, неадекватному, нуждающемуся в постоянной помощи. Лишь немногие родители – противники инклюзии оценивают последствия ее внедрения с точки зрения ребенка с ОВЗ, полагая, что ему будет сложно и некомфортно в обычной группе детского сада, в обычном классе, что это может травмировать психику ребенка. Процент подобных высказываний в этой группе значимо ниже, чем в группе сторонников инклюзии ($\varphi^* = 4,36, p \leq 0,01$).

Показательно, что представления о детях с ОВЗ как субъектах инклюзивного образовательного процесса в группе родителей – сторонников инклюзии более конкретизированы, а главное, разительно отличаются гуманистической направленностью. Они чаще используют для описания этих детей понятие «дети с особыми образовательными потребностями» и реже – «дети-инвалиды», наделяют детей с ОВЗ особыми качествами, такими как терпеливость, благоразумие, сила духа, отмечают их способность полноценно общаться со сверстниками, «...желание развиваться», «...жить, как все», «...обучаться вместе со всеми», в то время как в группе противников инклюзии такие высказывания не встречаются. В группе противников инклюзии для описания этой категории детей часто используются понятия «отклонение», «нарушение», «отставание». В их ответах нередко звучат призывы «...создавать для детей с ОВЗ специализированные заведения

коррекционной направленности». Это позволяет говорить о различиях в ценностно-смысловых ориентирах, определяющих восприятие инклюзии, у респондентов сравниваемых групп.

В ряде вопросов анкеты респондентам предлагалось высказать свое мнение по поводу того, как изменится жизнь их ребенка, отношения между всеми субъектами образовательного процесса в результате введения инклюзии. Результаты анкетирования позволяют предположить, что отношение к инновации (позитивное или негативное) обуславливает как характер прогнозируемых родителями изменений, так и их активность в выстраивании картины инклюзивного будущего. В целом по выборке 64% респондентов прогнозируют положительные последствия инклюзии для своего ребенка, значимо больше таких родителей в группе сторонников инклюзии ($\varphi^* = 2,89$, $p \leq 0,01$). Аргументируя свои ответы, родители – сторонники инклюзии, помимо указания на вероятность формирования у их ребенка социально желательных качеств личности (отзывчивости, ответственности, милосердия), указывают на позитивные изменения мировоззрения, системы ценностных ориентаций ребенка («...поймет, что все дети имеют равные права», «...научится уважать различия»). Родители – противники инклюзии связывают положительные последствия инклюзии для ребенка исключительно с формированием у него социально желательных качеств личности.

О негативных последствиях инклюзии для ребенка пишут как сторонники, так и противники инклюзии. Однако, если родители, поддерживающие идею инклюзии, высказывают некоторые опасения по поводу проблем во взаимоотношениях между детьми, проблем эмоционального плана («...будет переживать»), то противники инклюзии указывают в первую очередь на ухудшение качества образовательного процесса, замедление темпов развития их ребенка («Процесс образования ухудшится», «Снизится качество образования», «Мой ребенок не получит должного внимания со стороны педагога»). Приведем в качестве примера высказывание одного из родителей, не поддерживающих идею инклюзии: «Я не хочу, чтобы за счет моего ребенка социализировались дети с отклонениями. Это ужасно, ребенок, как губка, впитывает все плохое, копирует поведение, ленится, ссылаясь на них».

При прогнозировании характера изменений в отношениях субъектов образовательного процесса (отношений между детьми в группе, отношений педагогов с детьми, отношений между родителями детей, отношений родителей и педагогов) многие родители, как сторонники, так и противники инклюзии, испытывали затруднения, давали формальные ответы, ограничивались формулировкой «отношения не изменятся» или отказались отвечать. Это позволяет говорить об определенных трудностях прогноза у респондентов обеих групп. Вероятно, причиной этого является недостаточная осведомленность и отсутствие целостного представления

родителей об инклюзии, а также распространенные в обществе стереотипы, предрассудки в отношении детей с ОВЗ. Вместе с тем были обнаружены и существенные различия между сравниваемыми группами респондентов. Родители, поддерживающие идею инклюзии, чаще прогнозируют позитивные изменения во взаимоотношениях между детьми («Группа станет более сплоченной»), улучшение взаимоотношений между родителями («Это сблизит родителей», «...будет согласие и помощь»). Указывая на вероятное улучшение своих отношений с педагогами, родители видят причину этого, в основном, в своей большей вовлеченности в образовательный процесс («Буду проявлять участие к их делу»). В группе противников инклюзии на фоне редких позитивных оценок изменений отношений между детьми явно доминируют высказывания типа «Дети разделятся на группы», «Высока вероятность конфликтов». Важно отметить, что респонденты обеих групп оказались более активны в моделировании изменения отношений между детьми. По-видимому, это результат существующего в их сознании заблуждения, что инклюзия затронет только детей. Родители – противники инклюзии чаще указывают на вероятность ухудшения отношений между педагогами и детьми, прежде всего, в связи с увеличением нагрузки на педагога, уменьшением внимания к детям с нормальным развитием («Все силы будут направлены на “особенных” детей и на улаживание конфликтов между ними и другими детьми, а наши дети будут брошены»), между родителями детей («Будут стычки», «Проблемы между детьми – проблемы между родителями»), между родителями и педагогами. Анализ высказываний показал, что подавляющее большинство родителей – противников инновации не понимают важности, не видят необходимости активно включаться в инклюзивный процесс, отводя себе лишь роль «внешнего эксперта», что обусловлено, вероятно, их негативным отношением к самой идее инклюзии.

В целом родители, поддерживающие идею инклюзии, продемонстрировали более выраженную готовность к прогнозированию изменений во взаимоотношениях участников образовательного процесса при введении инновации: в их анкетах значительно реже встречаются отказы отвечать, при описании прогнозируемых изменений они используют более разнообразный по содержанию понятийный «репертуар», высказывают больше суждений, выражающих активную, деятельную позицию, готовность помочь, включиться в инновационный процесс («Инклюзивное образование должно стать нашим общим делом»).

Показательно, что среди родителей – сторонников инклюзии значимо больше ($\varphi^* = 3,36$, $p \leq 0,01$) тех, кто понимает, что в инклюзивный образовательный процесс будут вовлечены все субъекты образования, все

общество в целом («Это коснется *всех*, ведь мы существуем в социуме!»), что инновационные изменения в образовании постепенно приведут к существенным преобразованиям в социуме («...от инклюзивной школы – к инклюзивному обществу»).

Итак, проанализировав ответы родителей на вопросы анкеты, можно сделать следующие выводы:

1. На фоне низкой осведомленности в вопросах инклюзивного образования в ответах родителей проявился страх негативных изменений в развитии и образовании их детей в результате введения инклюзии. Взгляды родителей отражают распространенные в обществе стойкие стереотипы в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Родители, способные смоделировать результаты инклюзивного образовательного процесса не только сквозь призму их значимости для развития собственного ребенка, но и с учетом позитивных последствий для развития общества в целом, высказывают положительное отношение к инклюзии и аргументированно говорят о целесообразности ее введения. Следовательно, просветительскую работу необходимо выстраивать таким образом, чтобы у субъектов образовательного процесса формировалось представление об инклюзии не только как об образовательной инновации, но и как о неизмеримо более важном процессе общественных изменений, в которые будет включен и их ребенок, и они сами. При осознании этого обстоятельства родители смогут с большим желанием и адекватной мотивацией содействовать развитию инклюзивной образовательной среды.

ПСИХОЛОГ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ МАНИПУЛЯЦИЯМ В СМИ

Бойко С.Т.

*Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев*

С развитием информационных технологий, средств и способов распространения информации актуальными стали вопросы манипулятивного управления, а также формирования новых форм и средств социальных манипуляций и моральной ответственности за их применение. Способы социального манипулирования общественным сознанием были важным фактором социального управления на протяжении всей истории функционирования человеческого общества, в частности, одним из ярких примеров древнейших произведений, посвященных манипуляции, является труд Аристотеля «О софистических опровержениях», в котором описаны разнообразные приемы достижения

своих целей в споре. Американский исследователь П. Лайнбарджер в работе «Психологическая война» зарождение последней относит к библейским временам, а название работы немецкого исследователя А. Штурмингера «3000 лет пропаганды» говорит само за себя. В наиболее концентрированном виде, в лаконичной и метафорической форме манипулятивный подход описан еще около двух с половиной тысяч лет назад в «Трактате о военном искусстве», автором которого считают выдающегося китайского полководца и государственного деятеля Сунь-Цзы. В нем приведены описания и яркие примеры применения приемов и методов психологического воздействия, которые давали возможность достигать победы без сражений или с минимальными потерями [1, 2, 4, 7].

Однако особенно актуальным изучение феномена социального манипулирования становится в наше время, в условиях становления информационного общества, которое приводит к увеличению объемов распространяемой информации, усложнению содержания информационной среды общества. В то же время процессы самой циркуляции, хранения и передачи информации, как и постоянный приток новой информации, отражают потребность социальных субъектов в непрерывной информационной связи с окружающим миром природы и общества. С другой стороны, средства передачи, форма и содержание поступающей информации обладают огромным потенциалом прямого и скрытого (манипулятивного) воздействия на сознание людей, влияют на индивидуальную и общественную психологию. Темпы манипулятивного воздействия информации на общественное сознание и личность в информационном обществе неизбежно растут, что отражает проблему в сфере информационной безопасности общества и делает актуальным исследование манипулятивного потенциала информационной среды, средств и способов передачи информации, особенно с помощью средств массовой коммуникации.

Особую актуальность в настоящее время приобретает понятие патогенного текста, который ввел в научный оборот украинский исследователь медиа Б. Потятиник и дал ему такое определение: «...Под патогенным мы будем понимать текст, который наносит или, по мнению экспертов, способен наносить вред нравственному и психическому здоровью отдельного лица, нации, государства, человечества» [3, с. 209]. Также «патогенный текст – это семиотическая (знаковая) структура, которая имеет встроенные механизмы размножения, самоэкспансии» [3, с. 209]. Симптомами патогенного текста Б. Потятиник считает:

- 1) ухудшение восприятия новой, особенно противоречивой, информации, заикливание на определенной информации как единственно правильной, параноидальная одержимость определенным текстом;

2) снижение морально-психологического уровня функционирования личности [3, с. 209].

Итак, в условиях информационного общества, когда медиа осуществляют массированную атаку на человеческое сознание и подсознание, возрастает необходимость развития умений адаптироваться в информационном обществе, и особую значимость для психолога приобретает развитие медиакомпетентности.

В документах Совета Европы медиакомпетентность определяется как «критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных выразить собственные суждения на основе полученной информации, что позволяет им использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и (или) культурные интересы, которые с ней связаны, интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа, а также дает людям возможность осуществлять их право на свободу самовыражения и информации, не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность» [6].

Согласно исследованиям профессиональная медиакомпетентность психолога – это совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), что способствует его профессиональной научной и практической деятельности.

Оптимальным способом предотвращения медиаманипуляции может выступать целенаправленное и последовательное развитие знаний, под которыми следует понимать совокупность антиманипулятивных знаний, умений, навыков, качеств, способствующих осознанному восприятию, выбору, критическому анализу, оценке, интерпретации, использованию текстов СМИ, а также взвешенной мотивации медиапотребления и эмоциональной стабильности в восприятии медиатекстов, которая обеспечивает психологическую устойчивость к воздействию медиа. Сложившаяся медиакомпетентность личности должна стать тем «щитом», контрманипулятивной мерой, которая может быть противопоставлена современным медийным психотехнологиям.

С целью выявить уровень показателей контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности было проведено анкетирование среди школьных психологов Киево-Святошинского районного учебного методического центра практической психологии и студентов психологических факультетов Института человека Киевского университета имени Бориса Гринченко. Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной А.В. Федоровым классификации показателей медиакомпетентности [5]. Согласно ей аудитории предложили:

1) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы, по которым осуществляется контакт аудитории с медиатекстами);

2) блок вопросов (анкета закрытого типа) для выявления уровня контактного показателя (частоты контактов с различными видами медиа) медиакомпетентности аудитории.

Результаты исследования

1. Привлекательные жанры прессы. Анализ результатов тестирования студентов обнаружил, что наиболее популярными у студентов-психологов являются информационные (70,18%), аналитико-публицистические (50,88%), литературные жанры прессы (43,86%). У практических психологов результат такой же, но значительно выше заинтересованность играми и конкурсами.

2. Привлекательные жанры радиопередач. Подавляющее большинство студентов предпочитает поп/рок-музыкальные радиoproграммы (63,16%). На втором месте информационные и аналитические, публицистические передачи. У практических психологов к этим жанрам добавляются литературно-драматические.

3. Привлекательные жанры телепередач. Практически все социологические опросы последних десятилетий показывали доминанту популярности кино и сериалов на телевидении. Наш опрос это подтвердил (92,98% среди студентов и 73,33% среди практических психологов), но значительный процент и среди студентов, и среди практических психологов набрали информационные, аналитико-публицистические жанры, а также музыкальные передачи (поп/рок-музыка).

4. Привлекательные жанры интернет-сайтов. Большинство студентов обращаются к Интернету преимущественно за телевизионными и кинематографическими файлами (78,95%), а также в поисках необходимой им информации и аналитических обзоров. А вот у практических психологов на первом месте поиск информации (56,67%).

5. Привлекательные жанры фильмов/сериалов. Список желаемых жанров возглавляет комедия (84,21% среди студентов и 66,67% среди практических психологов), далее следуют детектив, мелодрама, фантастика, драма, триллер. Среди практических психологов место драмы и триллера занимают сказка и исторический жанр.

В результате оказалось, что и среди практических психологов, и среди студентов нет тех, кто обладает высоким уровнем мотивационного показателя медиакомпетентности; средний уровень показали 0% школьных психологов и 8,77% студентов. Низкий уровень мотивационного показателя медиакомпетентности оказался у 100%

школьных психологов и у 91,23% опрошенных студентов. Однако положительные ответы большинство студентов дали на 29–40% вариантов мотивов контактов с медиа, тогда как большинство школьных психологов – на 20–30%.

Анализ результатов тестирования по контактному показателю обнаружил, что студенты предпочитают Интернет (91,23% пользуются им ежедневно), у школьных психологов этот показатель равен 41,38%. Однако 58,62% школьных психологов ежедневно смотрят телевизор, в то время как у студентов этот показатель – 40,35%. Совсем не пользуются Интернетом 0% студентов и 3,33% школьных психологов.

Также был проведен опрос, касающийся практико-операционного показателя медиакомпетентности. На вопрос «Используете ли Вы в своей профессиональной деятельности знание явлений и особенностей информационного пространства?» (явления культуры, политики и повседневной жизни; персонажи книг, фильмов, сериалов, разнообразных шоу и тому подобное; ситуации, взятые из фильмов, сериалов, разнообразных шоу, новостных репортажей и Интернета, и т. д.) утвердительно ответили 80% процентов школьных психологов и 91,23% студентов.

Итак, несмотря на недостаточный уровень мотивационного и контактного показателей медиакомпетентности и студенты, и практические психологи продемонстрировали понимание важности для современного специалиста ориентироваться в современном медиапространстве и применять свои знания и медиакомпетентности.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 2. – М., 1978. – С. 535-593.
2. Лайнбарджер, П. Психологическая война / П. Лайнбарджер; пер. с англ. – М.: Военное издательство МО СССР, 1962. – 352 с.
3. Потятиник Б. Патогенний текст / Б. Потятиник, М. Лозинський. – Львів: Місіонер, 1996. – 296 с.
4. Сунь-Цзы, У-Цзы. Трактаты о военном искусстве. – М.: АСТ, 2002.
5. Федоров, А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2009. – 136 с.
6. Council of Europe, 2000. – URL: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta00/erec1466.htm>
7. Sturminger, A. 3000 Jahre Politische Agitation / A. Sturminger. – Herold, Wien-München, 1960. – 468 s.

ПРОБЛЕМА ВКЛЮЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТАФИЗИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Бреусенко-Кузнецов А.А.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Современный этап развития мировой психологической науки определяется тенденциями к гуманизации и гуманитаризации психологического знания, важный аспект которых составляет методологический плюрализм. Психология освобождается от диктата способов познания, традиционных для знания естественнонаучного, дающих ученым иллюзию гарантии надежности и объективности выводов, но при этом не вполне учитывающих специфику психической реальности. Гуманитарная переориентация психологического знания, отказ от естественнонаучных методологических рамок позволяют психологии вернуть в свою предметную область существенные проблемы человеческого бытия (оставленные ею в период становления в качестве эмпирической науки). Движение к методологическому плюрализму связано с преодолением сопротивления позитивистских методологий, наиболее распространенных в академической среде. Областью психологии, в которой методологический плюрализм фактически восторжествовал, является мировая психология личности и прежде всего клинически-ориентированные ее направления. Требование методологического плюрализма отнюдь не чуждо и отечественной психологии (еще Г.И. Челпанов отмечал, что в исключительно богатой предметной области психологии нельзя выполнить одним инструментом «все виды работ»).

Методологический плюрализм не только открывает перед исследователями новые возможности, но и предполагает рефлексию над латентным потенциалом тех научных школ и направлений, которые до недавнего времени находились под идеологическими табу разного происхождения и степени строгости. Задача такой рефлексии находится по преимуществу в компетенции истории психологии, ибо судьбоносное для науки предпочтение одних методологий и отвержение других подчиняется историко-психологическим закономерностям.

Одну из важнейших областей для историко-психологической рефлексии ныне дает отечественная психология личности, в которой идеологизация обрела особенно деструктивные формы (деструктивные прежде всего для самой науки, ее субъектов). Среди отечественных

ученых проблематикой личности занимались отнюдь не только основатели и представители признанных советских психологических школ (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, В.К. Вилонас, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, Э.В. Ильенков, А.Г. Ковалев, Г.С. Костюк, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.Т. Москаленко, В.Н. Мясищев, А.В. и В.А. Петровские, К.К. Платонов, В.А. Роменец, С.Л. Рубинштейн, Е.Б. Старовойтенко, В.Ф. Сержантов, В.В. Столин, Д.Н. Узнадзе, В.Э. Чудновский, Б.И. Цуканов, Д.Б. Эльконин, В.А. Ядов, и др.), но и целый ряд психологов, филологов и философов, не ассоциируемых ни с советскими научными традициями, ни с диалектическим материализмом.

Восполнение искусственно изъятых звеньев из истории отечественной психологии личности составляет основную проблему нашей статьи. Задачи же состоят:

1) в своего рода «инвентаризации» изъятого персонологического наследия;

2) в обосновании включения метафизических теорий личности в научный и образовательный процесс.

Важные персонологические построения встречаются уже в трудах Г.С. Сковороды, философов-идеологов западничества (К.Д. Кавелин) и славянофильства (Ю.Ф. Самарин, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский), у ведущих филологов XIX века (Ф.И. Буслаев, А.Н. Афанасьев, А.А. Потебня, А.Н. Веселовский); у представителей же философской (метафизической) традиции в психологии XIX-XX веков мы находим уже целостные теории личности (достаточно вспомнить теории П.С. Авсенева, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, А.И. Введенского, Н.Я. Грота, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, Л.М. Лопатина, Н.О. Лосского, В.И. Несмелова, П.И. Новгородцева, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, М.М. Тареева, кн. С.Н. Трубецкого, кн. Е.Н. Трубецкого, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, Г.И. Челпанова, Л.И. Шестова, П.Д. Юркевича); еще ряд философов, психологов, социологов и педагогов рассматривает личностное начало в контексте антропологических теорий, помещающих человека в фокус многих наук, включая естественные (теории К.Д. Ушинского, Н.Ф. Федорова, И.А. Сикорского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, И.И. Лапшина, П.А. Сорокина). Ряд отечественных теорий личности сложился под прямым влиянием зарубежных психологических школ и направлений: глубинной психологии (теории С.Н. Шпильрейн, Н.Е. Осипова, И.Д. Ермакова, А.Б. Залкинда, а также С. Балея, Вяч.И. Иванова, А. Белого, Б.П. Вышеславцева, С.А. Левицкого, А.Ю. Кульчицкого); феноменологической психологии (теории Г.Г. Шпета, А.Ф. Лосева,

М.М. Бахтина). Наконец, мы имеем отечественные теории личности позднего и постсоветского периода, в которых так или иначе реализовались возможности методологического синтеза (феноменологически-ориентированные теории М.К. Мамардашвили, Ф.Е. Василюка, Т.М. Титаренко, онтологически-ориентированная теория личности И.П. Манохи и др.).

Относительно большинства названных теорий приходится констатировать: в обиход научного психологического сообщества они не введены, далеко не каждому современному ученому даже приблизительно известно, в чем они состоят. Налицо, стало быть, и системный пробел в психологическом образовании.

Не секрет, что отечественные теории личности традиционно не попадают в зарубежные обзоры – по разным причинам: теории постсоветского времени еще не обрели международного веса; советские демонстрируют явно выраженную идеологическую ангажированность; досоветские не отвечают требованиям, выставляемым западной наукой к научным теориям (ведь это преимущественно метафизические теории, не проверенные ни экспериментально, ни клинически). Парадоксальным образом и отечественное профессиональное сообщество психологов сегодня лучше ориентируется в зарубежных теориях личности, чем в отечественных (ибо ранее действовавший запрет на «буржуазные» научные направления сменился модой). Прежние попытки власти подчинить личность некоторым внешним социальным задачам налагали и на науку о личности несвойственные ей функции, в пределе ведущие к подмене познания личности «магическим» влиянием на эту психическую реальность через идеологические клише.

К сожалению, прежние клише в условиях исторически сложившегося доминирования диалектико-материалистической и позитивистской методологий стихийно воспроизводятся и сегодня. Ныне действующая в отечественной психологической науке «запретительная система» (термин Л.М. Лопатина [2, с. 393]) характеризуется не столь жестким характером, как в советские времена, ее действие осуществляется в основном через паттерны избирательного внимания, мешающие охватить картину становления отечественной психологии личности в ее целостности, со всеми искусственно оборванными традициями.

На руинах нашего общего большого отечества, по-видимому, лишь в Российской Федерации отечественные теории – но почти единственно советского периода – остаются по-настоящему широко востребованными и охраняются учеными-консерваторами в прежнем высоком статусе (поскольку принадлежат предтечам, основателям и представителям ныне здравствующих и покуда влиятельных психологических школ). В иных же постсоветских государствах, занятых самоутверждением и обретением альтернативного самосознания, сильнее выражен формальный плюрализм

научных предпочтений. Либерально-демократическим веяниям текущего времени отвечает якобы свободная конкуренция теорий, в которой, кстати, у молодых ученых зарубежные теории-монополисты имеют идеологически установленную фору. Такая ситуация свободы удобна для отечественных ученых (они и впрямь свободны в выборе, куда приложить свою научную силу), но она же и разрушительна для отечественной науки (которая рискует обрести черты «вторичности» по отношению к западным традициям [1, с. 25]). Паттерны избирательного внимания преимущественно к зарубежным теориям личности поддерживаются в условиях доминирования общей прозападной ориентации постсоветской интеллигенции, а также в условиях специфических трудностей, с которыми связано ознакомление с отечественными теориями личности (ведь большинство из них нуждается в предварительной реконструкции).

Объем данной статьи не позволяет остановиться на результатах нашей реконструкции персонологических построений отечественных психологов-метафизиков. Отметим лишь важный отправной пункт – принятое нами предельно широкое определение личности. Под личностью мы понимаем интегральное явление индивидуальной психики, т. е. объединяющее (на уровне явлений) весь индивидуальный психический мир человека. Считать ли это явление обнаружением души (как психической сущности) или следствием других явлений (психической ли природы или биологической, социальной), признавать ли за ним власть самодетерминации или подчинять его детерминации внешней – это уже решается на уровне той или иной теории, в той логике, которая для нее характерна.

Обе ведущие мировые персонологические традиции – экспериментальная и клиническая – согласны, что психология – эмпирическая наука, и должна опираться на опыт. Но «эмпирическая» не значит непременно «экспериментальная», и «клиницистами» опыт понимается не в том единственном привязанном к внешнему миру ключе, к которому привыкли «экспериментаторы». Этот же взгляд позволяет ввести в контекст «опытной» науки и теории из метафизической традиции, не нашедшие пока клинического приложения. Наша мотивация введения их в научный обиход имеет следующие основания:

1) историографическое (соображения исторической справедливости в отношении незаслуженно забытых идей и имен);

2) аксиологическое (идея самоценности метафизических теорий личности как произведений гуманитарной культуры восходящая еще к Аристотелю);

3) конкретно-опытное (важность расширения сфер и способов получения научного психологического опыта включая «опыт метафизического умозрения»);

4) теоретическое (признание метафизических теорий личности способными обогатить современную психологическую науку оригинальными продуктами теоретизации);

5) методологическое (признание подходов к психической реальности, лежащих в основании метафизических теорий личности не только правомерными, но и актуальными в свете современных процессов гуманизации и гуманитаризации психологической науки).

Методологический аспект значимости введения в научный обиход отечественных теорий личности предстает в единстве таких положений:

1. Тенденциозное непризнание международной академической среды метафизических теорий личности в течение последнего столетия базируется на требованиях сциентистской идеологии позитивизма (для запада) и диалектического материализма (для СССР). Позитивизм не приемлет метафизику по определению, а диалектический материализм не приемлет спиритуалистической метафизику.

2. Метафизические вопросы – основные вопросы любой философской системы, не исключая и позитивистской, просто позитивизм не рефлексирует своих метафизических оснований (применя защитный механизм, сходный с «вытеснением» З. Фрейда). Диалектический же материализм не признает свои основания метафизическими (применя защитный механизм «отрицания»).

3. И «вытеснение», и «отрицание» метафизических оснований психологии ведет к редукционизму в понимании личности (таковы «актуализм» В. Вундта, «функционализм» У. Джемса, «физиологизм» В.М. Бехтерева, но и «социологизм» Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и др.).

4. Теории личности, ориентированные на сциентистскую модель знания, исключают осознанные метафизические допущения и декларируют индуктивное (из опыта) или рациональное (из соответствия неким абстрактным мировоззренчески-нейтральным правилам) происхождение. Но идеологически нейтральными не являются ни опыт (способ получения коего зависит от парадигмы), ни рациональные нормы рассуждения (предписывающие исследовательской мысли некие паттерны).

5. Всякая теория личности (а не только собственно «метафизическая»), поскольку она предполагает охват теоретизацией психического мира «я» как целого, непременно имеет философские (метафизические) основания – если не эксплицитные, то имплицитные. Стало быть, попытки базировать теории личности только на «опытно доказанных данных» и «беспристрастном инструменте» (каковы факторные теории черт) суть защитные рационализации.

6. Акцентирование отечественными метафизическими теориями личности своих метафизических оснований, поскольку оно показывает

неизбежность и значимость метафизического аспекта для любой (не только метафизической) теории личности, позволяет подвергнуть рефлексии новые измерения и хорошо известных персонологических теорий.

Выводы:

1. В ходе «инвентаризации» изъятых персонологического наследия мы убедились, что для большинства метафизических теорий личности включения в контекст современной психологической науки и образования необходимо предпослать предварительную реконструкцию их основной логики.

2. В обосновании включения метафизических теорий личности в научный и образовательный процесс мы обратились к таким основаниям, как историографическое, аксиологическое, конкретно-опытное, теоретическое и методологическое. Вскрытая значимость метафизического аспекта для любой (не только метафизической) теории личности указывает на их актуальность и в рефлексии над новыми измерениями известных персонологических теорий.

Список литературы

1. Бреусенко-Кузнецов, О.А. Особливості простору методологічних проблем історії психологічної думки на теренах України / О.А. Бреусенко-Кузнецов // Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С.Костюка (19-20 квітня 2010 р.). – Т.ІІ. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 21-25.

2. Лопатин, Л.М. Аксиомы философии. Избранные статьи / Л.М. Лопатин. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1996. – 560 с.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Бриллиатова О.М.

*Барановичский государственный университет
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Актуальность исследования психологических особенностей ролевого виктимного поведения у современных подростков определяется необходимостью решения задач формирования социально адаптированной личности, а также возрастающей проблемой виктимизации населения и необходимостью в виктимологической профилактике и коррекции.

Ритм и стиль жизни, нормы и правила, которые диктует современное общество, все большая необходимость в самореализации подростков приводят к различным проявлениям виктимности в их поведении. Стремясь быть первыми во всем и всегда, они жертвуют своими

потребностями, положительными эмоциями, отношениями со значимыми людьми, неосознанно провоцируют социальное окружение на применение виктимизирующих воздействий по отношению к ним.

Многочисленные исследования показали, что лица подросткового возраста в наибольшей мере по сравнению с представителями других возрастных периодов склонны к проявлению ролевого виктимного поведения.

До настоящего времени малоизученными оказались проблемы генезиса ролевого виктимного поведения, системы факторов, детерминирующих его возникновение, особенности проявления этих паттернов поведения у лиц подросткового возраста. Также отсутствует разработанная система превентивных мероприятий, направленных на предотвращение реализации ролевого виктимного потенциала подростков.

Сегодня виктимность и виктимное поведение становится предметом пристального внимания в различных отраслях психологии: социальной психологии (К. Анлауф, М.И. Еникеев, А.В. Мудрик, В.А. Туляков, С. Хартман, Б. Хольст, В.Е. Эминов), психологии личности (В.Л. Васильев, М.А. Догадина, И.И. Мамайчук, Л.О. Пережогин, Л.М. Прокументов, Л.В. Франк), психопатологии (Н.К. Асанова, В.Я. Рыбальская).

Ролевая виктимность рассматривается нами как психологическое отклонение, закрепленное в привычных формах человеческой активности (поведении), обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой [2].

Возможность реализации данной потенциальной предрасположенности во многом зависит от наличия конкретной ситуации. Поэтому изучение психологических аспектов ролевого виктимного поведения должно проводиться на двух основных уровнях: как следствие социального процесса и как индивидуальная девиация.

Несомненно, уровень виктимности может быть в пределах нормы, а может выходить за рамки нормы, проявляться как дезадаптация личности или нарушение паттернов его взаимодействия со средой.

Японский виктимолог Коити Миядзава выделял как общую виктимность, зависящую от социальных, ролевых и гендерных характеристик жертвы, так и специальную, реализующуюся в установках, свойствах и атрибуциях личности. Причем, по утверждению К. Миядзавы, при наложении этих двух типов друг на друга виктимность увеличивается [2].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей проявления ролевого виктимного поведения у современных подростков. Мы предполагаем, что разновидность проявления виктимного поведения у подростков обусловлена их особенностями полового различия.

Исследование проходило на базе средней школы №20 г. Барановичи. В исследовании приняли участие школьники в возрасте 13-14 лет: мальчики (48 человек) и девочки (30 человек). Нами была изучена склонность подростков к ролевому виктимному поведению с помощью опросника «Проявление виктимности в вашем поведении» М.А. Одиной.

По результатам методики «Проявление виктимности в вашем поведении» было установлено, что по шкале «игровая роль жертвы» низкий и ниже среднего уровень ролевой виктимности имеют 36,9% подростков, средний уровень – 68%, выше среднего и высокий уровень – 5,1% испытуемых. Значит, большинству подростков свойственно иногда использование внешних ресурсов для защиты внутренних проблем. Периодически такие подростки прибегают к манипуляциям другими людьми, пытаясь получить поддержку, в которой по собственным предположениям нуждаются. К основным характеристикам игровой роли жертвы можно отнести инфантильность, демонстрацию своих несчастий и страданий, боязнь ответственности, рентные установки, искусство манипулирования. Следует отметить особую пластичность и креативность игровой роли жертвы. Такие подростки общительны, контактны, обладают хорошим эмоциональным интеллектом, умеют расположить к себе, умеют улаживать различные социальные ситуации.

По шкале «социальная роль жертвы» уровень ниже среднего и выше среднего характерен для 25,6% подростков, средний уровень – для 48,8%. Следовательно, большинство подростков отличаются средним уровнем социальной виктимности, однако это не исключает наличия аусайдерства среди них. У таких подростков присутствует ощущение, что они – изгой, ими пренебрегают. Зачастую такие подростки наделены стигмой. Чувствуют себя одинокими и страдают по этому поводу.

Общий уровень у 46,2% испытуемых соответствует среднему, у 33,3% – низкому и ниже среднего, у 20,5% – высокому и уровню выше среднего. Таким образом, у большинства подростков преобладает средний и высокий уровни жизнестойкости, присутствуют осмысленные смысложизненные ориентации, преобладают конструктивные преодолевающие стили поведения. Вместе с тем представлены подростки (20,5%), которые требуют особого внимания со стороны педагогов и психологов. Им свойственен пессимизм, самообвинения наряду с обвинениями других, проявлениями агрессии и раздражения. Низкая способность к саморегуляции (склонны демонстрировать негативные эмоциональные переживания – возмущение, отчаяние, страх) сочетается у них с неприятием ответственности за происходящее и нежеланием изменить сложившуюся дискомфортную жизненную ситуацию. Роль закрепилась в их модели поведения и перешла в позицию. Они проявляют агрессию, если не получается добиться желаемого. Такие подростки

считают себя обессиленной жертвой ситуаций, обстоятельств, других людей.

Гендерная специфика ролевого виктимного поведения подростков выявлялась нами посредством вычисления статистического критерия различий t -Стьюдента.

Существуют статистически значимые отличия в уровне выраженности ролевого виктимного поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста. Девочки (ср.знач. = 19,73) в большей степени проявляют в межличностных отношениях аутовиктимный тип поведения, чем мальчики (ср.знач. = 16,27) ($t = 2,42$; $p = 0,02$). В частности, установлено, что высокий уровень виктимности свойственен 6,7% девочек и 4,2% мальчиков. Подростки с высоким уровнем выраженности в межличностных отношениях игровой роли жертвы все чаще демонстрируют свои страдания и несчастья, постоянно жалуются, всячески при помощи проявления доброжелательного отношения к другим и манипуляций стремятся привлечь внимание и помощь от окружающих. Средний уровень выраженности аутовиктимного поведения выявлен у 80% девочек и 60,4% мальчиков. Они периодически прибегают к данной модели поведения с учетом ситуативных факторов. Низкий уровень выраженности аутовиктимного поведения характерен для 13,3% девочек и 35,4% мальчиков. Они практически не исполняют игровую роль жертвы, общаясь со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, девочки подросткового возраста чаще мальчиков следуют игровой роли жертвы во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Также выявлены статистически значимые отличия в уровне выраженности социальной роли жертвы в поведении у мальчиков и девочек. Девочки (ср.знач. = 20,97) в большей степени проявляют в межличностных отношениях виктимный тип поведения, чем мальчики (ср.знач. = 14,04) ($t = 3,48$; $p = 0,02$). В частности, установлено, что высокий уровень виктимности свойственен 40% девочек и 16,7% мальчиков. Они являются в классе и в среде сверстников пренебрегаемыми или изолированными и испытывают в связи с этим эмоциональный дискомфорт. Они склонны рассматривать сверстников как более привлекательных и успешных, чем себя. Длительное пребывание в социальной роли жертвы повышает риск перехода данных подростков в статус жертвы, при котором активизируются рентные установки. Такие подростки считают себя неудачниками и обвиняют других людей в собственных несчастьях. Переживая свою изолированность, привыкают к ней и считают, что одиночество – их судьба. Средний уровень выраженности социальной роли жертвы в поведении выявлен у 46,7% девочек и 50% мальчиков. Они периодически применяют данную модель поведения с учетом ситуативных факторов.

Низкий уровень выраженности виктимного поведения характерен для 13,3% девочек и 33,3% мальчиков. Они практически не исполняют социальную роль жертвы, общаясь со сверстниками и взрослыми. Таким образом, девочки подросткового возраста также чаще мальчиков следуют социальной роли жертвы в межличностных взаимодействиях.

Статистически значимые отличия установлены и в уровне ролевой виктимности в целом. Девочки (ср.знач. = 40,7) в большей степени, чем мальчики (ср.знач. = 30,31) ($t = 3,38$; $p = 0,02$) проявляют ролевую виктимность в межличностных отношениях. В частности, установлено, что высокий уровень ролевой виктимности свойственен 33,3% девочек и 12,5% мальчиков. Подростки с высоким уровнем ролевой виктимности неудовлетворенны, как правило, своей повседневной деятельностью (переживание скуки, тоски и т. д.). Они очень часто напряжены и чувствительны, обидчивы и ранимы. Такие люди эмоционально включены в ситуацию, пессимистично относятся к происходящему, занимаются самообвинениями, в результате чего переживают эмоциональный дискомфорт. Средний уровень выраженности ролевой виктимности выявлен у 53,4% девочек и 47,1% мальчиков. Низкий уровень выраженности виктимности характерен для 13,3% девочек и 45,8% мальчиков. Такие подростки вступают в нормальные межличностные отношения и не склонны к проявлению виктимного поведения в них. Таким образом, девочки подросткового возраста чаще мальчиков склонны к проявлению виктимного поведения во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что девочки имеют более высокую склонность к проявлению ролевого виктимного поведения. Установленный факт обусловлен, на наш взгляд, рядом факторов. Первый фактор обусловлен фемининными чертами характера, целенаправленно формируемыми родителями у девочек, и маскулинными чертами характера, поощряемыми у мальчиков. Второй фактор связан с процессом становления гендерной идентичности (подражание родителям и представителям своего пола). Третий фактор – специфика самосознания девочек и мальчиков подросткового возраста. Девочки отличаются большей самокритичностью, склонны анализировать различные аспекты своего «Я», в то время как самосознание мальчиков характеризуется упрощенностью структуры [1].

Социально-педагогический аспект профилактики виктимного поведения включает широкий круг мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Следует больше внимания придавать организации молодежных клубов для проведения безопасного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей, формирования морально-нравственных принципов об общественно

приемлемых формах и безопасных стереотипах поведения в различных ситуациях.

Список литературы

1. Панина, Е.В. Специфика самосознания подростков разного пола и гендерной ориентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Панина; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2014. – 23 с.

2. Ривман, Д.В. Виктимология / Д.В. Ривман, В.С. Устинов. – СПб.: Гардарика, 2000. – 320 с.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУЖАЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ

Бужинский С.С.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова*

*Институт педагогики, психологии и социальной работы
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

Профессионально важные качества включают в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности. Кроме собственно психических свойств (индивидуально-психологических особенностей) отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и некоторые внепсихические свойства субъекта: соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. К примеру, физическая сила и выносливость – пример ярко выраженных профессионально важных качеств для многих видов деятельности. Профессионально важные качества делятся на 4 основные группы, образующие в своей совокупности структуру профессиональной пригодности:

1. Абсолютные ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне.

2. Относительные ПВК, определяющие возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»).

3. Мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности. Доказано, что высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот).

4. Анти-ПВК – свойства, которые противоречат тому или иному виду профессиональной деятельности. Структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие. В противоположность качествам первых трех групп они коррелируют с параметрами деятельности значимо, отрицательно.

Благодаря различным исследованиям, установлено, что любая деятельность реализуется на базе системы ПВК, представляющей собой набор своеобразных симптомокомплексов субъективных свойств, специфических для той или иной профессиональной деятельности. Симптомокомплексы формируются у субъекта в ходе освоения им соответствующей деятельности и содержат в себе специфические подсистемы профессионально важных качеств, обеспечивающих выполнение каждого очередного этапа профессиональной деятельности (формирование вектора «мотив-цель», планирование деятельности, переработка текущей информации, концептуальная модель, принятие решения, действия, проверка результатов, коррекция действий). Во всех видах деятельности принято различать те индивидуальные качества, которые отвечают собственно за ее исполнение, и те, которые необходимы для восприятия и приема профессионально значимой информации. Поэтому принято говорить о профессионально важных качествах исполнения и информационных профессионально важных качествах [2].

Основу профессиональной пригодности составляют профессионально важные качества личности, которые формируются в ходе длительной трудовой деятельности работника. Задатки же, потенциальные возможности осуществлять ту или иную конкретную деятельность, обусловленные индивидуально-психологическими свойствами личности, заложены в человеке изначально. Одновременно с формированием профессионально важных качеств развивается и профессиональное мышление человека, формируется его профессиональный тип с соответствующими ценностными ориентациями, характером, индивидуальными особенностями профессионального поведения и образа жизни в целом. Учет профессионально важных качеств личности, психофизиологических требований к рабочим профессиям, выявление общих и специальных способностей позволяет подбирать такие виды деятельности и характер труда, которые наиболее соответствуют специалисту-профессионалу.

К психологическим качествам служащих спецучреждений предъявляются повышенные требования, поскольку эффективность и надежность их деятельности в значительной степени зависят не только от обученности и технической оснащенности, но и от психологической устойчивости к неизбежным стрессовым нагрузкам, от способности к слаженной совместной работе. Кроме того, возрастание несоответствия

между профессиональными и психологическими возможностями работника приводит к хроническому перенапряжению организма, повышению заболеваемости и травматизма, непредсказуемым срывам в работе, недостаточной закрепленности кадров в первичном подразделении и, как следствие, к снижению эффективности труда, значительным экономическим и моральным потерям [1].

Установлено также, что ведущим неблагоприятным фактором условий труда служащих спецучреждений является психологический, определяемый как переживание работником угрозы здоровью и жизни, высокой ответственности за жизнь людей в сочетании с частой невозможностью оказания им необходимой помощи, высокой вероятности непредсказуемых ситуаций, необходимости работы в тяжелых условиях со значительными физическими и тепловыми перегрузками, информационного дефицита. Все это в совокупности дает особо выраженный негативный эффект.

Исключительная сложность деятельности служащих спецучреждений диктует высокие требования к профессиональной подготовленности и выучке каждого работника. Деятельность оказывает обратное влияние на сотрудников как субъектов деятельности, развивая их знания, навыки, умения и способности, формируя определенные характерологические качества.

Деятельность работников существенно зависит от мотивации труда, увлеченности и склонности к правоохранительной деятельности. Формирование устойчивых положительных мотивов деятельности можно вести в четырех направлениях:

- 1) формирование непосредственных мотивов труда посредством раскрытия интересных и творческих сторон деятельности;
- 2) развитие интереса к деятельности, опосредственно воздействуя на мотивы путем воспитания у работников чувства профессионального долга и гордости;
- 3) раскрытие перед сотрудниками перспектив служебного роста, продвижения по службе и повышения профессиональной квалификации как работника;
- 4) эффективная организация труда сотрудников и создание в коллективе служб и подразделений благоприятного морально-психологического климата.

Существенными для успешного выполнения должностных обязанностей служащими спецучреждений считаются следующие качества: наблюдательность и внимание (устойчивость внимания; распределение внимания; хороший объем внимания; умение видеть малозаметные изменения на охраняемом объекте и др.); эмоциональные и волевые качества (эмоциональная устойчивость; самообладание; упорство в преодолении возникающих трудностей; высокая активность;

ответственность; самокритичность и др.); интеллектуальные качества (умение выбрать из нескольких вариантов решения оптимальный; способность принять решение при недостатке информации; умение определить объем информации, нужный для принятия решения и др.); коммуникативные качества (способность найти целесообразную в зависимости от ситуации форму общения; умение согласованно действовать с другими сотрудниками и др.); качества памяти (хорошая память на внешность и поведение человека; отличная моторная, двигательная память; способность в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество информации; хорошая зрительная память на обстановку охраняемого объекта и др.); моторные качества (быстрое действие в условиях дефицита времени; быстрая реакция на неожиданное слуховое впечатление и др.). Результаты профессионального вида деятельности служащих спецучреждений зависят от ее качественных характеристик: нормативности, организованности, подготовленности, освоенности и эффективности [6].

Нормативность деятельности представляет собой степень соответствия работников правовым и нравственным нормам, положениям профессиональной этики, ориентации на применение только законных способов борьбы с противоправными деяниями. Организованность создает реальный фундамент для успешной деятельности работников. И выражается в определении соответствующих форм организации и стройной системы реализации профессиональных задач органов правопорядка.

Подготовленность выражается в наличии у работника соответствующих знаний, умений и навыков. Важную роль наравне с другими видами подготовленности (юридической, специальной) играет профессионально-психологическая подготовленность. Если подготовленность выступает как предпосылка успешной работы, то освоенность определяет реальное овладение ею работником, высокую степень выполнения соответствующей деятельности. В профессиях, где роль психологического фактора особенно велика, все большее значение приобретает специально организованная, сознательно осуществляемая психологическая адаптация человека к профессиональной деятельности. Труд служащих спецучреждений в этом отношении не исключение, а по своему психологическому содержанию – весьма своеобразен, его необычность и большая эмоциональность обусловлены спецификой деятельности.

Гипотеза исследования: существует зависимость уровня стрессоустойчивости от стажа работы служащих спецучреждения, а именно – сотрудники с меньшим стажем работы отличаются депрессией, высоким риском дезадаптации в стрессе, низким уровнем нервно-психической устойчивости, низким уровнем нервно-

эмоциональной устойчивости, психической саморегуляцией, моральной нормативностью, высоким уровнем тревожности и фрустрации.

Для проверки гипотезы применялся комплекс методик:

1. Опросник депрессивности Бека.

2. Методика диагностики нервно-психической устойчивости «Прогноз» В.Ю. Рыбникова.

3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.

4. Многофакторный личностный опросник Кеттела.

Для обработки результатов использовали непараметрический статистический критерий Манна–Уитни.

Исследование проводилось на базе ФКУ Тюрьма УФСИН России по Челябинской области г. Верхнеуральска. В исследовании приняли участие 60 мужчин в возрасте 25–50 лет, из которых сформированы две выборки по стажу работы. Группа 1 – мужчины 25–50 лет в количестве 30 человек, работающие в спецучреждении менее 3 лет. Группа 2 – мужчины 25–50 лет в количестве 30 человек, работающие в спецучреждении 5 и более лет.

Таким образом, в ходе исследования получены следующие результаты. По опроснику депрессивности Бека у служащих со стажем работы менее 3 лет уровень депрессии достоверно выше, чем у служащих со стажем работы более 5 лет. По методике диагностики нервно-психической устойчивости «Прогноз 2» по результатам U-критерия Манна–Уитни установлены значимые различия между группами служащих со стажем менее 3 лет и со служащими со стажем более 5 лет по показателю нервно-психической устойчивости.

Результаты сравнительного анализа методики МЛО «Адаптивность» свидетельствовали, что служащие со стажем менее 3 лет достоверно отличались от лиц со стажем более 5 лет более худшими показателями личностного адаптационного потенциала, то есть имели более низкий уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативных и морально-нормативных качеств.

Результаты сравнительного анализа 16-факторного личностного опросника показали, что служащие со стажем менее 3 лет достоверно отличались от служащих со стажем более 5 лет низким уровнем нервно-эмоциональной устойчивости (фактор С), психической саморегуляцией (фактор Q3) и моральной нормативностью (фактор G). Одновременно у них был зарегистрирован более высокий уровень тревожности (фактор O) и фрустрации (фактор Q4) по сравнению с теми, кто работает большее количество времени.

Наибольшие показатели стрессоустойчивости выявлены у служащих с большим стажем работы, а наиболее подвержены стрессорам служащие с меньшим стажем работы. То есть можно говорить о том, что уровень

стрессоустойчивости у сотрудников со стажем выше, чем у начинающих сотрудников.

Эффективным средством повышения стрессоустойчивости личности по данным психологических исследований зарекомендовал себя юмор [3–5]. В связи с расширением возможного спектра эффективных средств повышения стрессоустойчивости служащих спецучреждений также может быть рекомендован юмор в различных формах.

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. Основу профессиональной пригодности составляют профессионально важные качества личности, которые формируются в ходе длительной трудовой деятельности работника. Именно к психологическим качествам служащих спецучреждений предъявляются повышенные требования, поскольку эффективность и надежность их деятельности в значительной степени зависят не только от обученности и технической оснащенности, но и от психологической устойчивости к неизбежным стрессовым нагрузкам, от способности к слаженной совместной работе.

Список литературы

1. Бережная, Н.И. Психологическая готовность сотрудников к действиям в экстремальной ситуации / Н.И. Бережная // Состояние и перспективы развития юридической психологии в Северо-Кавказском регионе: материалы первой региональной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2001. – С. 57-60.
2. Космолинский, Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях / Ф.П. Космолинский. – М.: Медицина, 2006. – 192 с.
3. Мусийчук, М.В. Когнитивно-аффективные основания черного юмора как профилактика кризисных состояний / М.В. Мусийчук // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – №1 (50). – Т. 10. – С. 30-37.
4. Мусийчук, М.В. Механизмы юмора как средство оптимизации психического здоровья / М.В. Мусийчук, С.В. Мусийчук // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении: материалы научной конференции (22-24 октября 2013 г.) / отв. ред. О.Ю. Щелкова. – М.: Скифия-принт, 2013. – С. 355-356.
5. Мусийчук, М.В. Психофизиологическое воздействие юмора как изменение модально-оценочной направленности / М.В. Мусийчук // Современные проблемы науки и образования: тезисы докладов LI Внутривузовской научной конференции преподавателей МаГУ. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – С. 30-31.
6. Напримеров, А.А. Эмоциональная устойчивость офицера / А.А. Напримеров. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – 200 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ

Булдакова Т.И.

*Йошкар-Олинский строительный техникум
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Известны слова Декарта: «Определяйте значения слов – и вы избавите мир от половины заблуждений». Справедливость этого изречения бесспорна. Искусством общения необходимо владеть специалистам самого высокого профессионального уровня. Поэтому на своих занятиях по дисциплине «Психология социально-правовой деятельности» много внимания уделяю культуре профессионального общения. Студенты учатся грамотно и культурно вести деловую беседу, избегать конфликтных ситуаций.

Деловая беседа является одной из самых эффективных форм организации межличностных отношений в общении, активизации интеллектуальных возможностей ее участников для совместного поиска оптимального решения, доведения этого решения до заинтересованных лиц и в конечном счете для его реализации.

На занятиях по психологии социально-правовой деятельности провожу различные тренинги, упражнения для саморазвития:

1. Учитесь говорить громко и уверенно, чаще высказывайтесь категорично, отстаивая свое мнение. Если это и есть ваше обычное поведение, то продолжайте упражнение с противоположными условиями. Стремитесь говорить меньше, тише и мягче. Старайтесь соглашаться, а не возражать. Чаще говорите «да», а не «нет». Избегайте категоричных фраз и интонации. Найдите для себя оптимальный тон общения с окружающими.

2. Записывайте удачные дела, мысли, способствующие повышению уровня вашей самооценки.

Для успешной профессиональной деятельности студентам необходимо знать природу конфликтов, пути их разрешения и профилактику. Бернард Шоу писал: «Не делай другим того, что ты думаешь, они должны делать тебе. Их вкус может отличаться от твоего». Поэтому, когда человек попадает в конфликтную ситуацию, для более эффективного решения проблемы ему необходимо выбрать определенную стратегию и стиль поведения. Этому и учатся студенты на уроках и во внеурочной деятельности.

На внеклассном мероприятии «Стрессы и стрессовые ситуации» студенты узнали о причинах стрессового напряжения:

1. Учитесь планировать. Дезорганизация может привести к стрессу. Наличие большого количества планов одновременно часто приводит к

путанице, забывчивости, к чувству, что незаконченные проекты висят над головой, как дамоклов меч.

2. Признавайте и принимайте ограничения. Многие из нас ставят себе недостижимые цели. Но человек не может быть совершенным, поэтому часто возникает чувство несостоятельности или несоответствия вне зависимости от того, насколько хорошо мы выполнили что-либо. Ставьте достижимые цели.

3. Расширяйте свой кругозор. Иногда необходимо убежать от жизненных проблем и развлечься. Найдите занятие, которое было бы увлекательным и приятным для вас.

4. Будьте положительной личностью. Избегайте критиковать других. Учитесь хвалить других за те вещи, которые вам в них нравятся. Сосредоточьтесь на положительных качествах окружающих.

5. Учитесь терпеть и прощать. Нетерпимость к другим приводит к фрустрации и гневу. Попытайтесь действительно понять, что чувствуют другие люди, это поможет вам принять их.

6. Избегайте ненужной конкуренции. В жизни много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком большое стремление к выигрыванию в слишком многих областях жизни создает напряжение и тревогу, делает человека излишне агрессивным.

7. Рассказывайте о своих неприятностях. Найдите друга, с которым вы можете быть откровенны. Выражение вашего сдерживаемого напряжения полному сочувствия слуху очень полезно для снятия напряжения.

Студенты получили советы о том, как лучше пережить стресс. Этому способствовали проведенные тесты: «Симптом стрессового состояния», «Конфликтная ли вы личность» и другие.

При изучении дисциплины «Психология в деятельности правоохранительных органов» на практических занятиях студенты изучают техники и приемы общения, психологию общения с обвиняемыми, подозреваемыми, потерпевшими.

При изучении темы о самооценке, самовоспитании, самоотношении личности студенты выполняют следующее задание.

«У каждого человека есть представление о самом себе. Определите направленность подсознательной и рефлексивной установок образа своего Я. Чем полнее вы представите особенности своего характера, тем больше у вас возможностей управлять ими.

Выпишите:

– со знаком “плюс” те черты своего характера, за которые вы себя любите, которые помогают вам в жизни.

– со знаком “минус” те черты, которые мешают вам в жизни, от которых вы бы хотели избавиться.

Проанализируйте такое положение».

Задание «Самое хорошее и самое плохое» помогает студентам проанализировать собственные эмоции и поступки.

«Выпишите пять самых приятных моментов своей жизни. Напротив каждого пункта отметьте, благодаря кому прошло это событие, затем выпишите пять самых неприятных событий в жизни и вновь напротив каждого пункта отметьте, из-за кого это событие случилось.

Ответьте на вопросы:

1. Какие события вспоминались легче?
2. Из-за кого произошло больше событий?
3. Какое значение в вашей жизни имеет каждая из пар: “хочу – могу”, «хочу – не могу”, “не хочу – могу”, “не хочу – не могу”?
4. Какую ответственность человек несет за свою жизнь?»

Такие творческие задания очень нравятся студентам. Они помогают им в изучении себя как личности.

И в заключение хочется сказать, что умение строить отношения с людьми, находить подход к ним, расположить их к себе нужно каждому. Это умение составляет основу жизненного и профессионального успеха. Необаятельный, угрюмый человек будет испытывать затруднение в общении с коллегами, ему сложно устанавливать контакты с деловыми партнерами, добиваться успехов на переговорах. Залог успеха любых начинаний делового человека, какую бы задачу он ни решал, – это создание климата делового сотрудничества, доверия и уважения.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУХГАЛТЕРА

Виногорова Н.А.

*Научный руководитель – **Черкасова Т.И.***

Поволжский государственный технологический университет

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Любой человек в течение своей жизни ставит для себя цели и задачи, а для их преодоления ищет возможные способы и пути решения. Одной из главных жизненных задач является выбор карьеры и трудовой деятельности. Большую роль в решении этой задачи играет профессиональное самоопределение.

Труд – это экономическое понятие, означающее деятельность людей ради достижения определенных целей и результатов и требующее затрат энергии. Труд необходим человеку, он приносит ему удовлетворение.

Трудовая деятельность человека это результат совмещения: обучения и условий труда, современной науки о труде и трудового права, а результат данного совмещения позволяет добиваться успехов и карьерного роста.

Существуют следующие понятия карьеры:

1. Профессиональное продвижение и профессиональный рост. Результатом карьеры является высокий профессионализм рабочего и служащего, достижение признанного профессионального статуса. Критерии профессионализма могут менять в течение трудовой деятельности человека.

2. Должностное продвижение, достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. В данном случае карьера – сознательно выбранный и реализуемый рабочим и служащим путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение рабочего и служащего в соответствии с уровнем его квалификации.

Этапы становления карьеры:

1. Предварительный этап – включает возрастной период до 25 лет и характеризуется подготовкой к трудовой деятельности, а также выбором области деятельности.

2. Этап продвижения (стабильная работа) – протекает до 45 лет и характеризуется продвижением по службе, работе и профессиональным развитием.

3. Этап завершения – происходит после 50 лет и заключается в подготовке к переходу на пенсию, поиску и обучению собственной смены.

4. Пенсионный этап – наступает после 60 лет и характеризуется другими видами занятий и другой деятельностью.

Преимущества профессии: востребованность на рынке, четкость и структурированность труда.

Ограничения профессии: монотонность работы, высокая профессиональная ответственность.

Профессия бухгалтера относится к типу «Человек – Знак», она связана с работой со знаковой информацией: текстами, цифрами, формулами и таблицами; в ней требуются развитые логические способности, умение сосредотачиваться, развитое внимание и усидчивость, умение оперировать числами.

Профессия бухгалтера относится к классу исполнительских, ведь она связана с исполнением решений, работой по заданному образцу, соблюдением имеющихся правил и нормативов, следованием инструкциям; требует организованности, исполнительности, умения заниматься конкретными проблемами.

Для успешного развития карьеры важна не только успешная работа органов управления, но и личная инициатива работника. Знание своего интереса, своих способностей и возможностей – это исходная позиция в

своей карьере. Для получения и укрепления карьеры человек ставит перед собой несколько основополагающих вопросов:

1. Как организовать свою профессиональную деятельность?
2. Как инвестировать ее, чтобы обеспечить устойчивое продвижение по службе?
3. Какие механизмы и когда использовать, чтобы обеспечить устойчивое продвижение по карьерной лестнице?

В этих вопросах содержится суть карьерной ориентации.

В нашей стране бухгалтерским учетом и составлением бухгалтерской отчетности занято свыше двух миллионов бухгалтеров. В Нижнем Тагиле профессия бухгалтер востребована: на бирже труда на конец 2012 года имелось 8 вакансий.

Современному бухгалтеру, а особенно руководителю бухгалтерии – экономисту, необходимы обширные знания по отчетности на предприятии, эрудированность, знания современного законодательства. Руководитель бухгалтерии – это экономист с большим опытом работы по бухгалтерской отчетности. Экономист – это карьерный рост в профессии бухгалтера. Экономисты контролируют деятельность предприятия. Большая армия экономистов, работающая в нашей стране, призвана изучать объективные экономические законы развития общества и разрабатывать конкретные пути и метода достижения целей, поставленных временем.

Профессия экономиста, представляет свои требования к выбравшему эту специальность. Этот человек должен быть хорошо образованным, глубоко изучить общественные науки, статистику, демографию, математику, ту область техники, в которой ему предстоит работать.

Основное внимание при подборе специалиста работодатель обращает на опыт работы, особенно в аналогичной сфере. Теоретически работать бухгалтером может выпускник финансового колледжа или окончивший спецкурсы. Однако больше шансов у тех, кто имеет высшее образование. Бухгалтер должен обладать знаниями по следующим направлениям:

- налоговый учет;
- финансовый анализ;
- основы аудита;
- законодательство в бухгалтерской сфере;
- сведения о МСФО;
- базовые знания компьютера и «1С: Бухгалтерия».

Бухгалтеры могут работать в таких организациях и сферах, как предприятия и организации, аудиторские компании и агентства, государственные службы и т. п.

Перспективы карьерного роста.

Возможные пути развития бухгалтера: специализация и освоение смежных областей.

Бухгалтеры могут специализироваться в конкретных сферах производства, бизнеса, банковской деятельности. Зачастую профессиональный рост бухгалтера связан с освоением новых приемов и способов работы, постоянным обновлением знаний и т. п.

Также человек с профессией бухгалтера может осваивать смежные специализации, такие как экономист, аудитор, налоговый инспектор и т. п.

Управленческий путь развития.

В данном случае бухгалтер может «дорости» до должности главного бухгалтера, возглавить крупные отделы бухгалтерии и т. п.

В случае данного направления карьерного роста рекомендуется развивать управленческие умения, осваивать профессию менеджера.

Список литературы

1. Иванов, И.И. Карьера в сфере госслужбы / И.И. Иванов // Карьеры. – 2011. – №5. – С. 5-10.
2. Профессиональный рост главбуха: как получать больше, не становясь финансовым директором. – URL: <http://www.glavbukh.ru>
3. Рогов, Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 336 с.

ИНТУИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Волянюк Н.Ю.

Кузьмина И.П.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

В основе профессионального развития субъекта деятельности лежат процессы идентификации. Вопрос состоит в том, с чем и с кем идентифицирует себя человек, выбирающий ту или иную профессию, какие жизненные задачи он решает посредством профессии.

Введение в научный тезаурус термина «идентичность» традиционно связывают с именами Д. Локка и Д. Юма. Использование в психологии понятия «идентичность» чаще связывают с именем Э. Эриксона, который ввел понятие «личностная идентичность» как самоотождественность человека на всех этапах его жизненного пути. Но вместе с тем он рассматривал идентичность и как результат переживания и осознания своей принадлежности к определенной социальной группе. Далее вводится понятие «социальная идентичность». Обобщая взгляды Д. Тернера, Х. Теджфреда, Д. Мида и других, можно утверждать,

что личностная идентичность формируется на основе идентификации физических, интеллектуальных и духовных качеств, а социальная идентичность является результатом идентификации человека с конкретной общностью, полом, этносом, профессиональной группой и т. д.

Под профессиональной идентичностью понимают самореферентность, т. е. ощущение и осознание уникальности функционального и экзистенциального «Я» в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств при наличии принадлежности социальной и профессиональной реальности [1, 4].

Следует принять во внимание один непреложный факт – профессиональная идентичность в полном смысле слова относится лишь к той категории людей, для которых ведущей основой идентификации является профессиональная деятельность. Идентичными могут считаться только те профессионалы, которые обладают преобразующим психологическим потенциалом.

Определение особенностей развития профессиональной идентичности студентов технического профиля может помочь в достижении ими конкурентоспособности на современном рынке труда.

Над проблемой структуры профессиональной идентичности специалистов разных профилей работали такие ученые, как О.В. Денисова [1], Е.П. Ермолаева [2], Н.Л. Иванова [3], Л.Б. Шнейдер [4] и др.

Важно отметить, что разные ученые имеют как общие, так и отличительные взгляды относительно структурных компонентов профессиональной идентичности. Вопрос структуры и содержания профессиональной идентичности студентов технического высшего учебного заведения остается мало исследованным и требует дальнейшего изучения.

В качестве основных составляющих интуитивной модели профессиональной идентичности будущего специалиста технического профиля вошли четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, аффективно-оценочный, конативный (поведенческий) и инструментальный.

Когнитивный компонент профессиональной идентичности являет собой совокупность представлений о себе и будущей специальности, которые формируют образ «Я» и образ профессии. К данному компоненту мы относим:

- 1) образ себя как профессионала, субъективное чувство принадлежности к профессиональному сообществу;
- 2) принятие профессиональных норм и ценностей.

Аффективно-оценочный компонент отвечает за формирование позитивного отношения к себе, адекватную профессиональную самооценку, понимание себя, принятие себя, уважение к себе,

самостоятельность, способность контролировать собственную жизнь. Этот компонент включает в себя:

1) эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к себе как к «деятелю»;

2) эмоционально позитивное восприятие профессии.

Конативный (поведенческий) компонент – это потенциальная поведенческая реакция, возникающая в результате постоянного взаимодействия первых двух компонентов. Можно выделить такие элементы этого компонента:

1) уровень готовности студентов к профессиональным испытаниям, их способность к конкуренции;

2) степень осознания собственной ответственности;

3) стиль саморегуляции.

Инструментальный компонент профессиональной идентичности занимает важную позицию в процессе формирования целостного образа будущего специалиста технического профиля. Именно во время обучения в высшем учебном заведении студент овладевает определенными знаниями, навыками и умениями, которые являются составляющими элементами инструментального компонента профессиональной идентичности. Эти составляющие формируют соответствующие профессиональные компетенции, которые, в свою очередь, делятся на такие группы:

1) инструментальные и системные компетенции;

2) социально-личностные компетенции;

3) специальные компетенции.

Инструментальные и системные компетенции включают в себя когнитивные и методологические способности, технологические и лингвистические умения, а также способность планировать изменения с целью усовершенствования системы и конструировать новые системы.

Социально-личностные компетенции – это совокупность компетенций, которые касаются самого человека как личности и взаимодействия личности с другими людьми, группой и обществом. Сюда можно отнести персональную, коммуникативную и информационную компетентность.

Специальные компетенции будущих специалистов технического профиля зависят от степени обучения (бакалавр, специалист, магистр), а также специальности, по которой они получают образование.

Таким образом, разработанная интуитивная модель профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля позволит эмпирическим путем установить психологические особенности и механизмы, лежащие в основе этого процесса.

Список литературы

1. Денисова, О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.
2. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – С. 75.
3. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: монография / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 246 с.
4. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДОЛЖНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

Гаврина Е.Е.

*Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний
Российская Федерация, г. Рязань*

Концепция развития кадрового обеспечения уголовно-исполнительной системы (УИС) Российской Федерации выдвигает приоритетные направления работы с кадрами, формирования кадрового потенциала учреждений и органов УИС, эффективного управления персоналом. Реализация в полном объеме этих направлений невозможна без разработки мер по обеспечению формирования эффективной должностной позиции сотрудников уголовно-исполнительной системы. Однако меры по коренному изменению содержания и структуры процесса формирования и развития требуемой должностной позиции сотрудников уголовно-исполнительной системы реализуются не всегда последовательно и целеустремленно, а в период обучения в ведомственных вузах этой проблематике не уделяется должного внимания, и поэтому не дают желаемых результатов. Такие явления, как рост нарушений законности и снижение уровня служебной дисциплины, текучесть кадров и низкий уровень профессионализма сотрудников, распространяющиеся социальные девиации, факты предательства интересов службы, занятие коммерцией, недостаточная результативность в работе, усугубляют низкий социальный престиж профессии сотрудника УИС, невысокий авторитет уголовно-исполнительной системы как правовой и социальной организации в обществе, нежелание молодежи обучаться в ведомственных вузах [3, с. 51–59; 4 с. 87–95]. Все это вызывает необходимость поиска путей

164

совершенствования формирования эффективной должностной позиции сотрудников УИС, что, в свою очередь, позволит разработать более эффективные способы управления персоналом и его профессиональной подготовки в процессе обучения в ведомственных вузах.

Данная статья будет посвящена раскрытию специфики формирования должностной позиции курсантов ведомственных вузов в процессе обучения.

С начала обучения в ведомственном вузе курсант назначается на должность рядового внутренней службы. Этот факт говорит о наличии существенных различий между ним и студентом, проходящим обучение в гражданском вузе. Другими словами, уже с первого курса курсант начинает выполнять обязанности в соответствии с занимаемой должностью – рядового внутренней службы. Именно с этого периода мы можем говорить о карьерном росте курсанта, что связано не только с возможностью быть назначенным на должность командира взвода или отделения, но и с присвоением очередного специального звания (от рядового внутренней службы до сержанта внутренней службы, а затем до старшего сержанта внутренней службы). На последнем курсе обучения курсантам присваивается специальное звание лейтенанта внутренней службы. Все вышесказанное говорит о необходимости разработки специальной программы по психологическому сопровождению курсантов в период обучения в ведомственных вузах, обеспечивающей формирование эффективной должностной позиции [5, с. 29–34].

Следует отметить, что в процессе обучения в ведомственном вузе у курсанта формируется не только должностная позиция, соответствующая занимаемой должности рядового внутренней службы, но и должностная позиция, связанная с будущей должностью по окончании обучения в вузе. Обучаясь, он овладевает профессиональными знаниями, навыками, умениями в рамках занимаемой должности, у него формируется должностная позиция, которая, в свою очередь, опосредована нормативными документами, определяющими выполнение ими своих функциональных обязанностей, организационными отношениями, социально-психологическим климатом в коллективе, профессиональными компетенциями, индивидуально-психологическими особенностями и т. д. [2, с. 42].

В свете вышесказанного представляется важным отметить, что в целом под должностной позицией сотрудника УИС понимается отражение степени усвоения, понимания сотрудниками УИС организационных, правовых свойств занимаемой должности и организационной структуры учреждений и органов УИС, которые определяют процесс формирования их организационной компетенции и организационных отношений, а также функциональное значение должности, ее поведенческие, человеческие

параметры, выражающиеся в реальных действиях и поступках работника, занимающего эту должность [1, с. 28].

Изучение заявленной проблематики проводилось нами на базе Академии ФСИН России.

Предлагаем краткое описание выявленных в ходе исследования факторов, оказывающих влияние на формирование должностной позиции курсанта как будущего сотрудника УИС.

Одним из таких факторов является возможность реализоваться как специалисту в рамках будущей занимаемой должности. Изучая этот вопрос, мы установили, что 28% курсантов считают, что их профессиональная карьера уже на момент обучения в вузе складывается успешно, и лишь 12% оценивают ее как неуспешную. Представляется интересным тот факт, что 60% из числа опрошенных затрудняются оценить успешность своей карьеры. Следует отметить, что большинство этих курсантов проходили обучение на 1-м курсе. Данный факт может говорить о низком уровне рефлексии, стогнации курсантов, формальном подходе к выполнению своих служебных обязанностей, негативном отношении к своим функциональным обязанностям, недостаточном развитии профессионально-значимых качеств, особенно у курсантов 1-го курса, что, несомненно, отрицательно сказывается на формировании эффективной должностной позиции и, как следствие, снижает уровень профессиональной подготовки будущих сотрудников УИС.

Хотелось бы обратить внимание на то, что, по мнению самих же курсантов (70%), им предоставляется возможность для профессионального роста как в виде получения знаний, умений, навыков, связанных с будущей профессиональной деятельностью, так и в виде присвоения специального очередного звания за успехи в учебе и службе.

Основными мотивами, оказывающими влияние на формирование должностной позиции курсантов, являются:

- будущая должность;
- увлеченность профессиональной деятельностью;
- условия работы;
- удовлетворенность работой;
- потребность в уважении и самоуважении;
- отношения с равностоящими сотрудниками.

Полученные результаты показывают, что ориентирование курсантов ведомственных вузов в процессе обучения на поддержание именно этих аспектов профессиональной деятельности оказывает позитивное влияние на формирование эффективной должностной позиции, связанной с будущей профессией.

По мнению большинства курсантов, полученная профессия в процессе обучения в ведомственном вузе позволит в будущем приобрести такие преимущества, как возможность профессионального роста, возможность

повышения квалификации, повышение заработной платы, обеспечение целым рядом социальных гарантий и льгот.

В то же время они отмечают целый ряд трудностей, которые будут способствовать замедлению формирования эффективной должностной позиции. Среди них можно выделить такие как необходимость изучения организационных отношений в новом учреждении, установление деловых связей для решения служебных задач, формирование авторитета.

В процессе исследования было установлено, что наиболее эффективная должностная позиция наблюдается у курсантов, имеющих следующие социально-психологические характеристики: проходящие обучение на 1-м и 2-м курсах; состоящие в браке; уверенные в перспективах карьерного роста как в процессе обучения в Академии ФСИН России, так и по месту дальнейшего прохождения службы в учреждениях УИС; обладающие достаточной информацией об особенностях работы учреждений и органов УИС.

Проведенное исследование доказало актуальность изучения проблемы психологического сопровождения курсантов ведомственных вузов в период обучения с целью обеспечения формирования эффективной должностной позиции как рядового внутренней службы, так и будущего специалиста УИС.

Список литературы

1. Гаврина, Е.Е. Психологические особенности организационного поведения сотрудников исправительных учреждений в процессе вхождения в должность: монография / Е.Е. Гаврина. – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – 136 с.

2. Гаврина, Е.Е. Психологические особенности организационного поведения сотрудников исправительных учреждений в процессе вхождения в должность: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Е.Е. Гаврина. – Рязань: Академия ФСИН России, 2004. – 287 с.

3. Гаврина, Е.Е. Психологические особенности проявления деструктивных отклонений в поведении сотрудников правоохранительных органов / Е.Е. Гаврина // Прикладная юридическая психология. – 2009. – №4. – С. 87-95.

4. Гаврина, Е.Е. Специфика проявления агрессии в поведении сотрудников правоохранительных органов / Е.Е. Гаврина // Прикладная юридическая психология. – 2013. – №3. – С. 51-59.

5. Шатохина, Л.В. Развитие коммуникативной компетентности сотрудников ФСИН России на этапе вузовской подготовки / Л.В. Шатохина // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2012. – №9 (124). – С. 29-34.

ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИИ БУХГАЛТЕРА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Гайсина А.Р.

Научный руководитель – Черкасова Т.И.

Поволжский государственный технологический университет

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Одним из аспектов профессии бухгалтера являются общепринятые нормы поведения бухгалтеров, составляющие профессиональную бухгалтерскую этику. На текущий момент профессиональная деятельность бухгалтеров регулируется Кодексом этики профессиональных бухгалтеров, принятым в 1996 году, который в 2009 году пересматривался, и вышла его обновленная редакция. Данный документ является основой этических требований, в которых детально рассматриваются правила, рекомендации, стандарты поведения, выдвигаемые к профессиональным бухгалтерам в каждой стране. Его назначением является обеспечение согласования личного поведения каждого бухгалтера с интересами общества, установление моральных критериев, которых обязан придерживаться каждый бухгалтер в ходе осуществления своей профессиональной деятельности [2].

Международный Кодекс этики служит в качестве модели, на которой основываются национальные руководства по этическим нормам. В нем устанавливаются стандарты поведения профессиональных бухгалтеров и определяются фундаментальные принципы, которые профессиональным бухгалтерам необходимо выполнить для достижения общих задач.

К наиболее значимым для бухгалтера качествам, определяющим его профессиональную пригодность, можно отнести честность, аккуратность, внимательность, умение хранить коммерческую тайну.

Профессиональные бухгалтеры играют важную роль в обществе. Инвесторы, кредиторы, работодатели и представители других секторов делового сообщества, равно как и правительство и все общество в целом, полагаются на профессиональных бухгалтеров в вопросах эффективного финансового менеджмента, а также предоставления компетентных консультаций по различным вопросам бизнеса и налогообложения. Отношение и поведение профессиональных бухгалтеров в процессе предоставления таких услуг влияют на экономическое благосостояние общества и страны.

В настоящее время профессия бухгалтера характеризуется определенными характеристиками. Соблюдение всеми бухгалтерами моральных ценностей и этическое поведение очень важны для современных бухгалтеров, так как в настоящее время заметно растет нарушение прав и интересов граждан. Время от времени

профессиональные бухгалтеры сталкиваются с ситуациями, которые приводят к возникновению конфликтов интересов. Такие конфликты могут возникать в различной форме, начиная с относительно незначительной дилеммы и заканчивая случаями чрезвычайного мошенничества и подобными противозаконными действиями.

Законодательство в сфере бухгалтерского учета не предусматривает обязательное применение принципов профессиональной этики бухгалтерами. При этом профессиональная этика в бухгалтерской профессии развивается.

Профессиональный бухгалтер должен соблюдать следующие фундаментальные принципы:

1. Порядочность. Профессиональный бухгалтер должен быть откровенен и честен во всех профессиональных и деловых отношениях;

2. Объективность. Профессиональный бухгалтер не должен допускать предвзятости или небеспристрастности, конфликта интересов, оказания давления другими лицами с целью изменения профессионального или бизнес-суждения;

3. Профессиональная компетентность и должностная тщательность. Профессиональный бухгалтер должен постоянно поддерживать профессиональные знания и навыки на уровне, достаточном для предоставления квалифицированных профессиональных услуг клиенту или работодателю, основываясь на текущих тенденциях в практике, законодательстве и методах работы. Профессиональный бухгалтер должен действовать старательно и в соответствии с применимыми техническими и профессиональными стандартами при предоставлении профессиональных услуг;

4. Конфиденциальность. Профессиональный бухгалтер должен соблюдать конфиденциальность информации, полученной в результате профессиональных или деловых отношений, и не должен раскрывать такую информацию третьим сторонам без наличия соответствующих надлежащих полномочий, за исключением случаев, в которых раскрытие такой информации продиктовано его юридическими или профессиональными правами и обязанностями. Конфиденциальная информация, полученная в результате профессиональных или деловых отношений, не должна использоваться в личных целях профессионального бухгалтера или третьих сторон.

5. Профессиональное поведение. Профессиональный бухгалтер должен соблюдать соответствующее законодательство или регулирование, а также избегать любых действий, дискредитирующих профессию [1].

Таким образом, можно сказать, что в настоящее время существует необходимость предусмотреть положения о соответствующих санкциях в случае несоблюдения профессиональной этики бухгалтерами.

Список литературы

1. Кодекс этики профессиональных бухгалтеров. – М.: Изд-во Института профессиональных бухгалтеров России: Информ. агентство «ИПБ – БИНФА», 2004.
2. Макеева, Е.И. Давайте поговорим о профессиональной этике / Е.И. Макеева // Независимый аудитор. – 2012. – №4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗИТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Галай И.А.

*Детский сад №2 комбинированного вида
Российская Федерация, г. Заполярный*

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам развития ребенка. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что дошкольный период жизни является периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка. При этом множественные факторы, влияющие на социализацию личности, также закладываются и формируются именно в дошкольный период развития ребенка.

В воспитании и развитии психологически здорового дошкольника важны все факторы воздействия на ребенка – как семейное воспитание, так и воспитание в условиях дошкольной организации.

В соответствии с Законом «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Поэтому необходим активный курс на создание единого пространства развития ребенка как в ДОУ, так и в семье.

Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия всех специалистов детского сада и семьи. Без тесного сотрудничества психолога с педагогами ДОУ и семьей ребенка также невозможно говорить о системе сопровождения дошкольников.

Организация психологического сопровождения – трудоемкий и долгий процесс, но именно психологическое сопровождение дошкольников является оптимальной перспективой развития дошкольного образования.

Итак, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических

условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия.

Опыт работы в детском саду показал, что в помощи по вопросам психологического благополучия нуждаются не только и не столько дети, но и их родители. И в первую очередь им нужно овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений. Это определило поиск новых подходов и методов в работе с семьей.

В детском саду были организованы детско-родительские группы, в которых родители проводили время вместе со своим ребенком, играли с ним под руководством педагога-психолога.

Задачами организации детско-родительских групп стали:

1. Формирование навыков позитивного взаимодействия детей и родителей.

2. Развитие навыков эмпатического принятия партнера через кинестетическое взаимодействие.

3. Раскрытие психологических и эмоциональных особенностей детей и родителей через совместное детско-родительское творчество.

4. Способствование установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Работа в группе, подчинение и взрослых, и детей единым требованиям, единым правилам игры дали ребенку возможность почувствовать свою значимость, а родителю – сойти с позиции всегда правильного и недостижимого, побыть в роли ребенка.

Работа в детско-родительской группе – мощное средство психологического воздействия на участников, систему их отношений. При работе в детско-родительской группе активно использовались принципы и методы позитивного воспитания, в рамках встреч проводились также консультации и вечера для родителей, были проведены информационно-аналитические срезы, которые позволили говорить об эффективности проведенных мероприятий. Каждое занятие строилось по принципам позитивного воспитания дошкольников, а также включало в себя проработку родителями проблемных ситуаций с помощью методов позитивного воспитания.

После проведения детско-родительских встреч и консультирования родителей дети стали лучше уживаться и ладить с окружающими. У них возникает меньше трудностей с поведением, нормализуется эмоциональное состояние. У родителей улучшаются отношения с детьми, они начинают больше верить в свои силы, приобретают положительный настрой, становятся последовательнее и спокойнее со своими детьми. Снижается уровень напряженности, подавленности и вспыльчивости, что сокращает риск жестокого обращения с детьми.

Родителям, внушающим уважение к своим детям, легче воздействовать на них в нужном направлении, поощряя желательное поведение и сокращая проявления нежелательного.

Новые формы работы постоянно завоевывают все новое пространство на практике, и положительные результаты наглядно показывают эффективность психологического сопровождения и поддержки семьи.

Список литературы

1. Грей, Д. Дети с небес. Искусство позитивного воспитания / Д. Грей. – М.: София, 2007. – 384 с.
2. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 80 с.
3. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – М.: Питер, 2006. – 286 с.

ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Галакевич К.О.

Синюк Д.Э.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

В 3-4-х классах в Беларуси младшим школьникам уже начинают выставлять отметки (по десятибалльной системе), с которыми дети тесно связывают свою успешность и компетентность. Если в учебной деятельности, которая для детей рассматриваемого возрастного периода является ведущей, ребенок не чувствует себя компетентным (знающим, умеющим), у него может формироваться школьная тревожность, и в целом его личностное развитие может искажаться. Кроме того на формирование тревожности у младших школьников во многом влияют и неблагоприятные взаимоотношения с родителями, педагогами, а также со сверстниками. Поэтому данная категория учащихся нуждается в оказании квалифицированной социально-психологической помощи. Успешность устранения тревожности зависит от знания причин и особенностей ее протекания. Поэтому для обоснования организации социально-психологической помощи младшим школьникам с высоким уровнем тревожности мы провели эмпирическое исследование.

Для выявления уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего школьного возраста мы воспользовались тестом школьной тревожности Р. Филлипса. Кроме того, нам было необходимо определить уровень успеваемости младших школьников. Для определения

положения в детской общности каждого ребенка мы решили провести социометрию. Для выявления отношения родителей младших школьников к своим детям мы выбрали тест родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина. В исследовании принимали участие 40 учащихся 3-4-х классов общеобразовательной школы г. Бреста.

В первую очередь обратимся к данным, полученным при анализе текущей успеваемости учащихся, и результатам их успеваемости по итогам 2013/2014 учебного года. Высокий уровень успеваемости (средний балл годовых и текущих отметок – выше 8) обнаружен у 32,5% учащихся, средний уровень (средний балл годовых и текущих отметок – от 6 до 8) – у 55% детей, низкий уровень (балл годовых и текущих отметок – ниже 6) – у 12,5% младших школьников.

На следующем этапе нашего анализа обратимся к данным, полученным с помощью теста школьной тревожности Р. Филлипса. Высокая тревожность (величина индекса больше 40) обнаружена у 5% детей, повышенная тревожность (величина индекса больше 27) – у 40% учащихся и умеренная тревожность (величина индекса равна до 26) выявлена у 55% младших школьников.

Далее рассмотрим, какие страхи чаще всего испытывают младшие школьники. Для этого проанализируем конкретные факторы тревожности. Мы выяснили, что чаще всего на высоком уровне испытываемые испытывают страх в ситуации проверки знаний (32,5%), проблемы и страхи в отношениях с учителями (30%), что составляет общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. У четверти опрошенных на высоком уровне сформирован страх не соответствовать ожиданиям окружающих, т. е. эти дети чрезмерно ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, они испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидая только негативных оценок. У пятой части испытуемых обнаружен высокий уровень страха самовыражения, так как они демонстрируют негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Тревожность на повышенном уровне младшие школьники ощущают по следующим факторам: проблемы и страхи в отношениях с учителями (45%), страх в ситуации проверки знаний (37,5%), переживание социального стресса (37,5%) – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками). Тревожность на умеренном уровне младшие школьники испытывают по таким факторам, как низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (67,5%); фрустрация потребности достижения успеха (62,5%) – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого

результата; переживание социального стресса (62,5%), страх не соответствовать ожиданиям (55%), общая тревожность в школе (52,5%) – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы. Как видим, около четверти детей имеют высокий уровень тревожности по тем или иным факторам, испытывая многочисленные страхи.

Затем обратимся к данным социометрии. Было обнаружено, что большая часть младших школьников, участвующих в настоящем исследовании (65%), имеет благоприятный социометрический статус. При этом чаще всего (в 37,5%) испытуемые являются принятыми в группе сверстников. 15% детей относятся к предпочитаемым, так как имеют в полтора раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым. Более десятой части младших школьников (12,5%) имеют социометрический статус «звезда», так как у них в два раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым.

К сожалению, примерно у третьей части испытуемых (35%) выявлен неблагоприятный социометрический статус. У «пренебрегаемых» (17,5%) в полтора раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым, или отрицательных выборов в полтора раза больше, чем положительных. У «отвергнутых» (12,5%) в два раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или есть отрицательные выборы, но нет положительных. Тревожным является и тот факт, что 5% детей, согласно данным проведенного исследования, получили социометрический статус «изолированный», так как не имеют ни положительных, ни отрицательных выборов со стороны сверстников.

Далее, обратимся к анализу эмпирических данных, полученных при проведении теста родительского отношения Варга–Столина. Мы выяснили, что у 27,5% родителей выявлено положительное отношение к своим детям; у большей части близких взрослых, что составляет 62,5% от общего количества опрошенных, обнаружено амбивалентное, противоречивое родительское отношение. Отрицательное отношение к своим детям (пренебрежение, отвержение, тотальный контроль, авторитарный подход в воспитании) не выявлено ни у кого из родителей.

Далее рассмотрим, в какой степени сформированы разные виды отношения родителей к своим детям. Полученные количественные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Степень выраженности видов родительского отношения
(в %)

Степень выраженности	Шкалы				
	принятие - отвержение	кооперация	симбиоз	контроль	отношение к неудачам ребенка
высокая	-	87,5	25	25	-
средняя	97,5	12,5	65	60	12,5
низкая	2,5	-	10	15	87,5

Как следует из данной таблицы, у абсолютного большинства родителей (97,5%) обнаружена средняя степень выраженности «принятия – отвержения». В целом эти близкие взрослые положительно относятся к своим детям, признают их индивидуальность, но не всегда одобряют их интересы, проводят с детьми не так много времени, как хотелось бы. В одной семье родители испытывают по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Эти взрослые считают своего ребенка неудачником, не верят в его будущее, низко оценивают его способности и нередко своим отношением третируют ребенка.

По шкале «кооперация» у большинства родителей (87,5%) выявлена высокая степень выраженности: эти взрослые проявляют искренний интерес к тому, что интересует их детей, высоко оценивают способности ребенка, поощряют детскую самостоятельность и инициативу, стараются быть с ними на равных. Средняя степень выраженности кооперации обнаружена у 12,5% опрошенных родителей, т. е. эти родители не всегда принимают инициативу ребенка, проявляют внимание к его интересам.

У большей части родителей (65%) обнаружена средняя степень выраженности симбиотических отношений. Это свидетельствует о том, что данные взрослые устанавливают некоторую психологическую дистанцию между собой и ребенком, не всегда могут удовлетворять основные разумные потребности ребенка и оградить дочь или сына от неприятностей. У четверти родителей выявлена высокая степень выраженности симбиотических отношений, т. е. они не устанавливают психологической дистанции между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к своим детям, удовлетворять их основные разумные потребности, оградить от неприятностей. У десятой части близких взрослых обнаружена низкая степень выраженности связи со своим ребенком. Это свидетельствует о том, что эти родители устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о своих детях.

Также у большей части родителей (60%) выявлена средняя степень выраженности контроля, т. е. эти взрослые иногда ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки, время от времени навязывая ребенку свою волю. У четверти близких взрослых обнаружена высокая степень выраженности контроля. Это говорит о том, что эти родители ведут себя слишком авторитарно по отношению к своим детям, требуя от них безоговорочного послушания и задавая им строгие дисциплинарные рамки. Низкая степень выраженности контроля продемонстрировали 15% опрошенных, т. е. у них контроль за действиями ребенка, к сожалению, практически отсутствует, что является неблагоприятным фактором для развития детей младшего школьного возраста.

Вместе с тем нас порадовал тот факт, что у большинства родителей (87,5%) выявлена низкая степень выраженности отношения к неудачам ребенка». То есть эти взрослые неудачи ребенка считают случайными и верят в своих детей. Лишь часть опрошенных родителей (12,5%) иногда считают собственных детей маленькими неудачниками, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся этим близким взрослым, которые должны его поддерживать, несерьезными.

На заключительном этапе обработки эмпирических данных проведем сравнительный анализ полученных результатов. Рассмотрим у детей с разным уровнем тревожности успеваемость, социометрические статусы и отношение к ним родителей. Проанализировав полученные результаты, мы выяснили, что один высокотрехлетний младший школьник имеет низкий уровень успеваемости (средний балл годовых и текущих отметок ниже 6), социометрический статус «принятый», а отношение к нему родителей носит противоречивый, амбивалентный характер. Второй высокотрехлетний ребенок с аналогичным статусом характеризуется средним уровнем успеваемости (средний балл годовых и текущих отметок – от 6 до 8) и положительным родительским отношением.

Несколько иная ситуация складывается у детей с повышенным уровнем тревожности. У большинства их родителей выявлено противоречивое отношение к ним, несмотря на то, что 87,5% учащихся этой группы имеют высокую либо среднюю успеваемость. Различен и социометрический статус детей с повышенным уровнем тревожности. «Звезд» среди них немного, в то время как у 37,5% выявлен неблагоприятный социометрический статус («пренебрегаемый», «отвергаемый», «изолированный»). Интересен тот факт, что более пятой части младших школьников с умеренной тревожностью имеют низкую успеваемость. В то же время в данной группе увеличивается количество детей, имеющих социометрический статус «звезда» и более теплые взаимоотношения с родителями: у 31,8% родителей детей с умеренным

уровнем тревожности положительное отношение к своим детям, в то время как только 18,7% детей с повышенным уровнем тревожности чувствуют положительное отношение со стороны родителей.

В целом мы выяснили, что некоторые из опрошенных детей имеют высокую успеваемость, теплые взаимоотношения в семье, положительный статус («звезда», «предпочитаемый») и при этом повышенный уровень тревожности. Можно предположить, что это связано с высоким уровнем притязаний данных учащихся. И, наоборот, около четверти детей с умеренным уровнем тревожности характеризуются низкой успеваемостью, имеют статус «пренебрегаемого» или «отвергаемого», амбивалентное отношение родителей и при этом их не беспокоят страхи. Выявленные факты еще раз свидетельствуют о том, что проблема тревожности требует детального изучения и индивидуального подхода. Отметим и тот факт, что резкого перепада в данных (отличия в 2 и более раза в показателях по тревожным детям и детям с умеренной тревожностью) мы в нашем исследовании не встретили, т. е. тревожные дети имеют комплекс неких проблем, усиливающих их страхи: кто-то чуть хуже учится, некоторых из детей чаще ругают родители, кого-то не принимает группа сверстников.

Итоговый анализ показал, что у 18 учащихся из 40 обнаружен высокий или повышенный уровень тревожности. Некоторые из них имеют неблагоприятный социометрический статус (отвергнутые, изолированные или непринятые), некоторые – низкую успеваемость, есть и 4 ребенка, которые имеют высокую успеваемость, теплые взаимоотношения в семье, положительный статус («звезда», «предпочитаемый») и при этом повышенный уровень тревожности. 10 учащихся, имеющих низкую успеваемость, отрицательный социометрический статус, высокий либо повышенный уровень тревожности мы пригласили для участия в программе оказания социально-психологической помощи «Я не боюсь!».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ К РАБОТЕ С НАРКОЗАВИСИМЫМИ ОСУЖДЕННЫМИ

Ганишина И.С.

*Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний
Российская Федерация, г. Рязань*

В настоящее время в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) отбывают наказание большое количество наркозависимых осужденных, поэтому достаточно остро

встает вопрос о профессиональной подготовке пенитенциарных психологов для работы с данной категорией осужденных.

Профессиональная подготовка курсантов психологических факультетов ведомственных вузов ФСИН России включает в себя совокупность специальных знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности.

В системе подготовки пенитенциарных психологов Российской Федерации важная роль отводится формированию профессиональных и специально-профессиональных компетенций у курсантов психологического факультета ведомственных вузов ФСИН России в рамках будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, важную роль в этой работе имеют дисциплины специализации «Прикладная пенитенциарная психология», «Аудиовизуальная психодиагностика в пенитенциарной практике», «Основы психотерапии в УИС», «Практикум по применению психотерапевтических методов в работе с осужденными», «Тренинг психической саморегуляции и личностного саморазвития».

Оказание своевременной психологической помощи наркозависимым осужденным является одним из важнейших составных элементов процесса их исправления и успешной ресоциализации. Психологическая помощь в исправительном учреждении УИС подразумевает под собой содействие наркозависимым осужденным или группе в решении проблем, обусловленных индивидуально-психологическими особенностями наркозависимых осужденных или социально-психологическими явлениями в среде осужденных. К числу основных видов деятельности, которые возлагаются на психологическую службу УИС, относятся:

1) психологическая диагностика – конструирование методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей наркозависимых осужденных, а также использование этих методов в практических целях;

2) психопрофилактика – система мероприятий, направленных на изучение психических воздействий, свойств его психики и возможностей предупреждения психогенных и психосоматических болезней;

3) психологическое просвещение – раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у наркозависимых осужденных положительных установок к принятию психологической помощи и расширение их кругозора в области психологического знания;

4) психологическая коррекция – один из видов психологической помощи, направленный на исправление психологических особенностей наркозависимого осужденного, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического и психокоррекционного воздействия; а также деятельность, направленная на формирование необходимых психологических качеств с целью

повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Особое значение при подготовке пенитенциарных психологов в ведомственных вузах ФСИН России отводится формированию у обучаемых навыков психологической коррекции. Не случайно в подразделе «Социальная, психологическая, воспитательная и образовательная работа с осужденными» четвертого раздела Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2020 года указывается на необходимость разработки и развития психотерапевтического направления работы психолога-практика УИС.

Будущим пенитенциарным психологам необходимо владеть методами психотерапевтической коррекции, которые можно использовать по отношению к наркозависимым осужденным: директивная психотерапия (индивидуальная рациональная терапия, коллективная рациональная терапия), суггестивная терапия (гипнотерапия), коллективная эмоционально-стрессовая гипнотерапия В.Е. Рожнова, арттерапия, гештальт-терапия, психодрама, НЛП, когнитивно-поведенческая терапия, системная семейная психотерапия. Остановимся на их рассмотрении более подробно.

Директивная психотерапия включает в себя все формы психотерапии, для которых характерны принятие психотерапевтом роли организатора и руководителя терапевтического процесса, возложение на себя ответственности за достижение психотерапевтических целей. С помощью нее психотерапевт может с высокой вероятностью прогнозировать время и качество терапевтических изменений у наркозависимого осужденного и более структурированно, планомерно реализовать и контролировать их.

Суггестивная психотерапия – группа методов, в основе которых в качестве ведущего лечебного фактора выступает внушение или самовнушение. Внушение реализуется в состоянии бодрствования, гипнотического сна (гипнотерапия), наркотического сна (наркопсихотерапия). Из методов самовнушения наиболее известны самовнушение по Куэ, аутогенная тренировка, биологическая обратная связь.

Коллективная эмоционально-стрессовая гипнотерапия В.Е. Рожнова сочетает в себе лечение средой и коллективом, разъяснение и убеждение, эмоционально насыщенное внушение (с разнообразием интонаций от приказа и осуждения до обнадеживания и поддержки), используются внутригрупповые отношения больших с целью взаимоиндукции, подкрепление сильнодействующим раздражителем.

Арттерапия включает под собой вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. В узком смысле слова под арттерапией обычно подразумевается терапия изобразительным

творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние клиента.

Гештальт-терапия – метод психотерапии, способствующий достижению внутриличностной целостности, наполненности и осмысленности жизни, улучшение контакта с окружающими людьми и внешним миром.

Психодрама понимается как терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира человека с целью развития его творческого потенциала и расширения возможностей адекватного поведения и взаимодействия с людьми.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) – это набор техник, позволяющих производить быстрые изменения в мышлении людей, оказывая на них неосознаваемое ими воздействие с целью оказания психологической помощи.

Когнитивно-поведенческая терапия – подход, предназначенный для изменения умственных образов, мыслей и мыслительных паттернов с тем, чтобы помочь больным в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем.

Системная семейная психотерапия – одна из самых молодых психотерапевтических школ, развивающихся в последнее время, включает психотерапевтическое направление, рассматривающее системные связи и межличностные отношения в группе как основания для постановки диагноза и терапии психических расстройств и межличностных конфликтов.

В заключение следует отметить, что только хорошо образованный пенитенциарный психолог сможет оказать грамотную психологическую помощь наркозависимому осужденному, способствовать его эффективной ресоциализации, исправлению и возвращению в общество его полноправным членом.

УСПЕШНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Голомидова Е.В.

*Средняя общеобразовательная школа №3 п. Советский
Российская Федерация, Республика Марий Эл, п. Советский*

В настоящее время проблема охраны психологического здоровья школьников становится все более очевидной в связи с наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств. Особенно стрессогенными и опасными для психического здоровья школьников являются периоды адаптации. Поэтому процесс адаптации

имеет особое значение не только в начале обучения в школе, но и при переходе в основное звено. Актуальность данной проблемы подтверждается наблюдениями за учащимися младшего подросткового возраста.

Переход из начального звена школы в среднее – это важный момент в жизни школьника. В пятом классе для детей многое оказывается новым: учителя, новые предметы, иногда и новый классный коллектив.

По данным психологов, ситуация адаптации вызывает у многих пятиклассников повышенную тревожность, как школьную, так и личностную, а зачастую и появление страхов. Например, усиливается страх не соответствовать ожиданиям окружающих, который в этом возрасте, как правило, сильнее, чем страх самовыражения. Для ребенка младшего подросткового возраста чрезвычайно важно мнение других людей о нем и о его поступках, особенно мнение одноклассников и учителей. Постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих приводит к тому, что и способный ребенок не проявляет в должной мере свои возможности.

Таким образом, осложняется сам процесс учения, продуктивная работа на уроке становится проблематичной. Такое состояние часто сопровождается внутренней напряженностью, иногда затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений, что может привести к возникновению процесса дезадаптации.

Возраст детей пятого класса можно назвать переходным от младшего школьного к младшему подростковому. В силу психологической ценности отношений со сверстниками происходит замена ведущей деятельности с учебной деятельности на процесс общения. Таким образом, постепенно меняются приоритеты в стенах школы. Способности будут развиваться только в деятельности, вызывающей положительные эмоции, успех (или неуспех), и это существенно влияет на мотивацию учения.

Итак, целью моего исследования является изучение возможности успешной адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную.

Экспериментальная база моего исследования – СОШ №3 п. Советский. В исследовании приняли участие ученики 5-х классов в количестве 73 человек. Исследование планируется провести в два этапа: в начале учебного года (сентябрь 2014 г.) и в конце (апрель 2015 г.).

Исходя из темы данной работы, я предположила, что адаптация учащихся при переходе из начальной в основную школу будет эффективна при условии внедрения системы научно-методических рекомендаций, предназначенных учителям и родителям по повышению уровня адаптации младшего подростка к учебно-воспитательному процессу в среднем звене общеобразовательной школы.

Для достижения поставленной цели мной были использованы следующие методики:

1. Методика Филиппа для определения школьной тревожности;
2. Анкета для определения школьной мотивации учащихся (по Лускановой).

Таблица 1 – Данные по методике Филиппа для определения школьной тревожности

Факторы тревожности	Количество всего, чел.	В %-м соотношении
Переживание социального стресса	8	11
Фрустрация потребности в достижении успеха	3	4
Страх самовыражения	20	27
Страх ситуации проверки знаний	20	27
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	18	25
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9	12
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	6	8
Общая тревожность в школе	10	14

По результатам проведенных исследований выявлено, что у большинства пятиклассников отмечается страх самовыражения. Это означает, что у учащихся преобладают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей. Это характерно для 27% учащихся по обоим факторам. Показатель «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» составил 25%. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, снижающая приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера и повышающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды (т. е. отклоняющееся от норм и правил), характерна для 12% учащихся. Переживание социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты, характерно для 11% детей. Большинство школьников адаптировались к учителям, всего 8% (6 человек) не адаптировались.

Таким образом, у пятиклассников общая тревожность в школе (14%). Это говорит о том, что в целом по школе тревожность в норме. Отсюда следует, что дети успешно адаптировались к новым условиям, несмотря на высокий процент тревожности по фактору проверки знаний и страха самовыражения.

Таблица 2 – Данные по методике Лускановой для определения уровня школьной мотивации

Уровни школьной мотивации	Количество всего, чел.	В %-м соотношении
Негативная, дезадаптация	3	5
Низкая	13	21
Удовлетворительная	17	27
Хорошая	19	31
отличная	9	15

В результате изучения школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой были получены следующие данные.

Общий уровень школьной мотивации в классах хороший.

Как показывает диагностика, высокий уровень школьной мотивации выявлен у 15% пятиклассников (9 человек). Хорошая школьная мотивация отмечается у 19 учеников (31%).

17 учащихся (27%) имеют средний уровень школьной мотивации. Школа привлекает их больше внеучебными сторонами. Они достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако чаще их привлекает дополнительная возможность пообщаться с друзьями.

13 пятиклассников имеют низкий уровень школьной мотивации (21%). Они посещают занятия неохотно, испытывают трудности в познавательной деятельности.

3 школьника (5%) имеют очень низкий уровень школьной мотивации, проявляют негативное отношение к школе, испытывают серьезные трудности, связанные с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями.

Таким образом, в мотивационной сфере определенные проблемы в адаптации к школьной жизни испытывают 26% школьников.

По итогам первичной диагностики в начале учебного года у пятиклассников присутствует повышенная тревожность в ситуации проверки знаний, страх самовыражения. Для большинства учащихся характерен хороший уровень учебной мотивации, что говорит о том, что учащиеся отлично справились с процессом адаптации. Но хочется отметить, что есть учащиеся, которые нуждаются в педагогической и психологической помощи в процессе адаптации.

Для успешной адаптации пятиклассников к обучению в среднем звене общеобразовательной школы мною были разработаны рекомендации родителям и учителям:

1. Организовать работу с родителями. Для того чтобы ученики наиболее благополучно прошли этот этап своей жизни, их родителям необходимо знать и ежедневно учитывать особенности психического и физиологического состояния детей, возникающего с переходом из начального в среднее звено школы. Для этого необходимо на первом родительском собрании совместно с педагогом-психологом рассказать о психологических особенностях детей этого возраста, о вероятных проблемах, которые могут возникнуть в начале обучения в пятом классе, о том, какую помощь в адаптации смогут оказать родители детям. Кроме того, необходимо ознакомить родителей с планами работы, получить их согласие на проведение тренинга и коррекционных занятий. На родительском собрании родителям предлагаются «Памятки для родителей», где даны рекомендации о том, как организовать деятельность ребенка в пятом классе.

2. Организовать работу с педагогическим коллективом. Работа с педагогами чаще всего проводится в виде семинаров. Целью проводимых семинаров для классных руководителей и учителей-предметников является знакомство с основными задачами и трудностями периода первичной адаптации, тактикой общения с детьми и помощи им.

3. Организовать работу с учащимися. Работа с детьми проводится в зависимости от направлений деятельности психолога и классифицируется на профилактическую и коррекционно-развивающую. Профилактическая работа осуществляется психологом и направлена на оказание поддержки каждому младшему подростку. Наиболее продуктивно и эффективно проходит в форме тренинга, цель которого – адаптация учащихся к условиям средней школы. Коррекционно-развивающая работа проводится с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации. Такая работа может проводиться с детьми индивидуально или в микрогруппах, которые формируются на основе сходства проблем, выявленных у детей на этапе диагностики.

4. Организовать совместную деятельность педагогов, психологов, администрации школы и родителей для проведения мероприятий, направленных на успешную адаптацию пятиклассников.

5. Организовать включенность пятиклассников в подготовку и организацию совместных со старшеклассниками внеучебных мероприятий, праздников, спортивных соревнований, КТД (коллективные творческие дела).

6. Использовать компенсаторные возможности воспитательной работы, то есть ученикам, имеющим низкую самооценку, проблемы

в учебе давать поручения, в ходе выполнения которых они заведомо бы имели успех.

Список литературы

1. Балашова, Е.Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях / Е.Ю. Балашова // Педагогика и психология. – 2008. – №10. – С. 36-38.
2. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 396 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 479 с.
4. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Маяк, 2001. – 357 с.
5. Микадзе, Ю.В. Феномен успеваемости учащихся средних классов / Ю.В. Микадзе. – М.: АСТ-ПРЕСС, Южно-Уральское книжное издательство, 2008. – 240 с.
6. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 2003. – 394 с.
7. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
8. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с. – (Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста).
9. Сомько, А.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптационных занятий для пятиклассников / А.Н. Сомько, Ю.Г. Кафриева // Школьный психолог. – 2001. – №2. – С. 13-15.
10. Ульянова, Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении / Т.Л. Ульянова // Средняя школа. – 2006. – №7. – С. 21-24.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК АФФЕКТИВНО-КОГНИТИВНАЯ КООРДИНАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Горбунов С.А.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

Когнитивные и эмоциональные процессы задействованы в любой момент жизни человека, то есть любой психический процесс имеет когнитивный и эмоциональный аспекты. В теоретических понятиях, которыми оперируют психологи, для определения этих аспектов заложен разрыв между эмоциональной и познавательной сферами психики. С этой точки зрения понятие эмоционального интеллекта (ЭИ) является важным и актуальным и имеет серьезный потенциал в синтезе эмоций и когниций на теоретическом уровне.

В античной философии эмоциональный интеллект рассматривался как сила, управляющая нравственным поведением человека, которое сближается с силами ума и интеллектуализируется. Важную роль эмоционального интеллекта в нравственном становлении человека видели также философы эпохи Возрождения (Д. Алигьери, Ф. Петрарка, К. Салютати и др.). И как обязательная составляющая для них была свобода человеческого деяния, лежащая в основе принципа моральной ответственности. Предпосылки осмысления такого феномена, как «эмоциональный интеллект», возникли в 1930-х гг. прошлого века, когда появилось направление, подчеркивавшее приоритет личностных и эмоциональных характеристик субъекта, в результате чего оформилось понятие социального интеллекта.

Понятие «эмоциональный интеллект» было включено в научный аппарат относительно недавно. Первые публикации относятся к 1990-м гг. Рост интереса к изучению эмоционального интеллекта связан как со множеством белых пятен в концептуальном поле данного феномена, так и с потребностями прикладных исследований. Проблема эмоционального интеллекта весьма активно рассматривается зарубежными учеными такими, как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсенгер, Р. Стенберг, Дж. Блок и др. «Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируются и организуют восприятие, мышление и действие», – подчеркивал К. Изард. Исходная теория, которую предлагает Сэловей и Мейер, связывает эмоциональный интеллект с личностными факторами, такими как теплота и чуткость. Они определяют понятие эмоционального интеллекта как способность осознавать смысл эмоций и проблем и решать их. По их мнению, эмоциональный интеллект обуславливает наличие различных способностей, которые задействованы в адаптивной обработке эмоциональной информации.

Идея ЭИ в том виде, в котором этот термин существует сейчас, выросла из понятия «социальный интеллект», авторами-разработчиками которого являются Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк [1]. В развитии психологической науки и ее составляющей – психологии интеллекта, в определенный период времени стало много внимания уделяться информационным моделям интеллекта, а аффективная составляющая мышления отошла на дальний план. Понятие «социальный интеллект» и явилось тем связующим звеном между когнитивной и аффективной сторонами процесса познания. О связи когнитивного и эмоционального интеллекта писал Х. Гарднер, который в рамках теории о множественных интеллектах описал внутриличностный и межличностный интеллекты.

Одной из предпосылок обращения внимания к ЭИ стала гуманистическая психология. А. Маслоу в 50-е гг. XX в. ввел понятие «самоактуализация». Это спровоцировало интегральные исследования

личности, объединяющие когнитивные и аффективные стороны человеческой природы. Впервые обозначение EQ – emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта, ввел в 1985 г. Р. Бар-Он.

В 1990 г. П. Сэловей выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая, по признанию большинства в профессиональном мире, стала первой публикацией на тему ЭИ. Автор писал, что последние несколько лет представления и об интеллекте, и об эмоциях существенно изменились. Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, эмоции – как враг интеллекта, и оба эти явления приобрели актуальное значение в жизни человека. П. Сэловей и его соавтор Дж. Мэйер определили ЭИ как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий».

Согласно теоретическим концепциям зарубежных ученых, интеллект связан с четырьмя основными навыками.

1. Точность оценки и выражения эмоций. Эта способность предполагает умение определять эмоции по физическому состоянию и мыслям, по внешнему виду и поведению как самого индивида, так и окружающих.

2. Использование эмоций в мыслительной деятельности. Это понимание того, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может видеть мир под разными углами и более эффективно решать проблемы.

3. Понимание эмоций. Это умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переход от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоций.

4. Управление эмоциями. Это умение использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы, управлять своими и чужими эмоциями.

Согласно теории Р. Лазаруса, трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т. п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такое несоответствие препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека.

В концепции Дж. Мэйеара, Д. Карузо и П. Сэловея эмоциональный интеллект рассматривается на двух уровнях: как когнитивная способность и как смешанная модель когнитивных способностей и личностных характеристик. Они определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные знания и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития.

В отечественной психологии идею единства аффективных и интеллектуальных процессов, принадлежащую Л.С. Выготскому, развивали С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. В России понятие эмоционального интеллекта было впервые использовано Г.Г. Гарсковой, считавшей, что эмоциональный интеллект – это «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза». В настоящее время вопросами эмоционального интеллекта на постсоветском пространстве занимаются И.Н. Андреева, предложившая подробный обзор истории изучения эмоционального интеллекта, Д.В. Люсин, представивший свою двухкомпонентную теорию данного феномена, С.П. Деревянко, Е.С. Иванова, А.С. Петровская, Е.А. Орел, Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова и др. Анализ научных источников свидетельствует о том, что отечественные ученые понимают процесс развития личностного смысла как диалектическое единство аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов).

Творчество – один из наиболее сложных конструктов в профессиональной деятельности педагога. Л.С. Выготский подчеркивал созидательный характер творчества, определяя творческую деятельность как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта.

Согласно утверждению И.Н. Андреевой, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации [2]. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию. Эмоцию возникают именно тогда, когда какая-то причина препятствует приспособлению. Это значит, что эмоции возникают в зависимости от того, как мы воспринимаем реальность и какие возможности мы имеем для принятия того или иного решения. Однако для разных людей одна ситуация имеет разные оттенки. И поскольку эмоции и чувства зависят от развития познавательных функций, можно предположить, что успех или неудача

в каких-либо делах зависят от контроля своих эмоций, от того, как именно мы оцениваем ситуацию. В социальной среде человеку необходимо управлять своими эмоциями, чтобы не испортить отношения с другими людьми и достичь того, чего он желает. Это значит, что человек нуждается в распознавании собственных эмоций, владении эмоциями, понимании эмоций других людей и самомотивации к сотрудничеству.

Очевидно, что, хотя в последние годы наметился некоторый прогресс в формировании научных основ эмоционального интеллекта, остается много серьезных трудностей. Прежде всего, это касается определения самого понятия «эмоциональный интеллект». Анализ представленных моделей позволяет утверждать, что точки зрения разных авторов по этому поводу пересекаются лишь частично, многое четко не сформулировано. Иногда понятие ЭИ трактуется чрезмерно широко, и в этом конструкте в качестве структурных элементов выделяются некоторые личностные черты, мотивационные компоненты, смысловые ориентации и т. д.

Л.Д. Демина эмпирически выявила пять функций эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности, релятивные основным профессиональным функциям:

1. Оценочно-прогностическая функция – связана с оценкой эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей через речь, звуки, внешний вид и поведение, т. е. с формированием адекватного отношения к действительности, к конкретным ситуациям, своему поведению и окружающим. Данная функция способствует развитию социально направленных форм поведения, мотивации успеха, поскольку конструктивное взаимодействие возможно на основе познания и понимания.

2. Коммуникативная – определяется потребностью понимать эмоции, выступающие как коммуникативные действия. Понимание эмоций сопровождается декодированием как вербального, так и невербального аспекта коммуникации. Внутриличностное понимание эмоций образует корреляционные отношения с чувствительностью к речевой экспрессии и эмпатийностью личности.

3. Регулятивно-контролирующая – обуславливается ролью ЭИ в управлении эмоциями. Способность вызывать и контролировать эмоции определенной модальности, препятствовать избеганию негативных переживаний, контроль за интенсивностью негативных эмоций и эмоциональных состояний, снижением уровня эмоционального выгорания личности.

4. Мотивирующая функция. Управление эмоциями является одним из факторов, определяющих развитие внутренней мотивации и мотивации успеха профессиональной деятельности.

5. Рефлексивно-коррекционная функция. Познание в области эмоциональных переживаний, как собственных, так и партнеров по

взаимодействию, а также с уменьшением внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности. Коррекционный аспект функции заключается в соучастии эмоционального интеллекта в снижении рассогласованности в ценностно-смысловой сфере, агрессивного мироощущения. Таким образом, ЭИ выступает как структурообразующий (эмоционально-коммуникативный) компонент профессионально значимых качеств личности. Взаимодействуя с другими ее компонентами, ЭИ «выстраивает» их последовательность для реализации определенной активности.

Данные функции в полной мере могут быть отнесены к профессиональной деятельности педагога. В связи с этим закономерно возникает вопрос о развитии профессионально значимых качеств педагогов. В этой связи отметим выделенные М.В. Мусийчук когнитивные механизмы юмора, такие как коммуникативный, креативный, гелозоический (изменения модально-оценочной направленности), аксиологический [3]. И обратим внимание на то, что данные качества успешно могут формироваться в тренинге остроумия, разработанного М.В. Мусийчук [4].

Проблема взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов активно рассматривалась как зарубежными, так и отечественными учеными. ЭИ обуславливает такие навыки, как: способность определять эмоции по физическому состоянию, мыслям, внешнему виду, понимать амбивалентные чувства, осознавать переход от одной эмоции к другой, управлять как своими, так и чужими эмоциями. Управление эмоциями позволяет взглянуть на ситуации с разных сторон и более эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности педагога. С точки зрения психофизиологии вербальный интеллект определяется деятельностью левого полушария, а невербальный – правого, и между ними имеется взаимосвязь. Эмоциональный интеллект достигается воспитанием и самовоспитанием, требует определенной эмоциональной культуры, компетенции в области чувств, развитие эмпатии. Одним из эффективных средств развития эмоционального интеллекта является тренинг остроумия.

Список литературы

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии / Г.Ю. Айзенк. – М., 1995.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-87.
3. Мусийчук, М.В. Когнитивные механизмы юмора / М.В. Мусийчук. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2010. – 196 с.
4. Мусийчук, М.В. Развитие креативности или дюжина приемов остроумия / М.В. Мусийчук. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Грачева О.Г.

*Саратовский государственный университет
имени Гагарина Ю.А.*

Российская Федерация, г. Саратов

XXI век – это время современных, продвинутых технологий. Это век, в котором стремительно развиваются международные связи, ежедневно происходят новые открытия в различных отраслях промышленности. Происходит процесс интеграции Российской Федерации в общеевропейское и мировое пространство, тесное сотрудничество с другими странами в научно-технической, экономической, образовательной и других сферах. Следовательно, у государства возникает потребность в компетентных, мобильных и конкурентоспособных специалистах. Ситуация на рынке труда диктует необходимость модернизации системы высшего образования, а именно, усиления ее профессиональной составляющей. При этом особая роль отводится психологическим знаниям, владение которыми на современном этапе является неотъемлемым атрибутом успешного специалиста. Конкурентоспособность современного выпускника технического вуза сегодня определяется не только уровнем знаний по фундаментальным дисциплинам, но и углубленным знанием психологии.

Профессиональная деятельность занимает большую часть жизни человека. Почему же в равных условия одни люди оказываются успешными, а другие нет? От чего зависит эффективность исполняемой человеком деятельности? Какие качества помогают человеку добиться успеха в профессии? Ответы на эти вопросы можно получить, изучая психологию труда, которая занимается сферой профессионального труда и одной из центральных задач которой является обеспечение соответствия человека и профессии. В действительности такое соответствие наступает далеко не всегда и не сразу. Причин этому достаточно много, но одной из ключевых является то, что человек не всегда готов к избранной им же профессиональной деятельности. Его представления о профессии и своей роли в организации, представления о целях деятельности и своих возможностях расходятся с той реальностью, в которую он попадает. В результате могут происходить деформации личности или профессиональные деформации. В связи с этим важно знать уровень психологической готовности выпускника вуза к преодолению профессиональных кризисов, возникающих в процессе трудовой деятельности, уровень развития его

личностных и индивидуальных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности [2, с. 12].

Для того чтобы психолог мог помочь человеку в таких случаях, прежде всего ему необходимо изучить и проанализировать конкретную профессию. Только сопоставление объективной реальности профессии с мотивационно-эмоциональными, когнитивными и операторными особенностями поведения человека поможет понять, насколько выпускник будет успешен в будущей профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной пригодности субъекта и его профессионализация обуславливаются синтезом индивидуальных особенностей личности и требований деятельности, характерными чертами развития субъекта деятельности. Проблема формирования личности профессионала является комплексной и включает психологические, физиологические, социальные и медицинские аспекты. Основной теоретический аспект психологического содержания этой проблемы связан с изучением особенностей развития личности в период ее профессионализации и индивидуальной детерминации процессов успешного освоения и реализации профессиональной деятельности. Практическая направленность изучения данной проблемы определяется задачами профессиональной подготовки студентов.

Высшая школа претерпевает в настоящее время серьезные изменения – осуществляется переход к многоступенчатой системе образования, что значительно расширяет возможности выбора пути в сфере профессиональной деятельности. Свободный выбор может быть осуществлен только на основе осознания и понимания молодыми людьми своих индивидуальных возможностей. Большую роль здесь должна сыграть психологическая наука, которая призвана помочь создать благоприятные условия для развития индивидуальности человека, раскрытия его творческого потенциала.

Возникла проблема гуманизации и гуманитаризации высшего образования. С позиции «экономического человека» надо переходить на позиции «человеческого человека», то есть на гуманистическую, психологическую позицию; образование должно способствовать интеллектуальному и нравственному самосовершенствованию личности. Гуманизация труда включает в себя оптимальное использование свойств индивидуальности, совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки с учетом психологических особенностей работающего. Очень важно создать условия, при которых человеку было бы легко и приятно трудиться, но не менее важно, чтобы человек понимал, что он делает, зачем он это делает и видел результаты своего труда, а также мог предвидеть социальные и психологические последствия своего труда. И начинать коренную перестройку на пути к гуманизации надо с технического образования.

Есть разные подходы к пониманию гуманизации в техническом вузе, наиболее перспективной нам кажется точка зрения, которая выделяет фундаментальное понятие гуманизации как поворот образования лицом к человеку. В техническом образовании гуманизация имеет два важнейших направления. Первое – это гуманизация самого технического знания: она должна войти в ткань преподаваемых предметов через повышение общекультурной и психологической подготовки преподавателей технических вузов. Второе – это гуманизация образования через раскрытие творческого потенциала индивидуальности преподавателя и студента, поиск и диагностику одаренной молодежи, а также через непрерывную психологическую подготовку во время их обучения в вузе.

В настоящее время ряд проблем, стоящих перед вузом, имеют чисто психологические корни и могут быть решены только с применением новых психологических методов оценки и коррекции особенностей личности студентов. К этим проблемам относятся:

- неадекватная структура мотивов студентов в процессе обучения в вузе;
- низкий уровень осознания студентами своих возможностей, способностей, особенностей личности;
- отсутствие методов, развивающих личность студента в процессе обучения в вузе;
- низкий уровень психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности;
- недостаточный уровень развития навыков взаимодействия с другими людьми;
- недостаточный учет в процессе профессиональной подготовки склонностей, возможностей и типа личности студента.

Высокие темпы развития науки и техники, быстрое внедрение результатов исследования в практику ведут к появлению и развитию новых областей производства, новых профессий, частой их смене. Инновационному обществу требуются люди с обширными знаниями, глубокой научной подготовкой, умениями решать более сложные, чем раньше, задачи во всех областях жизни, люди, «которые умеют все делать». В этих условиях профессиональная пригодность человека в течение всей его трудовой жизни не может быть гарантирована знаниями и навыками, полученными в процессе обучения как в средней, так и в высшей школе.

Именно поэтому перед школами всех уровней и в особенности перед вузами возникла задача развивать интеллектуальные силы и гибкость ума учащихся таким образом, чтобы обновление знаний, приобретение навыков и умений стало процессом, не прекращающимся всю жизнь. В таких условиях на первый план в подготовке студентов технического

вуза выходит психология, в частности психология труда и инженерная психология.

В обществе, в его образовательных структурах меняется отношение к психологическим знаниям в целом и к прикладной психологии в особенности. Знания об основных психологических закономерностях, о психологических основах профессиональной деятельности рассматриваются сегодня как необходимый компонент общей культуры личности специалиста любого профиля. В силу этого психологические дисциплины, и в частности психология труда, получают все большее распространение в структуре учебного процесса факультетов, не только психологического, но и других профилей.

Все происходящие сегодня социально-экономические изменения сходятся на одном и том же – необходимости возможно более полного и глубокого использования знаний о психологии деятельности и ее субъекта, основу чего составляет психология труда. Эти изменения одновременно бросают вызов самой классической психологии труда, переориентируют ее на иные, новые профессии, на иные проблемы, направления и области изучения. Не отменяя прежней классической психологии труда, новая психология профессиональной деятельности должна ответить на этот вызов. Это стратегическая задача развития психологии труда, и ее еще предстоит решить. Одна из основных задач психологической науки и практики заключается в том, чтобы помогать человеку наиболее полно и эффективно реализовать себя в труде, получать удовлетворение от трудового процесса [3, с. 35].

Масштабы преподавания психологии студентам технических специальностей в последние годы значительно расширяются. Это происходит как в силу возрастающего интереса студентов к психологическим знаниям, так и по причине необходимости получения студентами таких знаний. Однако небольшой объем учебного времени, отводимого на изучение курсов психологии, затрудняет реализацию целей обучения. Другой проблемой обучения психологии в таких образовательных программах является то, что преподавателям далеко не всегда удается учитывать профессиональную специфику обучаемых студентов.

Одной из актуальнейших проблем в настоящее время выступает взаимодействие человека и техники, технических устройств. Поиск и изучением возможных решений занимается психология труда и инженерная психология. В психологии труда существует и другое направление, которое назвали гуманизацией техники, а все направление работы получило уже общепризнанное название инженерной психологии, которая плодотворно развивается в содружестве с кибернетикой, физиологией и гигиеной труда. Но в отличие от кибернетики, пытающейся увидеть в человеке машину, инженерная психология,

напротив, в машине видит человека. Инженерная психология – это отрасль психологии труда, занимающаяся гуманизацией техники. Она часть эргономики. Исследуя взаимодействие коллектива и отдельного человека с разнообразными техническими устройствами, она разрабатывает методы приспособления техники к психологическим свойствам людей.

Становление инженерной психологии как самостоятельной научной психологической дисциплины обуславливается автоматизацией производства и развитием средств дистанционного контроля и управления. В 50-х годах были выявлены в общих чертах закономерности приема и переработки информации человеком, а в 60-е годы определены общие принципы организации взаимодействия человека и ЭВМ. Выработанные рекомендации нашли практическое применение при автоматизации процессов управления на производстве, в космонавтике, авиации и т. д. [3, с. 37].

Существуют две системы взаимодействия людей с техническими средствами производства:

1) система «человек – машина», уравнивающая человека с машиной и определяющая взаимодействие одного лица с техническими средствами его труда;

2) система «коллектив – человек – машина» определяет, прежде всего, взаимодействие группы людей, совместно эксплуатирующих технические средства производства, а затем уже действия каждого члена коллектива по управлению порученной ему машиной.

Исследованием первой системы ограничивается инженерная психология стран капитализма, оставляющего оператора, оторванного от коллектива, один на один с машиной. Наиболее полно охватывает задачи инженерной психологии вторая система, определяя область ее исследований. Решая общие задачи в таком объеме, инженерная психология непосредственно участвует в научной организации труда и научно-технической революции, вооружая не только конструкторов, но и новаторов производства закономерностями и методами приспособления машин к психологическим свойствам рабочих для создания наилучших условий их труда и повышения его производительности и удовлетворенности им.

Иногда инженерную психологию понимают как «психологию, которой занимаются инженеры». Но это неверно, так как наука определяется не тем, кто ею занимается (инженерной психологией занимаются и врачи), а своим предметом. Предмет инженерной психологии, уточняющий предмет психологии труда, – психологическая гуманизация техники в процессе ее конструирования и рационализации.

Одним из значимых направлений реформирования современной системы высшего образования является его гуманитаризация, которая

приобщает молодежь к общечеловеческой культуре. Гуманитаризация образования преследует две основные взаимосвязанные цели:

1) с ее помощью стремятся преодолеть «частичность» будущего специалиста, его одномерность, задаваемую профессиональной подготовкой;

2) заложить у него основы гуманистического мировоззрения [1, с. 78].

Совершенствование данных направлений наиболее эффективно при тесном сотрудничестве специалистов технического и гуманитарного профилей университета.

Список литературы

1. Ветров, Ю. Инженерная психология в техническом университете / Ю. Ветров, М. Кондратьева // Высшее образование в России. – 2006. – №5. – С. 76-81.

2. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 373 с.

3. Носкова, О.Г. Психология труда, инженерная психология и эргономика: историко-психологический анализ / О.Г. Носкова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – №2. – С. 32-42.

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ)

Гуляева Е.А.

Детский сад №16 «Дубок»

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

По мнению А.И. Захарова, детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребенком, говорят о нервной ослабленности малыша, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия [5, с. 23].

А.В. Божович считает, что психика ребенка отличается обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям. Невротические страхи появляются в результате длительных и неразрешимых переживаний или острых

психических потрясений, часто на фоне болезненного перенапряжения нервных процессов. Поэтому невротические страхи требуют особого внимания психологов, педагогов и родителей, так как при наличии таких страхов ребенок становится скованным, напряженным. Его поведение характеризуется пассивностью, развивается аффективная замкнутость. В связи с этим остро встает вопрос ранней диагностики невротических страхов [2, с. 14].

Страх – неприятное и порой мучительное чувство, вызываемое какой-то смутной угрозой или неминуемой опасностью. Эта опасность может быть реальной, действительно существующей, или мнимой, плодом нашего воображения, может быть незначительной, вызывая у нас лишь некоторую тревогу, или столь сильной, что приведет нас в ужас. Как бы там ни было, мы не любим испытывать страх, даже если он приносит какую-то пользу, ограждая нас от опасности или удерживая вдали от нее, все равно не хотим, чтобы его переживали и наши дети [5, с. 4].

В исследованиях Л. Миллера и М. Руттера подчеркивается, что страхи являются естественным состоянием у детей от 2 до 6 лет и в среднем их бывает 3, тогда как почти у 50% детей в возрасте от 6 до 12 лет бывает 7 различных видов страхов. Однако, как показали исследования Л. Миллера и его сотрудников, родители не обращают на эти страхи внимания, считая их нормальными, за исключением тех ситуаций, когда они имеют социальные основания [1, с. 91].

Страхи у детей часто бывают преходящими и длятся от одной до нескольких недель. У некоторых детей, однако, страхи сохраняются или превращаются с возрастом в более реалистические опасения. Длительные страхи могут явиться следствием более высокого уровня тревожности. Страхи у детей более поддаются терапии, нежели у взрослых, однако более чем у половины детей даже при улучшении состояния, тревоги сохраняются. При активной терапии страхов вероятнее и быстрее добиться результата у маленьких детей, чем у старших, но даже в этом случае у 7% детей сохраняются серьезные страхи [1, с. 97].

Тревожное расстройство при разлуке особенно свойственно маленьким детям, зависящим от опекающих их лиц, и возникает в связи с тем, что они переживают ряд характерных страхов в период своего развития: страх потерять мать, страх быть потерянным или уничтоженным, страх одиночества, страх переезда, страх разлучиться с родителями, страх темноты. Когда наступает необходимость расставаться с родителями и идти в школу, развивается синдром школьных страхов или отказ от посещения школы. Нередко предчувствие разлуки влечет за собой возникновение различных болезненных расстройств (головные боли, тошнота, рвота), не связанных с соматическими заболеваниями. В некоторых случаях возникают вспышки раздражения с плачем и требованиями не оставлять одного дома.

Описываемые расстройства развиваются от дошкольного возраста до 18 лет, а продолжительность этих состояний не менее 2 недель [1, с. 93].

Обратимся к динамике страхов в дошкольном возрасте. Прежде всего обращает на себя внимание своеобразие динамики страхов.

Начиная с 4 лет идет нарастание числа страхов вплоть до начала обучения в школе. Это можно объяснить все еще продолжающимся в этом возрасте доминированием инстинктивных страхов над социальными. Инстинктивные страхи – это преимущественно эмоциональные страхи, когда страх выступает как эмоционально воспринимаемая угроза для жизни. В то же время основной источник страхов лежит в сфере взаимоотношений между родителями и ребенком. Свидетельством тому служит значительное падение числа страхов у 7-летних детей, поступивших в школу в сравнении с их одноклассниками дошкольниками. Очевидно, что опыт социального общения у таких детей явно больший, что способствует проявлению всей палитры эмоций, адекватному восприятию удач и неудач, более гибкому поведению ребенка. Таким образом, роль активизатора снижения страхов, по остроумному замечанию А.И. Захарова, выполняют не транквилизаторы, а общение со сверстниками и собственная активность родителей, поддерживающих инициативу детей [5, с. 161].

Откуда берутся страхи:

1. Конкретный случай, который напугал ребенка (укусила собака, застрял в лифте). Такие страхи легче всего поддаются коррекции. Но не у всех детей, покусанных собакой, развивается стойкий, заметный окружающим страх. Во многом это зависит от особенностей характера малыша (тревожность, мнительность, пессимизм, неуверенность в себе, зависимость от других людей и т. д.) А эти черты характера могут возникнуть, если родители сами запугивают ребенка: «Не будешь спать – заберет Баба-Яга!»

2. Бредовые страхи. Это самая тяжелая форма страхов, причину появления которых найти невозможно. Например, почему ребенок боится играть с какой-то игрушкой или боится одевать какую-то одежду. Их наличие часто указывает на серьезные отклонения в психике малыша.

3. Сверхценные страхи. Эти страхи самые распространенные. Они связаны с некоторыми идеями, как говорят, с «идеями фикс», и вызваны собственной фантазией ребенка. В 90% случаев практикующие психологи сталкиваются именно с ними [7, с. 132].

Существуют основные виды страхов, проявление которых в определенном возрасте считается нормой. Обратимся к таблице «Детские страхи (норма)». Здесь приведены данные исследования М. Кузьминой [8, с. 9].

Название страха	Мальчики					Девочки				
	3	4	5	6	7 (дошко- льники)	3	4	5	6	7 (дошко- льники)
1. Остаться дома в одиночестве				*	*				*	*
2. Нападение				*	*				*	*
3. Заболеть, заразиться			*					*		
4. Умереть				*	*				*	*
5. Смерть родителей										
6. Чужие люди	*			*			*		*	*
7. Потеряться	*	*				*	*			
8. Мама и папа			*					*	*	
9. Наказание				*						
10. Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Бармалей и т. д.	*	*	*			*	*			
11. Страшные сны		*		*			*	*		*
12. Темнота	*	*		*		*	*			*
13. Животные		*		*				*		
14. Транспорт			*					*		
15. Стихийные бедствия	*				*			*		*
16. Высота			*		*				*	*
17. Глубина					*				*	*
18. Маленькие тесные помещения					*	*		*		
19. Вода		*					*	*		
20. Огонь	*					*	*			*

Название страха	Мальчики					Девочки				
	3	4	5	6	7 (дошко- льники)	3	4	5	6	7 (дошко- льники)
21. Пожар		*			*		*			
22. Война			*						*	
23. Большие помещения, улица								*		
24. Врачи	*			*		*			*	
25. Уколы	*		*			*			*	*
26. Боль					*			*	*	
27. Резкие громкие звуки										

Звездочкой (*) отмечены страхи, которые обычно испытывают дети соответствующего возраста.

Как победить страх

Последствия детских страхов могут быть самыми разными: тревожность, агрессия, капризность, проблемы в общении со сверстниками, зажатость, комплексы, неврозы и другие серьезные проблемы. Поэтому особенно важно помочь ребенку вовремя преодолеть страхи. Помощь специалиста нужна в том случае, если страх ребенка доходит до патологии. Но если родители видят, что страх не причиняет ребенку особого беспокойства, можно попробовать справиться своими силами.

Существует много методов для выявления страхов. Для начала нужно поговорить с ребенком. Лучше делать это в спокойной обстановке, посадив малыша на колени или сесть рядышком друг с другом. Беседа – важное условие для избавления от страхов. Беседу следует вести неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответа «да» – «нет» или «боюсь» – «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится ребенок, следует только время от времени. Тем самым можно избежать непроизвольного внушения страхов. Поделитесь с ребенком своим опытом, расскажите о том, чего вы боялись в детстве и почему, и обязательно о том, как вы перестали бояться. Очень хороший метод – это сочинить вместе с ребенком сказку или рассказ на тему его страха. Конец истории должен быть обязательно о том, как герой побеждает

страх. Нарисовать страх – это самый распространенный и действенный метод борьбы с ним. А после того как ребенок нарисует, сжечь бумажку с рисунком и обязательно объяснить малышу, что страха больше не существует, что вы его сожгли, и он больше никогда не побеспокоит его [4, с. 99].

Нестабильность нашей жизни, многочисленные социальные проблемы, издержки воспитания детей в семье и детском саду и целый ряд других факторов – вот причины появления у современных дошкольников невротических отклонений. Предупредить их формирование можно, используя комплекс продуманных социальных, психолого-педагогических и медицинских мероприятий, имеющих психопрофилактическую направленность и расширяющих диапазон воздействия воспитателя на эмоциональное развитие ребенка. На практике бывает нелегко четко, однозначно понять: страдает ребенок невротическими отклонениями, или же поведенческие проблемы объясняются недостатками воспитания и особенностями характера. В тех детских садах, где есть психолог, проводится определенная психолого-диагностическая и психотерапевтическая работа, помогающая родителям и воспитателям не «наломать дров», не усугублять состояние ребенка, нуждающегося в помощи.

Список литературы

1. Барташева, Н. Не надо бояться Бармалея! / Н. Барташева // Дошкольное воспитание. – 1994. – №9. – С. 66- 68.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1997. – 351 с.
3. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб.: Питер, 2001. – 278 с.
4. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
5. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
6. Гульянц, Э.К. Психологическая коррекция страха медицинских процедур у детей дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) с помощью куклотерапии / Э.К. Гульянц, С.В. Гриднева, А.И. Ташеева // Современная семья: проблемы и перспективы. – 1994. – 114 с.
7. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
8. Кузьмина, М. Детский невроз страха / М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – №25. – С. 8-10.
9. Офицерова, Е.В. Проблема детских страхов – наиболее опасных из всех эмоций у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сообщество взаимопомощи учителей. – URL: <http://pedsovet.su/publ/123-1-0-4239> (дата обращения: 14.12.2014).

ДИАЛОГ КАК СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СУБЪЕКТАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПОИСКАХ ВЫСОКОГО СМЫСЛА

Гурлева Т.С.

*Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев*

Быть – значит общаться диалогически
М.М. Бахтин

Гуманистическая психология признает возможность гармоничного существования человека только при наличии у него «высокого» смысла жизни (А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Л.С. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.), что обеспечивает движение жизни по вертикали. Отмечая неоспоримую связь материального, социального и духовного, важно подчеркнуть приоритетность именно духовного развития человека (А. Ассаджоли, Г.А. Балл, И.Д. Бех, Б.С. Братусь, Л.З. Левит, В.В. Летуновский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский и др.). Духовные, сущностные, бытийные смыслы задают восходящий вектор развития личности, ее жизненного пути, помогают человеку найти себя истинного.

Под высоким смыслом жизни мы понимаем такое психологическое образование, которое определяет представление человека о наивысших, духовных ценностях, и в соответствии с которыми он строит свою жизнь, стремится ее осознать как целостный процесс по восходящей. Высокий смысл жизни может состоять из нескольких высоких значений человеческого бытия («духовное смысловое ядро»). Наше исследование показало, что высокий смысл представляет собой не просто «застывшее» значение, некую неоспоримую истину (например, Добро, Вера, Любовь, Красота, Достоинство, Честь, Ответственность и др.), а также то, что этот смысл характеризуется эмоциональным отношением к нему («Творчество как радость жизни»), а также готовностью действовать, поступать в соответствии с высокими смыслами («помогать людям быть свободными и счастливыми», «творить», «создавать прекрасное», «быть честным и справедливым»). Это подтверждает деятельный, поступковый характер смысла жизни (работы В.А. Роменца и В.А. Татенко) для человека, который открыт новому опыту, готов к самопознанию, поиску ответа на вопрос: «Кто я есть и для чего живу в этом мире?», к творческой самореализации.

Важно подчеркнуть, что с категориями смысла жизни, высоких смыслов органично связаны категории ответственности, совести и

свободы. Способность принять на себя ответственность перед собой за непосредственное воплощение смысла в жизнь является отличительной чертой его реализации. Но без ответственности также невозможно овладение человеком индивидуальным смыслом жизни, ведь только ответственный человек прислушивается к собственной совести. В этом контексте мы говорим о внутренней, индивидуальной, субъектной, автономной ответственности. Совесть, являясь «смысловым органом, интуитивной способностью», позволяющей найти единственный смысл, который кроется в любой ситуации (В. Франкл), являет собой соотношение мыслей, намерений и поступков с неким «нравственным законом» (М.М. Бахтин). И этот процесс не происходит без ярких переживаний, без отношения к себе как к созидающей личности, которая, совершая свободный ответственный выбор, развивается и движется к совершенству.

В процессе психологической помощи важно: предоставлять человеку, особенно современной молодежи, возможность прислушиваться к себе, голосу собственной совести, поддерживать стремление и готовность искать, беречь, защищать и реализовывать сущностные смыслы, нести за свой выбор личную, внутреннюю ответственность. Задача психолога заключается не только в том, чтобы содействовать личности в понимании себя, мира, своих отношений с другими людьми, но при этом предлагать человеку вектор духовного самопознания и саморазвития. Такое отношение к миру и собственному развитию зарождается в диалоге между субъектами образовательного процесса.

Диалогический принцип считается одной из важнейших составляющих гуманистической парадигмы западной и отечественной психологической науки (М.М. Бахтин, С.Л. Братченко, Г.В. Дьяконов, И.В. Дубровина, В. Каган, Г.О. Ковалев, Р. Кочюнас, Т.А. Флоренская, Н.В.Чепелева и др.).

Диалог в научной литературе имеет множество определений, которые свидетельствуют, что это понятие чрезвычайно важно и требует всестороннего и глубокого рассмотрения в нынешних социокультурных условиях. Оно характеризует действие и взаимодействие личностей (групп, сообществ и т. д.), внутренний и внешний опыт человека (внутренний и внешний диалог). Диалог рассматривается как основа человеческого существования и условие человеческого сознания, как особый мир и форма общения (или межличностного взаимодействия) индивидов, обязательно как субъект-субъектное взаимодействие, где общающиеся рассматриваются как равные, свободные и независимые. Термин «диалог» понимается как целостный акт, а субъекты диалога – как равноправные, свободные и независимые (М.М. Бахтин, М. Бубер, М.С. Каган и др.).

Диалог понимается как способ со-бытия двух и более людей в едином поиске возможностей само- и взаиморазвития; человеко-человеческие

отношения между ними обязательно предполагают доверие, уважение к другому и к его личному жизненному опыту, эмпатию, душевную теплоту, раскрытие своей уникальности, веру в позитивный результат такого взаимодействия [1].

Компетентное психологическое сопровождение может помочь человеку почувствовать и осознать себя творящей личностью, что возможно в процессе постижения и воплощения смыслов высокого порядка, нового осмысления себя, других людей, жизненных реалий. Выявленная в нашем исследовании направленность киевских подростков и юношей на высокие жизненные смыслы, стремление претворять их в реальность требуют от социального окружения благоприятных условий для личностного роста младшего поколения, расширения и активизации его возможностей для поиска и реализации этих смыслов, а значит, для духовного обновления и совершенствования общества в целом.

Как «смысловое взаимодействие» (Дж. Келли, Д.А. Леонтьев, Е.А. Сиротина и др.) диалог открывает возможности человека расширить пределы своего сознания, переосмыслить ценности, осознать и сохранить собственную жизненную позицию. Важным является понимание диалога как морального, духовного общения, которое считается наиболее адекватным способом со-бытия личностей. О диалоге говорят тогда, когда идет речь о высших духовных ценностях и смыслах, которые не могут быть кем-то навязанными, внушенными. Именно в процессе открытого и доверительного взаимодействия, смыслового взаимообмена, один субъект может помочь другому построить внутренний диалог, благодаря которому он станет способным прислушиваться к себе, к собственной совести и открыть высшие, сущностные смыслы. Результатом диалога как творческого, созидательного взаимодействия двух и более участников становится встреча и взаимопроникновение смыслов общающихся людей, а также рождение, со-творение, открытие высоких, духовных смыслов.

По мнению Ж. Пиаже, дискуссия возможна только между равными, и когда дети, замечает психолог, некритично соглашаются с мнением взрослых, это препятствует их развитию. «Критическое отношение рождается из дискуссии, а дискуссия возможна только между равными», – писал Пиаже [3, с. 409]. Он утверждал, что критичность, терпимость и умение встать на точку зрения другого лучше развиваются при общении детей между собой. Равное взаимодействие важно создавать и в процессе общения педагогов и учащихся, чтобы не подменить диалоговое, смысловое общение манипулированием. Диалог психотерапевта и клиента (и ребенка, и взрослого) создает условия для доверия и паритетности между ними, повышения интеллектуальной продуктивности человека, его личностного роста, поиска и открытия для себя высокого жизненного смысла. Алгоритм диалогового общения переносится и в сферу

взаимоотношений учителя и учащегося как субъектов воспитательного процесса.

Подростковый и юношеский период является сенситивным к усвоению сложных смысложизненных понятий и проблем, что помогает юному человеку становиться субъектом собственного развития (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Г.А. Вайзер, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Д.А. Леонтьев, В.М. Лозоцева и др.). В этом возрасте заложены все потенции для становления психологически и социально зрелой личности, для которой высшей инстанцией, перед которой она отвечает (или готова отвечать) за свое поведение, жизненный выбор, выступает собственная совесть, а не внешний авторитет. В то же время данный возраст остается довольно «чувствительным» к внешнему воздействию, давлению, проявлениям своеволия со стороны взрослых, в частности педагогов и сверстников. К сожалению, учащийся нередко становится жертвой манипуляций, воспринимается как объект, лишенный собственной индивидуальности, свободы выбора и самовыражения.

Важно помочь не только подросткам и юнашам искать, открывать и реализовывать жизненные смыслы, но и взрослым понять, что все проявления ребенка являются результатом, прежде всего, его внутренней активности, и имеет для него определенный смысл, который не всегда очевиден, но именно отношения определяют поведение ребенка, формируют его личность [2]. Конструктивное смысловое взаимодействие со взрослым миром может помочь юной личности «выйти» на уровень самопознания, духовного совершенствования, творчества, поддерживать потребность в поиске и реализации высоких жизненных смыслов.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – 3-е изд. – М.: Художественная литература, 1972. – 471 с.
2. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье / Г.ЯТ. Хоментаскас. – М.: Рипол Классик, 2003. – 224 с.
3. Piaget J. The moral judgement of the child. – N.-Y.: Harcourt Brace, 1932.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ МИФА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕГО ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

Гуцол С.Ю.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Современный образовательный дискурс представляет собой важный контекст общего процесса развития личности, связывает воедино различные компоненты социокультурного опыта, создает условия для их

межпоколенной и межличностной трансляции, выступая своего рода «проекцией» культуры на личностное бытие человека. Посредством образования личность репрезентирует и позиционирует себя в универсуме культурных смыслов. Образовательный контент объединяет в себе все потенциально возможные культурные смысловые комплексы в знаковой форме, а также упрощенные (опрошенные) комплексы смыслов – определенные культурные образцы, в которых имплицитно представлены мифы и мифоподобные комплексы, сведенные к индексальной форме [2].

В рамках научных дискуссий, касаемых проблематизации мифологических аспектов образования, на сегодняшний день отчетливо прослеживаются тенденции как в сторону демифологизации, так и ремифологизации образовательных процессов. Так, в русле демифологизаторского подхода к образованию (М.А. Мазниченко, Ю.С. Тюнников, П. Фрейре и пр.) происходит противопоставление образования и мифа, обусловленное узким пониманием мифа в качестве структуры или атрибута образовательного процесса. Внутри этого подхода развиваются идеи, согласно которым в процессе образования необходимым является освобождение от мифов и мифоподобных элементов, якобы играющих отрицательную роль в формировании социокультурных параметров личности.

Для ремифологизационного подхода к образованию (М.П. Арутюнян, Д. Ленцен, А.М. Лобок, Е.В. Савелова, Ф. Фребель, Ф.В. Шеллинг и др.), напротив, характерным является процесс реабилитации мифа как универсального феномена человеческого сознания и культуры и, прежде всего, понимание его образовательного и культуротворческого потенциала, его важной роли в процессе развития личности.

Здесь, с нашей точки зрения, важно подчеркнуть, что сама возможность зарождения мифа (мифологического способа отношений с реальностью) может иметь место лишь в особой специфической ситуации «доверия» («до-верия»), в которой проявляется и актуализируется первичное различие «Себя» и «Другого». Это различие, которое формируется во внутреннем опыте, определяет первичную границу между «Я» и «Иным», тем самым в дальнейшем способствуя образованию полюсов потенциального напряжения. Миф здесь актуализируется в качестве медиатора, синтезиса, посредника в коммуникативном пространстве «Я» – «Другой», сдерживая нарастающую семантическую пропасть между «Своим» и «Иным» через переживание (проживание) «Своего» как «Другого» и «Другого» как «Своего». Таким образом, в силу своей принадлежности к обоим полюсам уникальные ресурсы мифа заключаются в его способности удерживать «Целое», в переживании целостности бытия.

В контексте вышесказанного образование как одна из ведущих систем культуры формирует и транслирует определенные модели отношений,

внутри которых «Свое» и «Другое» соприкасаются и взаимодействуют, сохраняя при этом собственную инаковость и своеобразие; задает определенные фреймы, внутри которых возможной является воплощение множества вариаций смыслового «разворачивания» мифа.

На экзистенциальном уровне основания образования можно определить в границах «жизненного мира» как предела «мира-впервые», в проживании (экзистенциальном переживании) которого зарождаются базовые формы сознания и бытия. Экзистенциальное мифологическое переживание, затрагивающее глубинные личностные структуры, не может существовать актуально в «готовом виде», а возможно лишь как потенциальное: этот глубоко личный акт может совершиться как акт авторефлексии и самораскрытия в «экзистенциальной коммуникации» (Э. Левинас, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс) с «Другим». Оно определяется ощущением тождественности своего «Я» и «Другого» в многовариантной перспективе возможностей; определяется самой свободой в возможности быть и «Собой», и всем «Миром» одновременно: «Я» одномоментно проживается как множество «не-Я», манящих своей всевозможностью и в то же время пугающих своей безграничностью. При утрате экзистенциального переживания происходит выхолащивание коммуникативного процесса, опрощение, «вымывание» его целостности, экзистенциальной наполненности и духовности.

В образовании экзистенциальное переживание сопряжено с рефлексией уникальности человеческого бытия, его смысловой неповторимости. При этом экзистенциальная тревожность, возникающая при формировании «Своего» пространства, выступает своего рода генератором осознанного поиска «Другого», снимающего переживание крайнего одиночества и позволяющего сохранять самоидентичность [3]. В образовании человек осуществляет творческий поиск и сущностный выбор своего пути, проектирование своего жизненного пространства, своего уникального бытия среди множества вариантов бытийных проектов «Других».

Однако для образования как социального института очевидным образом характерны наличие, распространение и усиление многоплановых системных связей и взаимодействий, в процессе экспансии которых образование неизбежно теряет свою коммуникативно-смысловую («живую») основу, вследствие чего осуществление личностного проекта попадает в зависимость от «властного» дискурса. При этом активный процесс распространения мифологических смысловых конструктов в системе образования может способствовать как расширению смыслового диапазона «Других», так и нивелированию личностных свойств, взамен предлагая «готовый» образ «Другого».

Очевидно, что в процессе становления и развития образования миф претерпевает ряд трансформаций, видоизменяясь от первичных

(«чистых») форм до усложненных и деформированных («превращенных»). Так, например, деструктивная роль мифа может быть обусловлена его искажением, «превращением» его в форму социальной идеологии. Структурное «превращение» мифа, прежде всего, связано с тем, что в момент ослабления, «угасания» экзистенциального мифологического переживания в культурном пространстве семантические полюса «Своего» и «Другого» фиксируются и отчуждаются в определенных знаковых формах. Иными словами, миф постепенно «превращается» из проводника свободно протекаемых смысловых потоков «в семиотически маркированную структурную конфигурацию» (Е.В. Савелова) с ярко выраженным семантическим ядром и динамической периферией. При этом базовая смысловая составляющая мифа является чрезвычайно устойчивой; в ней заключается нуклиарная мифологическая константа: здесь доминантный смысл, запечатленный в оппозиции «Я–Другой» обретает свое «Имя». Постепенно этот смысл проходит селекцию и определенным образом фиксируется в культуре согласно соответствующим историческим, идеологическим, психологическим, политическим и прочим установкам. А вокруг него в периферической зоне размещается диффузное «облако» пограничных смыслов, которые представляют собой другой вероятностный оппозиционный полюс: здесь смыслы потенциально способны к различным динамическим трансформациям (интерференции, смещению, отпадению от нуклиарной части).

В силу того, что мифологический смысл является семантически многозначным (содержит в себе отпечатки, следы, отголоски множественных образов «Другого» – смыслов, образов, эмоций, действий, ситуаций, чувств и т. д.), то даже при значительных трансформациях социокультурной ситуации мифы демонстрируют выраженную устойчивость и константность в различные исторические периоды для различных типов культур и обществ: в них могут быть проявлены, выражены и актуализированы новые грани смыслового содержания «Другого», новые оттенки и полутона его потенциально бесконечно-многообразного бытия. Сохраняя, накапливая и концентрируя все возможные смысловые конфигурации, миф порождает свою собственную семантическую «историю», осуществляя по отношению к культуре аккумуляционную функцию. В свою очередь, реализация интегрирующей функции мифа позволяет синтезировать многочисленные образования культурных смыслов, порождая новые конструируемые и реконструируемые. Из таких мифологических комплексов и формируется семантическое пространство, содержащее потенциальный «запас» первичных смысловых образований культуры в целом, актуализируясь во всех ее системах и на всех ее уровнях.

Анализируя тенденции образования в контексте современного мифотворчества, М.А. Лосева отмечает наличие в основных образовательных концептах типичных признаков символических мифологических структур, таких как выраженная не критичность восприятия, обязательность выполнения, сакральность по отношению к повседневным образовательным практикам, парадигмальность, претензия на глобальное моделирование ситуации и пр. [1]. С ее точки зрения, для большинства современных образовательных систем характерными являются символичность, обобщенный характер дефиниций, размытость их содержания, метафоричность, предрасположенность к слабо мотивированным включениям инородных символов, смыслов и стратегий, эклектичность. В содержании, которое общественное сознание приписывает этим концептам, можно четко проследить определенные мотивы, возникшие в результате совмещения традиционных и инновационных культурных символов и сюжетов.

Так, Ю.В. Щербинина в качестве основных мифологем и мифоподобных элементов (универсальных представлений, которые определяют внутреннюю структуру организации дискурса и обеспечивают относительную устойчивость и целостность его существования на различных исторических этапах формирования образовательного дискурса) выделяет мифологему Ума, Свободы, Власти и Труда [6]. Согласно ее концепции, взаимосвязь базовых мифологем образовательного дискурса в предложенной ею пространственно-полевой модели дискурс-анализа можно представить как «Ум/Труд – Свобода/Власть, а их функционирование в системе дискурсных координат как Свобода + Ум («вертикаль» дискурса) – Власть + Труд («горизонталь» дискурса)» [6, с. 21].

В русле ремифологизационного подхода ряд современных исследователей мифологии образовательного дискурса (М.П. Арутюнян, Д. Ленцен, А.М. Лобок, М.А. Лосева, Е.В. Савелова) считают, что его смыслотворческий потенциал может быть максимально воплощен и эффективно использован при создании технологий аккультурирующего образования, основная идея которых заключается в конструировании в коммуникативном образовательном пространстве личностного «возможного» мира. Как подчеркивал М. Хайдеггер, действенность подлинного образования, его культурный смысл заключается именно в том, что оно переводит индивида из обыденного пространства наличных предметов, из сущего, в абсолютно иное пространство, в котором мир просветляется [5].

Именно такое образование, понимаемое в русле лосевской теории мифа, и является остро востребуемым в сегодняшней сложной социокультурной ситуации, в которой «выдвинутый в Ничто» человек [4, с. 22] находится в творческом процессе своего становления, в процессе

самотворения, саморазвития и самопроектирования. «Максимально простая и максимально насыщенная» формула мифа (А.Ф. Лосев) может помочь человеку вернуться к основам подлинного образования как универсального феномена бытия, способного диалектически воссоединить отдельные фрагменты расколотого сознания и культуры.

Список литературы

1. Лосева, М. А. Мифологическое в смысловом контексте современной культуры: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / М.А. Лосева. – Пермь, 2006. – 24 с.
2. Савелова, Е.В. Миф и образование в современной культуре: монография / Е.В. Савелова. – Хабаровск: ДВГТУ, 2007. – 135 с.
3. Савелова, Е.В. Миф и образование в структуре человеческого бытия и культуры: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / Е.В. Савелова. – Комсомольск-на-Амуре, 2011. – 46 с.
4. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; сост., пер., вступ. ст., комм. и указ. В.В. Биbihин. – М.: Республика, 1993. – 448 с. – (Серия «Мыслители XX века»).
5. Хайдеггер, М. Учение Платона об истине / М. Хайдеггер // Историко-философский ежегодник. – М.: Наука, 1986. – С. 255-275.
6. Щербинина, Ю.В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Щербинина. – М., 2010. – 46 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Гуцина Т.Ю.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Смена парадигмы от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь» действительно смещает доминанту образовательных технологий в сторону самообразования. Сегодня способность к самообразованию выступает ядром профессиональных качеств конкурентоспособного специалиста и реализуется в умении самостоятельно находить и отбирать информацию, необходимую для реализации и совершенствования профессиональной деятельности; умении учиться самостоятельно и в течение всей трудовой жизни; умении творчески использовать сумму усвоенных знаний, самостоятельно их пополнять и добывать.

Вопросы самообразования в последние десятилетия стали предметом пристального внимания психологической науки (В.П. Беспалько, Т.А. Воронова, Д.М. Гришин, Г.Е. Зборовский, Г.М. Коджаспирова, П.И. Пидкасистый, Е.А. Шуклина и др.). Но в большинстве случаев

исследователи раскрывают роль и место самообразования в профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, Л.И. Зязюн, Г.М. Коджаспирова, И.Л. Наумченко, Г.Н. Сериков, И.А. Редковец); технологические аспекты самообразования (В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, А.Ю. Петров, М.В. Кларин, Е.С. Полат, И.П. Подласый и др.). Внимание ученых привлекают психологические и психолого-педагогические характеристики самообразования (А.Л. Андреев, А.К. Громцева, Ю.Н. Калюткин, В.А. Лозовой, Л. И. Рувинский).

Процесс обретения профессиональной компетентности начинается с обучения профессии. Как отмечает С.А. Дружилов, период обучения в вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности прежде всего высших ее составляющих [1]. Полнота профессиональной компетентности наиболее достоверно проявляется при решении задач в реальных профессиональных ситуациях. И очевидно, что выделяя самообразование как системообразующий компонент профессиональной компетентности, необходимо различать самообразовательную деятельность как средство обучения профессии и как профессиональное качество.

Потенция способности к самообразованию разворачивается на протяжении всей жизни от способности имитировать, подражать взрослым в детстве, до сложных инновационных форм построения самообразования в период профессиональной, личностной зрелости. Каждая ступень развития самообразовательной деятельности характеризуется интеграцией предварительно усвоенных знаний, навыков и формированием новых [3].

В психологической литературе выделяют такие понятия, как готовность к самообразованию и способность к самообразованию. Готовность к самообразованию определяется как состояние субъекта, которое характеризуется позитивным отношением к самообразованию и практическим овладением этого процесса [5]. Способность к самообразованию представляет собой сформированный опыт самостоятельных попыток и достижений в самообразовательной деятельности, выработку собственной индивидуальной системы обучения [4]. Выделяют репродуктивный (тренировочный), реконструктивный и творческий (поисковый) уровни развития самообразовательной деятельности. В целом динамика развития самообразовательной компетенции характеризуется постепенным переходом от гетерономных форм деятельности к автономному самообразованию.

Для реализации самообразовательной деятельности очень важен мотивационный фактор. Необходимость самообразования в профессиональном плане определяется запросами профессионального

опыта; согласно представлениям психологии труда – запросами, которые рождаются в процессе практического влияния человека на внешний мир средствами профессиональной деятельности. Срабатывает психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между имеющимся уровнем выполнения определенной деятельности и мнимым «идеальным» его состоянием.

Характерной особенностью самообразования как профессионального качества является его инструментальная действенность. Профессиональная деятельность происходит в условиях решения реальных, а не искусственных производственных ситуаций. Возможность трансформации самообразовательных навыков студента в профессиональное качество зависит от глубины погружения в профессиональный опыт.

Предметом самообразования в профессиональном опыте могут быть практика, то есть конкретная производственная задача, которую необходимо решить, и теоретические вопросы, неразрывно связанные с практической деятельностью. Кроме того, самообразовательная деятельность может быть направленной на изучение профессионального опыта других, так как анализ профессиональной деятельности «мастеров» и «подмастерьев» является мощным средством профессионального саморазвития. Также предметом самообразования выступают неэффективные ошибочные профессиональные действия (собственные и других). Именно ошибки являются серьезными побудительными силами для самообразования, так как позволяют наиболее остро осознать личную ответственность за принятие и реализацию профессиональных решений.

Профессиональная среда, в которой должен нарабатываться профессиональный опыт студента, имеет размытые очертания. Движение от незнания к знанию максимально детерминировано учебными планами и программами вуза. Традиционное соотношение между теоретической и практической частями профессионального обучения в вузе не способствует обнаружению практических ошибок и их экономических, социальных эффектов.

Для самообразования на профессиональном уровне характерен «сдвиг мотива на цель», когда потребность снять дискомфорт несовершенства (личностного, профессионального) способствует созданию системы действий по саморазвитию. Такая «самообразовательная технология» основывается на осознании общей цели самосовершенствования и реализации принципа от «целого к частям». Процесс ее построения подчинен поиску и постоянному уточнению ответов на вопросы: «Что совершенствовать?», «Каким образом совершенствовать?»

В период профессионального обучения актуализация противоречия между тем, что известно, и тем, что необходимо усвоить в профессиональном плане, имеет поступательно-фрагментарный характер.

Студент постигает основы профессиональной деятельности, двигаясь в потоке знаний от «частей к целому». Препятствием к формированию запросов по самообразованию служат неопределенность ориентиров профессионального самосовершенствования, а также фрагментарность профессиональных задач, которые позволяют наработать инструментальные навыки самообразования, но ограничивают самостоятельное построение самообразовательной траектории.

Познавательная потребность, которая активизируется в любой образовательной практике, в самообразовании профессионала оказывается в тесной взаимосвязи с внутриличностными процессами развития субъектности. Развертывание субъектности в профессиональном плане означает развитие и реализацию способности к самостоятельному, автономному инициированию, управлению, оценке и личностному самоопределению в процессе профессионального самосовершенствования. То есть самообразовательная деятельность представляет собой индивидуальную наработку [2], которая способствует успешному выполнению профессиональной деятельности.

Что в период обучения может стать предметом самообразования? В чем проявляются индивидуальные наработки студентов по самосовершенствованию профессиональных и личностных качеств? Мы предприняли попытку исследовать данные вопросы. В проведенном нами исследовании приняли участие 72 магистра Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт».

Результаты изучения студенческих анкет показали, что самообразование определяется как «личностное развитие, намерение узнавать новое, важное и интересное», «более полный охват сфер знаний, без ограничений только техническими вопросами», «сознательная работа с информацией», «однозначно собственный опыт обучения, желание быть лучше, знать качественнее». В случае неудовлетворенности выбором специальности самообразование позволяет «не терять времени даром», «получать образование в значимой для себя сфере». Присутствующее в анкетах признание ценности самообразования в практическом применении оказалось мало связанным с конкретной профессиональной спецификой. Самообразование в сфере профессиональной, но не связанной с выбранной специальностью, определялось магистрами как самостоятельное изучение иностранного языка, повышение навыков использования интерактивных средств.

Анализ ответов на вопрос «Чему смогли обучиться в период обучения в вузе самостоятельно?» выявил, что самообразование магистров способствует развитию и осознанию целого ряда личностных качеств. Так, опыт самообразовательной деятельности в период обучения способствовал приобретению различных коммуникативных навыков,

таких как «принятие совместных решений для определенных задач», «работа в команде», «выражение собственных мыслей и полноценный обмен своими идеями с окружающими», «формирование запроса к другому человеку». Также были выделены категории «навыки познавательной деятельности» («выбор и формулировка правильных критериев информационного поиска», «выделение главных моментов в проблеме», «синтез найденной информации, ее усвоение», «формулирование четких выводов») и «навыки самоорганизации и самоуправления» («распределение времени на запоминание и обработку материала», «самотивация к самообразованию (без внешних стимулов)», «инициативность, определение приоритетов»).

Результаты изучения студенческих самоотчетов позволили сделать следующие выводы: на этапе окончания профессиональной подготовки в вузе приобретенными навыками самообразовательной деятельности являются, прежде всего, навыки самоорганизации и навыки коммуникации как информационной, так и межличностной. Самообразование в период обучения в вузе не имеет четко выделенной профессиональной направленности и носит, скорее, личностно развивающий характер.

Таким образом, для начального этапа вхождения в профессию самообразование представляет собой элемент профессиональной компетенции на уровне готовности к самообразовательной деятельности, т. е. характеризуется позитивным отношением к самообразованию и практическим овладением этого процесса. Осознаваемая студентами ценность самообразования и его инструментальной действенности указывает на предпосылки использования самообразовательной деятельности в будущем как важного профессионального качества.

Список литературы

1. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография / С.А. Дружилов. – Воронеж: Научная книга, 2010. – 260 с.
2. Зборовский, Г.Е. Самообразование как социологическая проблема / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. – №10. – С. 78-87.
3. Каджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для студентов / Г.М. Каджаспирова. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
4. Наливайко, Г.В. Розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Наливайко. – К., 2012. – 22 с.
5. Фомина, Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Фомина. – Волгоград, 2007. – 24 с.

ПРОБЛЕМА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ УЧАЩИХСЯ, РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Дереча В.А.

Киреева Д.С.

Дереча Г.И.

Антонова К.А.

*Оренбургский государственный медицинский университет
Российская Федерация, г. Оренбург,
МБОУ «Гимназия №1»
Российская Федерация, г. Самара*

Отклонения в поведении, неполноценная адаптация, повышенная тревожность и пониженная стрессоустойчивость – все это представляет лишь часть весьма распространенных актуальных явлений у современных школьников. Нами проведены специальные сплошные исследования психологического состояния детей [1, 6] одной из «обычных» школ, с согласия и с участием родителей и учителей (с охватом всех классов). Изучено 920 школьников. Признаки акцентуации характера обнаружены в 75,1% случаев; снижение «силы, активности, настроения» найдено у 27,4% обучающихся; повышенная общая («школьная») тревожность выявлена у 27,5% обследованных детей; высокая ситуативная тревожность – в 18%, а высокая личностная тревожность – в 42,7% случаев.

Тестирование учеников младших классов [7] дополнительно выявило завышенные показатели по регистрам «незащищенности» (42%), «тревожности» (32%), «трудностей общения» (11%), «враждебности» (21%), «конфликтности» (6%).

По современным психологическим воззрениям [2-5], все эти явления следует рассматривать как неспособность личности ребенка к полноценной адаптации. При этом, однако, адаптивная активность чаще не только не стихает, но и продолжается более выражено, особенно – в сфере эмоций и поведения, приводя в конечном счете либо к суррогатной (заместительной, неполноценной) адаптации, либо к дезадаптации с конфликтами и разрывом отношений.

Спонтанная (неосознанная, рационально не осмысленная) адаптивная активность относится к категории стереотипно-защитного поведения, более свойственного личностям недостаточно зрелым в плане межличностной коммуникативности, собственных личностных ценностей и смыслов жизни, а также в плане выбора способов приспособительного реагирования.

Неполноценность психологической адаптации у школьников определяется как их неспособность соответствовать требованиям других участников образовательного процесса: учителей, родителей, сверстников, администрации, формальных и неформальных объединений учащихся. Однако вслед за неполноценной адаптацией могут появиться признаки собственно дезадаптации. Их важно своевременно диагностировать, чтобы оказать ребенку и семье психологическую помощь. Все признаки дезадаптации можно сгруппировать в следующие четыре группы:

1. *Аномический тип*: разочарование, угнетение, разуверование, утрата смысла и надежды, чувство безысходности, депрессия, уход в болезнь, суицид (аномический).

2. *Диссоциальный вариант*: заострение акцентуированных черт характера, жестокости, бездушия, стремления к насилию, эмоциональной несдержанности, удовольствия от разрушения и избиения.

3. *Магифренический тип*: уход в мистику, в секты, в монастыри, погружение во всевозможные верования, обращения к знахарям, экстрасенсам, целителям.

4. *Зависимый тип*: дезадаптирующийся индивид теряет самостоятельность и становится от кого-то зависимым или зависимым от употребления психоактивных веществ, от азартных игр и т. п.

Дальнейшее изучение данного вопроса с позиций системно-функционального подхода показывает, что названные адаптивно-поведенческие отклонения могут привести к нарушениям в следующих системах организма:

1. *Расстройство биологических основ адаптации* проявляется нарушениями в механизмах сна – бодрствования, вегетативно-нейрогуморальной и психосоматической регуляции: слабость, утомляемость, головная боль, недомогание, нарушения сна, изменение самочувствия, функциональные отклонения со стороны отдельных висцеральных органов и систем, функциональные эффекторно-двигательные нарушения, а также утяжеление имевшихся ранее психосоматических заболеваний.

2. *Расстройство личностно-волевых основ адаптации* дает о себе знать изменениями иерархий личностных ценностей, утратой прежних значимых интересов, иногда – целей и даже смысла жизни. Снижаются также личностные ресурсы, либо школьники не находят к ним доступ, изменяется их чувство «Я», самосознание, и состояние личности может дойти до аутодеструктивного настроения.

3. *Нарушение когнитивных механизмов адаптации* проявляется самыми разнообразными феноменами в отдельности и смешанным образом. Прежде всего, это эмоциональные изменения (повышение или снижение эмоциональной чувствительности, тревога, страх, депрессия,

эмоциональная неустойчивость и несдержанность). Когнитивные нарушения представлены также интеллектуально-мнестическими отклонениями неорганического характера, нарушениями ассоциативных процессов, навязчивыми или эмоционально заряженными доминирующими идеями.

Чем осознаннее процесс адаптационного (приспособительного) реагирования, тем больше мобилизуются личностные ресурсы, тем осмысленнее личностная позиция, а психологическая защита ученика проявляется все более качественной адаптацией.

Признаками качественного процесса адаптации (полноценного копинг-поведения) являются, по нашим данным:

1. *Адекватная оценка* ситуации и адекватное ее прогнозирование.
2. *Самодиагностика*: адекватная оценка психологических аспектов ситуации и собственной роли в ее возникновении и развитии; самокритичная – рефлексическая оценка психологических механизмов своих реакций и собственных расстройств.
3. *Способность* осуществить поиск рациональных путей решения проблем и выхода из проблемных обстоятельств (инсайт).
4. *Способность* принять решение (имплозия, эксплозия) и осуществить его реализацию, т. е. способность самостоятельно действовать подлинно адаптивно.

Совершенно очевидно, что такого рода зрелая адаптация возможна при наличии цельной, физически и психологически ресурсной личности – с достаточным опытом, достаточным интеллектом, уравновешенным характером и сильной волей. Поэтому в большинстве жизненных ситуаций люди (а особенно дети) нередко реагируют и пытаются адаптироваться с помощью автоматических защитных стереотипов – менее осознанных или вовсе неосознанных.

Стереотипно-защитное поведение с суррогатной адаптацией может проявиться в следующих формах [5]:

1. *Пассивно-защитное поведение* (заискивание, угодничество, подчиненность, смирение, елейность, слащавость, сверхаккуратность и т. п.).
2. *Активно-защитное поведение* (протест, негативизм, отказ, уход, раздражительность, озлобленность, дерзость, агрессивность, мстительность, упрямство, психологическое давление и сопротивление и т. п.).
3. *Интрапсихическая переработка переживаний* с механизмами рационализации и самооправдания, вытеснения и отрицания, перенесения и проекции, подавления и морозозреческого «алиби».
4. *Защитно-манипулятивное поведение* (манипулятивные «игры» с ролями жертвы, преследователя, раба, хозяина, спасателя и т. п.; наигранное оживление и «уход» в разгул, пьянство; повышенная

активность и «уход» в учебу, работу; щадяще-защитный стиль жизни и «уход» в болезнь и лечение; аутизм, самоизоляция и «уход» в мистику и суеверие; регресс личности и «уход» в раннее детство и др.).

5. *Появление и заострение «защитных» черт характера*, дающих личности иллюзорную психологическую «выгоду» (душевная холодность и апатия; скептицизм и ироничность; пассивная подчиняемость и конформизм; ненависть и жесточенность; садизм или мазохизм; альтруизм и гедонизм; истерические или психастенические черты; астенические или гиперстенические и др.).

6. *Аномальные адаптивные реакции*. Их аномальность состоит в отсутствии конструктивной позиции и в получении суррогата психологической выгоды (реакции, протеста, оппозиции, бегства, агрессии, отчуждения, ненависти, гиперкомпенсации, ухода, бродяжничества, группирования).

7. *Патологические* (психопатические, невротические и психопатоподобные) *адаптивные реакции* (депрессивные, тревожно-депрессивные, ипохондрические, гистрионные, реакции страха, панические реакции, анозогнозия, гипернозогнозия и т. п.).

8. *Аутоагрессивные (аутодеструктивные) адаптивные реакции* – реакции «саморазрушительного» поведения (суициды, самоувечья, отравления, самоповреждения, бесконтрольное употребление психотропных препаратов).

9. *Аддитивные формы психологической защиты*: курение, алкоголизация, наркотизация, азартные игры; увлечение сексуальными извращениями; пристрастие к Интернету, к телевидению, гаджетам, компьютерная и многие другие зависимости личности.

Список литературы

1. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

2. Дереча, В.А. Психология и психопатология личности: учебное пособие / В.А. Дереча. – 2-е изд., доп. – Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009. – 307 с.

3. Дереча, В.А. Общая психопатология: учебное пособие / В.А. Дереча. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 189 с.

4. Дереча, В.А. Психология здоровья / В.А. Дереча. – О.: Когито-Центр, 2013. – 152 с.

5. Дереча, Г.И. Системно-клинический подход к оценке невротических расстройств / Г.И. Дереча, В.А. Дереча. – Сыктывкар: Коми книжное издательство, 1996. – 40 с.

6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.

7. Семенова, З.Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика Дом-Дерево-Человек / З.Ф. Семенова, С.В. Семнова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 190 с.

ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ендылетова Н.П.

Детский сад №44 «Буратино»

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Игра занимает свое место в ряду других воспроизводящих деятельности, являясь ведущей в дошкольном возрасте. Именно в процессе игры как ведущей деятельности возникают основные психические новообразования данного возраста. Игра является особой, социальной по происхождению, содержанию и структуре деятельностью. Развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий воспитания ребенка, т. е. социальных явлений.

Игра – это основной вид деятельности ребенка, в которой он получает из окружающего мира впечатления и знания. В ней ярко проявляются особенности мышления и воображения, развивается потребность в общении.

Рассматривая театрализованную игру как творческую деятельность, в которой наглядно выступает комбинирующая деятельность воображения, Л.С. Выготский [3] подчеркивал, что ребенок в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, создает новое творческое построение, образ, принадлежащий ему самому. Театрализованная игра близка и к сюжетной игре, и к игре с правилами [2, 3, 4]. Театрализованная игра как сюжетная по существу является групповой, но может быть индивидуальной.

В структуре театрализованной игры можно найти все компоненты, выделенные Д.Б. Элькониним в сюжетно-ролевой игре: роль как определяющий компонент, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми. Однако, по сравнению с сюжетно-ролевой игрой, в театрализованных играх игровое действие или игровой предмет (костюм или кукла) определяют и облегчают принятие ребенком на себя роли, и только после этого сама роль предлагает выбор игровых действий (Л.Г. Стрелкова, Е.Л. Трусова и др.) [1].

Для театрализованной игры важным является разграничение понятий «роль» и «игровой образ». Понятие «роль» подразумевает изображение человека или животного, для которых характерны типичные проявления, а для человека – еще и вид деятельности. Игровой образ, по мнению Л.П. Бочкаревой, – сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определенное время. При этом на формирование

умения перевоплощаться, создавать игровой образ, прежде всего, влияют игры-драматизации [6, 13].

Советский психолог А.Н. Леонтьев рассматривал различные по своему содержанию и происхождению формы игры. Наиболее развитой он считал игру-драматизацию, видя в ней не подражание, а произвольное творческое построение, руководимое определенным исходным представлением ребенка. Игра-драматизация является, таким образом, формой перехода к эстетической деятельности [12].

Драматургия – это вид детского творчества, который проявляется в самых разнообразных видах: как сочинение, импровизирование коротких сценок, инсценирование готового литературного материала. Детей привлекает внутренняя эмоциональная насыщенность литературных сюжетов, конкретные активные действия персонажей. Безусловно, детское творчество в игре еще не совершенно, это только начальная форма той деятельности, из которой затем вырастает искусство.

Уже в раннем детстве ребенок имеет наибольшую возможность именно в театрализованной игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по своему усмотрению обучаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы, преодолевать те или иные трудности, логически связанные с сюжетом игры, ее правилами [9].

Значение и специфика театрального искусства заключаются в одномоментности сопереживания, познавательности, эмоциональности, коммуникативности, живом воздействии художественного образа на личность. Театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей, он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с:

- художественным образованием и воспитанием детей;
- формированием эстетического вкуса;
- нравственным воспитанием;
- развитием коммуникативных качеств личности (обучением вербальным и невербальным видам общения);
- воспитанием воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи (диалога и монолога);
- созданием положительного эмоционального настроения, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций через игру.

В ходе театрализованной игры зарождаются и разрушаются противоречия, которые обеспечивали развитие воображения: между импульсивностью переживаний ребенка, динамизмом и неустойчивостью его представлений и необходимостью выражать образы воображения в творческом продукте [5].

Театрализованная деятельность дошкольников базируется на принципах развивающего обучения, методы и организация которых

опираются на закономерности развития ребенка, при этом учитывается психологическая комфортность, которая предполагает:

- 1) снятие, по возможности, всех стрессообразующих факторов;
- 2) раскрепощенность, стимулирующую развитие духовного потенциала и творческой активности;
- 3) развитие реальных мотивов:
 - игра и обучение не должны быть из-под палки;
 - внутренние, личностные мотивы должны преобладать над внешними, ситуативными, исходящими из авторитета взрослого;
 - внутренние мотивы должны обязательно включать мотивацию успешности, продвижения вперед («У тебя обязательно получится»).

Особая роль театрализованных игр в приобщении детей к искусству: литературному, драматическому, театральному. При грамотном руководстве у них формируются представления о работе артистов, режиссера, театрального художника, дирижера. Дети осознают, что спектакль готовит творческий коллектив, а театр дарит радость и творцам, и зрителям, что позднее послужит основой для формирования обобщенного представления о назначении искусства в жизни общества [11].

Одной из задач организации игры становится ориентировка детей в проблемных и конфликтных ситуациях, создание условий для усвоения в процессе театрализации новых способов взаимодействия со сверстниками в психологически благоприятной атмосфере игровых занятий, осознание их благодаря оформлению в различных знаковых системах (вербализации, графике, пантомимике) [10].

На решение проблемы гармоничного развития различных психических сфер ребенка направлены современные технологии, в которых театрализованная игра рассматривается как одно из эффективных средств. Выделение и отражение эмоций, переживаемых ребенком в процессе игры в ходе выполнения принимаемых на себя ролей, моделирующих реальные, значимые для него межличностные отношения, дает возможность прочувствовать последствия своих поступков, выявить новые значения своей деятельности, обеспечить формирование ее новых социальных мотивов [14].

Следование роли и тексту театрализованной игры, взаимоконтроль участников способствуют формированию произвольного поведения. В игре сенсомоторные функции, память приобретают качество произвольности. Смысл деятельности, эмоциональность и «жизненность» художественных произведений оказывают существенное влияние на поведение ребенка. В процессе их восприятия дети переходят от «запаздывающей» к «опережающей» эмоциональной коррекции выполняемых действий [7, 8].

Сами по себе театрализованные творческие игры являются частью такой воспитательно-образовательной работы. Она имеет большое значение для развития личности ребенка-дошкольника не только потому, что в ней упражняются отдельные психические процессы, но и потому, что эти процессы поднимаются на более высокую ступень развития благодаря тому, что в игре развивается вся личность ребенка, его сознание. Ребенок осознает себя, учится желать и подчинять желанию свои мимолетные аффективные стремления; учится действовать, подчиняя свои действия определенному образцу, правилу поведения, учится жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя их, анализируя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков и участь на их ошибках.

Важно также участие родителей в тематических вечерах, в которых родители и дети являются равноправными участниками. Важно участие родителей в таких вечерах в качестве исполнителей роли, авторов текста, изготовителей декораций, костюмов и т. д. В любом случае совместная работа педагогов и родителей способствует интеллектуальному и эмоциональному развитию детей.

Таким образом, занятия театральной деятельностью с детьми не только развивают психические функции личности ребенка, художественные способности, но и общечеловеческую универсальную способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области. К тому же для ребенка театрализованное представление – это хорошая возможность хотя бы ненадолго стать героем, поверить в себя, услышать первые в своей жизни аплодисменты.

Список литературы

1. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е.А. Антипина. – М., 2003.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский. – М., 1991.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1987.
5. Ермолаева, М.В. Практическая психология детского творчества / М.В. Ермолаева. – М., 2001.
6. Ершова, А.П. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании / А.П. Ершова // Эстетическое воспитание. – М., 2002.
7. Запорожец, А.В. Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума) / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1968.
8. Захарова, Б.Е. Мастерство актера и режиссера / Б.Е. Захарова. – М.: Просвещение, 1973.
9. Игры-драматизации // Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1983.

10. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
11. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1965.
12. Леонтьев, А.Н. Психологические основы детской игры / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – (Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. I).
13. Маханева, М. Театрализованная деятельность дошкольников / М. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1999. – №11.
14. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1981.

К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еремеев Б.А.

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена

Российская Федерация, г. Санкт-Петербург

В статье выделяется рефлексивный аспект профессиональной ориентации специалиста в области непрерывного образования как осознание специалистом своей разноуровневой и разносторонней деятельности в ее различных компонентах.

Начнем с исходных формулировок.

Ориентация в исходном, самом общем значении – это определение собственного положения в пространстве. Со временем значение слова «ориентация» расширилось. Его стали использовать, обозначая определение собственного положения во времени. А еще позже – и для обозначения того, как человек определяет свое положение в социальном мире и, в частности, в мире культуры. И в гуманитарных науках оформился понятийный конструкт – ценностные ориентации. В каждом отдельном случае ориентация конкретизируется в соответствии с тем, насколько человек предрасположен выделять существенные компоненты ситуации. В оптимальном случае речь идет уже о предрасположенности распознавать существенные компоненты ситуации: обнаруживать их, различать и опознавать.

Осознание чего бы то ни было на практике обеспечивается его категоризацией, превращающей любой объект действительности в предмет, или объект-для-субъекта. Категоризация зависит от степени увлеченности объектом. Выделяя что-то, мы его сначала обозначаем, или называем. Затем мы выделяем его главные (для нас!) ипостаси, или определяем взятый объект. И далее мы конкретизируем его для себя: по мере надобности детализируем, или характеризуем, описываем взятый объект «вширь и вглубь». Потом наступает черед объяснения, и тогда мы ищем основные факторы, внутренние и/или внешние, которые помогают

нам понять природу взятого объекта, свести множество его обозначенных признаков к малому числу причин, в пределе – к одной. И делаем мы это до тех пор, пока такая категоризация будет иметь для нас хоть какой-то смысл. А если такая категоризация приобретает объективное значение, становится инструментом познания и для других людей, вот тогда можно сказать, что начинается наука.

Чтобы осознать собственную познавательную деятельность, чтобы ее рефлексировать, приходится выходить за ее пространственные и временные рамки. В частности, приходится возвращаться к ее прошедшему процессу, к ее овеществленным результатам, а также к реакциям на них со стороны других познающих, со стороны окружающих людей. Причем такая работа уже проводилась множеством наших предшественников. И примером весьма современного для нас философского осознания природы образования является труд С.И. Гессена об основах педагогики, впервые опубликованный в 1923 г. [2].

Под *образованием* в контексте данной работы понимается целенаправленная и организованная педагогика, оформленная в виде системы социальных институтов. А под педагогикой, имевшей исходным значением русское «детовожделение», в современных условиях понимается равноуровневая и разносторонняя общественная практика и теория коммуникации культуры. И такое понимание весьма близко взглядам С.И. Гессена.

Функциональной единицей коммуникации культуры как деятельности является педагогическая ситуация. Ее основные компоненты это коммуникатор, перцепиент, факт культуры, референт и отношения между ними. В современных условиях, на философском уровне познания общая *ориентация* в мире отдельностей разных порядков предполагает учет пяти базовых свойств каждой отдельности, будь то ситуация в целом или какой-нибудь из ее компонентов. Это пространственные свойства взятой отдельности, это ее временные свойства, это ее качественная определенность (и, в частности, «субстратность», или вещество) взятой отдельности, это ее энергетические и ее информационные свойства (или ее «структурная сложность») [1, с. 44-46]. А деятельность каждого активного участника ситуации как *субъекта* раскрывается через его цель, объект, предмет, задачи, методы, средства и результаты. В рамках профессиональной ориентации специалиста в области непрерывного образования важен учет и объективных значений у этих компонентов деятельности, и их субъективных смыслов для различных участников педагогической ситуации. И в этом плане очень современным является принцип, сформулированный уже Петром Федоровичем Каптеревым в конце XIX в.: «Обучая – изучать, изучая – обучать». И общий механизм научного познания в процессе образования как целенаправленной и

организованной коммуникации культуры раскрывается следующим образом. Коммуникатор посредством научных понятий осознает происходящее, в том числе свои действия и их эффект – изменения вовлеченности перцепиентов в коммуникацию, изменения в приобщении перцепиентов к актуальным фактам культуры: в форме их осведомленности, умелости, воспитанности (по смысловым установкам, по ценностным ориентирам).

Напомню общие значения названных выше компонентов деятельности. *Цель* – это то, чего нужно достичь. *Объект* – это отдельность, существующая сама по себе, безотносительно *субъекта*, имеющего дело с этой отдельностью. *Субъект* же – это *активный* объект, который ведет себя среди других объектов. Сущность активности, в общем, заключается в постоянном переходе потенциальной энергии в кинетическую и обратно. А проявляется активность в изменениях различного рода и, прежде всего, в движениях. *Предмет* – это объект, попавший в сферу субъективной деятельности, или объект-для-субъекта, с которым субъект непосредственно имеет дело, с которым он оперирует. С одной стороны, по своему *содержанию* предмет меньше объекта, ибо субъект ограничен в своих возможностях при взаимодействии с миром, частью которого он сам является. С другой стороны, по своей *форме* предмет больше объекта, ибо субъект привносит в действительность свое отношение, свою пристрастность («предвзятость»). Сначала это отношение оказывается именно *субъективным*, так сказать, «пассивно-страдательным». Этим словом подчеркивается внутренний аспект бытия субъекта. При актуальности внешнего аспекта этого бытия говорят уже о *субъектности*, о выраженной «активно-наступательной» позиции субъекта в его отношениях с миром.

Задачи – это то, что нужно делать для достижения цели. Важно различать действия, ведущие к цели, и саму цель. Особенно, когда речь идет о цели и о задачах с использованием союза «и» или при письменной речи – через запятую. *Методы* – это, в общем, способы действий. *Средства* – это объекты, используемые субъектом для расширения его возможностей во взаимодействии с миром. *Результаты* – это то, к чему удалось прийти при наличных условиях, решая определенные задачи, используя определенные методы и средства. В жизни каждого субъекта, будь то отдельный человек, группа или масса, а в пределе – все человечество, результаты деятельности никогда не совпадали с ее целями. И неслучайно в анналы отечественной культуры вошло выражение одного из премьер-министров России в 90-е годы XX века, Виктора Степановича Черномырдина. Практически у всех россиян оно на слуху: «Хотели – как лучше, а получилось – как всегда...» В лучшем случае на практике имеет место приближение к цели, причем с наименьшими затратами и

с наименьшими непредвиденными отрицательными последствиями, которые потом приходится преодолевать.

А теперь посмотрим, как раскрываются некоторые из названных компонентов деятельности для различных участников педагогической ситуации в разных условиях образования. Это особенно важно в связи с тем, что на практике привычно используются допонятийные конструкты повседневного «здравого смысла», устойчивые и метафоричные. И едва ли не главный среди таких конструктов раскрывается словами о «передаче знаний, умений и навыков». Мол, учитель их «дает», а учащийся их «получает»... Причем даже профессиональный исследователь, аналитик творческого наследия Карла Роджерса, излагая факты и выводы его человекоцентрической педагогики, допускает такое выражение, как «усвоение смыслов» учащимися [3].

Итак, посмотрим, каковы в оптимальном случае самые общие цели у шести различных участников образовательного процесса.

Самая общая цель *науки* – оптимизировать существующую картину мира. Оптимизация здесь конкретизируется следующим образом. Научная картина мира должна содержать только необходимые и достаточные компоненты, причем все они должны быть упорядочены. Картина эта должна бытьстройной, ясной, понятной и объясняющей происходящее. Она также должна быть регулярной: позволять делать прогнозы и готовиться к предстоящим событиям. Самая общая цель у *исследователя* – осознать (сформулировать) имеющееся противоречие как проблему и разрешить проблему.

Самая общая цель *образования* – обеспечить преемственность поколений в поступательном развитии человечества. Это предполагает и передачу (трансляцию) культурного наследия, и его сохранение, и его прогрессивное развитие. Иными словами – приобщение членов общества к его культуре в ее актуальных аспектах. Самая общая цель *отдельной учебной дисциплины* – раскрыть для учащихся актуальные факты культуры (их содержание и/или формы), предусмотренные образовательным стандартом и отображенные в учебных материалах. Самая общая цель *учителя (педагога, преподавателя)* – при наличных условиях обеспечить организационно и исполнением коммуникацию культуры в определенных ее формах. Самая общая цель *учащегося* – приобщиться к определенной культуре (к ее сфере).

Теперь посмотрим, каковы, в оптимальном случае, самые общие задачи у тех же шести различных участников образовательного процесса.

Задачи *науки* – упорядочивать наличную информацию, соотносить ее фрагменты, вскрывать противоречия, пытаться их разрешать посредством обобщающих моделей. Задачи *исследователя* – разбираться в происходящем: ставить вопросы, осознавать противоречия, выдвигать гипотезы, проверять их. Задачи *образования* – выделять актуальные

основы культуры (прежде всего науки) и обеспечивать их коммуникацию членам общества. Задачи отдельной *учебной дисциплины* – раскрывать актуальные факты культуры (их содержание и/или формы), предусмотренные образовательным стандартом и отображенные в учебных материалах для коммуникации учащимся. Задачи *учителя (педагога, преподавателя)* – осознавать самоорганизацию при коммуникации культуры: как ее перцепиента, носителя и коммуникатора, – и адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникации. (Ср. традиционный вариант задач у учителя: просвещать, обучать, воспитывать). Задачи *учащегося* – усваивать, понимать и использовать учебный материал.

А вот каковы, в оптимальном случае, самые общие объекты у шести различных участников образовательного процесса.

Для *науки* в общем объект – это действительность. Для *исследователя* объект в общем – это любая значимая отдельность: тело, поле, отношение, атрибут. Для *образования* объект – это коммуникация культуры, предусмотренная образовательным стандартом, в единстве трех общих аспектов культуры: различных сведений, способов действия, ценностных ориентиров. Для *учебной дисциплины* объект – это факты культуры определенного рода, предусмотренные образовательным стандартом, опять-таки в единстве трех аспектов каждого такого факта: различных сведений, способов действий, ценностных ориентиров. Для *учителя (педагога)* объект в общем – это его собственная деятельность как коммуникатора различных фактов культуры: сведений, способов действия, ценностных ориентиров. Для *учащегося* объект в общем – это его собственная деятельность как перцепиента всего происходящего при коммуникации культуры при наличных условиях.

А вот каковы, в оптимальном случае, самые общие предметы у шести различных участников образовательного процесса, с которыми они непосредственно имеют дело, которыми они оперируют.

Для *науки* предмет – это открытая система понятий (или знания) о действительности, выраженная в терминах. Предмет для *исследователя* – это то, в чем для него обнаруживает себя объект исследования: как явление сущности, как знак с определенным значением и смыслом (всегда – конкретная, непосредственно данная исследователю форма). Для *образования* предметом являются актуальные основы культуры (в том числе науки) и ее коммуникация, которыми владеют работники образования. Предмет для *учебной дисциплины* – это актуальные факты культуры (их содержание и/или формы), подлежащие коммуникации: предусмотренные образовательным стандартом и отображенные в учебных материалах. Предмет для *учителя (педагога, преподавателя)* – это его рефлексия и обеспечение самоорганизации при коммуникации культуры – как перцепиента культуры, как ее носителя и коммуникатора.

Предмет для *учащегося* – это то, что учащимся усвоено (осмыслено), понято и используется.

Таким образом, профессиональная ориентация специалиста в области непрерывного образования предполагает осознание специалистом происходящего. Это осознание актуальной педагогической ситуации и ее основных компонентов. Это осознание профессиональной деятельности как коммуникации культуры и ее основных компонентов (цели и задач, объекта и предмета) при разных уровнях обобщения и с учетом позиций у различных участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 176 с.; – URL: http://read.newlibrary.ru/read/ganzen_v_a_/sistemnye_opisanija_v_psihologii.html
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.; – URL: <http://portal.ippd.ru/node/90>
3. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 64-84; – URL: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>

ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА

Жаркова Е.А.

*Череповецкая детская городская поликлиника №2
Российская Федерация, г. Череповец*

Подход к нарушениям чтения у младших школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) как к комплексной полиморфной по клинической симптоматике проблеме представляется нам наиболее актуальным и отвечающим современным научным исследованиям. В современных условиях СДВГ, с одной стороны, рассматривается в неотъемлемой связи с дислексией в структуре ее патогенеза; с другой стороны, СДВГ определяется как возможная причина неспецифических нарушений чтения при разграничении этих двух понятий, что предполагает существование одновременно нескольких качественно разных дисфункций [2]. В аспекте данного подхода мы можем говорить о неоднородности и вариативности характера нарушений чтения у младших школьников с СДВГ, что детерминирует поиск эффективных и оптимальных путей создания модели дифференцированной коррекционной помощи данному контингенту

детей.

С этой целью на базе логопедического кабинета нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 264 учащихся общеобразовательных учреждений г. Череповца; средний возраст – 8,6 лет.

Обследование включало три основных диагностических блока: анализ анамнестических данных, изучение жалоб родителей, дифференциальное нейропсихологическое и логопедическое обследование (исследование сенсомоторных способностей, уровня сформированности механизмов произвольного внимания, сформированности навыков чтения и выявления характера и состава нарушений чтения у младших школьников с СДВГ).

На основе анализа результатов исследования нарушений чтения младших школьников с СДВГ нами был обнаружен качественно неоднородный уровень и характер сформированности навыка чтения – от непатологических форм отставания в овладении навыком чтения до патологических форм нарушений чтения – дислексии. В соответствии с полученными результатами были выделены три типологические группы младших школьников с СДВГ: первая группа – младшие школьники со специфическими нарушениями чтения (первичной дислексией); вторая группа – младшие школьники с неспецифическими нарушениями чтения, обусловленные клинической картиной СДВГ; третья группа – младшие школьники с отставанием в темпах овладения навыком чтения.

В соответствии с реализацией целей и задач формирующего эксперимента была разработана модель комплексной дифференцированной коррекционной помощи в условиях логопедического кабинета, направленная на совершенствование работы по формированию навыка чтения у младших школьников с СДВГ в зависимости от уровня сформированности навыка чтения и состава нарушения чтения [1].

Структуру модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ определяют цели, задачи, методы, формы и приемы работы, стратегические направления (медикаментозная терапия и немедикаментозная коррекция (психолого-педагогическая и логопедическая коррекция), которые опираются на фундаментальные принципы коррекционной педагогики и специальной психологии: учета симптоматики и степени выраженности нарушений; системного строения дефекта и его социальной обусловленности; оптимального сочетания «нормативности» развития с «личностными достижениями»; учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей; последовательности коррекционных воздействий; уровненом формировании навыка; комплексности и системности коррекционных воздействий.

В структуре модели определены педагогические условия реализации

данной модели: взаимодействие специалистов, родителей при активном участии ребенка в условиях логопедического кабинета, школы и дома; дифференциация комплексного коррекционного воздействия с учетом неоднородности характера и состава нарушений чтения; оптимизация коррекционного процесса (вариативность методического содержания предъявляемого учебного материала по степени сложности и объему; гибкое изменение целей заданий, количества, времени и темпа занятий с учетом индивидуализации темпа, этапа и автоматизации навыка чтения; вариативность форм, методов и приемов работы с опорой на доминирование слуховых или зрительных систем или дополнительной опоры за счет сохранный анализатора; системность и многократность коррекционного воздействия; формирование положительной мотивации с использованием психолого-педагогических и психотерапевтических подходов; изменение условий восприятия учебного материала с учетом «гигиены среды» и психофизиологических особенностей детей с СДВГ); организация мероприятий по информированию и повышению компетентности специалистов, родителей о психофизиологических особенностях и причинах СДВГ и дислексии, путях их преодоления и др.

В структуре модели определено содержание коррекционного процесса в условиях логопедического кабинета, включающее три основные цели: коррекция и развитие психических функций, обеспечивающих функциональный базис чтения; формирование навыка чтения с учетом уровня сформированности навыка чтения и состава нарушения чтения; формирование эмоционально-положительного отношения к процессу чтения. Для достижения этих целей определены ведущие направления в содержании логопедической коррекции нарушений чтения у детей с СДВГ:

1. Формирование функционального базиса навыка чтения.
2. Коррекция несовершенного навыка чтения.

В соответствии с целями и задачами в каждой группе нами выделены ведущие блоки (периоды) обучения чтению, ведущие направления и содержательный компонент (специальные мероприятия), определены основные цели и задачи, методы, приемы и формы работы для каждой группы детей с СДВГ в зависимости от этапа овладения чтением на основе дифференцированного подхода.

Среди психокоррекционных методов коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ нами выделены: поведенческая терапия, нарративная практика, игровая терапия, системная семейная терапия.

Наиболее распространенным методом психологического воздействия в коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ является поведенческая терапия, реализуемая в трех направлениях: для детей, для родителей и для учителей.

По завершению экспериментальной работы на основании анализа полученных данных уровень сформированности навыка чтения младших школьников с СДВГ значительно вырос, что свидетельствует об успешности и эффективности использования дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ, имеющих гетерогенный характер.

Список литературы

1. Жаркова, Е.А. Дифференциальный подход в процессе коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в условиях поликлиники / Е.А. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4 (51). – Т. 1. – С. 122-126.
2. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 217 с.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖАННЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Заболотских О.П.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Особенности формирования и функционирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте давно признаны психологами важной проблемой. По мнению А. Валлона, эмоции в генезисе психической жизни проявляются раньше всего. «Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы «переливание» одного в другое. А. Фрейд отмечала, что настроение матери, ее эмоциональное отношение к ребенку оказывает на него решающее влияние. «Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери, и что ею оживленнее всего приветствуется». Собственно эмоциональное развитие ребенка осуществляется под прямым «давлением» эмоциональности матери. Л.С. Выготский считал, что влияние среды меняется в процессе развития ребенка, определяясь его переживаниями. Он ввел понятие «ключевое переживание» – комплекс осознаваемых и неосознаваемых ребенком отношений с важными элементами окружающей среды. Д.Б. Эльконин подчеркивал важность эмоционально-положительного фона вокруг ребенка как фактора благополучного психического и физического развития. Принцип «единства интеллекта и аффекта» обоснован в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Ж. Пиаже, и

«детский эгоцентризм» рассматривался как особая познавательная позиция, характеризующаяся зависимостью мышления ребенка от непосредственных впечатлений. Д.Б. Эльконин полагал, что децентрация мышления ребенка осуществляется постепенно, а пик этого процесса приходится на возраст 7 лет.

Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Если ребенок свькся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды. Имеются данные Е.И. Янкиной, что уровень развития интеллекта выше у дошкольников с преобладанием положительных эмоций и ниже – с преобладанием отрицательных. Е.И Янкина отмечает, что нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития.

Формирование эмоциональной сферы таких детей оказалось в центре научного исследования относительно недавно, поэтому в немногочисленных работах в этой области описаны частные и наиболее общие аспекты эмоционального поведения, характерные для разных типов дизонтогенеза. И все же на сегодняшний день не изучены специфические особенности эмоционально-волевой сферы детей различных форм ЗПП в сравнении с нормой.

Психологические особенности детей с задержанным темпом психического развития описывались У.В. Ульяновской, Е.С. Слепович, Т.З. Стерниной и др. Многие авторы отмечают недостаточность развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных проявлений и в конечном результате в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной регуляции поведения. Однако эти исследования лишь косвенно затрагивают особенности эмоциональной сферы таких детей.

В настоящее время особую актуальность приобрела проблема изучения эмоционального развития при тех вариантах дизонтогенеза, где недостатки эмоциональной сферы занимают особое место в структуре общего нарушения (в частности, при задержанном, искаженном или дисгармоническом типе развития). Характерной чертой для подобных дизонтогенетических расстройств выступает дефицитарность регуляции эмоционального поведения, что часто становится главным препятствием для взаимодействия с окружающими и обуславливает трудность социализации ребенка с отклонениями в развитии.

В то же время некоторые аспекты эмоционального развития детей с отклонениями остаются мало изученными: есть лишь отдельные работы,

посвященные выявлению его закономерностей у старших дошкольников с разным типом дизонтогенеза, хотя именно этот возрастной этап считается периодом активного формирования эмоциональной сферы. Многие авторы отмечают такие характерные для этой группы детей черты, как эмоциональная неустойчивость, колебания настроения, повышенная утомляемость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. Все эти особенности существенно снижают эффективность коррекционной работы с такими детьми, создавая дополнительные трудности на пути выправления и без того «нарушенного» развития.

Недостаточность знания особенностей эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями развития обуславливает актуальность изучения данной проблемы.

Список литературы

1. Павлий, Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т.Н. Павлий // Дефектология. – 2000. – №4. – С. 34-36.
2. Староверова, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы / М.С. Староверова. – М.: Владос, 2012. – 143 с.
3. Хомская, Е.Д. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 268 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА «БУДО» В КОРПОРАТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГАХ ПО РАЗВИТИЮ ПЕРСОНАЛА

Загайнов И.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Вслед за западными компаниями все большее число компаний в России уделяют особое внимание обучению своего персонала. Средства, вложенные в обучение, чаще рассматриваются не как затраты, а как инвестиции в развитие бизнеса, как реальное средство повышения доходности бизнеса, качества работы с клиентами и т. п. Обучение

персонала компаний понимается все большим числом российских топ-менеджеров как необходимое условие дальнейшего развития бизнеса, и оно становится одним из приоритетов в развитии бизнеса.

В последнее время обучение чаще носит системный характер: от разовых тренингов к программам обучения; от обучения отдельных групп сотрудников к программам обучения для всех сотрудников компании. Кроме того, более системным становится и представление о сопровождении каждого шага программ обучения: формы деятельности до и после тренинга (диагностика, оценка эффективности тренинга, ассесмент-центр и т. д.).

В самом обучении ориентация на практические результаты становится весьма значимой. В обучение интегрируются проектные подходы и методы (например, развиваемый нами подход «обучение действием»), внутри тренинговых программ все чаще моделируются ситуации реального действия. Тренинг движется за пределы тренинговой комнаты в поле реального производства.

Самым распространенным методом корпоративного обучения сегодня является обучение на рабочем месте. И чаще всего при этом компании обходятся внутренними ресурсами – на них приходится 70% от общего объема тренинговых программ, а также уделяют все больше внимания дистанционным методам преподавания.

Сегодня можно выделить большое количество разных направлений и видов тренингов, семинаров и программ обучения для бизнеса:

- тренинги по самоорганизации и личной эффективности: тайм-менеджмент, личная эффективность, стресс-менеджмент;
- тренинги по управлению персоналом: подбор и адаптация персонала, оценка и обучение персонала, тренинги тренеров и многие другие;
- тренинги по деловым переговорам и эффективной коммуникации: деловые переговоры всех уровней, эффективные коммуникации, публичное выступление и презентация, основы деловой переписки, управление конфликтами и многие другие;
- тренинги по менеджменту: управление компанией, эффективный руководитель, оперативный менеджмент, нематериальная мотивация подчиненных;
- тренинги по продажам и работе с клиентами: продажи BtoB, продажи BtoC, холодные звонки, активные продажи, личные навыки продаж, клиентский сервис, тренинги по работе с трудными клиентами и многие другие [2, с. 120].

Следует отметить, что в последнее время в условиях активно меняющейся обстановки и из-за стремления компаний сэкономить бюджеты и время сотрудников выросла потребность в краткосрочных программах, которые позволяют минимально отрывать сотрудников от

рабочих процессов. При этом краткосрочные курсы могут предлагаться в самых разнообразных форматах: обучение в «стиле фан», электронное и дистанционное обучение, бизнес-моделирование и игры, творческие программы развития эмоционального интеллекта, появился интерес к «духовным» программам, программа личного роста.

В данной статье мы бы хотели рассказать об одном из необычных видов обучения сотрудников компаний – корпоративные психологические тренинги с использованием элементов будо (или будзюцу).

Внимание к восточным практикам и техникам в психологических тренингах появилось давно, но чаще они считаются вспомогательными направлениями работы, не традиционными для классической тренинговой работы, и такие направления используются в тренингах фрагментарно.

«Будо» (или «будзюцу») переводится как «японские боевые искусства». Термин состоит из двух иероглифов: «бу» – война, бой, воин или боец; «до» – путь. Переводится как «боевые пути». Слово «будзюцу» используется как синоним «будо», однако термином «будзюцу» чаще обозначают традиционные японские боевые искусства. В Японии существовало много разнообразных видов оружия и вариантов его использования, из которых составлялись отдельные специализации, а слово «дзюцу» являлось составной частью названия каждой специализации. Например, специализация «кэндзюцу», искусство владения мечом, состоит из слов «дзюцу» (искусство) и «кэн» (меч).

Основопологающим отличием боевых искусств Востока является их глубокая философская подоплека, позволяющая их адептам осуществлять процесс самореализации личности на протяжении всей жизни не только в физическом, но и духовном плане. Боевое искусство на Востоке выступает средством индивидуального самосовершенствования. Для боевых искусств Востока, основанных на комплексе моральных принципов, приемы единоборств были средством психофизической регуляции личности и достижения высшей цели. Любой бросок, захват, залом или удар не был самоцелью, он на определенном идеологическом фоне становился очередной ступенью на пути реализации идеала [1, с.258-259].

Сегодня очевидно, что будо имеют огромный потенциал для развития личностных, профессиональных и деловых качеств человека, и занятия боевыми искусствами позволяют развивать у человека асертивность, решительность, настойчивость, силу воли, выдержку, адекватную самооценку, гибкость мышления, навыки стратегического мышления, умение прогнозировать ситуацию и поведение оппонентов, навыки введения переговоров, навыки управления партнером и прочие необходимые качества, в том числе и для современного менеджера.

В последнее десятилетие на различные аспекты будо обратили внимание не только профессиональные спортсмены, но психологи и

бизнес-консультанты, и сегодня появляются компании, в которых занятия определенным видом боевого искусства становится обязательной корпоративной задачей для сотрудников.

Следует отметить, что форма организации корпоративных тренингов по развитию персонала с использованием различных аспектов будо отличается от занятий профессиональных спортсменов и мастеров боевых искусств. Профессиональное будо подразумевает длительность занятий (годы и десятки лет), систематичность занятий (не менее трех раз в неделю), крепкое физическое здоровье, так как занятия по будо проходят на пределе физических возможностей и максимальных психофизиологических нагрузок, изменение ритма и стиля жизни и многое другое. На психологических тренингах с использованием различных аспектов будо в первую очередь используются элементы философии, традиций, этикета, отдельные упражнения будо, которые могут быть осмыслены в относительно короткие сроки и использованы любыми группами людей (по возрасту, полу, профессии, статусу, физическому здоровью). Причем необычные и даже экзотические занятия будо активизируют особый интерес участников любой тренинговой группы. Для организаций тренингов с использованием элементов будо необходимо соблюдение организационно-педагогических условий, среди которых специально организованный зал («додзё»), тренер или модератор группы, имеющий стаж занятий будо и желательно владеющий техниками будо на высоком уровне, специальные тренировочные костюмы («доги» или «кимono»), для определенных видов будо, например кендо – специальное обмундирование («богу» – доспехи) и оружие («синай» – бамбуковый меч).

Рассмотрим вариант использования различных аспектов будо в корпоративных тренингах по развитию персонала на примере кендо. Кендо – традиционное японское боевое искусство владения мечом. Сегодня это спортивное единоборство, в котором используются безопасные доспехи («богу») и безопасное оружие («синай»), которое имитирует японский двуручный меч («катану»). Кендо имеет в своей основе большое количество ритуалов и сложный этикет, сильную морально-этическую и философскую основу. При этом кендо является соревновательным видом единоборств, требующей интенции стремления к победе, волю к победе. Тренинги с использованием аспектов кендо не являются дешевыми, так как оборудование стоит серьезных финансовых вложений [1, с.257].

Следует заметить, что в отличие от занятия кендо как боевым искусством, тренинг с элементами кендо подразумевает рефлексию каждого упражнения, проработку его в разных ситуациях и ракурсах, в том числе в имитации и обыгрывании реальных жизненных и деловых ситуаций, а также отработку домашнего задания.

Рассмотрим наиболее интересные аспекты психологического тренинга для персонала с использованием кендо.

1. «Этическое поведение» и «уважение к партнерам». Неуважение и пренебрежение коллегами, партнерами и конкурентами, демонстрация негативных эмоций – это признак слабости, который характерен для многих молодых специалистов. Чтобы двигаться по карьерной лестнице, молодому специалисту придется обучиться самообладанию и понять принцип делового мира – «бизнес, ничего кроме бизнеса». При занятиях кендо на протяжении всего метода обучения закреплено «начало» и «конец» занятия. Занимающиеся при входе и выходе из зала («додзё») делают поклон, при этом как бы замыкают символическое значение начала и конца занятия (и оно становится чем-то более важным, чем просто тренировка, через насыщение этическим смыслом). Такие же правила существуют и при работе с партнерами во время всего занятия, вне зависимости от ролей – «союзник» или «противник», «старший» по рангу или «младший». При выполнении каждого парного упражнения, при смене партнеров участники занятий при поклоне произносят приветственные и благодарственные слова. В начале: «О нэгаи симас» («Будьте добры» или «Будьте любезны» потренироваться со мной), и в конце: «Домо аригато годзаимас» («Большое спасибо»). Причем благодарность – это не просто формальное «спасибо», а, по сути, признательность за оппонирование, за помощь в том, что в ситуации противоречия я получил опыт, который сделал меня сильнее.

2. «Обучение стандартам» (их понимание, отработка и следование им). Для этих целей существует система корпоративного обучения и постоянного контроля (сертификации) работников. Сегодня много сотрудников, которые не приучены и не готовы соблюдать режим, правила, стандарты. На занятиях в кендо всегда изучается «кихон» – это базовые техники, в которых важен каждый элемент: позиция, осанка, взгляд, расположение в пространстве, последовательность действий. Конечно, можно не изучать кихон, а пытаться всегда действовать непосредственно, более удобно и естественно, но 95% поединков (рабочих ситуаций) будут иметь сомнительный результат и чаще будут проиграны.

3. «Бдительность и готовность отреагировать». Сегодня в мире чрезмерного потока информации, моментальной аналитики, сложных деловых коммуникаций и быстрых решений молодому специалисту требуется быть всегда в сосредоточенном состоянии, быть бдительным. Это сложно в современном перегруженном информацией мире, так как профессиональная бдительность требует напряжения, является стрессовым фактором, вызывает переутомление и может привести к серьезным болезням. Бдительность как навык может быть дана человеку от природы, но большинству молодых людей сложно развить ее в

обыденной жизни, и профессиональная бдительность приходит только спустя многие годы работы, когда специалист изучил все тонкости дела и не отвлекается на несущественные операции и процессы. На наших тренингах по кендо одним из главных упражнений является упражнение «дзансин», которое подразумевает психическое состояние и физическую стойку, позволяющую отвечать на контратаку после нанесения удара. «Дзансин» («оставить сердце») – важнейший принцип боевых искусств. Японцы говорят: «Дзаншин-га най, будо-ва най» – «Если нет дзаншин, нет будо». Этот термин означает постоянный направленный контроль окружающего пространства. На практике это подразумевает, что необходимо быть внимательным, сосредоточенным и следить за тем, что происходит вокруг. При этом нельзя полностью концентрироваться на чем-либо одном. В бою с противником необходимо всегда предполагать, что этот противник может быть не один. Если вы уделяете все внимание одному атакующему, то наверняка пропустите атаку от другого. «Дзаншин» необходимо сохранять не только при занятиях боевыми искусствами. В любой момент жизни необходимо контролировать то, что происходит вокруг. Тогда жизнь будет осознанной, этот навык поможет избежать многих неприятностей, которые случаются из-за нашего банального невнимания к окружающему. Даже когда в поединке (споре) вы грамотно нанесли атаку, «выиграли ситуацию», это не значит, что наступил момент, когда можно ослабить контроль и потерять бдительность. Мы до конца «поединка» должны быть внимательны и готовы к дальнейшей работе без потери преимущества.

4. «Предвидеть действия оппонента». Прежде всего, мы должны контролировать ситуацию, в которой мы оказались. В бизнесе решения часто приходится принимать в считанные секунды, понимать и моментально реагировать на изменения условий. В кендо отрабатываются такие качества, которые позволяют предвосхитить действия оппонента, правильно на них отреагировать. Ситуация «сен но сен» – это когда вы знаете, что ваш оппонент собирается сделать, так что вы нанесете удар до того, как ваш оппонент начнет движение. Это отрабатывается в поединках путем бдительного наблюдения за оппонентом. Ситуация «сен сен но сен» характерна для тех случаев, когда вы учитесь интуитивно чувствовать, что будет делать ваш оппонент до того, как он начинает что-либо делать, и вы можете нанести удар. Ситуация «го но сен» – это когда вы знаете, куда ваш оппонент собирается бить, вы позволяете ему ударить и затем сами наносите удар.

5. «Эффективное управление своим состоянием в ситуации неудачи». Часто молодым специалистам приходится сталкиваться с ситуациями неудачи: проигранное дело, недописанный контракт и тому подобные. Это состояния фрустрации. В кендо такое состояние называется «ицуку» («ваше сознание зависло»). Таким образом, если вы физически в

состоянии «ицуку», вы просто не можете двигаться. Отработка ситуаций и рефлексия «ицуку» позволяет научиться приемам саморегуляции и успешного выхода из них.

6. «Осознанность и естественное состояние». Учет своего биологического ритма и психофизиологических особенностей (темперамент, особенности высшей нервной деятельности) является важнейшим условием эффективной работы. Поэтому важно организовать свою деятельность так, чтобы сохранять свое сознание в нормальном состоянии. В кендо это называется «хейдзэсин» («простое» или «естественное сознание»). Так, если вы от природы энергичный человек, все время эмоциональны или активны, тогда такое состояние сознания может быть вашим нормальным состоянием. Иногда вы удивляетесь, иногда пугаетесь или даже можете запаниковать. Тогда вы теряете свой разум, сознание («сикай»). Всякий раз, когда ваш разум встревожен (удивлен, испуган, в панике и т. п.), ваше сознание нестабильно, т. е. оно не простое, не однородное. Таким образом, «хейдзэсин» означает: «в любой ситуации вы должны сохранять сознание настолько простым, насколько это возможно, чтобы очистить мысли и принять правильное решение». На практике развитие этого навыка позволяет не совершать ошибок в работе.

7. «Пространство и дистанция». Важно уметь сохранять безопасное пространство и дистанцию, психологически комфортную дистанцию и использовать навыки сохранения дистанции для отражения манипуляций оппонента, или наоборот, эффективного влияния на оппонента. Большая часть каждого занятия кендо используется для отработки навыка дистанции («маай»).

8. «Снятие стресса». Все упражнения в кендо выполняются при участии крика («киай»). «Киай» – громкий выкрик, использующийся в разминке и в каждом ударе, имеет самое важное значение в кендо, так как его использование направлено на развитие «ки» («энергии»). На начальном этапе приоритетное значение имеет атакующая техника, которая направлена на развитие уверенности, инициативы, преодоления страха. Но для обывателя и непосвященного человека объяснить, зачем на занятиях часто используется «киай», проще, если объяснить это технологией снятия стресса. И это не будет лукавством, так как действительно, крик с одновременным ударом бамбуковым мечом снимает стресс.

9. Правильное положение тела («камаэ»). Обычно «камаэ» переводится как «стойка». Правильная стойка является важным фактором грамотной работы в боевых искусствах. Совершенно недопустима стойка расхлябанная, такая позиция показывает, что человек не понимает смысла происходящего, и тут уже не идет речь ни о каком состоянии «дзаншин». Слишком напряженная позиция тоже будет неправильной.

Нужно сказать, что помимо какой-то конкретной стойки понятие «камаэ» подразумевает состояние готовности вообще. Например, можно просто идти по улице, но все положение тела при этом будет являться хорошим «камаэ», при этом со стороны видно, сохраняет человек контроль за пространством или нет. От правильного положения тела (демонстрации уверенности и достоинства) зависит успешность презентации, переговоров, споров и многое другое.

Другое близкое понятие к «камаэ» – «шисей» («выправка»). Это понятие достаточно близкое к «камаэ» и также является показателем, находится человек в состоянии «дзаншин» или нет. Можно охарактеризовать это понятие как единство физической подготовки и психологического настроя. «Шисей» включает много факторов: осанка, направление взгляда, положение рук и ног при движении, сохранение устойчивости и т. д. Наконец, это понятие подразумевает и просто внешний вид. Грязное, неопрятное кимоно, завязанный как попало пояс и так далее означают плохой «шисей» занимающегося.

10. «Мэсен» означает правильное направление взгляда. При работе с оппонентом взгляд должен охватывать максимальное рабочее пространство, при этом нельзя чересчур концентрироваться на только одном предмете, необходимо также избегать эффекта «туннельного» зрения. Взгляд часто решает 70% спора и показывает настрой человека идти до конца или отступить в споре.

Следует отметить, что кендо включает в себя очень большое количество упражнений и техник, а также идей, принципов, теоретических и практических наработок, доступно для студентов любого возраста, пола, уровня физической и психологической подготовки. Потенциал занятий по кендо может быть использован как в коротких тренировочных программах для студентов, бизнесменов, мужчин и женщин разных статусов, для развития многих как личностных, так и профессиональных качеств, а также занятия по кендо могут стать длинной (многолетней) программой саморазвития личности. Сегодня будо (кендо, иайдо, айкидо и, наверное, многие другие японские боевые искусства) становятся интересными не только людям, увлеченным Востоком, профессиональным спортсменам, но и профессиональным психологам, психотерапевтам, педагогам, бизнес-консультантам, специалистам по карьерному коучингу и прочим, так как их потенциал для развития личности практически неограничен.

Список литературы

1. Загайнов И.А. Развитие ассертивного поведения у студентов посредством занятий будо / И.А. Загайнов // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» 25-27 декабря 2013 г.: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2014. – Ч.1. С. 257-263.

2. Загайнов И.А. Сопровождение процесса развития лидерских качеств у будущих специалистов / И.А. Загайнов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» 14-15 декабря 2010 г. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «Стринг», 2010. – С. 119–123.

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Зазимко О.В.

*Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев*

Самопроектирование личности можно рассматривать как предвидение себя в будущем, что, осознанно или не всегда, осуществляет человек, создавая свою жизненную историю. Такой проект вырисовывается с помощью тех дискурсивных практик, которые обеспечиваются пониманием и интерпретацией социокультурного и индивидуального опыта, что, в свою очередь, способствует появлению новых смыслов в отношении себя самого, других и собственной картины мира.

Самопроектирования личности находится в тесной связи с ее развитием. Целью данной работы является выяснение особенностей дискурсивных практик самопроектирования личности соответственно уровням ее развития и условий их порождения в образовательном процессе.

Личностный аспект развития человека объясняется двумя взаимосвязанными составляющими: нормативной универсальной, что определяется требованиями социальных ситуаций развития до достижения человеком совершеннолетия, и факультативной, связанной с постановкой и решением индивидуальных задач развития после завершения социализации [1]. Самопроектирования личности обеспечивает ее развитие в понимании факультативной составляющей.

Самопроективная деятельность личности не всегда приводит к развитию, поскольку не все замыслы в полной мере реализуются человеком в реальной жизни. Впрочем, очертания человека о себе в будущем определяются уровнем развития его личности.

Самопроективные дискурсивные практики личности осуществляются на основе личностных задач развития, которые учитывают индивидуальную ситуацию жизни человека и ее социокультурный контекст. Личность состоит из множества дискурсов, которые разнопланово освещают ее в различных сферах жизни, поэтому самопроектирование личности может иметь разные траектории в различных жизненных историях. Иногда на первый взгляд может показаться, что некоторые рассказы о себе почти не связаны между собой,

но их поливариантность в общем индивидуальном проекте обеспечивает целостность личности.

Проект личности задается культурно-исторической эпохой жизни и интерпретационными умениями человека. Начиная с юношеского возраста появляются психологические возможности для самопроективной деятельности, замыслы собственной личности уже частично могут содержать авторские проекты в определенных сферах жизни молодого поколения. Впрочем, развитию взрослого также не обязательно предшествует самопроективная деятельность по своей личности. Человек может остановиться в своем личностном развитии на его нормативном этапе, этапе социализации.

Нормативное развитие обеспечивает «базовую» личность, личность конформистского типа развития, которая живет в двух измерениях: биологические нужды (наследственные и врожденные) и социальные роли (влияние среды). Человек как социальный индивид, указывает Д. Леонтьев, принадлежит к определенной культуре и действует в соответствии с основными ее реалиями: социальными институтами, базисными культурными сценариями, традициями и обычаями. «Базовая» личность обладает типичными для своей исторической эпохи чертами, способностями, умениями и не имеет отличных от принятых в данной культуре собственных представлений и самостоятельного поведения. Такая личность исторически детерминирована на уровне усвоенных ценностей [1]. На формирование личности именно конформистского типа направлено современное образовательное пространство.

Но тем не менее в любом современном обществе выделяются люди, которые имеют отличные от общих социокультурных установок мнения и поведение. Среди них немало и лиц юношеского возраста, преимущественно студентов, которые в своей основной деятельности погружены в образовательное пространство. Объяснить этот факт возможно с помощью метафоры Г. Тульчинского, в которой человек как социальное существо уподобляется ленте Мебиуса. В этой особым образом скрученной в пространстве ленте внешнее и внутреннее, общественное и индивидуальное – не две плоскости, а одна [3]. Действительно, невозможно провести четкую грань между социализацией личности (подражании социокультурным образцам) и ее самопроектированием (воплощении индивидуальных смыслов в построении траектории своей жизни). Социализация личности не произойдет без определенной степени развития саморегуляции, без которой социальные нормы и ценности никогда не смогут стать регуляторами поведения человека и которая является необходимым условием социальной зрелости человека, его способности выступать ответственным членом общества [1]. Поэтому в нормативном измерении развития человека формируется способность к самопроектированию и

появляются первые с определенной частью самостоятельности проекты. Эти проекты называются социально-ориентированными (Н. Чепелева, 2014).

Современный социокультурный опыт человечества является «диффузным» относительно различных социальных общностей. Социокультурный опыт, который доступен определенному конкретному индивиду, не констирован и не ограничен достижениями его ближайшего социального окружения. Множественность социокультурных практик ставит человека перед задачей их отбора, вариант решения которого определяет направление самопроектирования собственной личности. Выбор и присвоение определенных социокультурных дискурсов вырисовывает черты личности уже на уровне ее социализации. Итак, любые процессы социализации личности неотрывны от собственно развития личности, именно личностного (не только нормативного) в личности.

В измерении социализации человека способность к самопроектированию объективируется в создании проектов собственной личности, но с низкой частью самостоятельности (которая заключается в выборе и присвоении социокультурных образцов) и с наличием социальной ответственности за свои проекты (ориентация на оценку социума). Уровень самостоятельности проектов развития собственной личности определяется уровнем понимания и интерпретации приобретенного им жизненного опыта и принятием ответственности за историю своей жизни. В этом измерении актуализируется только социальная ответственность, что в тексте проявляется в описании и анализе событий, которые являются «считанными» из общепринятых социокультурных дискурсов и, на основе выбора из их арсенала, присвоенные человеком.

Уровень «базовой» личности сначала определяется узкой социальной группой, которая окружает ребенка. Задача ребенка – гармонично вписаться в эту группу, то есть усвоить и принять семейные нарративы, мифы, легенды и тому подобное. Но именно ее индивидуальные свойства определяют самостоятельность выбора и написания собственного сценария жизни, который задает рамки и направление самопроектирования личности. Включение человека в более широкие социальные группы, успешная адаптация к ним обеспечивают расширение рамок возможностей самопроектирования.

Итак, нормативное развитие является приближением имеющихся у человека возможностей к требованиям общества (движение от индивидуальных возможностей к реальности). Личность как социальный индивид обеспечивается усвоением различных социокультурных практик: образования, идеологии, политики, науки, искусства, что служит базой ее самопроектирования. Соответственно уровню их усвоения формируется

социальная ответственность и достигаются возрастные задачи развития с периодическим их восстановлением в течение жизни. На уровне социализации развивается способность к самопроектированию личности, задается его направление как вырисовывание личностных черт и жизненного пути, а также появляются первые частично самостоятельные проекты. Нормативное развитие обеспечивают практики по усвоению различных социокультурных дискурсов: метанаративов, мифов, легенд и т. п.

По утверждению Д. Леонтьева, на уровне социального индивида личностное развитие может и завершиться: «Современное общество предоставляет достаточно возможностей перестать развиваться после завершения социализации в ранней взрослости и даже в юности» [1, с. 77]. В. Розин отмечает, что социальность задается экзистенциальными ситуациями и социальными практиками, в пределах которых человеку прививаются определенные социально значимые представления [2, с. 20]. Современная социальность в обоих ее аспектах (экзистенциальные ситуации и практики) испытывает человека на прочность: расщепляет, лишает нравственности, постоянно ставит в ситуации, где она не может продолжать жить. В результате человек уже не может конституировать себя надолго, наоборот, вынужден периодически себя восстанавливать [2, с. 20]. То есть личность уже взрослого человека периодически претерпевает определенные изменения, которые являются не обязательно следствием самопроективной деятельности, а попыткой вернуться к комфортному состоянию, которое невозможно в новом контексте его жизни. «Мир, в котором мы живем, действуем, – это сконструированный нами сознательно, а чаще бессознательно, мир, к которому мы адаптированы и который является удобным и предсказуемым. Выход из него доставляет нам массу огорчений, создает ощущение дискомфорта и желания вновь вернуться в привычный, обжитой “наш” мир» [4, с. 13]. На измерении социализации «восстановление» происходит по определенным сценариям, которые периодически или одновременно проживаются человеком. Количество сценариев у одного и того же человека обычно невелико и определяется опытом его социализации.

Самопроектирование личности осуществляется вне рамок созревания и социализации, обеспечивает факультативное измерение развития личности. Особое отличие такого уровня развития в том, как утверждает Д. Леонтьев, что это измерение не является абсолютно обязательным, к нему нет нормативных требований, и каждый человек ставит цели и ориентиры личностного развития индивидуально [1]. Личностный проект не всегда реализуется, самопроектирование не обязательно приводит к развитию личности. Для их реализации должен быть какой-то определенный толчок, который обычно имеет внутреннюю обусловленность или внутреннюю готовность.

Необходимость самопроектирования возникает в так называемых «ситуациях разрыва» собственного видения жизненного пути. При изменении жизненных ситуаций человек оказывается перед выбором: адаптироваться или изменить свою жизнь. Тот и другой выбор есть самопроектирование, но с разной ориентированностью: социальной или личностной. Адаптация предполагает ориентировку человека на социокультурные нормы и обеспечивает ощущение уникальности собственного «Я». Проекты личности, которая пытается адаптироваться к чему-то, имеют часть собственного ее авторства, но в отличие от индивидуального самопроектирования не осуществляют должного влияния на ее жизнедеятельность и не обеспечивают ощущение уникальности собственной жизни, вписанной в социокультурный его контекст.

Если человеком воплощается его самопроект, который направлен на изменения в собственной личности на основе индивидуальных смыслов и ценностей, то такой человек является автором собственной жизни. Авторство определяется через овладение собственным поведением, способность самостоятельных действий и саморегуляцию. Будучи личностью, человек уже не может действовать так как все, по традиции или обычаю, исходя из общепринятой и общезначимой реальности [2].

Таким образом, факультативное развитие предполагает самопроектирование личности; его можно назвать развитием от реального к возможному. Результатом такого уровня развития является формирование жизненного пути с собственными целями и ориентирами личностного становления. Этот индивидуальный личностный уровень развития определяется самопроектированием личности и обеспечивает проекты окружающего мира, которые отвечают убеждениям человека. Первоочередными задачами собственно личностного уровня развития является нахождение и построение индивидуальной траектории жизни, формирование личностной ответственности за нее. Основным фактором развития выступает сама личность с ее индивидуальной ситуацией и личностными задачами развития. Факультативный уровень развития обусловлен порождением уже собственных дискурсов, которые могут быть нарративной или тезаурусной формы.

Итак, в юношеском возрасте личность может разрабатывать как социально ориентированные проекты себя, так и собственно личностные. Но дискурс образовательного пространства в пределах вузов, к сожалению, на сегодня в основном направлен на практики, обеспечивающие лишь социализацию личности, предлагая большое количество образцов для подражания и давая ориентиры для личного выбора с их разнообразия. Воплощение в учебную среду дополнительных средств, которые бы способствовали развитию авторства личности по отношению к себе и своей жизни, требует дальнейшего решения.

Список литературы

1. Леонтьев, Д. А. Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013. – №3. – С. 67-80.
2. Розин, В.М. Можем ли мы проектировать себя сами? / В.М. Розин // Философские науки. – 2009. – №12. – С. 8-26.
3. Тульчинский, Г. Жизнь как проект / Г. Тульчинский // Знамя. – 2012. – №1; – URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2012/1/t12.html>.
4. Чепелева, Н.В. Исходные теоретические положения психологической герменевтики / Н.В. Чепелевой. – К.: Изд-во Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – С. 9-24.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В КОЛОНИИ-ПОСЕЛЕНИИ

Закирова Т.И.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт» в рамках реализации республиканской целевой программы «Поддержка социально-ориентированных некоммерческих организаций в Республике Марий Эл на 2012–2016 годы» [2, 3] осуществлял социальный проект, направленный на профилактику социального сиротства, поддержку материнства и детства.

Основными задачами проекта являлись: осознание женщинами, находящимися в местах лишения свободы, материнства, развитие детско-родительских отношений, сохранение родственных связей, подготовка к условно-досрочному освобождению, ресоциализация осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, и постпенитенциарное сопровождение в центрах социальной помощи, психолого-педагогическое сопровождение детей в центрах социальной помощи семье и детям.

Проект осуществлялся АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт» в участке колонии-поселения федерального казенного учреждения «Исправительная колония №4 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Республике Марий Эл» при взаимодействии с «Йошкар-Олинским центром социальной помощи семье и детям» в период с 1 ноября 2013 года по 31 декабря 2014 года.

Целевой группой социального проекта были осужденные женщины, отбывающие наказание в колонии-поселении. Колонии-поселения представляют собой исправительные учреждения с относительно свободным режимом отбывания наказания и предназначены для лиц, совершивших преступление по неосторожности, а также для лиц, впервые совершивших преступления небольшой и средней тяжести. Согласно

ст. 129 УИК РФ осужденные в колониях-поселениях содержатся без охраны, но под надзором администрации колонии. В часы от подъема до отбоя они пользуются правом свободного передвижения на территории колонии-поселения, с разрешения администрации могут передвигаться вне территории колонии без надзора. Осужденным может быть разрешено проживание со своими семьями не только на территории колонии-поселения, но и вне ее. Они могут иметь при себе деньги, пользоваться обычной одеждой и т. д. [1].

Из 57 участников проекта 35 человек имели срок осуждения до 3 месяцев, 7 человек – от 3 до 6 месяцев, 1 человек – свыше 6 месяцев, 14 человек – от 1 года до 3 лет. Основная психокоррекционная и педагогическая работа, направленная на осознание родительства и восстановление социальных связей, повышение способности психологической адаптации и реализации планов правопослушного поведения, проводилась с осужденными женщинами, имеющими срок лишения свободы от 1 года до 2 лет.

Находясь в местах лишения свободы, осужденные утрачивают социальные навыки проживания в обществе и выходят на свободу слабо подготовленными к самостоятельной жизни в бытовом, нравственном, социальном отношении. Результатом социальной незащищенности является либо рецидив преступлений, либо усиление депрессии, снижение уровня социального оптимизма, разрыв устоявшихся коммуникативных связей, изменение ценностных ориентаций и переход в маргинальное состояние. Наиболее уязвимыми в данном состоянии становятся осужденные женщины, которые остро реагируют на ситуацию социального неблагополучия, связанного с отсутствием навыков саморегуляции в ситуациях стресса, утраты социальных навыков, разрыва социальных связей.

Одними из требований Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года №1772-р, являются:

- «оптимизация социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными на основе функционального взаимодействия сотрудников всех служб исправительных учреждений с привлечением к исправительному процессу представителей органов исполнительной власти, а также институтов гражданского общества;

- поиск и внедрение новых индивидуальных форм работы, обеспечивающих оказание адресной социальной, психологической и педагогической помощи каждому осужденному с учетом его социально-демографической, уголовно-правовой и индивидуально-психологической характеристики;

- повышение требований к научному и методическому уровню

психодиагностической и психокоррекционной работы, разработка и развитие психотерапевтического направления работы психолога, совершенствование научно-технического обеспечения деятельности психолога, оптимизация диагностического инструментария психолога и объема психодиагностической работы, внедрение инновационных технологий, адаптация передового отечественного и зарубежного опыта работы» [4].

В рамках Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года в сфере социальной и воспитательной работы с осужденными предполагается создание справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к законопослушному поведению, названной системой «социальных лифтов». Целями применения системы стимулов являются социализация осужденного, профилактика рецидивной преступности и создание условий для позитивного формирования личности, стремление осужденного к психофизической корректировке своей личности и инициативных мер к их ресоциализации [5].

В основе работы с осужденными женщинами использован метод теоретического и экспериментального моделирования, который изучает явления и процессы путем построения и изучения их моделей.

Организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности принято называть психологическим моделированием [6].

Модель пенитенциарного и постпенитенциарного психолого-педагогического сопровождения осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, и их детей представлена основными элементами, отражающими внешние и внутренние способы их взаимодействия.

Внутренняя форма организации модели опирается на основную цель социального проекта, направленного на координацию совместных действий образовательных учреждений, пенитенциарных учреждений и учреждений министерства социальной защиты населения и труда, осуществляющих профилактику социального сиротства, поддержку материнства и детства и ресоциализацию осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы.

Элементами модели являются три основных блока, содержание которых представлено образовательными программами: работа с волонтерами, работа с осужденными женщинами и работа с детьми осужденных женщин. Основными принципами пенитенциарного и постпенитенциарного психолого-педагогического сопровождения осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, и их детей являются принцип гуманистической направленности и принцип дифференциации восстановительно-реабилитационных мероприятий с

учетом индивидуальных особенностей осужденных женщин и их детей.

Результатом модели являются количественные показатели: количество восстановленных детско-родительских связей; количество положительных характеристик, представленных комиссией учреждений по оценке поведения осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы (система социальных лифтов); количество женщин, участвующих в социально-психологических реабилитационных программах; количество женщин, изменивших условия содержания отбывания наказаний и вид исправительного учреждения; количество женщин направленных на условно-досрочное освобождение; количество постпенитенциарной адресной помощи женщинам, детям в центрах социальной помощи семье и детям.

Анализ проведенного тестирования и эмпирических данных показал, что теоретически все респонденты понимают и осознают значение и роль родителей в воспитании детей, однако изучение личных дел осужденных женщин показало следующее. Из 57 осужденных женщин, принимавших участие в социальном проекте, 39 человек лишены родительских прав, 5 человек не имеют детей, 13 человек – не лишены родительских прав. Дети осужденных женщин находятся на воспитании в детских домах, школах-интернатах Республики Марий Эл – 22 человека, в приемных семьях на территории Российской Федерации – 12 детей, 8 детей воспитывают опекуны (бабушка, сестра, тетя, свекровь), 7 детей находятся на воспитании с отцами.

Экспериментальная часть проекта осуществлялась в следующих направлениях:

- подготовка волонтеров для работы с осужденными женщинами и их детьми (реализация обучающей программы);
- психолого-педагогическое сопровождение осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы (диагностика, индивидуальные и групповые психокоррекционные мероприятия, выезды в Савинский детский дом, проведение мастер-классов по бисероплетению, изготовлению мягкой игрушки, выезд в Ежовский Мироносицкий монастырь, встречи с работниками социальных учреждений);
- психолого-педагогическое сопровождение освободившихся женщин (оказание юридической, социальной и психологической помощи в центрах социальной помощи семье и детям).

В ходе проекта были разработаны и апробированы: образовательный курс для студентов волонтеров и участников проекта «“Крыло ласточки” – осознай свое материнство»; психокоррекционные программы по формированию семейных ценностей и социальной ответственности осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, и постпенитенциарного сопровождения освободившихся женщин и их детей.

Образовательный курс для студентов волонтеров и участников проекта «“Крыло ласточки” – осознай свое материнство» представлен следующими темами, связанными со знанием индивидуально-психологических особенностей личности женского пола, отбывающих наказание в колониях-поселениях; психологической характеристикой основных средств исправления и ресоциализации осужденных; социально-психологической адаптации освобождаемых из мест лишения свободы.

Для проведения психокоррекционных мероприятий с осужденными женщинами нами разработана психокоррекционная программа, направленная на осознание ценностных ориентаций, связанных с материнством и детством, и на переосмысление жизненных ценностей и построение созидательной жизненной программы. Основными темами являлись: «Семья в нашей жизни», «Жизненный сценарий. Родительские послания в сценарии жизни», «Мои родители. Мое место в семье», «Родительская роль, родительские чувства, родительская любовь, родительские победы», «Идеальный родитель – реальный родитель. Сознательное родительство», «Психологический анализ жизненного пути, осознание социальных факторов риска», «Планирование жизненного пути после освобождения».

Основными видами занятий являлись: беседы, практические занятия, социально-психологический тренинг с применением элементов арт-терапии, сказкотерапии, релаксации.

В процессе работы с осужденными женщинами проводились индивидуальная консультация врача нарколога и групповая работа по методу Г.А. Шичко, направленная на изменение установок на основе переоценки жизненных ценностей. 86,6% респондентам рекомендована индивидуальная и групповая работа, направленная на развитие коммуникативной и социальной компетентности, развитие когнитивной, эмоциональной и поведенческих сфер, прекращение употребления алкоголя и постоянное поддержание здорового образа жизни, развитие личностных ресурсов совладания с зависимостью, наблюдение и лечение нарколога в республиканском наркотическом диспансере.

Основной целью работы психиатра-нарколога являлось формирование у осужденных женщин стойкой установки на трезвый образ жизни, ресоциализацию и восстановление связей с детьми. Информационный блок программы был направлен на то, что чтобы заставить задуматься осужденных с алкогольной зависимостью о последствиях злоупотребления алкоголем, психокоррекционные мероприятия, направленные на изменение самосознания зависимых осужденных, их образа мышления, формирование устойчивого позитивного отношения к трезвому образу жизни, повышения самооценки и самопознания. Индивидуальная беседа с каждым участником программы проводилась

с целью заинтересовать осужденную в изменении своего образа жизни на трезвый и решение проблемы восстановления утраченных связей со своими детьми.

Для проведения диагностики осужденных женщин нами использовалась комплексная авторская программа Р.В. Овчаровой [7]. Блок психологических тестов «Диагностика родительства» позволяет исследовать родительство как интегральное и динамическое образование личности родителей и представлена рядом опросников и методик.

Опросник «Сознательное родительство» изучает родительские позиции, чувства, ответственность, родительские установки и ожидания, семейные ценности, стиль семейного воспитания. У 33,3% респондентов, участвовавших в опросе, уровень осознанности родительства высокий (160–162 балла), у 66,7% – средний (131–155 балла). Практически все респонденты осознают родительскую составляющую своей личности, взаимодополняемость компонентов материнства и отцовства в общей структуре родительства, однако одни компоненты развиты и осознаны, другие слабо развиты и осознаются (например, родительская ответственность, стиль семейного воспитания).

Методика «Представления об идеальном (реальном) родителе» позволяет изучить представления об идеальном родителе и соотнесения с реальным родителем. В целом респонденты имеют представление о себе как родителе думающем (когнитивный показатель), чувствующем (эмоциональный показатель) и выполняющим родительские функции (поведенческий показатель). У 44,4% респондентов – высокий уровень представления об идеальном (реальном) родителе (т. е. знают основы воспитания ребенка и функции родителей), 33,3% респондентов имеют средний уровень, т. е. имеют представления о себе как родителе думающем, чувствующем и выполняющем родительские функции, однако при этом отдельные показатели могут оцениваться в 1-2 балла. 22,2% респондентов имеют низкий уровень представлений об идеальном родителе. Они слабо ориентируются в семейном воспитании, не принимают родительские роли, дети не являются для них ценностью жизни.

Методика «Принятие и исполнение родительской роли» выявляет степень и уровни принятия родительской роли и характера родительской идентичности. У 28,5% респондентов характерно обращение к опыту собственных родителей в воспитании детей, использование родительских поведенческих моделей, усвоенных в собственном детстве. 71,5% респондентов считают, что исполнение родительской роли не является внезапным и занимает важное место в системе жизненных целей.

Методика «Позитивные родительские чувства» определяет уровни развития позитивных родительских чувств, их компонентов. У 33,4% респондентов эмоциональная составляющая системы позитивных чувств

характеризуется неразвитостью альтруистических, практических, коммуникативных эмоций и чувств, а также отсутствием эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

Опросник «Родительская любовь и симпатия» изучает психологические составляющие родительских чувств. У 98% респондентов слабо выражена любовь и симпатия к ребенку.

Диагностика родительско-детских отношений (тест «Родительская тревожность») показал, что у 66,6% респондентов состояние характеризуется несколько повышенной тревожностью, что связано с ситуативным состоянием; у 33,4% респондентов состояние характеризуется нормальным уровнем тревожности, который необходим для адаптации и продуктивной деятельности, но не является дискомфортным.

Из 14 человек, имеющих срок осуждения от 1 года до 3 лет, принимавших участие в социальном проекте, 9 человек (64,4%) – освобождены условно-досрочно, имеющие положительные характеристики;

У 3 человек (21,4%) изменен режим отбывания наказания на более строгий в связи с вновь открывшимися обстоятельствами по совершенному ранее преступлению; 1 человек (7,1%) – отсрочка отбывания наказания; 1 человек (7,1%) продолжает отбывать наказание.

Результаты анкетирования участников проекта показали следующее:

100% респондентов считают, что социальные программы необходимы для ресоциализации осужденных;

7% респондентов способны самостоятельно найти работу после освобождения;

21% респондентов надеются на поддержку родственников;

14,2% респондентов обратятся за помощью в социальные службы;

64,3% респондентов считают обязательным трудоустройство;

35,7% респондентов желают встретиться со своими родственниками;

21,4% респондентов желают встретиться со своим ребенком.

Учитывая, что режим отбывания наказания в колонии-поселении позволяет использовать возможности социальной адаптации и ресоциализации освобождающихся из мест лишения свободы осужденных в большей степени, чем закрытые исправительные учреждения, однако низкая мотивация осужденных женщин на законопослушное поведение и реальная возможность трудоустройства женщин, слабая поддержка родственников отношений показывает, что женщины, освободившиеся из мест лишения свободы, попадают в то социальное окружение, из которого они вышли, и продолжают вести аморальное поведение.

Вопрос сохранения, восстановления или создания новых родственных связей является мощным фактором, препятствующим дальнейшей

криминализации. Меры, направленные на сохранение прежних семейных отношений, могут служить благоприятной предпосылкой успешной реадaptации после отбывания наказания.

Первоначальные результаты показали, что необходимо продолжение работы в направлении профилактики социального сиротства, поддержки материнства и детства. Об эффективности результата модели психолого-педагогической сопровождения можно судить при увеличении выборки осужденных, которая должна быть репрезентативной относительно задач исследования. При составлении выборки испытуемых в эмпирическом исследовании важно учитывать возраст, социальное положение, уровень образования, состояние здоровья, индивидуально-психологические особенности испытуемых, а также срок лишения свободы, условия отбывания наказаний, рецидив преступлений и другие параметры, которые могут оказать влияние на результаты.

Список литературы

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 №1-ФЗ (ред. от 24.11.2014, с изм. от 01.12.2014) // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс», 2014.
2. Постановление Правительства Республики Марий Эл от 19.04.2012 №129 «О республиканской целевой программе “Поддержка социально-ориентированных некоммерческих организаций в Республике Марий Эл” на 2012-2016 годы» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс», 2014.
3. Постановление Правительства Республики Марий Эл от 19.04.2012 №130 «О вопросах поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций в Республике Марий Эл» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс», 2014.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14.10.2010 №1772-р (в ред. от 31.05.2012 №874-р) «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс», 2014.
5. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. Методические рекомендации по использованию «социальных лифтов». – URL: <http://www.ik-2.ru/index.php/articles/2012-02-08-06-21-32/79--1-r> (дата обращения 15.02.2015)
7. Руководство пользователя «Программа компьютерной обработки блока психологических тестов “Диагностика родительства Р.В. Овчаровой”». – ООО «НПФ «Амалтея», 2008. – 40 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТНОМ РОСТЕ У ВЗРОСЛЫХ РАЗНОГО ВОЗРАСТА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Зарецкая О.А.

*Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев*

Работа посвящена анализу представлений взрослых разного возраста о личностном росте и развитии. Тема работы имеет непосредственное отношение к психологическим проблемам образования и касается всех субъектов образовательного процесса – как «молодых» взрослых (студентов от 20 лет), личностный рост которых в период обучения ожидаем и как бы «запланирован» самой учебной деятельностью, так и их родителей и преподавателей, которые могут входить даже в группу «поздней зрелости» – преподаватели высшей школы не имеют возрастного ценза и успешно работают до глубокой старости. В образовательной сфере личностный рост многих участников мотивирован и имеет под собой очевидную психологическую базу.

Представляется актуальным рефлексивный аспект проблемы, мало исследованный до сих пор, – анализ представлений самого субъекта о личностном развитии (своем или вообще – на базе осмысления своего опыта). Рассмотрение эмпирики такого рода позволяет сделать эти субъективные процессы доступными исследованию на индивидуальном уровне.

Объектом анализа были нарративы, порожденные во время интернет-опроса, относительно представлений взрослых о возможности и сути изменений личности в течение жизни и об обстоятельствах этого процесса [2, 3]. Опрос проводился в группе людей «интеллигентных» профессий (около 100 человек). Качественный анализ и интерпретация полученных в эксперименте нарративов осуществлялись с использованием методик контент-анализа, методики определения смыслового объема нарратива и некоторых других.

Анализ нарративов, порожденных опрашиваемыми, позволил выявить возрастные группы взрослых, которые отличаются особенностями представления субъектов о личностном росте и развитии вообще и спецификой осознания собственного роста и развития в частности. В целом выявленные группы отвечают принятому возрастному делению взрослых. Так, у взрослых зрелого возраста (50–70 лет) заметно преобладание созерцательно-ретроспективного и отстраненно-умудренного взгляда на личностное развитие и рост; средний возраст взрослых (35–50 лет) характеризуется заметным доминированием деятельностной установки; у «молодых» взрослых меньше проявляется

индивидуальный личностный опыт, а больше прослеживается взгляд, навязанный воспитанием и образованием. На выявленных возрастных группах отслежены такие параметры, как осмысление субъектом собственного жизненного опыта, личностное смысловое пространство и доминантные личностные качества.

Особенного внимания заслуживают личностный опыт и его рефлексивное переосмысление субъектом при порождении нарратива о личностном росте и развитии. Именно жизненный опыт и особенности его понимания и интерпретации формируют весь спектр отличий между опрашиваемыми разного возраста: в течение жизни нарастает объем личного опыта субъекта и широта временной перспективы и ретроспективы личного пространства, нарастает насыщенность опыта пережитыми событиями, увеличивается вариативность личного опыта, осуществляется самоидентификация (профессиональная, возрастная, гендерная, временная и т. д.), происходит осознание своей экзистенциальности, формирование своего психологического поля и индивидуального жизненного пространства (границы своего «Я»), изменяются проявления личного опыта в нарративных практиках, его динамика в представлениях испытуемого, апелляция к нему в размышлениях о личностном росте и развитии. В течение всего периода взросления нарастают осознание личного опыта и рефлексия своей уникальной позиции во времени-пространстве-социуме, формируется осознание достигнутого статуса в соответствии с субъективным представлением о системе социальных ожиданий. Анализ нарративов демонстрирует, как с возрастом эти качества изменяются.

Личностный опыт у «молодых» взрослых (до 30 лет) свежее приобретенный, не такой большой по объему и вариативности, в достаточной мере виртуальный, хотя уже и лишенный «проглатывания» социокультурных образцов без индивидуальной переработки собственных впечатлений, как в юности [1, 3]; в нем не так много составляющих, противоречащих одна другой. Субъекты в этом возрасте находятся в значительной степени «по середине» событийного контекста, первые важные вехи жизненного пути еще активно переживаются и часто наделяются чрезмерной значимостью. Тексты нарративов этой возрастной группы отличаются тезаурусностью, краткостью, категоричностью суждений о личном опыте и о себе, которая еще не опровергается множественностью и вариативностью опыта более зрелых взрослых. В отдельных случаях категоричность высказываний граничит с безответственностью за свои слова. «Молодой» взрослый, недавно достигший «позитивной» стационарности, наслаждается своим статусом – семейным, профессиональным, возрастным, гендерным; такая ситуация в наибольшей степени благоприятствует категоричности формулировок в нарративах. Однако и в случаях, когда достигнутый статус не отвечает

жизненным ожиданиям молодого человека, часто наблюдаем категоричность негативного плана.

В ответах «молодых» взрослых прослеживается большая степень неопределенности, замаскированной общими «интеллектуальными» выводами, которые не подкрепляются собственным жизненным опытом. Высказывания часто напоминают индивидуальную экстраполяцию на проблематику опроса некоторого «общемолодежного» коллективного мнения (по типу общей «тусовочной» идеологии – для разных по статусу коллективов), даже коллективной «возрастной» позиции, когда принадлежность к молодому возрасту затмевает другие факторы самоидентификации. Вспомним в связи с этим «колониальную власть общих фигур мышления» по А. Лоренцеру. «Содержательное», концептуальное наполнение индивидуальных дискурсов личностного роста при этом существенно сформировано и ориентировано на принятое в социуме понимание этих понятий, т. е. на социокультурный дискурс личностного роста, а отсутствие привязки и апелляции к своему индивидуальному опыту только подтверждает его виртуальный характер. Любопытно, что после большого возрастного интервала, когда отсутствуют проявления этого феномена, аналогичные «общие мнения» проявляются уже при ярко выраженной возрастной «пенсионной» самоидентификации («У нас, пенсионеров...» – *цитаты из нарративов тут и дальше подаются курсивом в кавычках*). Тем не менее способность к трансцендентному пониманию собственного жизненного опыта, которая только наметилась в юношеском возрасте [1], демонстрируют почти все взрослые респонденты нашего опроса. То же касается и такого механизма понимания и интерпретации личного опыта, как рефлектирующее обособление [1], способность к которому тоже, безусловно, увеличивается с возрастом. Здесь речь идет именно о «респондентах»: сама возможность ответа на вопросы о личностном росте предусматривает и наличие трансцендентного измерения в опыте, и рефлектирующее обособление от него. Наверное, субъекты, склонные продуцировать квазинарративы, появление которых обусловлено не осмыслением индивидуального и социокультурного опыта, а просто вариированием образцов, которые порождаются СМИ и сцепляются между собой по мозаичному принципу [6, с. 9], просто вошли в число тех, кто сознательно избежал ответов на анкету.

У взрослых среднего возраста (35–50 лет) «виртуальная» составляющая опыта заметно ослаблена в пользу «реальной»: субъекты этой возрастной группы уже хорошо овладели ситуацией, в которой они непосредственно действуют, и успели «переварить» свой опыт проживания прошлых ситуаций, точно так же как и проинтерпретировать для себя другие социокультурные образцы, благодаря чему увеличился вес социокультурной составляющей опыта, что способствует нарастанию

его вариативности. Это уменьшает свойственную предыдущей возрастной группе беззаботную категоричность и безответственность установок; появляются сомнения в своей правоте. Высказывания характеризуются большей взвешенностью и многогранностью подхода к жизненным проблемам, разумной гибкостью – без этого накопленный опыт может стать источником консерватизма, ригидности, непринятия всего того, что идет не от тебя самого. Нарастает независимость от окружающего социокультурного контекста. (Ср. с [1], диалог с реальной жизнью и конструктивная позиция по отношению к ней, взвешенная и критичная открытость опыту других, способность конструктивно решать жизненные и личностные проблемы.) Все это делает порождаемые нарративы короткими и емкими. Обобщенные и немного «выхолощенные» утверждения опрошенных взрослых среднего возраста заставляют думать о попытке скрыть личностные проявления, личностный опыт и рефлексии себя, которые субъект не желает показывать, боясь собственной откровенности.

Более «поздние» взрослые (50–70 лет) демонстрируют потребность обсудить свой приобретенный опыт, поделиться им, откуда вытекает и потребность в диалоге, во время которого накопленные в процессе обретения опыта личностные смыслы актуализируются, текстуализируются и обсуждаются. О том же свидетельствуют и жалобы: «Кому это нужно?» – как осознание невостребованности накопленного личного опыта. Категоричность приобретает по большей части демонстративный характер и может рассматриваться как провокация для вступления в диалог: «А что вы на это скажете?» С возрастом изменяется структура целей, утрачивается их векторность, формулируется временная ограниченность деятельности («Если доживу!»), что коррелирует с исследованным М.Л. Смультсон [5] феноменом сложных отношений людей пожилого возраста с собственным будущим. Происходит формирование обобщенной концепции жизни, переосмысление своего места в постоянно меняющемся социально-психологическом пространстве. Нарративы части субъектов этой возрастной группы характеризуются лаконичностью и тезаурусным строением; другим опрошенным свойственно многословие и нарративная «раскрепощенность», граничащая с графоманией.

В нарративах еще более пожилых людей (после 70 лет) есть признаки уже сложившегося внутреннего автонарратива как концепции прожитой жизни. Он часто глубоко спрятан, им не делятся; он «сцементирован» и почти не поддается внешнему влиянию. О наличии автонарратива свидетельствует сама готовность пожилого человека ответить на вопросы и взвешенность формулировок в нарративе – человек как будто был готов к вопросам такого типа. Понятно, что мы получили ответы только от тех,

у кого такой автонарратив есть. В этом возрасте категоричность снова идет вверх и достигает своего максимума. Сами нарративы короткие.

Формирование эмоционального принятия/непринятия своих возрастных достижений, своего жизненного успеха/неуспеха и, соответственно, построение и постоянная коррекция жизненного замысла и Я-концепции достигают максимума на более поздних возрастных периодах.

Полученные данные хорошо коррелируют с выводами В.В. Андриевской, полученными при анализе понимания и интерпретации своего профессионального опыта педагогами разного возраста [4, с. 313-329]. Личностный рост педагогов старшего возраста во многом определяется «доминирующими нарративами» советской эпохи и «идеальным» образом учителя, который фигурировал как нормативный в педагогическом дискурсе; в то же время на молодых учителях заметно отразилось влияние гуманистической парадигмы образования. Учителя с разным стажем работы оценивают свой профессиональный опыт как самоотверженную, творческую, нестереотипную деятельность, которая способствует их личной самореализации, что свидетельствует об ориентации на постоянный личностный рост.

Безусловно, граница между возрастными подгруппами не является четкой, индивидуальные характеристики субъекта могут свести ее на нет. Выявленные общие черты – это лишь тенденция, характерная для определенной возрастной группы или подгруппы; факторов, которые влияют на формирование этой тенденции, немало.

Список литературы

1. Зазимко, О.В. Рефлектирующее обособление как механизм понимания и интерпретации личностного опыта в юношеском возрасте / О.В. Зазимко // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т. II. Психологічна герменевтика. – Вип. 7. – С. 143-154.

2. Зарецька, О.О. Життєві контексти особистісного зростання дорослих / О.О. Зарецька // Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 141-170.

3. Зарецька, О.О. Наративні практики особистісного зростання дорослих / О.О. Зарецька // Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В.Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 244-251.

4. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой – К.: Изд-во Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.

5. Смутьсон, М.Л. Развитие у старости: задания, специфика, риски / М.Л. Смутьсон // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; ред. рада: М.М. Слюсаревський (голова),

В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін. – К.: Міленіум, 2012. – Вип. 31 (34). – С. 186-196.

6. Чепелева, Н.В. Исходные теоретические положения психологической герменевтики / Н.В. Чепелева // Проблемы психологической герменевтики. – К.: Изд-во Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – С. 9-24.

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ В ПОСТРОЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ

Заулина Г.В.

*Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель*

С точки зрения социальной психологии, профессиональная идентификация является одним из главных механизмов социализации индивида и превращения его в творческую личность. Этот процесс отражает как объективное, так и субъективное единение с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преэминентность профессиональных характеристик, норм, ролей и статусов личности.

В ходе профессионального становления возникает множество проб и ошибок, так как нет уверенности в том, что же именно обеспечивает успех. Идентификация помогает в адаптации и развитии личности в ее профессиональном становлении. Человек посредством идентификации приобретает определенные качества, получает систему ориентиров, которая помогает стабильному восприятию и способу понимания окружающего мира.

Каким же образом реализуется механизм профессиональной идентификации? Разные психологические теории по-разному рассматривают этот процесс, однако они не противоречат, а скорее, органично дополняют друг друга.

В когнитивной теории Л. Колберга профессиональная идентификация представляется в качестве когнитивных процессов оценки и сравнения.

Адлер включил идентификацию в понятие «социальный интерес», который предусматривает такие явления, как кооперация, межличностные и социальные отношения, эмпатию. Врожденный потенциал, направленный на взаимодействие с другими людьми и достижение своих целей, обуславливает процесс идентификации. Личность, таким образом, «вбирает» в себя те качества, которых, как ей кажется, не хватает для полноценного развития [1, с. 36].

В гуманистических концепциях процесс идентификации интерпретируется иначе. Развитие экзистенциальной личности происходит за счет стремления к своему идеалу, который превосходит саму личность. Человек постоянно строит себя посредством своей активной субъективности, через «проектирующее «Я». Идентификация несет в себе функцию «встраивания» в образ «Я» значимых для человека характеристик. А профессиональная идентификация является одним из важных механизмов формирования профессиональной «Я-концепции» [1, с. 39].

В бихевиоризме идентификация связывается с потребностями подкрепления и формированием вторичной потребности. Следуя бихевиористическим аксиомам, профессиональную идентификацию можно определить как сознательное или неосознанное копирование профессиональных атрибутов или характеристик других значимых людей.

В изучении профессиональной идентификации также признается важность положения К. Левина о том, что основой идентификации является формирование зависимости и привязанности как функции обретения новых, уже готовых форм поведения. Следовательно, профессиональная идентификация достигается подкреплением, имитацией, генерализацией, наблюдением, научением через моделирование.

Под идентификацией в теории социального научения А. Бандуры понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве «образца». При таком рассмотрении профессиональной идентификации имеется в виду, что поведение «образца» служит стимулом для выбора субъектом поведенческой реакции. Субъект копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы, идеалы, роли, его нравственные и профессиональные качества [2, с. 101].

В необихевиористских позициях действие профессиональной идентификации сужается до процесса усвоения ролевого поведения.

Для понимания механизма профессиональной идентификации можно также привести позицию Д. Гервирца, по которой идентификация есть приобретение или усвоение ценностей, идеалов, нравственных качеств значимого лица. Р. Адамек и Е. Дагор утверждали: идентификация означает, что ее субъект рассматривает объект как значимого Другого, испытывает к нему симпатию и усваивает нормы и ценности, воспринимает прямой контроль такой модели над собой как законный.

Эмоциональный компонент идентификации хорошо раскрывается в психоаналитической теории. В классическом психоанализе З. Фрейда понятие «идентификация» является самой первоначальной формой глубокой эмоциональной связи с объектом. При этом идентификация

осуществляется через сложные чувства любви и ненависти, восхищения и зависти, нежности и агрессии.

В современном психоанализе идентификацию рассматривают как динамический, не ограниченный только периодом детства, процесс, который протекает как на бессознательном, так и на сознательном уровнях с расширением числа объектов и зависящий от ряда индивидуальных характеристик субъекта. Здесь профессиональную идентификацию можно обозначить как устойчивое отождествление себя с объектом, с которым в процессе образования, сложилась эмоциональная связь, что определяет стремление быть похожим на него.

Таким образом, можно выделить три компонента процесса профессиональной идентификации: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Также мы видим, что реализуется идентификация как на сознательном уровне, так и на бессознательном. Результатом профессиональной идентификации является построение профессионального образа «Я», освоение социального опыта в профессиональной деятельности, приобретение новых готовых форм поведения, которые составляют развитие в профессиональной сфере.

Психолог-практик – это достаточно новый тип профессионала-психолога. В сферу практической психологии включают психотерапию, психодиагностику, психологическую службу в школе, службу телефона доверия, индивидуальное консультирование, психокоррекцию, психотерапию, групповой тренинг общения и другие. При всем разнообразии эти области объединяются в процессе преподавания и обучения студентов-психологов. У каждого будущего психолога на определенном этапе его становления возникают трудности профессиональной идентификации. Его восприятие психологии строится в основном на теоретических знаниях. Но зависит ли его профессиональное становление от личностных особенностей преподавателя?

Эталоном личностных качеств для профессиональной идентификации выступает профессиональный стереотип как образ самой профессии или обобщенный образ профессионала, который развивается в ходе обучения и развития индивида. Решающую роль в формировании профессионального стереотипа посредством идентификации для студента играет личность преподавателя – значимого авторитетного взрослого. Что касается профессии психолога, то здесь личность специалиста является главным инструментом профессиональной деятельности. Поэтому к личности и профессиональным умениям преподавателя психологических дисциплин предъявляются особые требования как к эталону профессиональных качеств.

В целом обучающий процесс психолога не отличается от обучения любого другого профессионала. Однако мы предположили, что при

обучении психологов педагог выступает и как носитель информации, и как носитель определенных психологических реальностей. Иными словами он является моделью для профессиональной идентификации студента. Изучая этот вопрос более пристально, мы предположили также, что причисление себя, своей внутренней профессиональной готовности к сложной психотерапевтической деятельности у студентов-психологов происходит в процессе отождествления себя со значимыми педагогами, их профессиональными качествами. Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование процесса идентификации студентов-психологов старших курсов с преподавателями.

Исследование было проведено на базе ГГУ им. Ф. Скорины. Характеристика выборки: студенты-психологи 4-го курса, средний возраст – 20–22 года. Преподаватели факультета психологии, выбранные на основании критерия длительности периода преподавания у данных студентов. Объем выборки составляет 63 человека, из них 56 студентов-психологов и 9 педагогов.

Анализ результатов исследования позволил нам сделать вывод о том, что при формировании психолога как специалиста личностные и профессиональные качества преподавателей психологических дисциплин выступают объектом идентификации для студентов-психологов как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что профессионально-личностные качества преподавателя психологии приобретают особый смысл в профессиональном становлении студентов-психологов, а их идентификация со значимыми преподавателями становится органической частью образовательного процесса.

С этой точки зрения особое значение приобретает возможность педагогов заниматься практической психологической деятельностью, для обеспечения соотношения теоретического и практического знания в опыте педагога.

Список литературы

1. Белановская, О.В. Идентификация как механизм развития личности / О.В.Белановская // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – №10. – С. 34-45.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2005. – 668 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин – М.: 1996. – 156 с.
4. Елдышова, О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – №7. – С. 101-102.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА

Иванова Е.В.

*Московский городской психолого-педагогический университет
Средняя общеобразовательная школа №364
Российская Федерация, г. Москва*

Модернизация системы образования на современном этапе несет в себе определенные факторы риска, которые влияют на всех участников образовательного процесса. Это усиливает психологическую напряженность в учреждении, повышая риск появления признаков психологического дискомфорта и профессионального выгорания, тем самым снижая нормативный уровень жизнестойкости педагога.

Д.А. Леонтьев рассматривает понятие «жизнестойкости» (*hardiness*), которое представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это понятие включает в себя три компонента, или аттитюда: вовлеченность, контроль, принятие риска. На основе исследований Мадди по проблеме жизнестойкости Д.А. Леонтьев говорит о том, что выраженность этих компонентов в совокупности самой жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardycoping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых. Отношение человека к изменениям и к его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами определяет, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, а также с теми трудностями, которые носят экстремальный характер [3]. Кроме аттитюдов жизнестойкость включает в себя такие базовые ценности, как кооперация (*cooperation*), доверие (*credibility*) и креативность (*creativity*) [1].

Жизнестойкость не только детерминирует характер личностной реакции на внешние стрессовые и фрустрирующие обстоятельства, но и позволяет эти обстоятельства обратить в возможности самосовершенствования, отмечает Л.А. Александрова. Жизнестойкость может выступать ресурсом для педагогов, работающих в детском саду, помогая им сохранить эмоциональное благополучие, комфорт и снизить риски профессионального выгорания.

Исследованию профессионального выгорания посвящен целый ряд исследований в современной психологической науке, в частности, В.В. Бойко, И.А. Акиндинова, Т.Н. Мартынова, М.В. Борисова, Х. Фреденбергера, К. Маслача, С. Джексона, Б. Перлмана, Е. Хартмана и др.

Вслед за М.Е. Зеленовой мы предполагаем, что жизнестойкость может быть связана со степенью профессионального выгорания и позволяет подготовить личностные ресурсы для преодоления или коррекции профессионального выгорания педагогов [2]. Нами было проведено первоначальное диагностическое обследование педагогов и специалистов детского сада с целью выявления степени профессионального выгорания по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко и с целью выявления уровня жизнестойкости по методике Д.А. Леонтьева «Тест жизнестойкости». В обследовании участвовало два дошкольных учреждения, количество обследуемых – 45 человек. Высокий уровень эмоционального выгорания имели 34% сотрудников, средний – 48%, низкий – 18%. Результаты по тесту жизнестойкости распределились так: высокий уровень жизнестойкости – 42%, средний уровень жизнестойкости – 28%, низкий уровень жизнестойкости – 30% студентов. Полученные данные говорят о достаточно высоком проценте сотрудников, имеющих высокий уровень профессионального выгорания и при этом сниженные показатели по жизнестойкости, что, безусловно, выявляет необходимость организации профилактической работы по предупреждению профессионального выгорания и повышению жизнестойкости педагогов.

Д.А. Леонтьев, анализируя проблему жизнестойкости, пишет, что компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, но их можно развивать позднее с помощью специально разработанных тренингов жизнестойкости. В качестве групповой формы работы с педагогами и специалистами нами разработана модель театрализованной деятельности для педагогов, реализация которого помогла бы комплексно решить задачи профилактики профессионального выгорания и повышения уровня жизнестойкости педагогов.

Основные задачи, которые ставились при создании модели работы театрализованной деятельности, это: создание благоприятного психологического климата в учреждении; сплочение, подборка и выращивание команды единомышленников; создание условий для творческого самовыражения и повышения уровня профессиональных компетенций; развитие самостоятельности, ответственности, умения разрабатывать и принимать управленческие решения; обучение в работе с группой, в команде, умение вживаться в ролевые позиции в разных ситуациях; преодоление стеснительности и нерешительности (особенно у молодых педагогов); определение жизненной позиции каждого члена педагогического коллектива и их роли и места в реальной деятельности; обучение умению анализировать и находить выход из проблемных ситуаций, решение конфликтных ситуаций «здесь и сейчас»; обучение экспромту в условиях дефицита времени, информации и материальных

условий. Кроме этого, комплексно решались задачи относительно контингента воспитанников: развивающие, воспитательные и образовательные задачи, в процессе решения которых дети воспринимали и закрепляли информацию, знания об окружающем мире в эффективной форме игры, сказки, театра; знакомились со своими воспитателями с новой стороны, восхищались их умениями и творчеством.

Мы предполагаем, что в результате такой работы все участники образовательного процесса смогут почувствовать снижение эмоциональной напряженности, конфликтности во взаимоотношениях друг с другом, осознают свои возможности и откроют в себе новые ресурсы для преодоления стрессовых ситуаций. Администрация учреждения сможет «познакомиться заново» со своими сотрудниками и увидеть их с другой стороны, как личностей многогранных, интересных, талантливых. Педагоги, специалисты и другие сотрудники смогут самореализоваться, повышая свою самооценку, развивая свои ораторские, актерские, ритмические, художественные, дизайнерские и певческие навыки, что, несомненно, благотворно повлияет на их личностные и эмоциональные особенности, самоуважение, профессионализм, повысит их уровень жизнестойкости в целом. Родители смогли бы открыть в своих воспитателях новые грани характера, что также способствует снятию тревоги родителей за детей, посещающих детский сад, повышению уверенности родителей в компетентности и профессионализме педагогов.

Роль педагога-психолога состоит в реализации всех этапов модели психопрофилактики:

1. Подготовительный этап:

а) организация коллектива «актеров», создание сценария, помощи и подборки реквизита, костюмов, техническая поддержка. Данные действия мягко и ненавязчиво помогут педагогу-психологу решать поставленные задачи;

б) формирование умения перераспределять (делегировать) данные обязанности между коллективом участников, повышая их ответственность, уверенность в себе и т. д.

2. Основной этап:

а) организация и проведение деятельности – репетиции.

3. Заключительный этап: постановка и презентация спектакля, где зрителями являются дети, родители, другие сотрудники; обобщающая беседа, обмен мнениями, получение «обратной связи».

Инструментом работы на основном этапе являлась репетиция, которая обязательно должна проходить в атмосфере радости, благополучия, неконфликта, рационального решения споров и пр., что способствует разрешению конфликтов безболезненно и своевременно, повышает коммуникативную компетентность педагогов, развивает их творческий

потенциал, саморефлексию и способствует повышению такой интегральной личностной характеристики, как жизнестойкость.

Нами планируется реализация предложенной модели профилактики профессионального выгорания с целью повышения жизнестойкости педагогов в детском саду и последующее исследование эффективности данной модели.

Список литературы

1. Александрова, Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л.А. Александрова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005.

2. Зеленова, М.Е. Уровень жизнестойкости, Я-концепция и профессиональное здоровье учителей / М.Е. Зеленова, В.В. Барабанова, В.М. Кабаева // Социальная психология и общество. – 2011. – №3. – С. 40-53.

3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006.

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН 35–50 ЛЕТ

Иванова Л.В.

Научный руководитель – Шишкина О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Актуальность изучения существующего сегодня отношения к здоровью на уровне индивидуального и общественного сознания обуславливается рядом причин. На фоне ухудшения демографических показателей в стране все большее беспокойство вызывают неблагоприятные тенденции состояния здоровья всех возрастных групп населения. Общий коэффициент смертности в России в 2004 г. составил 16,0 на 1 000 человек, и был самым высоким среди европейских стран. Судя по причинам смертности, величина этого показателя в значительной степени обусловлена такими поведенческими факторами, как алкоголизм, курение, дорожно-транспортные происшествия. Сегодня состояние здоровья российского населения приближается к тому рубежу, за которым речь может идти об угрозе национальной безопасности.

Указанные обстоятельства обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования: изучить отношение к здоровью у мужчин и женщин 35–50 лет. Объектом исследования является личность мужчин и женщин, а предметом исследования выступает ценностное отношение к здоровью у мужчин и женщин 35–50 лет. Мы предположили, что ценностное отношение к здоровью имеет гендерные различия.

Результаты исследования могут быть включены в профессиональную подготовку студентов психологических и педагогических направлений, а также адаптированы к использованию в практической деятельности учителей средних школ и в системе дополнительного профессионального образования; материалы исследования могут применяться в лекционных, практических курсах, при организации психологических тренингов по развитию ценностного отношения к здоровью.

Выборка ставила 20 человек зрелого возраста, 10 мужчин и 10 женщин. В качестве психодиагностического инструментария использовались: методика «Исследование психологических особенностей отношения человека к своему здоровью» (Р.А. Березовская); методика Озава «Шкала здоровья»; методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью».

1. Методика «Исследование психологических особенностей отношения человека к своему здоровью» (Р.А. Березовская). Цель – исследование психологических особенностей отношения человека к своему здоровью.

Средние показатели отношения к здоровью по шкалам в группе мужчин: эмоциональный компонент – 60%; когнитивный – 60%; поведенческий – 60%; ценностно-мотивационный – 40% (рис. 1).

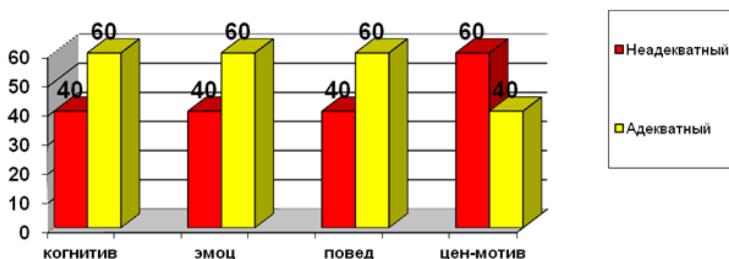


Рисунок 1 – Показатели по методике «Исследование психологических особенностей отношения человека к своему здоровью» (Р.А. Березовская) у мужчин

Средние показатели отношения к здоровью по шкалам в группе женщин: эмоциональный компонент – 70%; когнитивный – 50%; поведенческий – 50%; ценностно-мотивационный – 70% (рис. 2).

Группа мужчин и женщин с высоким уровнем развития отношения к здоровью воспринимает здоровье как ценность. Эти мужчины и женщины характеризуются активной позицией, направленной на созидание себя как физически развитой, эмоционально устойчивой личности, уверенной в себе, умеющей свободно и естественно проявлять чувства и эмоции соответственно возрасту; адекватно воспринимающей самого себя.

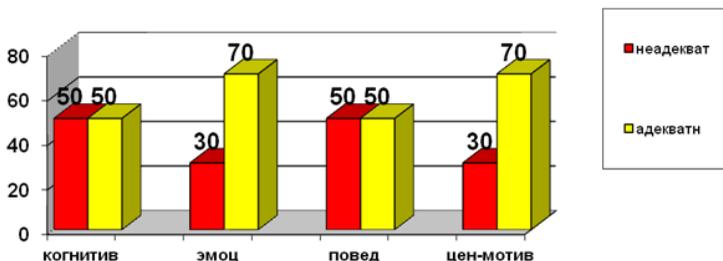


Рисунок 2 – Показатели по методике «Исследование психологических особенностей отношения человека к своему здоровью» (Р.А. Березовская) у женщин

2. Методика Озава «Шкала здоровья». Цель – изучение факторов здоровья. Дж. Озава предложил перечень критериев для оценки здоровья, которые широко используются и обосновываются в макробиотике.

Результаты диагностики мужчин и женщин по методике Озава «Шкала здоровья». Значимых различий между выборками мужчин и женщин по критериям «телесное здоровье» (средний балл у мужчин – 39,9, у женщин – 40,4) и «психическое здоровье» (средний балл у мужчин – 49,4, у женщин – 48,9) не выявлено. Небольшие различия выявлены между выборками мужчин и женщин по критерию «духовное здоровье» (средний балл у мужчин – 100, у женщин – 119,9). Наглядно данные представлены на рисунке 3.

3. Методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью». Цель – изучить индекс отношения к здоровью. Тест «Индекс отношения к здоровью» состоит из четырех субтестов, соответствующих четырем компонентам интенсивности субъективного отношения к собственному здоровью.

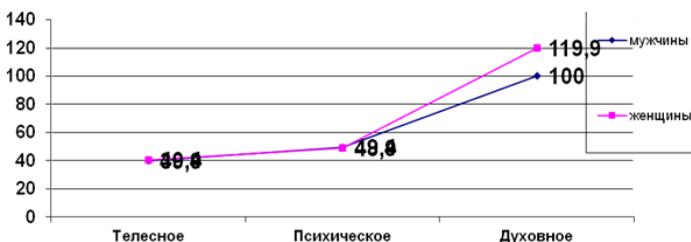


Рисунок 3 – Показатели по методике Озава «Шкала здоровья» у женщин и мужчин (средний балл)

Результаты диагностики мужчин и женщин по методике С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью». Общая шкала диагностирует, насколько в целом сформировано отношение к здоровью у данного

человека, насколько сильно оно проявляется. В целом у мужчин и женщин значимых различий по этой шкале не выявлено (средний балл у мужчин – 53,5, у женщин – 47,8), что свидетельствует о преобладании высокого уровня (90% у мужчин и 80% женщин) субъективного отношения к собственному здоровью (рис. 4).

Здоровье не является естественным феноменом, это социальный факт, неразрывно связанный с социальными (медицинскими) технологиями. Подтверждает этот вывод и то обстоятельство, что человек и его здоровье так же, как и нездоровье, задаются в рамках культурных семиотических представлений (картин мира). Здоровье и отношение к здоровью в медицине не совмещаются. При огромной роли, которую играют медицинские учреждения в сохранении и обеспечении здоровья, индивид, обращаясь к медицине, отделен от нее проблемами своего здоровья многочисленными общественно опосредованными связями.

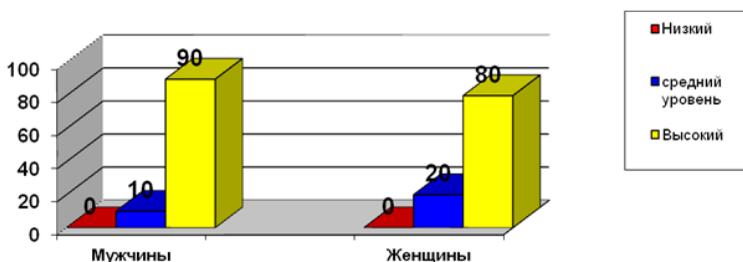


Рисунок 4 – Показатели по методике С. Дерябо и В. Явина «Индекс отношения к здоровью»

Результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, согласно которой ценностное отношение к здоровью имеет гендерные различия, лишь частично.

Проведенное исследование позволило выделить группу мужчин, относящихся к здоровью как к факту. Они заинтересованы в получении знаний о психическом благополучии, физическом совершенстве, методах поддержания и развития здоровья и здорового образа жизни. В структуре отношения к здоровью у женщин всей выборки преобладают показатели ценностно-мотивационной шкалы и эмоциональной. Это свидетельствует о том, что проблемы здоровья, его сохранения, совершенствования эмоционально значимы для женщин. Женщины способны чутко воспринимать изменения в состояниях, ценят ощущения здорового организма, получают от этого наслаждение. Женщины чаще, чем мужчины, включают здоровье в состав пяти главных ценностей.

Мужчины и женщины имеют достаточно сформированное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, но они готовы лишь в какой-то мере включаться в практическую деятельность по заботе о своем

здоровье, которую организывают другие люди. Отношение к здоровью у мужчин и женщин носит рассудочный характер.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И СДАЧИ ЕГЭ

Ирсалимова С.М.

*Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова
Институт педагогики, психологии и социальной работы
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

В Российской Федерации с 2009 г. основной формой государственной (итоговой) аттестации и вступительных испытаний для выпускников школ является единый государственный экзамен (ЕГЭ). ЕГЭ как форма контроля позволяет объективно оценить знания учащихся, существенно снизить психологическую нагрузку и поступать в любые вузы России независимо от места жительства. Содержание ЕГЭ охватывает практически весь объем учебного материала, в сравнении с традиционным экзаменом, когда ученик должен продемонстрировать владение определенным фрагментом учебного материала (определенной темой, вопросом и т. д.). Все вышесказанное актуализирует проблему успешной подготовки и прохождения выпускниками школ процедуры ЕГЭ. Особую обеспокоенность психологов вызывает процесс формирования тревожных состояний у школьников при подготовке и сдачи ЕГЭ. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [2]. Высокий уровень тревоги может приводить к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности. Чем больше человек тревожится, тем меньше сил остается на учебную деятельность [4].

Необходимость исследования проблемы экзаменационной тревожности и факторов, на нее влияющих, обусловлена важностью эффективного обучения в современном обществе. Согласно данным, полученным Е.В. Щербатых, 75% российских учащихся в условиях экзаменационного стресса имеют высокий уровень ситуационной тревожности, 8,6% – сверхвысокий, 16,4% – средний [9].

Автор широко известно в России теста на определение личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергер считает, что показатели личностной и ситуативной тревожности коррелируют между собой: у людей с высокими показателями личностной тревожности ситуативная тревожность в аналогичных ситуациях проявляется в большей степени. Особенно выражена такая взаимосвязь в оценочных ситуациях (к ним можно отнести экзамены и тесты), ставящих под сомнение самоуважение

и авторитет индивида [8]. Л.В. Бороздина и Е.А. Залученова пришли к выводу, что чем ниже самооценка, тем выше тревожность [1]. В исследованиях Д. Аткинсона показана связь аналитического когнитивного стиля, тревожности и потребности в избегании неудач. Последнее, очевидно, предполагает тщательный контроль конкретных целей и задач и гарантирующих от ошибок форм и способов деятельности. Все это требует операций дифференциации, выявления специфики, т. е. анализа. Согласно Д. Аткинсону, «...в основе тенденции избегания лежит страх испытываемого перед возможной неудачей в предстоящей деятельности, и это переживание порождает определенный уровень тревожности, прямо коррелирующий с силой мотива избегания, а если испытываемый вообще склонен к тревоге, то мотив избегания является для него привычным и преобладающим над мотивом достижения» [7].

Таким образом, наибольшие затруднения в экзаменационной ситуации будут испытывать люди с высокой личностной тревожностью, низкой самооценкой, рассогласованием уровня самооценки и притязаний, потребностью в избегании неудач, сомнением в себе, слабостью нервной системы, правополушарным типом мышления, аналитическим и угадывающим когнитивным стилем.

С целью оказания психологической помощи обучающимся при подготовке и сдаче ЕГЭ могут организовываться тренинговые занятия. По мнению Е.Ю. Шрагиной, оптимальной формой фронтальной психологической подготовки выпускников к ЕГЭ являются психолого-педагогические занятия с элементами тренинга. На этих занятиях не просто происходит обучение технологиям, а формируются позитивные установки, помогающие эффективно сдавать экзамены и справляться с любыми стрессовыми ситуациями в жизни. В работе могут использоваться разнообразные формы: групповая дискуссия, разбор конкретных ситуаций на экзаменах, отработка умений и навыков в специальных упражнениях, групповое обсуждение, информирование, психогимнастика, мозговой штурм, освоение техник саморегуляции, самоподдержки в специальных упражнениях [3].

А.С. Игонин, А.Н. Голубев и С.П. Сураев предлагают проект «Психологическая подготовка школьников к ЕГЭ». Основными его задачами является: разработка рекомендаций для учителей; разработка программы по формированию психологической готовности детей к ЕГЭ и ее внедрение в систему психологического сопровождения детей в школах; выбор рекомендуемых мероприятий для психологического сопровождения детей к ЕГЭ. Руководители проекта убеждены, что при его успешной реализации целевая группа, а именно ученики выпускных классов общеобразовательных учреждений, получают важное преимущество при написании ЕГЭ, т. е. устойчивость к тем стрессам,

которые воздействуют при написании контрольных тестов. Кроме того, полученные знания могут применяться и в дальнейшей жизни, например, при поступлении в вуз или при приеме на работу [5].

Таким образом, соблюдение и выполнение всех вышеперечисленных условий будет способствовать благоприятному прохождению государственной итоговой аттестации. В современной школе проблема тревожности при подготовке и сдачи ЕГЭ является актуальной, и ответственность за ее эффективное решение лежит на всех субъектах учебного процесса. Только совместные усилия педагогов, родителей и самих учащихся обеспечат максимально хороший результат на экзаменах с целью последующего профессионального обучения. С этой целью нами разработана и в настоящее время апробируется в школах г. Магнитогорска программа коррекции уровня тревожности школьников.

Программа по снижению уровня тревожности при подготовке и сдачи ЕГЭ у выпускников школ

Цель тренинга: снижение уровня тревожности на предэкзаменационном этапе.

Задачи тренинга: повышение уровня работоспособности; повышение уровня стрессоустойчивости; научение способам эффективного расслабления; создание ситуации эмоционального комфорта; развитие навыков самоконтроля; развитие эмоционально-волевой сферы.

Упражнения

Упражнение 1. «Знакомство». Цель – рефлексия, знакомство с классом. Представление себя. Просьба представить одного человека всему классу.

Упражнение 2. «Счет». Цель – снятие психического напряжения. Сядьте поудобнее, сложите руки на коленях, поставьте ноги на пол и найдите глазами предмет, на котором можно сосредоточить свое внимание.

Начните считать от 10 до 1, на каждом счете делая вдох и медленный выдох. (Выдох должен быть заметно длиннее вдоха.) Закройте глаза. Снова посчитайте от 10 до 1, задерживая дыхание на каждом счете. Медленно выдыхайте, представляя, как с каждым выдохом уменьшается и наконец исчезает напряжение. Не открывая глаз, считайте от 10 до 1. На этот раз представьте, что выдыхаемый вами воздух окрашен в теплые пастельные тона. С каждым выдохом цветной туман сгущается, превращается в облака.

Плывите по ласковым облакам до тех пор, пока глаза не откроются сами.

Упражнение 3. «Перекрестный шаг». Цель – гармонизация работы правого и левого полушария. Имитируем ходьбу на месте, поднимая колено чуть выше, чем обычно. Каждый раз, когда колено находится

в наивысшей точке, кладем на него противоположную руку. Одним словом, соприкасаются то левое колено с правой рукой, то правое колено с левой рукой. Для эффективности в момент взмаха можно подниматься на опорной ноге на цыпочки. Обязательное условие выполнения этого упражнения – двигаться не быстро, а в удобном темпе и с удовольствием. Если нет возможности сделать «перекрестный шаг», а ситуация требует немедленной сосредоточенности, то можно применить следующий прием: нарисовать на чистом листе бумаги крест, похожий на букву «X», несколько минут созерцать его. Эффект будет слабее, чем от физических упражнений, однако поможет согласованности работы левого и правого полушарий.

Упражнение 4. «Управление телом». Цель – снятие мышечного напряжения. Так сильно, как можете, напрягите пальцы ног. Затем расслабьте их. Напрягите и расслабьте ступни ног и лодыжки. Напрягите и расслабьте икры. Напрягите и расслабьте колени. Напрягите и расслабьте бедра. Напрягите и расслабьте живот. Расслабьте спину и плечи. Расслабьте кисти рук. Расслабьте предплечья. Расслабьте шею. Крепко зажмурьтесь, напрягите веки на 10 секунд, затем расслабьте – тоже на 10 секунд. Повторите упражнение быстрее. Крепко сожмите губы. Расслабьте. Повторите быстрее.

Обратите внимание на то, какие группы мышц у вас напряжены. Заметив напряжение в определенных группах мышц, рекомендуется усилить его, довести до абсурда, и вслед за этим наступает момент, когда расслабиться, сбросить напряжение становится легче. Если ваши кулаки сжимаются от злости, то можно сделать так: на вдохе сжать кулаки крепче и на выдохе резко их отпустить, разжать пальцы. При необходимости можно повторить это несколько раз.

Упражнение 5. «Медитация». Цель – подавление крайних эмоциональных проявлений и снижение реактивности.

1. Представьте, что вы находитесь на пляже, лежите на теплом песке недалеко от воды. Волны бьются о берег, и каждая следующая подбирается все ближе к вам. Наконец, волны начинают окатывать вас перед тем, как вернуться в море. По мере того, как вас омывает водой, вы чувствуете, как ваше напряжение, злость, стресс уходят. Прочувствуйте, что с каждой следующей волной вы становитесь все более расслабленной. Помните: вы можете «регулировать» силу волн в зависимости от интенсивности вашего стресса.

2. Представьте, что вы – птичьё перышко, которое парит в небе высоко над землей. Вы поднимаетесь и опускаетесь, становясь все более расслабленной. Наконец, вы аккуратно приземляетесь, нежно касаясь земли. Вы лежите на ней и чувствуете себя абсолютно спокойно.

Также можно использовать индивидуальные психологические методы: прослушивание музыки, успокаивающей подростка; чтение книг или

просмотр фильмов – приключения, юмор; легкая гимнастика (аэробика) под бодрящую музыку; непродолжительное общение с друзьями по телефону.

Аутогенная тренировка (аутотренинг). Применяются разные варианты самовнушений. Можете предложить своему ребенку мысленно воспроизводить картины своих прежних успехов с похвалой себя за каждый из них. Мысленное моделирование картин будущей учебы и работы, а на этом фоне – произнесение формул самовнушения с обоснованием выбора будущей учебы и работы. Классический аутотренинг: самовнушение в положении лежа или полулежа расслабления в руках и ногах; затем – теплоты и тяжести в них; затем – ровного и спокойного дыхания, а на этом фоне – внушение успокоения и готовности к успеху; наконец – произнесение формул бодрости и выхода из сеанса аутотренинга.

Волевая мобилизация. Вы можете предложить подростку проанализировать его способы, с помощью которых он начинал впоследствии успешные для него дела и как поддерживал себя при возникновении препятствий и трудностей. К ним могут относиться: предварительное составление подробного плана действий, предвидение препятствий и вариантов их преодоления, отдача самому себе приказа о начале дела, отождествление себя с любимым героем (книг, фильмов) или авторитетным взрослым и др. На этой основе вы можете вместе с ребенком составить формулы аутотренинга, мобилирующие волю.

Семейная психотерапия. Необходимо создать для подростка благоприятную психологическую среду, поддерживающую преодоление им стресса, связанного с ЕГЭ. Такая среда создается следующими приемами: более частый контакт родителей с ребенком – в перерывах между его занятиями, за совместной едой, вечером перед сном; совместное и ежедневное подведение позитивных итогов дня – вечерами за чаем вы можете рассказывать ребенку, что самого успешного было у вас за день, и попросить его рассказать о своих успехах в подготовке к экзамену. Каждый успех взаимно поощряется. Совместные с ребенком воспоминания о прошлых успехах в сдаче экзаменов.

Вы можете рассказать ребенку о своих собственных переживаниях на экзаменах и иных испытаниях и об опыте их успешного преодоления. Стилль общения с ребенком – оптимистический, задорный, с юмором. В качестве пособия для развития оптимизма и юмора рекомендуем пособие М.В. Мусийчук «Развитие креативности или дюжина приемов остроумия» [6, с. 10].

Таким образом, отметим, что проблема снижения тревожности при подготовке и сдачи ЕГЭ является актуальной и, следовательно, необходимо разрабатывать психологические условия, при которых уровень тревожности будет снижаться.

Список литературы

1. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1.
2. Игонин, А.С. Проект «Психологическая подготовка школьников к ЕГЭ» / А.С. Игонин, А.Н. Голубев, С.П. Сураев. – URL: <http://www.pfo.ru/?id=21319> (дата обращения: 12.12.2014).
3. Липская, Т. Готовимся к ЕГЭ (тренинг для старшеклассников) / Т. Липская, О. Кузьменкова // Школьный психолог. – 2008. – №9.
4. Методические рекомендации по подготовке к единому государственному экзамену (советы психолога). – Казань: РИО ГМЦ, 2011.
5. Мусийчук М.В. Развитие креативности или дюжина приемов остроумия / М.В. Мусийчук. – М.: Флинта, 2013. – 287 с.
6. Мусийчук, М.В. Психолого-педагогические проблемы юмора / М.В. Мусийчук. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2004. – 144 с.
7. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности» / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1981. – №6.
8. Тревога и тревожность. Хрестоматия / под ред. В.М. Астапова. – М., 2008.
9. Щербатых, Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса: дис. ... д-ра биол. наук / Ю.В. Щербатых. – Воронеж, 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Исрафилова Г.Ю.

*Нижнекамский химико-технологический институт (филиал)
Казанского национального исследовательского
технологического университета
Российская Федерация, г. Нижнекамск*

Рассматривая многогранную и сложную структуру личности, можно выделить огромное количество факторов, влияющих на ее развитие. Одним из условий достижения людьми акме (вершины) в любых общественно-экономических формациях является активная творческая деятельность человека. Его высокая способность интуитивно или осознанно принимать и реализовывать оптимальные решения наиболее сложных задач, используя интеграцию накопленного жизненного опыта познания, общения, труда в повседневной жизни и в тех областях, где у него проявляется акме [2].

Студенты вузов нуждаются в помощи психологов, которые сопровождали их начиная с детского сада, школы. В некоторых вузах созданы психологические службы для профилактики наркомании, а студенты нуждаются в психологическом сопровождении. Опыт преподавательской работы в вузе и наблюдения практического психолога

позволяют говорить о несоответствии между требованиями образовательной системы высшего учебного заведения и уровнем индивидуального развития студентов. Эти факторы, предположительно, могут быть обусловлены диссинхронным психическим развитием личности. Феномен диссинхронии психического развития проявляется в рассогласованном состоянии систем взаимосвязанных психических явлений в определенный момент их развития, в несбалансированности когнитивного, волевого, эмоционального, поведенческого и других компонентов психического [5].

Опираясь на данное представление, можем констатировать, что роль психологической службы заключается в раскрытии личностных ресурсных потенциалов студентов. В свою очередь, между структурными уровнями личности и также между разноуровневыми потенциалами существуют тесные функциональные связи, которые обуславливают целостность личности и ее потенциала. Используя данный подход, можно изучать потенциал личности на уровне общего и особенного, а это важно для решения акмеологических задач и преодоления диссинхронии психического развития студентов.

С позиций системного подхода описания личности базисным считается биологический потенциал человека. А ресурсность биологического потенциала можно увеличить с помощью целенаправленного развития и саморазвития личности, используя особенности и достоинства каждого типа темперамента. Аналогично можно рассматривать и характерологический потенциал, который обладает свойством восполнения ресурса. Заданные спецификой профессиональной подготовки черты характера можно формировать целенаправленно в процессе воспитания и самовоспитания.

Еще один потенциал личности обладает свойством неограниченной ресурсной восполняемости – потенциал опыта. Потенциал опыта восполняется за счет новых знаний, формирования умений, которые приобретаются студентами в течение учебного процесса. Еще один потенциал – потенциал направленности личности, который может выступать системообразующим в структуре личности. Рассматривая в целом потенциал личности с системных позиций как структуру отдельных взаимосвязанных подструктур, можно изучать личностный потенциал студентов, условия и факторы его детерминации и реализации в процессе профессиональной подготовки студентов технических специальностей [4].

В процессе профессиональной подготовки студентов встает задача определения факторов детерминации как личностного, так и профессионального развития человека. Следует учитывать также характеристики социальной среды, а также их взаимосвязи. Достижение вершин акме зависит как от природных задатков человека,

так и от условий социального окружения, которое помогает в познании окружающей действительности и развитии человека.

К окончанию школы должен быть сделан профессиональный выбор, который определит весь дальнейший жизненный путь человека. Чтобы достигнуть подлинного акме в определенной профессии, молодой человек должен правильно сделать выбор и двигаться, не изменять своему призванию и не следовать тенденциям социальной конъюнктуры.

После окончания средней школы на молодого человека в значительной степени оказывает влияние социальная микросреда учебного заведения, где он получает профессиональное образование. Следовательно, в вузе продолжается формирование личности и развитие качеств субъекта профессиональной деятельности. Эффективность данного процесса определяется, с одной стороны, материальной составляющей, возможностью больших заработков, востребованностью профессии в социуме, перспективами карьерного роста, с другой стороны, социальным окружением, которое участвует в процессе профессиональной подготовки, и личностными особенностями развития самих студентов.

Рассматривая личностные особенности студентов, которые помогают двигаться к вершинам личностного и субъективно-деятельностного развития, следует отметить такой потенциал, как способность владеть собой, саморегуляцию на психическом эмоциональном и волевом уровнях. Особое следует отметить коммуникативные умения, которые необходимы и в процессе освоения общественного опыта человечества, и в процессе совместной деятельности. К сожалению, эти потенции не учитываются в практической деятельности преподавателей и не выделяются как компетенции выпускника технического вуза [4].

Общеизвестно, что значительное влияние на развитие личности человека оказывают микро- и макросреда в начале пути к вершинам личностного и профессионального развития. Но с возрастом человек больше приобретает опыта и более значимо становится самовоспитание, саморазвитие. Более осознанно человек ставит перед собой цели, выбирает пути достижения, прогнозирует те или иные решения жизненных задач. Но не всегда человек способен справиться с воздействием окружающей микро- и макросреды. Личностный рост, движение к профессионализму может остановиться или замедлить темп из-за особенностей, возможностей, эмоциональной сферы человека, развития его личностных качеств. Тогда особое значение будут играть окружающие люди, их оценки, влияющие на самооценку личности. А поддерживающее общение, способное разделить мысли, чувства человека помогут реализовать идеи и продвижение на пути самосовершенствования.

Следует отметить, что успешность достижения вершин личностного и профессионального развития может быть связана с развитием эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект позволяет эффективно выстраивать отношения с окружающими людьми, принимать нормативность общения в социальных контактах, ориентироваться на «должное». Для людей технических профессий чаще важна объективность происходящего процесса, чем проявления гибкости в общении. Для них характерно доброжелательное сдержанное отношение к коллегам и окружающим людям. Они не конформны и не боятся выглядеть нетрадиционными, непопулярными в своих взглядах. Тренинговые занятия в период обучения в вузе могли бы помочь сформировать определенные навыки общения и развить эмоциональный интеллект будущих инженеров-управленцев.

Психологическое сопровождение студентов технического вуза можно выстраивать с учетом детерминант, определяющих формирование людей, стремящихся к своему акме. В акмеологии принято выделять внешние и внутренние детерминанты. Внешними детерминантами является влияние семьи, школы, вуза, социума. К внутренним детерминантам, определяющим формирование личности, относятся физическое здоровье, высокий уровень нравственного развития, стремление к развитию профессионализма в труде, саморазвитие человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Саморазвитие происходит под влиянием воспитания, которое побуждает человека к самовоспитанию и самообразованию. В результате чего в сознании человека формируется система критериев общественной и личностной значимости. С их помощью оценивается, фильтруется получаемая информация, впечатления, формируется картина мира, выстраивается иерархия новых знаний на основе предыдущих.

В понимании А.А. Бодалева, прогресс развития характеризуется:

- 1) изменением мотивационной сферы человека, где более значимыми становятся общечеловеческие ценности;
- 2) возрастанием умений человека планировать, а затем и осуществлять их на практике, в поведении совершать поступки, соответствующие системе личностных ценностей;
- 3) большей самостоятельностью, способностью активизировать и направить свою деятельность на преодоление объективных трудностей, себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;
- 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным поступкам [1].

Сошлемся на мнение Б.Г. Ананьева: «Отмечая эти новообразования, которые обретает человек в своем саморазвитии, совершенно необходимо

также указать на то, что существеннейшим моментом, характеризующим этот процесс, является то, что он не разворачивается в одинаковом темпе и с достижением одинаково высоких результатов в отношении всех проявлений человеком себя в качестве индивида, личности и субъекта деятельности. И даже, если иметь в виду каждую из этих ипостасей человека в отдельности, мы обязательно сталкиваемся с феноменом неравномерности или гетерохронности развития образующих их структурных элементов и их совокупности, прогресса их функций и их эффективности». Отмечая диссинхронность развития, недостаточное развитие одних из элементов в структуре личности является условием запуска развития до более высокого уровня других. Когда мы анализируем характеристики акме человека как особенность состояния индивидуального, личного и субъектно-деятельностного акме, необходимо установить связи этих характеристик с индивидуальностью человека, рассматриваемой как в целом, так и с учетом составляющих ее элементов. Эту задачу успешно может решать психологическая служба вуза.

Положение о том, что обучение должно быть подчинено процессу развития личности, было сформулировано рядом отечественных ученых (Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.В. Давыдов). Результатом обучения должно быть становление личности, относительно независимой от непосредственных ситуационных воздействий и способной преобразовать не только окружающие обстоятельства, но и собственное поведение (Л.И. Божович).

При работе над проблемой эффективности профессионального образования разрабатываются пути и способы обеспечения его качества, которые бы соответствовали как запросам социальной практики, так и прогрессивному уровню развития научного познания и реализующих их инновационных технологий. Однако предлагаемые пути совершенствования образования далеко не всегда ведут к существенному росту его эффективности. Следовательно, как студентам, так и преподавателям будет полезно психологическое сопровождение образовательного процесса.

Психика человека является продуктом развития. Поэтому важно изучение особенностей развития человека в конкретный период его жизни, чем и должна заняться психологическая служба вуза.

Внедрение новых образовательных стандартов предполагает коррекцию концепции обучения, которую формулирует преподаватель, включая определенную концепцию развития [3]. Развитие личностных психических свойств происходит в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед человеком конкретных задач в процессе учебы и жизни.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и

условия достижения / А.А. Бодалев – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.

2. Вьюгина, С.В. Особенности развития педагогической системы в образовательной среде технологического вуза / С.В. Вьюгина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №24. – С. 196-199.

3. Исафилова, Г.Ю. Взаимосвязи показателей психического развития студентов технических специальностей в структуре диссинхронии психического развития / Г.Ю. Исафилова [и др.] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – №12. – С. 101-108.

4. Исафилова, Г.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов технических специальностей / Г.Ю. Исафилова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №15 (17). – С. 424-430.

5. Шакирова, Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.

О ВОПРОСЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ишмухаметов И.Н.

Институт транспорта и связи

Латвия, г. Рига

Качество образовательных программ высших школ во многом определяется качеством подготовки преподавателей. В материалах Европейской ассоциации обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) преподаватели указываются как главный ресурс образовательного процесса. Важно, чтобы они имели хорошие знания и понимание преподаваемой дисциплины; необходимые умения, компетенции для эффективной работы со студентами в рамках образовательных программ. Высшая школа должна гарантировать, чтобы каждый сотрудник обладал необходимой компетенцией, особенно психолого-педагогической [1]. Однако во многих высших школах ситуация такова, что большинство преподавателей не имеют дипломов о педагогико-психологическом образовании, в отличие от учителей школ.

В Латвии, например, от всех учителей требуют высшего педагогического образования, а от преподавателей вузов – нет. Выпускники высших школ, оставшиеся работать в альма-матер, психологию и педагогику изучали в пределах 2–6 кредитных пунктов. И высшая школа оказывается в ситуации, когда преподаватель, специалист в своей области, ведет занятия, ориентируясь на то, как его учили в свое время, или по своему разумению, не обращая особого внимания на психологические и педагогические аспекты.

Сегодня во многих высших школах подготовка и повышение квалификации преподавателей проводится при учебных заведениях на уровне специальных курсов, семинаров, конференций или при кафедрах,

иногда используются индивидуальные программы или наставничество [8]. В зависимости от учебного заведения программы повышения квалификации преподавателей существенно отличаются, ибо это связано с ресурсами учреждения, направлениями программ, особенностями профессорско-преподавательского состава, загруженностью преподавателей, их мотивацией и личностными особенностями и т. д. Есть вузы, где от профессоров, например, особо не требуется повышение психолого-педагогической компетенции. И не является никому секретом, что большинство профессорско-преподавательского состава вузов, в том числе частных, инерционно продолжают ориентироваться в своей работе на традиционную, знаниевую концепцию образования.

Вопросы «надо ли готовить специально преподавателей высшей школы? Как и где? Должны ли они пройти специальные курсы по психологии и педагогике?» и сегодня, на наш взгляд, не имеют точного ответа. У каждого учебного заведения в плане повышения квалификации преподавателей и сотрудников, как было отмечено выше, сложились свои традиции и программы, которые можно описать в рамках концепции самообучающейся корпорации. Другой вопрос – готовы ли профессора, доценты и лектора (многие из них старше пятидесяти лет, работают двадцать и более лет со студентами) работать в современных условиях, когда изменилось даже само понимание высшего учебного заведения и образования в традиционном смысле? Имеют ли они на достаточном уровне психолого-педагогическую компетенцию? Опросы преподавателей высших школ показывают, что большинство из них хотят и готовы повышать квалификацию, так как считают, что их компетенции не всегда достаточны (более 65% готовы два раз в месяц посещать педагогические семинары). Они понимают, что условия изменились, и стремятся соответствовать современным условиям.

Поэтому в данной статье хотелось бы рассмотреть следующие вопросы: какие приоритеты можно выделить в повышении квалификации, и к чему должны быть готовы преподаватели высших школ сегодня?

1. Преподаватели должны быть готовы к изменениям и принятию новой концепции образования и роли высшей школы в современном обществе.

Глобальные изменения в экономике, современные виды коммуникаций и социального взаимодействия, развитие сетей, виртуализация разных аспектов жизни, гибридизация социально-культурных феноменов привели к разрушению традиционного высшего образования. Сформировались новая концепция знания и новые системы образования, во многом отличающиеся от предшествующих, с новыми составными компонентами структуры и отношений [6]. Реформы образования большинства стран, в том числе и Болонский процесс, стремятся сопровождать и обеспечить стабильность перенастройки параметров и системы перехода образования

от традиционной, просветительской концепции к новой, где преобладает понятие «полезное знание», нацеленное на результат, приносящий экономическую выгоду.

Современная высшая школа, как тонко подметил Н.Е. Покровский [11], «уже не храм науки, а market place», где вместо преподавателей, ученых должны доминировать эксперты, группы – субъекты рыночных отношений. Чаще стали использоваться такие выражения, как «корпоративизация», «студенты как клиенты». Высшие школы становятся экономическими корпорациями, связанными с производством (распространением) знаний, где финансирование и построение бюджета превращаются в главный рычаг управления. При отсутствии финансирования со стороны государства все звенья структуры учебного заведения начинают самоопределяться по признакам доходности. Контроль, в том числе и финансовый, и аудит во всех звеньях превращаются в повседневность. Все структуры учреждения – факультеты, кафедры, лаборатории, центры (и даже отдельные преподаватели), рассматриваются с учетом их вклада в привлечение клиентов-студентов, внешних грантов и дотаций, реорганизуются или меняют свои названия на привлекательные и звучные. Акционеры, руководство вуза стремятся информировать преподавателей о доходах и расходах, о значимости каждого студента-клиента в финансовом благополучии учреждения. Клиентоориентированность из принципов гуманистического направления психологии, философии постепенно обогащается экономическим содержанием. Принципы market place, разрушая ценность традиционного образования, лишая преподавателей традиционного статуса в новой системе экономической стратификации обществ, приводят к переосмыслению программ обучения и выстраиванию отношений субъектов учебного заведения с учетом коэффициента полезности. Меняется стратификация в высшей школе [4]. Лидерами становятся привлекательные курсы, преподаватели, работающие над своим брендом, имеющие публикации в цитируемых журналах, связанные с интернет-коммуникацией и т. п. Академическая стратификация может выжить только там, где есть новое «полезное» знание, востребованное на рынке. И высшая школа оказывается как никогда зависимой от удовлетворенности учебой, потребностей, желаний, жизненных целей, даже от капризов своих клиентов – студентов.

Как отмечает Н.Е. Покровский [11], традиционные курсы, специальности или области знания в чистом виде больше никого не устраивают, а новые комбинации, составные образовательные продукты привлекают своей необычностью, уникальностью, раскрывая потребительские качества.

И самое печальное для преподавателей традиционного направления – большинству работодателей не нужны выпускники с фундаментальными

знаниями. Работодателям требуются специалисты, умеющие динамично перенастраиваться под различные программы, с базовыми умениями, обладающие социально-психологическими навыками, общим уровнем культуры. Потребности рынка диктуют необходимость серьезной психологической подготовки как преподавателей, так и выпускников вузов для работы в условиях постоянных изменений и глобализации.

2. Преподаватели должны принять и быть готовыми постоянно изучать, реализовать в своей деятельности стандарты Болонского процесса.

Сегодня всем приходится учитывать, что развитие высшего образования, образовательных программ в Латвии определяется принципами и процедурами Болонского процесса, национальной и Европейской квалификационной рамки. Методология разработки, реализации и оценки образовательных программ осуществляется в соответствии с проектом «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles) [2, 3]. Реализуемая парадигма образования меняет традиционную роль преподавателя – из «транслятора» знаний в организатора (консультанта, менеджера) процесса освоения студентами компетенций.

Основным требованием при проектировании курсов, образовательных программ становится определение результатов учебы – ожидаемых показателей того, что студент должен знать, понимать и/или в состоянии выполнить по завершении процесса учебы. В описание результатов учебы считается нецелесообразным включать более 6–8 компетенций. Результаты учебы ориентированы на потребности рынка труда. Обязательным является наличие социальных умений и мобильных (общих) компетенций будущих специалистов, необходимых для работы в организациях и управления карьерой.

Компетенция в данном случае понимается как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей. Она включает: знание и понимание (теоретические знания и их осмысление); знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях); знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность) [3]. Различаются два типа компетенций: общие и предметные. Особое внимание уделяется межличностным, инструментальным и системным компетенциям. Формирование компетенций проходит последовательно и постепенно. Иногда для этого требуется несколько курсов или модулей на различных стадиях программы.

Ориентирами для определения необходимых компетенций профессии становятся мнения работодателей и выпускников образовательных учреждений, имеющиеся нормативные документы. Перенос внимания на

оценку компетенций вводит новые формы оценивания, основанные на демонстрации студентом освоенных компетенций. При этом учитываются «дублинские дескрипторы» (описания), которые основаны на пяти главных результатах учебы: знание и понимание, применение знаний и понимания, выражение суждений, коммуникативные способности, способности к учебе.

Стандарты Болонского процесса, кредитно-модульный и компетентностный подходы, балльно-рейтинговые системы, системы оценивания компетенций и система качества образования выдвигают особые требования к педагогическому мастерству и психологическому образованию преподавателей, их способности и готовности учитывать результаты учебы и им соответствующие методы оценивания при проведении занятий, разработке и использовании учебных изданий и учебно-методических комплексов.

3. Преподаватели должны принять и быть готовыми освоить компетенции, необходимые для работы в современной высшей школе, и особенно психолого-педагогическую компетенцию.

Изменения концепции образования, компетентно-ориентированный подход выдвигают новые требования к компетенциям преподавателя [5]. Преподаватели высшей школы, как правило, являются хорошими специалистами в своей научно-предметной области, но в области дидактики высшей школы они подготовлены обычно недостаточно. Хотя необходимый педагогический опыт преподаватели приобретают со временем, но применяют они не всегда лучшие формы и методы организации занятий. Поэтому многих из них можно назвать «преподавателями-самоучками» (словами ректора МГУ В.А. Садовниченко), ибо их отбирали только с учетом успехов в научно-исследовательской работе или с учетом успеваемости во время учебы, на кафедре. Особенно мало преподавателей с педагогическим и психологическим образованием в учебных заведениях технического направления.

Как показывают опросы, большинство преподавателей повышение квалификации часто связывают только со своим профилирующим предметом, информационными технологиями, расширением репертуара методов (в том числе интерактивных, кейс-методик) и приемов обучения. И только небольшой процент преподавателей готовы уделить больше внимания развитию своей психолого-педагогической компетенции. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателей достигается при обеспечении следующих условий:

1) проведение психолого-педагогической диагностики учебного процесса для определения направлений развития психолого-педагогической компетенции преподавателей;

2) организация повышения психолого-педагогической компетенции через специальные внутривузовские курсы с учетом уровня подготовки преподавателей;

3) ориентация содержания курсов на мотивацию самосовершенствования преподавателя, повышения своей психолого-педагогической компетенции [10].

За последние годы накоплен немалый опыт в направлении повышения квалификации преподавателей на уровне многих высших учебных заведений. Разработка содержания программ повышения квалификации преподавателей остается предметом постоянных исследований и дискуссий [7, 8].

В каждой высшей школе есть свои особенности системы подготовки преподавателей и много интересного. Например, в Институте транспорта и связи повышение педагогической компетенции преподавателей всегда было темой актуальной, и руководство уделяло этому особое внимание. Были организованы специальные курсы для преподавателей «Совершенствование педагогических компетенций преподавателей высшей школы. Инновации в системе высшего образования» совместно с профессорами, психологами факультета педагогики Латвийского университета.

Ежегодно с активным участием преподавателей проводится межвузовская научно-практическая и учебно-методическая конференция «Актуальные проблемы образования» с интересными темами дискуссий: актуальные вопросы современной теории и методики преподавания дисциплин в вузе; современное бизнес-образование: основные тенденции, проблемы и методы их решения; роль преподавателя в современном образовательном процессе; формы, методы контроля и оценки результатов учебы; мониторинг удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг; дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы; опыт использования системы Moodle в учебном процессе; глобализация высшего образования и международное признание качества вузов и программ и др. Уделяется большое внимание вопросам психологического сопровождения занятий в вузе. Во втором семестре каждый год проводится серия педагогических семинаров по актуальным вопросам психологии и педагогики высшего образования, дистанционного обучения, использования информационных технологий, педагогической риторике. Организовано курирование молодых преподавателей со стороны более опытных на уровне кафедр.

Однако и этого бывает недостаточно, ибо не всегда охватываются вопросы психологии и дидактики высшей школы системой, и не всегда все преподаватели получают ответы на интересующие их вопросы. Здесь очень актуальна идея непрерывного образования с индивидуальной траекторией повышения квалификации и развития психолого-

педагогической компетентности. Не следует ждать, что сегодняшние трудности работы со студентами уйдут во второй план по мере накопления педагогического опыта.

Таким образом, качество подготовки преподавателей высшей школы становится необходимым и важным элементом качества современного образования. При определении содержания программ повышения квалификации:

1. Нужно подойти более комплексно и учитывать следующие направления:

– вопросы философии образования и современных реформ, концепции образования и роли высшей школы в современном обществе;

– требования к учебным курсам, принципы и процедуры формирования программ, стандарты организации учебного процесса в рамках Болонского процесса, Латвийской национальной и Европейской квалификационной рамки;

– компетенции, необходимые для работы в современной высшей школе, особенно – психолого-педагогическая компетенция.

2. Определить индивидуальные траектории повышения квалификации и развития психолого-педагогической компетентности, а также систему оценивания результатов учебы.

3. Привлечь к курсам повышения квалификации всех преподавателей.

Следует организовать мероприятия по развитию психолого-педагогической компетенции для профессорского состава вуза, если ранее у них не имелось психолого-педагогической подготовки. Им, на наш взгляд, также будут интересны курсы, связанные с философией образования, совместные творческие мастерские с тематикой развития профессиональных умений и навыков; методикой организации лекционных курсов; форм работы, способствующих развитию теоретического мышления и компетенций студентов. Для молодых преподавателей будут актуальны психологические аспекты работы со студентами во время занятий, вопросы решения конфликтных ситуаций. Было бы лучше, если для них организовать тренинги по развитию коммуникативной компетентности и педагогического мастерства. Следует обратить внимание также на темы, связанные с умением: организовать самостоятельную работу студентов; распределять нагрузку студентов в соответствии с кредитными пунктами и временем на дисциплину; владеть методикой организации групповой работы на занятиях.

Интересными станут круглые столы и дискуссии по проблемам образовательных программ, встречи с работодателями.

Такой комплексный подход позволит решать проблемы, связанные с постоянными изменениями в обществе, в сфере образования, информационных технологиях, интеграции и дифференциации наук,

непрерывном образовании, психолого-педагогической подготовки преподавателей.

Список литературы

1. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland, 2005.
2. The European Qualifications Framework (EQF). – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm
3. Tuning Educational Structures in Europe. – URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
4. Ахметшина, Е.Р. Особенности профессиональной идентичности преподавателей вузов в условиях стратификации вузов / Е.Р. Ахметшина // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV Всероссийского социологического конгресса. – М.: РОС, 2012. – С. 856-866.
5. Горшкова, О.В. Управление кадровым потенциалом предпринимательского университета: новые компетенции ППС / О.В. Горшкова, И.П. Черная // Университетское управление: теория и практика. – 2012. – №4.
6. Дубинин, С.Н. О некоторых кризисных явлениях в системе образования / С.Н. Дубинин // Вестник СамГУ. – 2008. – №7 (66). – С. 246-253.
7. Журавлева, Л.В. Преподаватель в XXI веке / Л.В. Журавлева // Высшее образование сегодня: рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. – 2009. – №2. – С. 14-15.
8. Кирсанов, А.А. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2009. – №2. – С. 83-86.
9. Красинская, Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе повышения квалификации: монография / Л.Ф. Красинская. – Самара: СамГУПС, 2009.
10. Малый, Ю.В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации / Ю.В. Малый // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №102. – С. 222-226.
11. Покровский, Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка / Н.Е. Покровский // Вестник института Кеннана в России. – 2004. – Вып. 6.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК СРЕДСТВО ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПАВ

Калмыкова О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Большую тревогу в современном обществе вызывает распространение наркомании, ибо незаконное производство, сбыт и оборот наркотиков представляют собой серьезную угрозу для здоровья и благополучия людей и оказывают отрицательное воздействие на экономические, культурные и политические основы общества.

Устранение пагубного пристрастия к наркотикам – очень сложное и дорогостоящее мероприятие. На современном этапе специалисты пришли к единому мнению: наркоманию в обществе следует всеми силами предотвращать. Успех решения данной проблемы во многом определяется возможностью ранней диагностики и профилактики зависимости от психоактивных веществ. Следовательно, в профилактике наркомании, прежде всего, нужны воспитательные, а не медицинские меры, а потому в решении этой проблемы ведущая роль принадлежит образовательным учреждениям, в том числе высшим учебным заведениям.

Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Необходимым условием деятельности студентов является освоение новых для них условий учебы в вузе. На начальной стадии обучения складывается студенческий коллектив; формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности; осознается призвание к выбранной профессии; вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта; устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию необходимых личностных качеств.

Поступив в вуз, студент должен очень быстро сориентироваться, с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих в вузе, на факультете и в группе. Разработать свою систему ценностей по отношению к учебной группе, предстоящей учебе, преподавателям. Для деятельности студентов в этот период характерно высокое интеллектуальное и эмоциональное напряжение; в процессе деятельности у них возникают перегрузки и

появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т. д.). У большинства первокурсников началу занятий в вузе предшествует период подготовки к единому государственному экзамену. Все это требует психической и психологической мобилизации.

На сегодняшний день известны два подхода к вопросу профилактики злоупотребления психоактивными веществами.

Первый – это информирование об опасности демонстрацией разрушительных последствий приема наркотиков. Целью такого подхода является запугивание молодых людей, что нередко еще больше подогревает их интерес к наркотикам.

Второй исходит из понимания, что человек обращается к наркотикам тогда, когда у него отсутствуют навыки адаптации к постоянно меняющимся условиям современной жизни. Задача этого подхода состоит в том, чтобы помочь человеку найти эффективные способы адаптации.

Реализуемая в Межрегиональном открытом социальном институте программа адаптации студентов-первокурсников к вузовской системе обучения концептуально согласуется со вторым подходом в решении задачи первичной профилактики наркомании, а именно: в основе должно находиться изменение поведения молодого человека на более эффективную форму, выработка здорового поведенческого и жизненного стиля. Студенту надо помочь осознать имеющиеся ресурсы, способствующие формированию здорового жизненного стиля, помочь развить эти ресурсы и на их основе формировать стратегии и навыки здорового поведения. Профилактика нарушений психического здоровья направлена на развитие наиважнейших качеств личности, способствующих повышению социальной компетентности и эффективному процессу преодоления жизненных стрессов, а также обучить его соответствующим навыкам: приемам, способствующим более успешной социально-психологической адаптации, не прибегая к использованию наркотических, психоактивных средств.

Составители программы считают, что согласование таких составляющих, как интеллектуальные, эмоционально-волевые и коммуникативные особенности личности молодого человека, будет являться залогом противостояния деструктивным наклонностям и привычкам.

Целями программы адаптации студентов-первокурсников являются формирование психологической готовности студенчества к жизненному самоопределению; обеспечение психологических условий для успешной адаптации к вузовской системе обучения.

К основным задачам программы относятся:

1. Анализ психологического климата студенческой среды с целью успешной адаптации первокурсников.

2. Воспитание корпоративной культуры нового члена вуза, приобщение к традициям вуза.

3. Создание условий для самореализации студента через успешную личностную адаптацию.

4. Формирование здорового образа жизни.

5. Скрытая профилактика аддиктивного поведения личности.

Основные мероприятия, реализуемые Психологической службой в рамках программы:

1. Диагностика степени адаптированности к вузовской системе обучения студентов 1-го курса.

2. Проведение психологических тренинговых занятий с целью формирования сплоченности и развития чувства доверия в студенческих группах.

3. Обучение студентов приемам снятия психологического напряжения, методам саморегуляции.

4. Выявления конфликтных ситуаций в учебных группах. Проведение профилактических мероприятий с потенциальными участниками конфликтов.

5. Проведение индивидуального консультирования.

Во время почти девяти лет реализации программы нами был сделан акцент на изменение поведения студента на более эффективную форму, выработку здорового поведенческого и жизненного стиля. Первокурсникам надо помочь осознать имеющиеся ресурсы, способствующие формированию здорового жизненного стиля, помочь развить эти ресурсы и на их основе формировать стратегии и навыки здорового поведения.

Список литературы

1. Калмыкова, О.В. Опыт реализации социально-психологической адаптации студентов в вузе в рамках психологической службы: монография / О.В. Калмыкова. – Йошкар-Ола: Изд-во МОСИ, 2008. – 86 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Карибаева Г.М.

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
Казахстан, г. Астана*

Профессиональное образование, выполняющее функции профессиональной подготовки, отождествляемое с понятием «специальное образование», предполагает два пути его получения – самообразование или обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. Важным психологическим моментом,

290

определяющим успех профессионального образования, является своеобразная готовность (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии. Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни. Выбор профессии в психологическом плане представляет собой двухаспектное явление: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой – то, что выбирают (объект выбора). Обладая множеством характеристик, и субъект, и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии. Выбор профессии – это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии [4].

Психологам, занимающимся изучением субъекта труда, необходимо знать особенности требований профессии к психическим качествам работника, что в дальнейшем позволяет определить степень психологического соответствия человека определенной профессии. Процесс превращения личности в профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации.

Профессионализация представляет собой целостный процесс, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Выделяют четыре основные стадии профессионализации:

- 1) поиск и выбор профессии;
- 2) освоение профессии;
- 3) социальная и профессиональная адаптация;
- 4) выполнение профессиональной деятельности.

На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются ее цели. Так, если на начальных этапах субъект ставит перед собой цель освоить профессию и приспособиться к ее требованиям после обучения, то на последующих этапах он может стремиться изменить ее содержание и условия.

Таким образом, профессиональное развитие личности начинается на стадии освоения профессии и не заканчивается на стадии самостоятельного выполнения деятельности, а продолжается вплоть до полного прекращения профессиональной деятельности, приобретая специфические форму и содержание. В отечественной психологии общепринято положение о существенной роли деятельности в развитии личности. Более того, деятельность представляет собой основной способ существования человека, познания им мира и самовыражения в обществе.

Сложность и многообразие связей личности и деятельности обусловлены особенностями структуры личностных черт конкретного

индивида, психической регуляции его поведения, а также спецификой деятельности, ее психологических характеристик. Это делает систему личностно-деятельностных отношений достаточно динамичной, что проявляется во взаимном приспособлении и компенсации компонентов их структур.

Особенности взаимосвязи и взаимовлияния характеристик структуры личности и профессиональной деятельности, динамичность этой системы определяют постановку проблемы психологического изучения процесса формирования личности профессионала, его профессионализации, которая нашла отражение в исследованиях Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, О.Г. Носковой, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др. Теоретическим основанием для этих исследований явились основополагающие положения работ Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Б.Ф. Ломова по проблемам взаимосвязи личности и деятельности, развития личности на жизненном пути, роли трудных жизненных ситуаций в этом процессе и т. д.

Изучение проблемы профессионализации субъекта труда основывается, прежде всего, на результатах исследований динамики психической жизни личности. Так, Л.И. Анцыферова рассматривает развитие личности с точки зрения динамического подхода как постоянное «движение» самой личности в пространстве своих качеств, своего возраста, меняющихся социальных норм и т. д. Данный подход имеет целью изучение качественных изменений личности, прогрессивных или регрессивных форм и тенденций развития, причин трансформации личности, и в этом он отличается от тех динамических концепций личности, которые отражают в основном изменения функционально-энергетических характеристик человека. Активная роль в процессе своего развития принадлежит самой личности: личность сама определяет субъективную значимость событий в своей жизни, закрепляет в своем психическом складе те или иные формы поведения и т. д. [2].

Изучение развития личности профессионала связано со своеобразием периода взрослости, для которого «задачи развития» на этапах жизненного и профессионального пути сформированы недостаточно четко. Содержание этих задач на этапах взрослости определяется вариативностью форм социальных, производственных и других отношений, возрастанием роли самоопределения, саморегуляции и самооценки, активным формированием жизненных целей, программ и стратегий поведения.

Одним из кардинальных положений теории развития личности является представление о ее целостности, необходимости рассмотрения личности не как простой совокупности отдельных систем, регулирующих различные виды ее социально значимой деятельности,

а в их единстве, в котором отдельные системы являются порождением и формой развития личности (Л.И. Анцыферова). Это положение позволяет понять достаточно высокую устойчивость психических свойств личности при различных воздействиях. Целостность личности определяет и неразрывность, взаимосвязь личностных свойств в процессе индивидуального развития, что, в свою очередь, обуславливает необходимость оценки и учета всей совокупности профессионально значимых личностных качеств при решении задач профориентации и отбора. Потребность в оценке целостной структуры личностных свойств конкретного субъекта возрастает в задачах прогнозирования его психологической адаптации к новой социальной и производственной среде.

Формирование профессиональной пригодности субъекта и его профессионализация обуславливаются синтезом индивидуальных особенностей личности и требований деятельности, характерными чертами развития субъекта деятельности. Его становление, которое проявляется в индивидуальном своеобразии личной позиции, целей и программ действий, профессиональных планов, стратегий поведения и других специфических свойств, является результатом преломления законов развития человека, изменения психологического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант (Ю.П. Поваренков).

Установлено, однако, что в условиях жестко детерминированных требований, нормативов деятельности личность и ее психика приобретают и проявляют не только многообразие форм и способов приспособления, самоорганизации, но и конструктивную личностную активность в поиске и выработке механизмов и приемов регуляции деятельности, нахождении наиболее оптимальных и индивидуально своеобразных путей и процедур организации психической активности для достижения требуемых результатов. Типовые задачи и типовые требования человек обеспечивает индивидуально удобным, субъективно привлекательным и творчески найденным образом (К.А. Абульханова-Славская). Структуры деятельности преломляются субъектом через свои возможности, способности, личностные черты и качества с учетом их индивидуальных особенностей.

В процессе профессионального развития происходит изменение отношения личности к себе как к профессионалу на всех психологических уровнях: мотивационно-потребностном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом. По мнению В.А. Бодрова, содержание и сопоставление образа «Я» в профессии и образа профессионала (ее эталонной модели) можно рассматривать не только как фактор (индикатор) регуляции развития субъекта деятельности,

но и как критерий ориентированности личности, ее проникновения в мир выбранной профессии.

Проблема формирования личности профессионала является комплексной и включает психологические, физиологические, социальные и медицинские аспекты. Основной теоретический аспект психологического содержания этой проблемы связан с изучением особенностей развития личности в период ее профессионализации и индивидуальной детерминации процессов успешного освоения и реализации профессиональной деятельности.

Практическая направленность изучения данной проблемы определяется задачами самоопределения личности (профориентации и отбора), трудового обучения, профессиональной подготовки, социально-психологической адаптации, психологической реабилитации и поддержки в процессе деятельности. В.А. Бодров определяет профессионализацию как психологическую категорию, которая отражает процесс формирования специфических видов трудовой активности личности на основе развития и структурирования совокупности ее профессионально ориентированных характеристик, обеспечивающих реализацию функций познания, общения и регуляции в конкретных видах трудовой деятельности и на этапах профессионального пути. Можно сказать, что профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития.

На изучение проблемы формирования личности профессионала существенное влияние оказывает ряд положений психологических теорий личности и деятельности, таких как концепция психического развития, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и опирающаяся на представления о ведущей и доминирующей деятельности и их смене, положения о роли возникновения кризисных явлений в развитии личности (Л.И. Анцыферова), о противоречивости процесса индивидуального развития человека, выраженное в законе гетерохронности и неравномерности развития (Б.Г. Ананьев) и др.

Развитие личности профессионала рассматривается психологами как интеграция двух процессов: развития личности в онтогенезе (на всем жизненном пути) и ее профессионализации (с начала периода профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности). Итак, профессионализмом называется один из периодов профессионального развития человека как субъекта труда, в течение которого он, самостоятельно работая, достигает вершин в своей деятельности, успешно преодолевая периоды спадов, трудностей [2].

Профессиональное становление личности нельзя искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития. Разработано несколько периодизаций профессионального пути человека (например, Д. Сьюпера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и др.). Обращает на себя внимание совпадение этих периодизаций (их этапов) с этапами общего возрастного развития, выявленными Б.Г. Ананьевым.

Профессиональное развитие личности большинство авторов рассматривают как интеграцию, по сути, двух процессов: развития личности в онтогенезе, то есть на всем жизненном пути, и профессионализации личности с периода начала профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности. Более подробные классификации стадий развития человека как субъекта профессиональной деятельности и его профессионального становления представлены в работах В.А. Бодрова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева [1].

Одной из наиболее известных психологических теорий профессионального выбора, объединяющей личностные черты с предпочтением рода занятий, является концепция Дж. Холланда (Holland, 1963). Он попытался объяснить, почему разные типы людей предпочитают разные типы профессиональных занятий. Холланд полагает, что все люди делятся на 6 типов: реалистичных (Р), интеллектуальных (И), социальных (С), конвенциональных (К), предприимчивых (П) и артистических (А). Каждый тип личности характеризуется: определенными чертами характера и складом ума; способностями к определенным видам деятельности; предпочтениями определенного рода занятий; содержанием увлечений; профессиональными возможностями. Каждому типу личности соответствует определенный тип профессий [3, с. 9]. Например, в одной из типографий было выявлено, что у всех корректоров со стажем больше 10 лет имелась сильная нервная система, способствующая высокой концентрации и устойчивости внимания. На другом конвейерном производстве у всех работниц с большим стажем была выявлена инертность нервных процессов, способствующая мононоустойчивости. Происходит, очевидно, естественный отбор тех, кто наиболее подходит под требования данного вида труда.

Требования того или иного вида профессиональной деятельности к способностям человека приводят к тому, что остаются работать в течение нескольких десятилетий в данной профессии только лица с определенными типологическими особенностями нервной системы, отвечающими характеру деятельности [3, с. 45].

Список литературы

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).
2. Григорьева, М.В. Психология труда. Конспект лекций / М.В. Григорьева. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ (ИЗ МАТЕРИАЛА ПОСЕЩЕНИЯ ЖИГУЛЕВСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОТ 2014 ГОДА)

Картышева Е.А.

*Новокуйбышевский государственный
гуманитарно-технологический колледж
Российская Федерация, г. Новокуйбышевск*

Примеры прошлого советского воспитания казались ранее незбылемыми, фундаментальными, но на сегодняшний день они остались далеко в прошлом.

Выдающийся советский педагог Антон Семенович Макаренко начинал свою работу в детской колонии имени Горького и уже тогда, в тысяча девятисотых годах, подверг строгой критике идеи свободного воспитания. И предостерегал русское общество от идеалистического отношения к детям в духе свободного воспитания. По его мнению, данное направление способствует развитию абсолютной свободы от обязанностей, а чрезмерное сентиментальное любование своим чадом ведет к подавлению личности подрастающего поколения.

Сегодня бытует мнение о том, что «дети – это цветы жизни», тогда как Макаренко указывал, что внимание педагогов главным образом должно быть обращено на то, какие плоды могут развиваться из этих цветов.

Антон Семенович считал, что в обращении с детьми не нужно сентиментального «заласкивания», но необходимо чувство меры любви и строгости, ласки и суровости, а свободное воспитание развивает у детей эгоизм, лень избалованность и расхлябанность [3].

В современных условиях установились тенденции, ориентированные на западные педагогические приемы воспитания: свободу слова, свободу

личности, свободу выбора и прочие свободы, которые, в свою очередь, оказывают значительное влияние на молодое поколение.

Проблема воспитания в молодежной среде представляется нам весьма актуальной на сегодняшний день. Сейчас мы можем наблюдать рост числа социально дезориентированных подростков, с девиантным и асоциальным поведением, и подростков, обозначенных в рамки группы риска.

К группе риска принято относить студентов сирот, инвалидов, подростков из неблагополучных семей или детей и подростков, зарекомендовавших себя асоциальным поведением, а также подростков с проблемами в развитии, не имеющих резко выраженной клинико-патологической характеристики; подростков, с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптации; подростков, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи.

Для молодых людей данной группы характерен не только особый социально-психологический статус, но еще и дополнительно возникающие пограничные кризисные психологические состояния.

Спектр причин неблагополучия в настоящее время аналогично возрос. В числе наиболее существенных причин следует выделить скрытое неблагополучие – когда структура семьи не нарушена, материальная составляющая может иметь место достаточный или оптимальный уровень и взаимоотношения в семье не всегда конфликтные. Наличие недостаточного эмоционального компонента во внутрисемейном общении либо негативных явлений, связанных с деградацией личности здорового человека (алкоголизм, наркомания), позволяют характеризовать семью как группу риска. Такого рода семьи оцениваются растущими показателями правонарушений, стимулируют развитие детского и подросткового асоциального поведения.

В свою очередь, негативные социально-психологические факторы, травмирующие и разрушающие личность ребенка, могут носить кратковременный единичный характер, а могут повторяться в течение длительного времени. Тогда травмированный подросток нуждается в помощи специалиста и в реабилитационной работе. Однако без соблюдения условий работы специалиста с молодым человеком полученная травма может привести к личностным изменениям, которые с большой вероятностью могут проявиться в неадекватном поведении подростка [2].

Отклоняющееся поведение в многочисленных его модификациях: в виде неадекватности, делинквентности, аддиктивности, объединяющее сирот, подростков из социально неблагополучных семей, имеет одинаковые психологические корни. Все они в тот или иной период жизни были лишены постоянной любви и заботы значимого для них взрослого. Причина многих патологий, развивающихся по

невротическому признаку, сводится к материнской депривации как к отсутствию постоянно значимого, эмоционально связанного с ребенком лица, выступающего для него в роли матери. Без удовлетворения этой базовой потребности никакие методы и способы работы с детьми не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в интеллекте, эмоционально-волевом и личностном развитии. Эти нарушения приводят в будущем к тому, что воспитанники закрытых учреждений не готовы к решению жизненных ситуаций во взрослой жизни. Становится практически невозможным смыкание сложившегося в прошлом образа «Я», с будущим представлением о себе. Подобную неспособность у подростков достижения личной идентичности Э. Эриксон называл кризисом идентичности. Кризис идентичности, или ролевое смещение, чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. По мнению Э. Эриксона, такие подростки ощущают свою неприспособленность, деперсонализацию, отчужденность и иногда кидаются в сторону «негативной идентичности», то есть девиантного поведения.

Зачастую именно по этим причинам психологи Жигулевской воспитательной колонии пытаются сознательно спроецировать на себя образ матери для малолетних правонарушителей. Главное, по их утверждению, не отвергнуть подростка и не показать отвращения к нему, если таковое возможно.

В результате данного рода тенденций в молодежной субкультуре сейчас увеличился процент преступлений, совершаемых молодыми людьми и отличающихся изощренно-жестокими характеристиками по своей структуре.

Таким образом, субъекты, нарушившие нормы прав, и порядка оказываются в местах для отбывания наказания за совершенное преступление.

В местах заключения у молодых людей организуются субкультуры, которые, по мнению работников колонии для несовершеннолетних правонарушителей, практически невозможно искоренить.

В процессе выяснения психологом обстоятельств пребывания в колонии несовершеннолетнего правонарушителя зачастую происходит намеренное утаивание и сознательное искажение сведений о себе, что позволяет предположить наличие механизма психологической защиты, который проявляется в форме механизма «вытеснения» ряда субъективно неприятных обстоятельств, связанных с содеянным им правонарушением. Преступнику свойственно нестерпимое желание оправдаться в своем представлении и представлениях окружающих о его поступке посредством срабатываемого механизма рационализации: «Это было необходимо», «Я за нее вступился» и прочее.

А в рассмотрении ситуации будущего подростка после отбывания срока многие описывают неестественные и нереальные картины, те, которые противоположны ситуации и возможностям. Некоторые подростки предполагают возможным поступление в вуз. Другие же, наоборот, на основе реалистичных представлений стараются овладеть всеми рабочими специальностями, которым обучают в колонии, с целью дальнейшего обеспечения существования посредством самоактуализации полученных в колонии профессиональных навыков.

Следует отметить, что чем менее критично молодой заключенный относится к своему преступлению, тем его можно оценить как более тяжкое.

Вместе с этим было выявлено, что в пределах семидесяти процентов воспитанников колонии имеют признаки задержки психического развития, что можно объяснить естественным процессом, потому как период онтогенеза молодых людей и их родителей был неразрывно связан с проблемами в нашей стране – первоначально развалом Советского Союза и становлением всеобщего хаоса, беспорядка, процветанием наркомании, алкоголизма и пр., повлекшее за собой впоследствии разрушение культурных ценностей, моральных и этических установок и ориентиров в обществе.

Однако замеченные тенденции при изучении личных дел заключенных позволяют предполагать, что подростки из благополучных семей отбывают сроки в местах лишения свободы за наиболее тяжкие преступления. Периодичность данного рода предполагает верность теории Антона Семеновича Макаренко о родительском воспитании, в котором говорилось об уравнивании любви и требовательности и о плодах, которые должны вырасти из маленьких «цветов жизни».

В свою очередь, психологические методы воспитания в колонии, основанные на трудах Макаренко, в виде непрерывного психологического сопровождения, ориентировано-направленного действия, способствуют формированию у малолетних правонарушителей позитивно-нравственных установок, позитивных настроений, навыков и умений социально приемлемого поведения в обществе.

Выдающийся педагог А.С. Макаренко, когда писал о воспитании личности, предполагал путь, основанный на уважении к самой личности и ее активной деятельности в коллективе. Он утверждал: «Труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом. Вы можете заставить человека трудиться сколько угодно, но если одновременно с этим вы не будете его воспитывать политически и нравственно, если он не будет участвовать в общественной жизни, то этот труд будет просто нейтральным процессом, не дающим положительного результата» [1].

Таким образом, весь рабочий состав колонии в г. Жигулевск осуществляет многогранный подход в процессе воспитания несовершеннолетних осужденных. И наряду с обучением воспитанники получают профессиональные специальности по четырем направлениям. А с целью предотвращения нарастания негативных эмоциональных состояний у молодежи периодически издается сборник стихотворений осужденных, где в поэтической форме молодые люди рассказывают о волнующем их. В параллели с умственным и трудовым образованием осужденные поют, участвуют в конкурсах, одним из которых является, ежегодно проводимый для отбывающих заключение конкурс талантов «Калина красная».

Следовательно, данные методы воспитания в условиях пенитенциарной системы имеют научную обоснованность и позволяют сделать предположение о снижении процента освобожденных и вновь получивших срок подростков. Потому как значительное большинство осужденных в дальнейшем, после проведения системного подхода психолого-воспитательных мероприятий работников колонии, ассоциируют себя с личностью законопослушного гражданина нашей страны.

Список литературы

1. Воспитать человека. – URL: <http://vp-ch.ru/node/37>
2. Детский сад.Ру. – URL: <http://www.detskiysad.ru/red/ped137.html>
3. Фестиваль педагогических идей. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/520859/>

КУЛЬТУРА ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ

Кашкарова И.В.

*Алтайская государственная педагогическая академия
Российская Федерация, г. Барнаул*

Одной из основных ценностей образования является здоровье участников педагогического процесса, как физическое, так и психическое. Поэтому деятельность психологической службы в системе высшего профессионального образования рассматривается, прежде всего, с точки зрения решения проблемы сохранения и укрепления психического и психологического здоровья студентов.

На сегодняшний день состояние психического здоровья подрастающего поколения вызывает особое беспокойство. На неблагополучие в этой области указывает ряд данных: стремительный рост числа психически нездоровых людей при значительном омоложении некоторых заболеваний, в частности, депрессии; широкая

распространенность аддиктивного поведения среди молодежи; их вовлеченность в религиозные и эзотерические секты; участие в антисоциальных молодежных движениях [5, 7]. Перечисленные явления имеют в основе эмоциональные нарушения, связанные с воздействием на психику человека ряда внешних и внутренних факторов, среди которых трудности с осознанием собственных эмоциональных состояний, иррациональные представления о способах их выражения, использование дисфункциональных форм регуляции эмоций и так далее.

В связи с обозначенной проблемой культурой эмоций и чувств, согласно Л.С. Колмогоровой [3], представляется важным понятием, раскрывающим условия сохранения и укрепления психического (психологического) здоровья человека.

Становление культуры эмоций и чувств посредством образования – задача сложная и далекая от разрешения. Психологическое знание не находит должного отражения как в содержании образования, так и в системе воспитательной работы учебных заведений. Складывается ситуация, когда, проводя около 16 лет за партой, изучая при этом десятки предметов, молодые люди тем не менее не получают достаточных знаний о способах достижения эмоционального благополучия и управления собственными эмоциональными состояниями.

Второй путь приобщения учащихся к культуре эмоций и чувств может быть осуществлен через деятельность психологической службы образования. В данном случае существенную помощь в решении поставленной задачи может оказать разработка и внедрение соответствующих обучающих и коррекционно-развивающих программ групповых и индивидуальных занятий. Для реализации данного пути необходим теоретический анализ понятия «культура эмоций и чувств».

Обращаясь к проблеме культуры эмоций и чувств человека, прежде необходимо остановиться на вопросе соотношения понятий «культура эмоций и чувств», «психическое здоровье», «психологическое здоровье».

Понятие «психическое здоровье» представлено в литературе различными авторскими трактовками: В.А. Ананьева, И.А. Баевой, Б.С. Братуся, В.Н. Панкратова, В.И. Слободчикова и других авторов. Однако прослеживается общая тенденция: в основном делается акцент на эмоциональном, душевном или психическом благополучии человека, в качестве критериев психического здоровья выделяется психическое развитие, соответствующее возрасту, отсутствие психических заболеваний, благоприятное функциональное состояние высших отделов центральной нервной системы.

Психологи помимо понятия «психическое здоровье» часто используют понятие «психологическое здоровье». Одной из первых к этому термину обращается И.В. Дубровина [6]. Автор считает, что понятие «психическое здоровье» относится к отдельным психическим процессам и механизмам,

а понятие «психологическое здоровье» – к личности в целом. Психическое здоровье, по ее мнению, связывает две области практики – медицинскую и психологическую. Введение в научный лексикон понятия «психологическое здоровье» позволяет выделить психологический аспект проблемы психического здоровья, в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов. Подобной точки зрения, разделяя понятия психического и психологического здоровья, придерживается И.А. Баева, В.Э. Пахальян, О.В. Хухлаева и ряд других авторов.

Л.С. Колмогорова считает, что психическое здоровье представляет основу для здоровья психологического, и отмечает, что «нельзя быть психологически здоровым человеком, не будучи здоровым психически. Термин “психическое здоровье” относится, прежде всего, к психике, обозначает здоровье психики, не раскрывая, каким образом оно приобретено или изначально характеризует человека. Термин “психологическое здоровье” соотносится с психологией, наукой о психике и обозначает, как приобщаясь к “логосу”, знанию можно сохранить и укрепить здоровье психики» [3, с. 17].

Таким образом, между психическим и психологическим здоровьем существует тесная связь. Психическое здоровье является основой для здоровья психологического. Психологическое здоровье обеспечивает гармонизацию потребностей и возможностей человека, психическую саморегуляцию и самоконтроль, положительное отношение и взаимодействие с окружающими, потребность в саморазвитии и так далее. Отсюда следует, что психическое здоровье человека оказывается под угрозой в том случае, если он в течение жизни не приобретает здоровья психологического.

Л.С. Колмогорова особо подчеркивает, что психологическое здоровье приобретается человеком осознанно, является результатом его целенаправленных усилий по улучшению своего душевного благополучия [3]. В таком контексте «психологическое здоровье» взаимосвязано с понятием «психологическая культура».

Психологическая культура личности, представляя собой результат ее обученности, воспитанности и саморазвития, становится тем решающим фактором, который в итоге обуславливает состояние ее психологического и психического здоровья. Л.С. Колмогорова дает следующее определение общей психологической культуры личности: «это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью» [3, с. 194]. Этим же автором обозначены основания, позволяющие выделить виды общей культуры человека. Так, в соответствии с «феноменологическим основанием

выделения видов культуры по видам потребностей человека и соответствующим им видам человеческой активности, деятельности» могут быть определены виды общей психологической культуры личности: коммуникативная культура, нравственная культура, культура эмоций и чувств, культура жизненного самоопределения и другие виды.

Таким образом, культура эмоций и чувств, являющаяся видом общей психологической культуры личности, выступает как важное условие сохранения психического и психологического здоровья человека.

Культура эмоций и чувств охватывает практически все аспекты жизни и деятельности человека. К этому понятию часто обращаются в литературе по философии, этике, психологии и педагогике, но его теоретический анализ встречается лишь у отдельных авторов.

Стоит отметить, что в психологической науке нет единого понимания содержания понятий «чувство» и «эмоция». Как отмечает Е.П. Ильин [2], ученых, исследующих эмоции и чувства, можно разделить на четыре группы. Первая группа отождествляет чувства и эмоции; вторая считает чувства одним из видов эмоций; третья группа определяет чувства как родовое понятие, объединяющее различные виды эмоций как формы переживания чувств; четвертая разделяет чувства и эмоции. Наиболее четкое разделение эмоций и чувств представлено в трудах К.К. Платонова, А.Н. Леонтьева, П.М. Якобсона.

В зависимости от того, что автор вкладывает в содержание терминов «эмоции» и «чувства», дается трактовка понятия «культура эмоций и чувств». Порой это понятие разделяется на составляющие: «культура чувств» и «культура эмоций», которые анализируются отдельно. В «Словаре по этике» культура чувств определяется как «степень общественной развитости, очеловеченности чувств, эмоциональной одухотворенности человека» [8]. Чувства здесь представлены как «продукт жизненного общественного опыта личности, ее общения и воспитания».

С точки зрения А.Н. Лука, чувство – это «одна из форм отражения действительности, выражающая субъективное отношение человека к удовлетворению его потребностей, к соответствию или несоответствию чего-либо его представлениям» [4, с. 172]. Согласно автору, культура чувств включает в себя богатство и разнообразие переживаний; умение управлять своими чувствами; умение понимать и уважать чувства других людей, сопереживать им.

А.А. Востриков и А.А. Табидзе считают, что культура чувств основана на чувственности и чувственной выразительности [1]. Чувственность человека характеризуется палитрой его чувств, которые нужно уметь переживать, узнавать у других и описывать у себя. Чувственная выразительность подразумевает способность передавать чувства мимикой, интонацией, жестом, пластикой тела. Культуру эмоций авторы

рассматривают как часть культуры психической деятельности человека, выделяя два компонента: культуру самообладания и культуру настроения. Первый компонент предполагает умение оставаться совершенно спокойным во всех жизненных ситуациях, второй основывается на умении формировать у себя настроение, наиболее соответствующее душевному комфорту. Авторы предлагают «тренировать» культуру эмоций и чувств, используя различные психотехники.

На наш взгляд, такой подход представляется не совсем целесообразным. Во-первых, по мнению Л.С. Колмогоровой [3], в отношении генезиса психологической культуры личности адекватным понятием будет «становление», а не «формирование», «развитие», «воспитание», поскольку само понятие культуры личности означает ее обученность, воспитанность и развитие. Культура эмоций и чувств является одним из видов психологической культуры личности, следовательно, употребление термина «тренировка» в данном контексте также является не совсем подходящим.

Во-вторых, использование различных психологических приемов быстрого действия дает краткосрочные результаты. Проблема на какое-то время может потерять остроту, однако глубинная причина ее возникновения остается нетронутой, давая о себе знать вновь и вновь. За пределами концепции авторов остается понимание процесса возникновения определенных чувств и эмоций, влияния на этот процесс ценностных ориентаций и системы личностных смыслов человека, его способности к рефлексии.

Несмотря на использование в литературе понятия «культура эмоций и чувств», между авторами нет единства в его понимании, полного и целостного раскрытия данного термина. Не раскрывается вопрос становления культуры, факторов, обуславливающих этот процесс.

Таким образом, культура эмоций и чувств как основа и условие сохранения психического здоровья личности требует дальнейшего теоретического исследования. Подобные исследования обеспечат теоретическую базу для разработки обучающих и коррекционно-развивающих программ, направленных на становление культуры эмоций и чувств подрастающего поколения, с дальнейшим введением их в содержание общего и профессионального образования, использованием в деятельности психологической службы средних и высших учебных заведений.

Список литературы

1. Востриков, А.А. Эмоциональный интеллект. Культура эмоций: учебное пособие / А.А. Востриков, А.А. Табидзе. – Томск: Продуктивная педагогика, 2007. – 229 с.
2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с.

3. Колмогорова, Л.С. Психологическое здоровье и психологическая культура школьников: учебное пособие / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 293 с.

4. Лук, А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 176 с.

5. Овчинников, Б.В. Психическая предпатология. Превентивная диагностика и коррекция / Б.В. Овчинников, И.Ф. Дьяконов, Л.В. Богданова. – СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2010. – 368 с.

6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: методическое пособие для детских практических психологов учреждений образования / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 171 с.

7. Резолюция Всероссийской конференции «Психическое здоровье населения как основа национальной безопасности России». – URL: <http://psychiatr.ru/news/53>

8. Словарь по этике / под ред. И. Кона. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 435 с.

ВАРИАТИВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ СИТУАЦИИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Курсанова А.С.

*Алтайский государственный университет
Российская Федерация, г. Барнаул*

Окончание школы и поступление в вуз практически всегда связаны у молодых людей с глобальными изменениями в жизни. Прежде всего, происходит смена образовательной среды, что может стать стрессогенным фактором. Меняется место учебы, количество изучаемых дисциплин и в целом образовательный процесс, также появляются новые преподаватели и, конечно, огромный поток других незнакомых студентов. Первокурсник сталкивается с неопределенностью ситуации, неизбежно вызывающей у него тревогу, которая может обуславливать личностные деструкции и девиантное поведение. Такие факторы могут оказывать негативное влияние на психологическое здоровье студентов, что возможно предотвратить посредством формирования психологически безопасной образовательной среды вуза.

Под образовательной средой в целом В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7, с. 14]. Нетрудно заметить, что в данном определении доминирующее влияние на развитие человека оказывает ситуация, при этом активная роль самой личности нивелируется принятыми в среде образцами. На наш взгляд, в стенах вузов эффективное и успешное обучение студента невозможно без активной включенности в деятельность. Также деятельность невозможна без активности, то есть без движущей силы, источника пробуждения в

человеке его «дремлющих потенциалов» [1, с. 41]. Активность индивида должна всегда сопровождать деятельность, иначе жизнь человека превратится в удовлетворение сиюминутным потребностей, то есть будет лишена перспективных целей, наличие которых отличает человека от животных. Принципиальное отличие активности и деятельности состоит в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность – из потребности в деятельности. То есть активность определяет деятельность (с ее структурами, функциями), мотивы, цели, направленность, желание (или нежелание) осуществлять деятельность.

Для эффективной реализации активности и деятельности обучающихся необходимо, чтобы образовательная среда была психологически безопасной. Основываясь на теоретических идеях И.А. Баевой о психологически безопасной образовательной среде [2], мы выделили следующие компоненты: эффективное межличностное взаимодействие, способствующее развитию психологически здоровой личности, которая характеризуется положительным отношением к среде, удовлетворением потребности в позитивном взаимодействии, психологической защищенностью, она готова к диалогу и сотрудничеству и обладает социально-психологической умелостью.

Основным компонентом психологически безопасной образовательной среды является психологически здоровая личность. Одним из главных факторов психологического здоровья Л.Д. Демина и И.А. Ральникова называют субъектность личности [4, с. 16]. Субъектность, по мнению авторов, разделяется на индивидуальную и социальную. Индивидуальная субъектность заключается в индивидуальных, индивидуальных, потребностно-мотивационных свойствах личности, которые влияют на адаптивное поведение человека и его адаптивность как свойство личности. Например, свойства нервных процессов (индивидуальные свойства), на основе которых различаются типы темперамента, будут детерминировать скорость адаптации студентов в новых изменяющихся условиях. Так, сангвиник как тип темперамента с устойчивой, сильной и подвижной нервной системой, по сравнению с меланхоликом (слабый, неуравновешенный, инертный тип нервной системы), будет легче приспосабливаться к смене ситуаций.

Социальная субъектность рассматривается как способность индивида к решению общественно значимых задач, достижению социальных целей, к эффективному использованию в своих целях социально-организационных мер, общественных институтов. Социальная субъектность показывает степень социализации, уровень освоения социальных ролей, социальный потенциал, социальную активность субъекта. Данный вид субъектности представляется важным для успешного функционирования личности в обществе, а также для ее самореализации.

С.Л. Рубинштейн рассматривает субъектность человека как позицию творца собственного жизненного пути. По его мнению, она инициирует все виды человеческой активности, способствует ее результативности [6, с. 564]. А.К. Осницкий считает, что субъектность – это целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека [5, с. 5]. Также автор вводит понятие субъектной активности, которая развивается самим субъектом, им самим организуется и контролируется. Очевидно, что субъектность определяет уровень активности индивида при реализации жизненного плана. Субъектность детерминирует активность, позволяя личности ставить цели и добиваться их. Проявляя субъектность, человек свободно изъясляет собственную волю и принимает на себя ответственность за свое поведение.

Естественно, что субъектность будет неотъемлемой частью сознания, проявляющейся в отношении к ситуации и среде, то есть в личном переживании человеком чего-либо. Л.С. Выготский говорит, что переживание есть динамическая единица сознания, из которой складывается сознание и где основные свойства сознания даны как таковые [3, с. 82]. Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности.

Как было указано выше, студент (предполагаемая психологически здоровая личность) есть часть социальной ситуации (психологически безопасной образовательной среды). Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию человека. То есть появляется необходимость в глубоком внутреннем анализе переживаний: изучение среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого человека, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. Таким образом, студент развивается под влиянием среды через переживание среды. Тогда ощущение безопасности образовательного пространства будет складываться субъективно у каждого индивида в зависимости от его отношения к ситуации, то есть от личностного переживания, связанного с происходящим в среде.

В зависимости от проявления субъектности в различных ситуациях, студенты будут способны преодолевать трудности обучения, адаптироваться к изменяющимся условиям и в дальнейшем менять условия среды согласно своим внутренним представлениям. Это позволит молодым людям обучаться успешно и эффективно в стенах вуза, а также открывает возможности для самореализации в профессиональной сфере в дальнейшем.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготски. – М. 1984. – Т. 4. Ч. 2. – 87 с.
4. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
5. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии: научный журнал. – 1996. – №1; – URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1996/961/961005.htm> (дата обращения: 04.12.2014).
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 684 с.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИИ ЖЕНЩИН РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Киселева Н.В.

Научный руководитель – Шишкина О.В.

Межрегиональный открытый социальный институт

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

Эмансипация женщин привела к изменению профессиональной деятельности. Некоторые трудятся на больших предприятиях, в огромных коллективах, женщины разных поколений, национальностей, вероисповеданий. С индивидуальными психологическими различиями, неодинаковым жизненным опытом, разными взглядами на мир, интересами. Депрессия, усталость, что, конечно, сказывается на взаимоотношениях. Важным моментом в общении женщин является присутствие взаимопонимания.

Способ понимания другого человека определяется как эмпатия. Именно эмпатия как способность к сочувствию, сопереживанию, пониманию внутреннего мира коллеги является для женского коллектива спасительным средством сохранения целостности, доброжелательности. Только в таком коллективе можно добиться высокой производительности труда, находиться в приподнятом настроении, иметь хорошее физическое и психологическое здоровье.

Наше исследование было проведено на заводе ОАО «ОКТБ Кристалл» в женском коллективе, где 70% рабочих – женщины разного возраста, от 18 до 55 лет. В нем принимали участие 30 человек, из них – 15 женщин группы Э1 (в возрасте 35–55 лет), 15 девушек группы Э2 (в возрасте 18–28 лет).

Мы предположили, что у женщин разного возраста уровни эмпатических способностей разные.

Для исследования эмпатии у женщин были использованы такие методические средства, как опросники, а именно: методика «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко и методика «Диагностика “помех” в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко.

Классификация видов эмпатии в методике В.В. Бойко выделяет такие ведущие элементы: рациональную эмпатию, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому, интенсивной аналитической переработки информации о нем; эмоциональную эмпатию, реализуемую посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств) в процессе отражения состояния другого; интуитивную эмпатию, включающую в себя в качестве средств отражения другого; интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

Автор данной методики предложил виды эмпатии, которые выявляют целостный образ эмпатичности человека.

Результаты экспериментальных исследований представляют по шести шкалам с номерами определенных утверждений. А именно: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал, интуитивный, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии и идентификация.

Диагностируем межличностные отношения женщин разного возраста для выявления эмоциональных барьеров, «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко. Методика направлена на выявление уровня эмоциональной эффективности в общении и выявление типа эмоциональных помех. Данный опросник содержит пять шкал: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Перейдем к более подробному описанию хода исследования, его результатов и формированию выводов по работе.

Уровни эмоциональных барьеров.

По результатам исследования низкий уровень эмоциональных барьеров имеют 0% испытуемых. Уровень эмоциональных барьеров ниже среднего у 14% испытуемых в обеих группах. Это означает, что у данных испытуемых существуют некоторые эмоциональные проблемы, «помехи» в повседневном общении с другими людьми. Средний уровень эмоциональных барьеров имеют 33% испытуемых в группе Э1 (женщины в возрасте от 35 до 55 лет) и 14% испытуемых в группе Э2 (женщины в возрасте от 18 до 28 лет) – это свидетельствует о том, что эмоции данных испытуемых «на каждый день» в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами. Среди респондентов 53% испытуемых

(в возрасте от 35 до 55 лет) и 72% испытуемых (в возрасте 18 до 28 лет) имеют высокий уровень эмоциональных барьеров – это означает, что эмоции явно мешают данным женщинам устанавливать контакты с людьми, возможно, испытуемые подвержены каким-либо дезорганизирующим реакциям или состояниям.

Характеристика результатов по шкалам по методике диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов позволила нам сделать следующие выводы: у женщин в возрасте от 18 до 35 лет «помех» в установлении эмоциональных контактах больше, чем у женщин в возрасте от 35 до 55 лет.

У большинства наших испытуемых существуют некоторые эмоциональные проблемы, «помехи» в повседневном общении с другими людьми. Это сказывается на атмосфере в коллективе, отсутствии взаимопонимания, в некоторой степени агрессии и росте безразличия между людьми. В данном случае очень важно правильно вести себя в сложных ситуациях, быть выдержанными в отношениях с коллегами.

По опроснику В.В. Бойко, направленному на диагностику каналов эмпатии, были получены следующие результаты.

Приведенное исследование позволяет интерпретировать полученные результаты следующим образом: в целом характерны для обеих выборок очень низкий и заниженный уровни эмпатии, но все же в группе женщин в возрасте от 35 до 55 лет уровень эмпатии выше, так как 33% женщин имеют средний уровень эмпатии.

Низкий уровень эмпатических тенденций имеют 33% испытуемых, что означает, что данные женщины отличаются недостаточной способностью возникновения адекватных эмоциональных реакций на переживания других людей, характеризуются ограниченной способностью верно понимать чувства и эмоции окружающих, обладают значительным количеством установок, блокирующих проявления соответствующих ситуации эмпатических действий.

Проанализировав показатели отдельных шкал в целях выявления качественной значимости конкретного канала (параметра) в структуре эмпатии для более точной интерпретации результатов исследования, выяснили, что наибольшее развитие у женщин получили шкалы: «Эмоциональный канал» (95 баллов) и «Установки, способствующие эмпатии» (94 балла). Это означает, что фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Соучастие и сопереживание выполняют роль установки, способствующей или препятствующей эмпатии, и соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается

избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Недостаточно развита «Проникающая способность в эмпатии» (66 баллов), что свидетельствует об отсутствии у женщин важного коммуникативного свойства, позволяющего создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Чтобы более точно проверить распределения результатов для обеих групп на наличие существенных различий в уровне эмпатии, воспользуемся критерием U-Манна–Уитни.

Было проведено уточняющее квазиэкспериментальное корреляционное исследование с целью подтвердить гипотезу о том, что уровень эмпатии у женщин в возрасте от 35 до 55 лет выше, чем у женщин в возрасте от 18 до 28 лет. Проведенное тестирование и интерпретация результатов показали, что значимых различий между результатами обеих выборок нет.

Следовательно, эмпирическая гипотеза исследования не нашла своего подтверждения, и мнение о том, что женщины в возрасте от 35 до 55 лет более способны к эмпатии, чем женщины в возрасте от 18 до 28 лет, в данном эксперименте не подтвердилось.

Однако на результаты исследования могли повлиять указанные в пункте внешние факторы и условия исследования. Поэтому в дальнейшем эта тема может быть дополнена новыми данными.

Во-первых, объем выборки был небольшим (30 чел.), поэтому нельзя с уверенностью утверждать, что полученные результаты распространяются на всех людей.

Во-вторых, были опрошены в основном женщины, работающие на заводе, у представителей других специальностей результаты могут быть другими. Также они могут быть другими, если опросить неработающих женщин.

В-третьих, невозможно было исключить влияние таких факторов, как личностные особенности испытуемых, их мотивацию и эмоциональное состояние на момент тестирования. Это тоже могло оказать свое влияние на полученные результаты.

Также в интерпретации, даваемой данной методикой, различается количество баллов для определенного уровня эмпатии у разного возраста. Это тоже могло повлиять на распределение результатов.

Чтобы уточнить результаты, нужно провести лонгитюдное исследование. Предположение, выдвинутое в качестве гипотезы данного исследования, может быть проверено в дальнейших экспериментах.

Данная работа была посвящена исследованию эмпатии у женщин молодого и зрелого возраста, работающих на одном предприятии, в одном большом коллективе. Его целью было исследовать зависимость уровня

эмпатии женщин от возраста. В обществе принято мнение, что женщины старшего возраста более склонны к проявлению эмоций и, соответственно, более эмпатичны, чем молодые девушки. Это может быть связано с особенностями воспитания разных поколений и социальными стереотипами. Но в нашем исследовании данное предположение не подтвердилось.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК ПСИХОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Клименко И.В.

Гуля Р.В.

*Тираспольская средняя школа №4
Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь*

Актуальность интегрированного обучения продиктована новыми требованиями, предъявляемыми школе, социальным заказом общества. Мы должны не только дать знания детям и научить применять их в жизни, но и научить детей думать, анализировать, отбирать информацию.

Наиболее удачно реализуется идея интеграции на уроках литературы и психологии, так как литературный текст способствует более яркому и образному восприятию действительности, художественное творчество дает ребенку возможность выразить свое отношение к литературному произведению в доступной для него форме, а психологические знания способствуют анализу различных жизненных ситуаций, самопознанию и саморазвитию.

Уроки литературы преследуют, помимо прочих, и воспитательные цели – формирование личности учащегося, а психологический аспект как нельзя лучше может способствовать изменению человека, росту его самосознания. Поэтому применение психологических знаний может помочь при изучении литературного произведения (тем более что на обычных уроках литературы времени для этого не хватает), анализе поведения героев и мотивов их поступков, при рассмотрении проблем, которые возникают перед читателем при обсуждении взглядов самого автора произведения. Все это явилось причиной появления курса «Интегрированные уроки психологии и литературы в практической деятельности психолога и педагога образовательного учреждения» в рамках программы психолого-педагогического сопровождения учащихся в УВП [1, 2].

Мы выделяем два блока целей:

1. Психологический блок:

– подготовить учащихся к самостоятельной жизни через освоение ценностей, познание окружающего мира;

- повысить психологическую компетентность педагогов и учащихся;
 - развивать творческое, аналитическое и синтезирующее мышления учащихся;
 - формировать активную жизненную позицию и др.
2. Филологический блок:
- углубить знания учащихся по изучаемому литературному произведению;
 - развивать устную и письменную речь;
 - формировать основные навыки и умения психологического анализа произведения;
 - прививать учащимся любовь к книге и др.

Психологизм – стилевая характеристика литературных произведений, в которой подробно и глубоко изображается внутренний мир персонажей, т. е. их ощущения, мысли, чувства, дается тонкий и убедительный психологический анализ душевных явлений и поведения [3].

«В психологизме один из секретов долгой исторической жизни литературы прошлого: говоря о душе, она говорит с каждым читателем о нем самом» (А.Б. Есин «Психологизм русской классической литературы»). Одна из основных целей спланированных и уже проведенных нами уроков – познание учащимися самих себя, человеческих взаимоотношений. Данная цель всегда решалась путем четкого отбора материала. Подбор примеров из реальной жизни часто затруднен, в этих случаях уместно использовать характеры литературных героев, так как они обычно соответствуют определенного рода типологии личности. Программа по литературе для старших классов включает в себя целый блок целей и задач психологического характера. Без знаний психологии невозможно создание психологического портрета личности литературного героя, анализ своеобразия психологического стиля автора, психологические приемы раскрытия образа в литературе. Именно переплетение таких дисциплин, как литература и психология, заставило нас взяться за разработку подобных уроков.

Мы видим огромную методическую ценность в объединении разнопредметной информации (психологии и литературы), поэтому занимаемся разработкой и проведением интегрированных уроков. Такая работа требует от учителей и психологов дополнительной подготовки, большей эрудиции и высокого профессионализма. Для преподавателя и психолога интегрированный урок не цель, а средство формирования его собственной творческой личности, приобщение его к новому типу мышления, простор для реализации новых образовательных технологий.

Какова же роль психолога, педагога и учащихся в процессе подготовки и проведения интегрированных уроков?

Преподаватель должен выйти из рамок роли учителя, который обладает глубокими теоретическими знаниями, различными методиками,

инструкциями по своему предмету. Он должен быть достаточно компетентен в области психологических знаний.

Психолог же, помимо своей профессиональной компетентности, должен демонстрировать знания и в других учебных предметах. Он должен умело вводить элементы психодиагностики, психокоррекции и психопрофилактики в школьный урок.

Так как на интегрированном уроке решаются дидактические задачи двух и более учебных предметов, при подготовке к такому уроку необходимо:

- познакомиться с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в содержании образования;
- выделить в программе по учебному предмету темы, взаимосвязанные с психологическими аспектами;
- определить связи между сходными элементами знаний, информации;
- изменить последовательность изучения тем, если в этом есть необходимость;
- разработать сценарий проведения урока с распределением предоставления информации учителем-предметником и психологом;
- провести при необходимости психологическую диагностику учащихся.

Роль учащегося тоже должна стать иной. Он уже становится активным участником учебного процесса, пытается самостоятельно формулировать цель урока, выявляет проблемы, требующие обсуждения, анализирует собранную информацию, вырабатывает возможные пути решения поставленных задач. Если педагог совместно с психологом направляет процесс обучения на разрешение практических задач и приближение к реальным условиям, то ученик должен стать в процессе подготовки и проведения интегрированного урока их союзником, а обучение становится для преподавателя составной частью процесса совершенствования управления учебным процессом, так как интегрированные уроки являются инновационными формами работы.

Под руководством педагога и психолога учащиеся анализируют поставленные задачи, вырабатывают навыки к анализу ситуаций, проявляют индивидуальные способности. Каждый ученик должен иметь возможность высказывать свою точку зрения по выработке решения той или иной ситуации (решения проблемных задач, анализа документа, информации).

Нами разработаны и апробированы интегрированные уроки литературы и психологии в различных классах (5–11). Особый упор был сделан на старшие классы, где изучаются крупные литературные произведения. Психологические особенности старшеклассников (необходимость самоопределения, склонность к саморефлексии,

критичность мышления, повышенный интерес к взаимодействиям личностей и общества) ведут к значительному возрастанию их стремления аналитически сопоставлять различные явления действительности.

В процессе обучения на наших уроках учащиеся усваивают следующие понятия и категории: психологизм художественного произведения; реализм, романтизм; приемы раскрытия образа в литературе; приемы изображения внутреннего мира персонажей; психологический анализ художественного произведения; синтез, сравнение, классификация, обобщение; писатель-психолог; личность, индивидуальность; характер, темперамент; потребности, мотивы; интересы, склонности; идеалы, ценности, мировоззрение; совесть, стыд; альтруизм, эгоизм; эмоции, чувства и т. п.

В процессе работы учащиеся должны овладеть способами сбора фактического материала, методами экспертных оценок, умением создавать психологический портрет личности и другими умениями и навыками.

В рамках реализации программы «Интегрированные уроки литературы и психологии в практической деятельности психолога и педагога общеобразовательных учреждений» были разработаны и проведены следующие интегрированные уроки:

5-й класс. «Настоящий друг». По произведению В.Г. Короленко «В дурном обществе».

6-й класс. «Мой первый друг, мой друг бесценный». По одноименному произведению Ю. Нагибина.

7-й класс. 1) «Я и другие. Ларра и Данко». По произведению М. Горького «Старуха Изергиль». 2) «Воспитание мужчины на примерах УНТ, произведений русской литературы различных исторических периодов».

8-й класс. «Будь человеком». По произведению К. Паустовского «Телеграмма» и Ю. Бондарева «Простите нас!».

9-й класс. «Любовь и влюбленность на страницах романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

10-й класс. 1) «Значение цвета. Психология цвета». По произведению Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». 2) «Семейные ценности вчера, сегодня, завтра». По роману Л.Н. Толстого «Война и мир». 3) «Решение этически-нравственных проблем на основе анализа пьесы А.Н. Островского «Гроза».

11-й класс. 1) «Романтическое чувство любовь?!». Психологические аспекты интимных межличностных отношений. По произведению А.И. Куприна «Олеся». 2) «Поиски смысла жизни». По произведениям Л. Толстого, Ф. Достоевского, П. Козьмо.

Таким образом, идея интегрированного обучения сегодня особенно актуальна, поскольку способствует успешной реализации новых задач,

определенных государственными образовательными стандартами. Интеграция обучения предусматривает создание принципиально новой учебной информации с соответствующим содержанием учебного материала, учебно-методическим обеспечением, новыми технологиями.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Интеграция содержания образования – это новый шаг в его обновлении, развитии интереса к изучаемым предметам.

2. Содержательные и целенаправленные интегрированные уроки литературы и психологии вносят в привычную структуру школьного обучения новизну и оригинальность, имеют огромный положительный развивающий, профилактический потенциал, так как они:

- формируют целостную картину мира;
- являются источником нахождения новых связей между событиями, описанными в художественной литературе, и собственной жизнью;
- дают возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя и психолога;
- побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей;
- побуждают к активному познанию окружающей действительности и самого себя;
- способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса;
- способствуют формированию психологической компетентности школьников и педагогов;
- развивают творческий потенциал учащихся, образное мышление;
- снимают утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разные виды деятельности;
- формируют познавательный интерес учащихся, способствуют повышению мотивации учения;
- способствуют формированию умений учащихся сравнивать, обобщать, делать выводы;
- поддерживают внимание учащихся на высоком уровне за счет использования различных видов работ;
- предполагают обязательное развитие творческой активности учащихся;
- служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти учащихся;
- углубляют представление о предмете, расширяют кругозор учащихся.

Список литературы

1. Клименко, И.В. Интегрированные уроки психологии и литературы в практической деятельности психологов и филологов общеобразовательных учреждений / И.В. Клименко, Р.В. Гуня. – Тирасполь: Тисса, 2008. – 49 с.

2. Клименко, И.В. Методические рекомендации для педагогов и психологов. Интегрированный урок как современная образовательная технология / И.В. Клименко, Р.В. Гуня. – Тирасполь: Ликрис, 2014. – 42 с.

3. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. – М., 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНАЛЬНОГО ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ВАЖНЕЙШЕГО ИНВАРИАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Климова Е.К.

Помазина О.А.

Калужский государственный университет

им. К.Э. Циолковского

Российская Федерация, г. Калуга

Одной из важнейших общих профессиональных компетенций, зафиксированных в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения, является способность специалиста нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

До введения новых стандартов данная компетентность не являлась предметом специального формирования в ходе обучения. В настоящее время проблема стихийного развития чувства ответственности остается актуальной, поскольку механизмы формирования данной компетенции еще не до конца изучены, наблюдается смешение/подмена понятий «чувство ответственности» и «чувство вины». В результате преподаватели используют лишь некоторые приемы развития ответственности. В большинстве случаев они ограничиваются заданиями для самостоятельной работы.

Проблема осложняется тем, что самостоятельная работа студентов предполагает самоорганизацию учебной деятельности. Однако навыки самоменеджмента, самоконтроля и саморегуляции, необходимые для успешности учебно-профессиональной деятельности, у первокурсников развиты недостаточно. Многие студенты привыкли к контролю со стороны родителей. Изменение жизненного режима и отсутствие родительского контроля в ряде случаев приводит к безответственному отношению обучающихся к учебно-профессиональной деятельности и, как следствие, к проблемам в обучении.

В качестве эффективной технологии, позволяющей целенаправленно формировать способность будущего специалиста нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, выступает социально-психологический тренинг адаптации к учебно-профессиональной деятельности.

Тренинг является одним из важнейших методов активного социально-психологического обучения. Эффективность тренинговых технологий обусловлена активным характером включения индивидов «здесь и теперь» в совместный процесс по поводу предмета тренинга. В ряде занятий социально-психологического тренинга студенты учатся различать понятия «интернальный (внутренний) локус контроля» и «экстернальный (внешний) локус контроля», «чувство ответственности» и «чувство вины», развивают навыки самоконтроля.

Формирование интернального локуса контроля у первокурсников в ходе социально-психологического тренинга предполагает разные формы работы: анализ притч, кейс-стади, анализ реальных ситуаций из жизни студентов, тестирование и др.

Каждое тренинговое занятие состоит из трех частей: первая часть – разминочные упражнения, направленные на разогрев участников тренинга, вторая часть содержит основную обучающую информацию и третья часть – рефлексия занятия.

С целью повышения эффективности тренинговых занятий были разработаны учебно-методическое пособие [1] и рабочая тетрадь [2].

В учебно-методическом пособии и рабочей тетради содержится необходимый теоретический и практический материал, инструкции для групповой и индивидуальной работы, а также задания для самостоятельной работы и методики для самоисследования. Использование данных инструментов помогает студентам приобретать и структурировать реальный опыт, овладевать приемами, способствующими лучшему пониманию себя и других, эффективному управлению поведением и деятельностью.

Средством текущего контроля знаний студентов служит выполнение заданий для самостоятельной работы, а также тестовых методик для самоконтроля. Задания для текущего контроля преследуют цель проверки усвоения знаний, готовности применять полученные знания в профессиональной деятельности, а также определения уровня сформированности профессиональных компетенций.

Понятие локуса контроля является предметом специального изучения на одном из занятий социально-психологического тренинга адаптации к учебно-профессиональной деятельности. Первым этапом занятия является самодиагностика уровня интернальности студентами. Далее обучающиеся знакомятся с понятием локуса контроля, понятием субъективного контроля, их видами и проявлениями в поведении людей. На следующем этапе студенты учатся применять знания о субъективном контроле при решении кейсов (анализируют ситуации из реальной жизни). Затем обучающиеся отрабатывают навыки рефлексии проявлений субъективного контроля в собственном поведении, анализируя ситуации из собственной жизни. Еще одним приемом развития субъективного

контроля (брать ответственность на себя) является моделирование будущими специалистами ситуаций из будущей профессиональной деятельности. Навыки анализа и самоанализа проявлений локус контроля в реальном поведении, отработка навыков использования интернального локус контроля в различных ситуациях продолжают отрабатываться и на последующих тренинговых занятиях. В конце социально-психологического тренинга проводится повторная самодиагностика уровня интернальности студентами.

Рассмотрим некоторые этапы более подробно.

Для диагностики уровня интернальности локуса контроля используется методика «Исследование локализации контроля личности» [3] (модификация Е.Г. Ксенофонтовой опросника «Уровень субъективного контроля (УСК)» Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, разработанного на базе шкалы Дж. Роттера).

В ходе теоретического рассмотрения студенты знакомятся с понятиями локус контроля и субъективного контроля.

В переводе на русский язык «локус контроля» означает «место контроля». Относительно места локализации контроля (внешней или внутренней) люди делятся на интерналов (обладателей внутреннего локус контроля) и экстерналов (обладателей внешнего локус контроля). Интерналы причины происходящих с ним событий приписывают себе (своим усилиям, способностям, желаниям). Экстерналы к причинам относят факторы, независимые от их личности (внешние обстоятельства, других людей, случайность, везение, судьбу, наследственность и т. д.).

Субъективный контроль личности является более широким понятием. Он включает в себя как степень интернальности контроля, так и модальность контроля.

Степень интернальности отражает преобладание субъектности или объектности в восприятии человеком себя, то есть субъектом или объектом жизнедеятельности считает себя индивид, в ком видит причину, происходящих с ним событий. Низкая степень интернальности контроля соответствует экстернальному локусу контроля, высокая – интернальному локусу контроля.

В качестве ведущего регулятора поведения людей может выступать чувство ответственности или чувство вины/стыда – модальность контроля. Таким образом, модальность контроля – это преобладание в восприятии человека установки на виновность или ответственность человека перед собой и окружающим миром. Люди, у которых преобладает модальность виновности, в значимых ситуациях склонны искать виноватых: обвинять себя/обвинять других. Люди с преобладанием модальности ответственности в значимых ситуациях акцентируют внимание на ситуации: берут на себя ответственность (создают условия для решения проблемы)/снимают с себя ответственность.

Таким образом, одни интерналы склонны обвинять себя (критиковать свою личность в целом, заниматься самоедством, самобичеванием и т. п.), другие интерналы берут на себя ответственность за свои действия и поступки. В поведении интерналов, обвиняющих себя, чаще всего проявляется пассивность в отношении решения проблем, поскольку они тратят силы на обвинение себя, а не на разрешение проблем. Интерналы, принимающие ответственность на себя, в значимых ситуациях активность направляют на постановку целей и решение проблемных ситуаций.

Экстерналы делятся на обвиняющих других и снимающих с себя ответственность. Экстерналы, склонные обвинять других, тратят энергию на поиск виновных вместо решения проблемы. Экстерналы, склонные снимать с себя ответственность, пассивно ждут разрешения ситуации.

Рассмотрим один из кейсов (таблица 1), направленный на закрепление понятия «виды субъективного контроля». Студентам предлагается прочитать ситуацию из кейса 1 и записать в специально предназначенном столбце возможные варианты ответных действий студентов, имеющих тот или иной вид субъективного контроля.

Таблица 1 – Кейс 1

Ситуация 1. Преподаватель ставит студенту на экзамене отметку «2». Студент в ответ...	
Вид субъективного контроля студента	Варианты ответных действий студента
Обвиняет себя	
Берет ответственность за свои действия и чувства на себя	
Обвиняет других	
Снимает с себя ответственность	

Кейс 2 (таблица 2) создает условия для закрепления понятия «виды субъективного контроля будущего профессионала». Студентам предлагается прочитать ситуацию из кейса 2 и записать в специально предназначенном столбце возможные варианты ответных действий подчиненных, имеющих тот или иной вид субъективного контроля.

Таблица 2 – Кейс 2

Ситуация 2. Руководитель сделал замечание подчиненному по поводу некачественно сделанной работы. Подчиненный в ответ...	
Вид субъективного контроля	Варианты ответных действий подчиненного
Обвиняет себя	
Берет ответственность за свои действия и чувства на себя	
Обвиняет других	
Снимает с себя ответственность	

Одним из показателей уровня сформированности способности специалиста нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности является уровень интернальности субъективного контроля.

Диагностика уровня интернальности субъективного контроля (локус контроля) осуществлялась при помощи методики «Исследование локализации контроля личности» [3]. Сравнение уровня интернальности студентов на начало тренинга и после окончания тренинга показало, что имеется сдвиг уровня общей интернальности субъективного контроля в сторону увеличения Т-критерия Вилкоксона ($T = -2,037$, при $p = 0,042$). Анализ шкал методики, отражающих уровень интернальности в разных областях жизнедеятельности, показал, что произошли значимые сдвиги в сторону увеличения по следующим шкалам: «Интернальность в области достижений» ($T = -2,293$, при $p = 0,022$), «Интернальность в области профессиональных отношений» ($T = -3,258$, при $p = 0,01$), «Интернальность в отношении здоровья и болезней» ($T = -2,678$, при $p = 0,007$).

Таким образом, тренинг является эффективной технологией формирования одного из важнейших инвариантов профессиональной деятельности – способности специалиста нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Климова, Е.К. Психология успеха. Тренинг личностного и профессионального развития: учебно-методическое пособие / Е.К. Климова, О.А. Помазина, О.Н. Бакурова; науч. ред. Е.К. Климова. – СПб.: Речь, 2013. – 160 с.
2. Климова, Е.К. Психология успеха. Тренинг личностного и профессионального развития: рабочая тетрадь / Е.К. Климова, О.А. Помазина, О.Н. Бакурова; науч. ред. Е.К. Климова. – СПб.: Речь, 2013. – 128 с.

3. Ксенофонтова, Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №2. – С. 103-114.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ СПО В УСЛОВИЯХ НОВОГО ФГОС

Кобзева Н.А.

Казакова М.Ю.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
Политехнический колледж
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

Переход на ФГОС СПО поставил перед российскими сузами сложную задачу, обеспечивающую получение образовательного результата, формирования общих и профессиональных компетенций.

Понятие «компетенция» стало одним из базовых в модернизации российского профессионального образования. Во ФГОС СПО под компетенциями понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [4]. В проекте Национальной рамки квалификаций (НРК) РФ компетенция рассматривается как готовность применять знания, умения и практический опыт для успешного выполнения трудовых функций [1, 3].

Структурным элементом старых образовательных стандартов была дисциплина. Структурным элементом образовательных стандартов третьего поколения, основанных на компетенциях, становится образовательная область, предназначенная для освоения конкретных видов профессиональной деятельности. В свою очередь, структурными элементами профессиональных областей (модулей) становятся профессиональные и общие компетенции, совокупность которых в каком-либо виде профессиональной деятельности рассматривается как интегральный показатель качества ее освоения. Таким образом, в настоящее время в корне меняется отношение к результатам обучения и, соответственно, к формам и методам их оценки.

В соответствии с новыми образовательными стандартами оценка результатов освоения вида профессиональной деятельности носит комплексный характер: оценивается сформированность как профессиональных, так и общих компетенций. Общие компетенции/ общекультурные компетенции включают перечень компетенций, являющихся как результатом изучения всех циклов и блоков дисциплин, так и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности суза. Общие компетенции носят

надпрофессиональный характер и выражаются через такие качества личности, как самостоятельность, умение принимать ответственные решения, постоянно учиться и обновлять знания, умение вести диалог, гибко мыслить, осуществлять коммуникативные действия, получать и передавать информацию различными способами.

Общекультурные компетенции носят устойчивый и неугасаемый характер, определяют активную жизненную позицию человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни.

С точки зрения требований организационного контекста можно говорить, что социальная природа компетенций в большей степени учитывается практиками в области управления человеческими ресурсами. Поэтому в контексте российской профессиональной среды оценка компетенций всегда происходит с позиции полезности человека для организации: его способности выполнять должностные обязанности, обладания личностными качествами для достижения целей организации, умения и готовности адаптировать уже имеющийся опыт под новые задачи и т. д.

Помимо профессиональных компетенций часто выделяют так называемые надпрофессиональные навыки, которые, как правило, приобретаются вне стен суза. К числу таких надпрофессиональных навыков специалисты кадровых агентств относят, например, свободное владение иностранным языком, высокую скорость печати, умение пользоваться компьютерной, офисной техникой, современными средствами связи, владение деловой и письменной речью, умение управлять своим временем, навыки самоанализа и т. д.

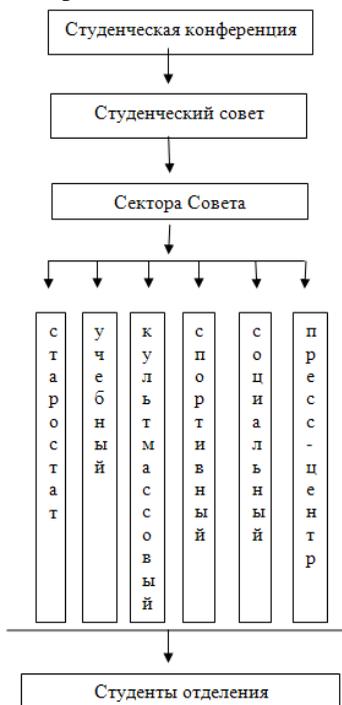
Не менее важным для работодателей является наличие сформированных у студентов социальных компетенций и компетенций, проявление которых возможно только в коллективе: например, толерантность, делегирование, организаторские способности, лидерские качества, презентационные навыки. Кандидаты, обладающие перечисленными компетенциями, как правило, более востребованы на современном рынке труда. Отчасти решают эту проблему через проведение семинарских занятий и организацию тематических конференций. Однако более эффективным и результативным является заимствование у профессиональной среды таких методов, как круглые столы, презентации, деловые игры, тренинги социальной активности и создание органов студенческого самоуправления.

В общеобразовательном отделении ГАОУ СПО (ССУЗ) ЧО «Политехнический колледж г. Магнитогорска» задача формирования социальных компетенций решается через социально-психолого-педагогическое сопровождение воспитательной среды. Созданные в колледже социально-психолого-педагогическая служба и студенческий

совет, ориентированные на решение социальных и социально-эмоциональных проблем, на карьерный выбор, помощь в ситуациях с затруднениями в учебе, выбор досуговой сферы самореализации, обеспечивают психолого-педагогическое, социальное сопровождение учащихся в процессе их обучения и воспитания на всех ступенях обучения в колледже.

Студенческий совет общеобразовательного отделения ГАОУ СПО (ССУЗ) ЧО «Политехнический колледж г. Магнитогорска» является одной из форм самоуправления и создается в целях обеспечения реализации прав обучающихся на участие в управлении образовательным процессом, решения важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развития ее социальной активности, поддержки и реализации социальных инициатив.

Структура органов самоуправления общеобразовательного отделения



Учебный сектор оказывает содействие деканату в организации учебного процесса, разрабатывает мероприятия по повышению мотивации студентов к учебной деятельности и общественной жизни

студентов колледжа, осуществляет меры по улучшению показателей успеваемости и посещаемости.

Социальный сектор организует проведение социальных опросов и анкетирования среди студентов с целью выявления актуальных проблем и потребностей, проводит работу по выявлению студентов, нуждающихся в материальной помощи, и прием заявлений на оказание материальной помощи, участвует в рассмотрении вопросов, связанных с нарушениями студентами учебной дисциплины и правил внутреннего распорядка.

Спортивный сектор оказывает содействие педагогам в пропаганде здорового образа жизни среди студентов, привлечении студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом, улучшении физкультурно-спортивной работы со студентами во внеурочное время, выявлении талантливых спортсменов, проводит соревнования по настольному теннису, футболу, волейболу, баскетболу.

Культурно-массовый сектор занимается организацией досуговых мероприятий в колледже, а также принимает участие в городских и областных творческих конкурсах. Традиционными являются организованные студентами мероприятия: «Посвящение в студенты», «Новогодний КВН», социально значимые акции, приуроченные к различным датам. Например, «День матери», «Первое декабря – всемирный день борьбы со СПИДом», «Курить не модно, дыши свободно» и т. д. В состав культурно-массового сектора также входит группа администраторов, задачей которой является обеспечение порядка при проведении различных мероприятий.

Информационный сектор занимается обновлением функциональных стендов на всех этажах, стендов самоуправления, молодежной политики, здорового образа жизни, выпуском тематических стенгазет и информационных листов. Наиболее значимыми мероприятиями, организованными сектором, являются мероприятия по подготовке к выборам, а также встречи со студентами 1-го курса по наглядному ознакомлению их с инфраструктурой отделения, работой студсовета и традициями, круглый стол, посвященный дню борьбы со СПИДом, вечер памяти «Строки, опаленные войной» и др.

С активом студентов каждого сектора в течение года в обязательном порядке проводится работа по программе «Школа лидеров», целью которой является развитие социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решение социальных проблемных ситуаций.

Таким образом, в процессе прохождения программы и участия в социальных проектах в качестве члена студенческого совета у студентов колледжа формируются следующие социальные компетенции, отвечающие требованиям нового образовательного стандарта: эмоциональная устойчивость в сложных жизненных ситуациях, творческие и организаторские способности, умение корректировать

самооценку, навыки работы в группе, в команде, умение ориентироваться в мире взрослых, занимать активную жизненную позицию, преодолевать трудности адаптации в современном обществе.

Список литературы

1. АНО «Национальное агентство развития квалификаций». Официальный сайт. – URL: <http://www.nark-rspp.ru/index.php/lang-ru/about.html>
2. Концепция воспитательной работы в ГАОУ (СПО ССУЗ) ЧО «Политехнический колледж г. Магнитогорска».
3. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. – URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=328
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. – URL: <http://www.минобрнауки.рф>.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Ковалева И.И.
Москалюк В.Ю.*

*УПК детский сад – начальная школа №5 г. Бреста
Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Социально-психологический климат в учебном заведении оказывает влияние на субъективное благополучие личности педагога, его успехи, на взгляды и деятельность ученика. В этой связи актуальность его изучения, равно как и факторов, способствующих формированию благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, видится очевидной. Педагогический коллектив с благоприятным социально-психологическим климатом отличается благоприятной морально-психологической атмосферой, дружелюбием, взаимной симпатией и чувством защищенности его членов; работает слаженно, достигая высоких результатов [4]. При этом эффективность работы может быть достигнута при условии согласованности действий всего педагогического коллектива, поддержки руководства [3].

Одним из факторов, влияющим на социально-психологический климат в педагогическом коллективе, является синдром эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс. Возникает он поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, когда налицо три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция (сопротивление) и истощение [5]. Впервые синдром выгорания появился не как исследовательский конструкт, а как социальная проблема,

его определение базировалось на клинической терминологии. Наблюдение за большим количеством работников показало, что они испытывают постоянное эмоциональное истощение, потерю мотивации и работоспособности. Этот процесс протекал около года и сопровождался рядом умственных и физических симптомов. Для обозначения данного феномена Н. Freudenberger ввел специальный термин «burnout» (выгорание), который ранее использовался в разговорной речи для обозначения эффекта хронической зависимости от наркотиков [2].

На развитие синдрома эмоционального выгорания в профессиях «человек-человек» влияют три группы факторов.

1. *Личностные факторы:* склонность к интроверсии; реактивность; жесткость и авторитарность по отношению к другим, низкий уровень самоуважения, «трудоголизм»; реакция на стресс по типу «А»; высокий уровень эмпатии; чрезмерно высокая или низкая мотивация успеха; профессиональный стаж, возраст и другие индивидуальные особенности.

2. *Статусно-ролевые факторы:* ролевой конфликт, ролевая неопределенность, неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом; низкий социальный статус; ролевые поведенческие стереотипы; отверженность (референтной) группе; негативные гендерные установки, ущемляющие права и свободу личности и т. п. В структуру этого фактора входят такие характеристики, как занимаемая должность, отношения с коллегами по работе. Существует стойкая связь между выгоранием и профессиональными ролями, которые требуют идти на компромисс и лишены поддержки, что ведет к перегрузке, неопределенности или конфликтам [2].

3. *Организационные факторы:* высокая рабочая нагрузка, недостаток времени для выполнения работы; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства; недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное; невозможность контроля рабочей ситуации, невозможность влиять на принятие важных решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций (выговор, увольнение, судебное преследование); однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; нерациональная организация труда и рабочего места (экстремальные температуры, шум, пассивное курение, депривация сна и т. д.); необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным (необходимость быть эмпатичным); отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы [2].

В.В. Солодухо отмечает, что все эти факторы имеют место только при их рассмотрении через личностный аспект, так как одни и те же условия могут как провоцировать развитие выгорания у одних работников, так и оставаться безразличными для других. Личностный фактор имеет главное

значение в развитии выгорания [4]. Автор выделяет три структурных компонента синдрома эмоционального выгорания:

1. Эмоциональное истощение – чувство эмоционального опустошения, усталости при избыточной рабочей нагрузке. Эмоциональные ресурсы оказываются исчерпанными, человек не в состоянии адекватно реагировать на происходящее.

2. Деперсонализация – проявляется в деформации отношений с другими людьми.

3. Редукция профессиональных достижений – проявляется в переживании собственной некомпетентности и неуспешности своей деятельности [5].

Ю. Юдчиц выделяет следующие типичные симптомы синдрома эмоционального выгорания: усталость (утомление, истощение); психосоматические проблемы (колебания артериального давления, головные боли, бессонница); отрицательная настроенность к выполняемой деятельности, постоянная раздражительность, искажение взаимоотношений с людьми; стандартизация способов осуществления деятельности, ригидность процессов мышления; негативное отношение к себе; депрессивные и тревожные состояния, чувство неудовлетворенности, беспомощности и вины; агрессивные тенденции по отношению к другим людям; конфликты с коллегами [5].

Для изучения эмоционального выгорания в педагогическом коллективе использовался опросник эмоционального выгорания, разработанный В.В. Бойко (сокращенный вариант). Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ г. Бреста. Выборка составила 42 человека (женщины), возраст – 27–41 год. Результаты представим для двух групп респондентов – педагогических коллективов школ: первая группа – 22 человека, вторая группа – 20 человек.

Рассмотрим симптомы фазы «Напряжение».

Согласно полученным данным симптом «Неудовлетворенность собой» сформирован только у 2 респондентов второй группы (10%); у 68% педагогов первой группы и 70% респондентов второй группы симптом не сформирован. Таким образом, многие педагоги не испытывают недовольства собой, избранной профессией, занимаемой должностью и сложившимися обстоятельствами на рабочем месте, в коллективе. Симптом «Неудовлетворенность собой» начинает складываться у 32% педагогов первой группы и 20% педагогов второй группы. Эти респонденты в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства могут испытывать недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя.

Симптом «Загнанность в клетку» в первой группе опрошенных сформирован у 2 респондентов, что составляет 9% от общей выборки, начинает складываться у 11 (50%) респондентов первой группы. Во второй группе данный симптом можно рассматривать как сложившийся у 4 респондентов, и у 4 респондентов он начинает складываться, что составляет 20% от общей выборки. Симптом «Загнанность в клетку» проявляется в чувстве безысходности, остро переживается в ситуации, когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно. Это состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика [1].

Симптом «Редукции профессиональных обязанностей» – фаза «Резистенция» – сформирован у 12 педагогов первой группы (55%) и у 9 респондентов второй группы (45%) группы. На стадии формирования данный симптом находится у 7 респондентов (32%) опрошенных в первой группе и у 5 респондентов (25%) – во второй группе. Данный симптом обнаруживается в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Примером может выступать нехватка элементарного внимания к ученикам, воспитанникам и коллегам.

В фазе «Истощение» симптом «Эмоциональной отстраненности» сформирован у 2 респондентов первой группы и у 2 респондентов второй группы – 9 и 10% соответственно. Формируется данный симптом у 6 педагогов (27%) первой группы и 3 педагогов (15%) второй группы. При сформировавшемся симптоме «Эмоциональная отстраненность» человек практически полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального реагирования – ни позитивные, ни отрицательные обстоятельства. Специалист формально относится к своим обязанностям. Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий симптом «выгорания». Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения.

Симптом «Личностная отстраненность» сформировался в первой группе у 3 респондентов (14%) и на стадии формирования у 6 респондентов (27%); во второй группе сформирован у 4 респондентов (20%), у 4 респондентов (20%) находится на стадии формирования. Симптом «Личностная отстраненность» проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в сфере общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессиональной деятельности. Проявляется как на работе, так и вне сферы профессиональной деятельности.

Максимальный процент педагогов находится во второй фазе эмоционального выгорания – в фазе «Резистенция», эта фаза сформирована у 55% опрошенных первой группы и у 45% опрошенных второй группы. Анализ данных по выборке в целом показал, что синдром

эмоционального выгорания в первой группе сформирован у двух респондентов (9% от общей выборки). У 10 респондентов (45%) синдром эмоционального выгорания на стадии формирования и у 10 респондентов (45%) синдром эмоционального выгорания отсутствует. Во второй группе синдром эмоционального выгорания сформирован у 3 респондентов (15%). У 6 респондентов (30%) синдром эмоционального выгорания начинается формироваться, у 11 респондентов (55%), синдром эмоционального выгорания не сформирован.

Для установления силы и направления корреляционной связи между значениями по показателям методики В.В. Бойко в группах использовался автоматический расчет U-критерия Манна–Уитни и t-критерия Стьюдента.

В первой группе характер связи между показателями методики В.В. Бойко во всех случаях положительный. Симптом «Редукция профессиональных обязанностей» связан с показателями по двум другим фазам методики, остальные показатели между собой не связаны. Таким образом, изменение значения любого показателя в фазах «Напряжение» и «Истощение» будет сопряжено с изменением значений симптома «Редукция профессиональных обязанностей» в фазе «Резистенция». В свою очередь, при снижении внимания к окружающим, росте стремления облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат, можно фиксировать рост недовольства собой, профессией, конкретными обязанностями («Неудовлетворенность собой» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 57$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 5,8$ при $p \leq 0.01$), рост чувства безысходности («Загнанность в клетку» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 113,5$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 3,6$ при $p \leq 0.01$) в фазе «Напряжение», а также снижение эмоционального реагирования – как положительного, так и отрицательного («Эмоциональная отстраненность» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 87,5$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 4,4$ при $p \leq 0.01$), снижение интереса к окружающим («Личностная отстраненность» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 106,5$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 3,5$ при $p \leq 0.01$) в фазе «Истощение».

Во второй группе выявлена связь симптома «Редукция профессиональных обязанностей» с одним из симптомов по двум фазам. Характер связи между показателями методики – положительный. Следовательно, при повышении внимания к окружающим, снижении стремления облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат, можно фиксировать снижение недовольства собой, профессией, конкретными обязанностями («Неудовлетворенность собой» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 109$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 2,9$ при $p \leq 0.01$) в фазе «Напряжение», рост эмоционального реагирования в профессиональной деятельности – как положительного,

так и отрицательного («Эмоциональная отстраненность» и «Редукция профессиональных обязанностей», $U_{\text{эмп}} = 99,5$ при $p \leq 0.01$, $t_{\text{эмп}} = 3,2$ при $p \leq 0.01$) в фазе «Истощение».

Анализ корреляционной связи по U-критерию Манна–Уитни и t-критерию Стьюдента между показателями уровня эмоционального выгорания в двух группах показал, что значения находятся в зоне незначимости. Таким образом, синдрому эмоционального выгорания подвержены члены обоих педагогических коллективов, так как различия между группами не являются значимыми.

В исследовании, проведенном ранее, мы выявили, что в первой группе респондентов социально-психологический климат является благоприятным, во второй группе – неопределенным. Вероятно, на социально-психологический климат влияют иные факторы, нежели те, которые рассмотрены в данной работе, хотя нет и оснований утверждать, что такое влияние отсутствует, учитывая малый состав выборки.

Список литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Питер, 2008. – 258 с.
2. Орел, В.Е. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова [и др.]; Курский государственный ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
3. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории / Б.В. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
4. Самыгин, С.И. Психология управления: учебное пособие / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 512 с.
5. Солодухо, В.В. К вопросу о синдроме выгорания: понятие, причины, симптомы, профилактика / В.В. Солодухо // Диалог. – 2013. – №4. – С. 34-39.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ковальчук Е.С.

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Днепропетровский национальный университет
им. Олеса Гончара
Украина, г. Киев, Днепропетровск*

Гендерное равенство является одним из ключевых вопросов социальной справедливости. Гендерные аспекты пронизывают многие жизненные сферы: экономическую, социальную, политическую, образовательную [4], также они представляют особый интерес для крупных мировых организаций. В частности, в сфере образования

начиная с 2007 года учреждена инициатива Глобального договора ООН (United Nations Global Compact), которая называется «Принципы ответственного менеджмент образования (PRME)» и объединяет сеть университетов и бизнес-школ всего мира. За последние 10 лет к этой инициативе добровольно присоединились более 500 учебных учреждений из 80 стран [5].

Деятельность, посвященную лучшим практикам в области социальной ответственности, ответственного образования, трудовых отношений, борьбы с изменениями климата, антикоррупции и гендерного равенства, осуществляют рабочие группы PRME. Автор данной публикации сотрудничает с представителями упомянутой последней группы. Рабочая группа по гендерному равенству объединяет ученых и работодателей разных стран с целью обеспечения поддержки и создания ресурсов для интеграции гендерных вопросов и повышения осведомленности в управлении и образовании [5]. Одной из главных задач группы – информирование и имплементация гендерных факторов в учебные программы университетов, бизнес-школ, а также в междисциплинарные исследования, релевантные гендерным аспектам.

Однако на постсоветском пространстве в сфере социальной ответственности в образовании проблематика гендера является малоразработанной тематикой.

В данной работе наше внимание направлено на исследование гендерного аспекта социальной ответственности студентов технического университета. Среди задач исследования – выявление гендерных различий социальной ответственности и их проявлений. По статистике в Национальном техническом университете Украины «КПИ» учится значительно больше юношей, чем девушек. А именно, в группах, где получают образование будущие компьютерные инженеры, количественное соотношение юношей и девушек составляет в среднем 20 к 1-2. Для определения гендерного аспекта социальной ответственности будущих инженеров мы опросили по разработанной нами методике «Шкала измерения социальной ответственности (SRS-37)» [1, 2] группы студентов разных специальностей технического профиля. На момент проведения исследования студенты обучались в Национальном техническом университете Украины «КПИ», количество респондентов насчитывает 311 человек, из которых 60 девушек и 251 юноша, в возрасте от 18 до 26 лет.

Для сравнения результатов выбран t-критерий Стьюдента[3].

T-критерий Стьюдента – один из наиболее известных параметрических критериев для определения, относятся ли обе выборки к одной генеральной совокупности или нет, а также для установления интенсивности различий средних и дисперсий двух распределений.

Мы использовали t-критерий Стьюдента для того, чтобы определить статистически значимые различия по показателям методики «Шкала измерения социальной ответственности (SRS-37)» между юношами и девушками, обучающимися в техническом университете. Методика SRS-37 (Ковальчук О.С., Проскура Ю.В.) разработана в 2010 году и состоит из шести шкал: общего показателя социальной ответственности, гражданского сознания, законосознания, рефлексии последствий своих действий, морального сознания и альтруизма. Разработанная шкала успешно прошла проверку надежности, валидности (критериальной и конструктивной). Рассчитаны стеновые нормы для шкалы социальной ответственности личности (SRS-37). Данная методика может использоваться в исследовательских целях, а также предназначена для индивидуальной и групповой диагностики.

Полученные результаты показывают, что и юноши, и девушки продемонстрировали чуть выше средних показателей по всем шкалам. А именно, по шкалам законосознания, рефлексии последствий своих действий и альтруизма значимые различия не обнаружены. Однако отмечаются расхождения по шкале общего показателя социальной ответственности: юноши – 144,10, девушки – 150,10; различия являются статистически значимыми по t-критерию Стьюдента при $p < 0,03$. По шкале моральное сознание: юноши – 26,83 и девушки – 28,88; различия значимы при $p < 0,003$. По шкале гражданское сознание: юноши – 31,80 и девушки – 33,88; различия значимы при $p < 0,04$. В целом девушки показали более высокую степень проявления социальной ответственности. Для дальнейших исследований в технических университетах считаем целесообразным увеличить выборку девушек.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о достижении цели исследования и позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Гендерные аспекты социальной ответственности в украинском научном пространстве являются малоразработанной тематикой.

2. В Украине на сегодняшний день существует необходимость междисциплинарных исследований гендерного измерения социальной ответственности.

3. Результаты, полученные в рамках исследования социальной ответственности студентов технического университета, целесообразно применять при разработке тренинга для формирования навыков по социально-психологическому и гендерному интегрированию в высших учебных технических заведениях.

4. Перспектива дальнейшей работы заключается в более глубоких теоретических и эмпирических исследованиях гендерного аспекта социальной ответственности в образовании.

Список литературы

1. Ковальчук, О.С. Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера / О.С. Ковальчук, Ю.В. Проскура // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Вид-во «А.С.К.», 2010. – Ч. 25-26. – С. 282-288.
2. Kovalchuk, O. Social Responsibility in Cross-Cultural Perspective: Assessment of Future Ukrainian and Lithuanian Engineers / O. Kovalchuk, A. Augustiniene // 11th European Conference on Psychological Assessment of Personality. – Latvia: University of Latvia, 2011. Abstract book. – P. 144.
3. Coolican, H. Research methods and statistics in Psychology / H. Coolican. – UK: Hodder Education, an Hachette UK company, 2009. – 703 p.
4. CSR gender: Дискримінація, різноманіття. – URL: <http://csrgender.org.ua/discrimination/51-zagalna-informaciya-pro-ksv-ta-ender.html>
5. PRME Working Groups (PRME Working Group on Gender Equality). – URL: <http://www.unprme.org/working-groups/display-working-group.php?wgid=2715>

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИНСПЕКЦИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ

Кожевникова Е.Н.

*Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний
Российская Федерация, г. Рязань*

Первоочередной целью исполнения уголовного наказания без лишения свободы является исправление осужденных, которое подразумевает формирование готовности и способности вести правопослушный образ жизни [1]. В «Концепции развития уголовно-исполнительной системы (УИС) до 2020 года» ставится задача усиления психолого-педагогической работы с осужденными «в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения» [2].

Согласно статистическим данным ФСИН России по учетам уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) на 01.10.2013 прошло 23 111 несовершеннолетних, из них ранее привлекались к уголовной ответственности 1 067 [5]. Как мы видим, количество преступлений совершаемых несовершеннолетними, по-прежнему остается высоким. Встает острая необходимость в расширении и дополнении направлений

профилактической и коррекционной работы с данной категорией осужденных.

Сегодня перед сотрудниками уголовно-исполнительных инспекций в отношении несовершеннолетних, наряду с выполнением основной функции контроля за исполнением уголовных наказаний, не связанных с изоляцией от общества, ставятся такие важные психолого-педагогические задачи, как осознание и принятие собственных и общественных норм, ценностей, целей, смыслов осужденными; обучение их стратегическому планированию и организации собственной жизни, умению варьировать способы достижения профессиональных, семейных и личных целей и многие другие.

В настоящее время психолого-педагогическая работа с несовершеннолетними осужденными, состоящими на учете в УИИ, насыщена мероприятиями: диагностического, коррекционного, профилактического и просветительского характера. Проводится плановая совместная работа по профилактике повторных преступлений с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, общественными и религиозными организациями, учебными заведениями и много другое.

В инспекциях отдельных регионов в процессе психологического сопровождения несовершеннолетних используются методы арт-терапии, песочной терапии, гештальттерапии и прочее. Применяются программы «Управление гневом», «Осознание своей роли в семье», что говорит о существенной нехватке специализированных программ и рекомендаций для работы с несовершеннолетними осужденными, отбывающими наказание без изоляции от общества.

На наш взгляд, эти задачи могут быть частично решены при создании и внедрении в деятельность уголовно-исполнительных инспекций психолого-педагогической программы формирования жизненных стратегий несовершеннолетних, осужденных к наказаниям, не связанным с изоляцией от общества [3, с. 27]. Системный, субъектный подход, учет личностных, криминально значимых качеств, психолого-педагогических и средовых условий и факторов служат основными параметрами построения модели жизненной стратегии несовершеннолетних условно осужденных, с ее психокоррекционной программой.

Эффективность осуществления данной модели и программы во многом зависит от профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, особенно психологов, от теоретических и практических знаний по проблеме психологии жизненных стратегий личности. В результате проведенного опроса сотрудников уголовно-исполнительных инспекций на тему «Жизненная стратегия», задавая вопрос «Что для Вас означает понятие – жизненная стратегия?», установлено, что более 60% опрашиваемых определяют ее

как планы на будущее, цель в жизни, путь способа получения жизненных благ и прочее. Следовательно, можем заключить, что, несмотря на повсеместное использование термина «стратегия», ее значение, сущность и содержание для большинства сотрудников УИИ имеет субъективное определение.

Поэтому нам представляется важным проведение комплекса психопросветительских мероприятий по проблемам психологии формирования жизненных стратегий личности как со всеми сотрудниками УИИ, так и отдельно с психологами. Просветительская работа с инспекторским составом проводится постоянно в рамках служебной подготовки, а также на специальных практических занятиях, организуемых психологами учреждения.

В свою очередь, работу с психологами необходимо организовывать и проводить в рамках профессиональной подготовки (переподготовки) специалистов-психологов уголовно-исполнительной системы [4, с. 40].

Необходимо отметить, что на современном этапе развития уголовно-исполнительной системы, согласно Концепции в отношении несовершеннолетних осужденных, в большей степени будут избираться альтернативные меры наказания, что подтверждает необходимость повышения качества комплексного психолого-педагогического воздействия на несовершеннолетних условно осужденных с различными типами жизненных стратегий в период испытательного срока.

В связи с этим разрабатывается рабочая программа учебной дисциплины «Спецкурс. Психология жизненных стратегий несовершеннолетних осужденных без изоляции от общества». Ее реализация, по нашему мнению, позволит целенаправленно формировать профессиональные мотивы и установку на использование психолого-педагогических знаний в области психологии жизненных стратегий личности несовершеннолетних осужденных. Обучаясь по данной программе, психологи приобретут знания о теоретико-методологических основах феномена жизненной стратегии; познакомятся с исследованиями формирования жизненных стратегий личности в пенитенциарной практике; приобретут умения и навыки психодиагностической и психокоррекционной работы по исследованию жизненной стратегии несовершеннолетних условно осужденных и в целом повысят свой профессиональный уровень.

Список литературы

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 №1-ФЗ (ред. от 24.11.2014, с изм. от 01.12.2014). – М., 2006.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14.10.2010 №1772-р «Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» // Собрание законодательства РФ. – 2010. – №43. – Ст. 5544.

3. Аксенова, Г.И. Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов / Г.И. Аксенова // Прикладная юридическая психология. – 2008. – №1. – С. 26-33.

4. Аксенова, Г.И. Теоретические подходы к проблеме жизненных стратегий условно осужденных несовершеннолетних / Г.И. Аксенова, Е.Н. Кожевникова // Прикладная юридическая психология. – 2014. – №3. – С. 39-47.

5. Федеральная служба исполнения наказания. – URL: <http://фсин.рф>.

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Козель Е.В.

*Центр диагностики и консультирования «Участие»
Российская Федерация, г. Москва*

Современное общество живет в период небывалого роста объема информационных потоков как в экономике, так и в социальной сфере. Это обстоятельство обуславливает бурный рост информатики как науки, изучающей методы и способы сбора, накопления, хранения, обработки, передачи и воспроизведения информации средствами вычислительной техники. Уровень развития информационных технологий, автоматизирующих информационные процессы в различных предметных областях (например, в области экономики, психологии, права и т. д.), определяет степень прогресса общества в целом [1].

В настоящее время быстрое развитие информационных технологий влияет также на стиль и методологию работы психологов, способствуя созданию и практическому использованию психодиагностического инструментария, разработке принципиально новых видов экспериментов и методик работы с психологической информацией на базе современной вычислительной техники.

Процесс информатизации общества меняет традиционные взгляды на перечень умений и навыков специалистов. Психолог в современных условиях должен:

- уметь работать на компьютере, ставить и решать с его помощью практические задачи;
- иметь достаточный уровень владения технологиями доступа к локальным и глобальным сетевым информационным ресурсам;
- знать тенденции развития современных информационных технологий и возможности их применения в психологической практике.

Одной из информационных технологий, который должен владеть современный психолог, является интерактивная доска. Эта технология оправдала свою эффективность в образовательном процессе, что подтверждают статьи о практическом применении интерактивной доски во многих дисциплинах общего и профессионального образования.

Также интерактивная доска может стать инструментом профессиональной деятельности психолога, особенно при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В данной статье нами будет представлено применение интерактивной доски в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в процессе интеграции в среду сверстников, а также развития высших психических функций (далее – ВПФ).

Такие школьники, как дети с ОВЗ, испытывают большие трудности в овладении основными сенсорными талонами (цветом, формой, величиной), очень слабо ориентируется на плоскости и в пространстве, а также во временных показателях. Слабо развиты основные психические процессы: мышление, память, внимание. В 9-10-летнем возрасте интерактивная деятельность имеет большое значение.

Атмосфера школьного обучения складывается из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования к психофизиологической конституции ребенка в целом, его интеллектуальным возможностям, к целостной его личности и, прежде всего, к ее социально-психологическому уровню.

Для успешного усвоения знаний необходим достаточно высокий уровень психического развития учащихся в целом и, в частности, специальных познавательных структур мозга, т. е. складывающихся в ходе индивидуального развития и обучения психофизических систем обработки и хранения воспринимаемой информации. Особенно важно осуществлять всестороннее психологическое развитие младших школьников, имеющих особые образовательные потребности, уровень которых тесно связан не только с эффективностью усвоения ими школьного фундамента последующей системы знаний, приобретаемых в старших классах.

Одной из главных причин сложной интеграции детей с ОВЗ в среду сверстников многие исследователи называют несоответствие их функциональных возможностей требованиям, предъявляемым существующей системой обучения, иначе говоря, отсутствие «школьной зрелости». В числе других причин можно назвать недостаточный уровень интеллектуального развития ребенка, его социальную незрелость, неумение общаться с окружающими, неудовлетворительное состояние здоровья.

Для решения приведенных проблем автором разработан план занятий для детей с ОВЗ 9-10 лет. Целью занятий является преодоление интеллектуальных трудностей и интеграция детей с ОВЗ в среду слышащих сверстников, а также формирование и развитие познавательной активности. Задачами занятий является:

1. Развитие познавательной активности.

2. Развитие основных психических процессов: восприятия, внимания, мышления, памяти.
3. Развитие речи.
4. Развитие мелкой моторики.
5. Вовлечение детей с ОВЗ в совместные занятия со сверстниками.

При реализации плана занятий используются следующие психологические методы с применением интерактивной доски:

- групповая работа;
- индивидуальная работа;
- игровые приемы;
- беседа.

Применение интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения на разных этапах занятия:

1. Объяснения нового материала или инструктирования детей.
2. Выполнения упражнений для рефлексии.
3. Диагностики и тестирования.

На коррекционно-развивающих занятиях возможно широко использовать:

- демонстрацию на экране с помощью проектора;
- демонстрации, в том числе и интерактивные модели, которые «оживляет» психолог в момент объяснения;
- демонстрация задания на экране с коллективным обсуждением возможных ответов;
- демонстрация задания на экране с раздачей учащимся печатных форм для ответов;
- самостоятельная работа одного учащегося;
- анализ или построение моделей;
- тестирование;
- самостоятельная работа группы (компьютер как один из инструментов групповой работы, например, для получения информации).

В результате работы занятия помогают детям преодолеть интеллектуальные трудности, сформировать и развить познавательную активность, совершенствовать основные психические процессы (восприятие, внимание, мышление, память), развить мелкую моторику, способствовать сформировать уверенную позицию школьника. Занятия способствуют ускоренному знакомству детей друг с другом и созданию благоприятного психологического климата. Применение интерактивной доски способствует в получении данных результатов и является качественным инструментом профессиональной деятельности современного детского психолога.

1. Башаева, Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук: Популярное пособие для родителей и педагогов / Т.В. Башаева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.

2. Воронков, Ю.С. Информационные, коммуникационные, аудиовизуальные и интерактивные технологии как уникальный инструмент создания новой образовательной среды / Ю.С. Воронков, С.В. Кувшинов // Умные уроки со Smart: сборник методических рекомендаций по работе со Smart-устройствами и программами. – М.: Polymedia, 2007. – С. 6-19.

3. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2008. – 256 с.

4. «Я хочу!» Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Рамахан, Т. Чередникова. – 2-е изд. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 90 с. – (Практическая психология).

ИССЛЕДОВАНИЕ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА¹

Козина И.Б.

*Марийский государственный университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Высокая динамичность и изменчивость социальной ситуации развития современного ребенка сказывается на всех сферах формирующейся психики, в том числе и на развитии речи. Нарастающая интенсивность миграции населения последних десятилетий приводит к ситуации, когда дети оказываются в не только билингвальном окружении, но и в полилингвальном общении. Такие условия могут привести к затруднениям в сфере восприятия и точности понимания обращенной информации.

Авторы данного проекта, в рамках которого проводилось исследование импрессивной речи, сочли, что он актуален в связи с современными тенденциями увеличения количества детей и усложнения психоречевой патологии в Республике Марий Эл как поликультурном регионе с одной стороны, и в связи с этим возникающими задачами определения наиболее оптимальных и эффективных подходов и методов работы с такими детьми, с другой.

В проведенном исследовании с применениями методов нейропсихологической диагностики было обследовано 223 ребенка в возрасте от 5 до 7 лет. Обследовались дети различных населенных пунктов: среднего города, малых городов, сельских поселений. Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения и получали

¹ Выполнено при финансовой поддержке фонда РГНФ.

коррекционно-развивающую помощь специалистов логопедов и дефектологов.

Программа нейропсихологической диагностики в том числе, включала пробы, направленные на изучение особенностей импрессивной речи: «Понимание значений слов», «Понимание лексико-грамматических конструкций». В пробу «понимание значений слов» были включены слова из словаря ребенка 5–7 лет с различной степенью акустической или семантической близости. Первая группа включала слова (существительные и глаголы), не содержащие признаков акустического или семантического сходства, вторая группа – слова сходные по акустическим характеристикам (дочка, точка и т. п.), третья – по семантическим признакам (моет, стирает, чистит и т. п.).

Анализ результатов изучения психического развития детей 5–7 лет с применением методов нейропсихологической диагностики показал, что в группе детей шестого года жизни почти половина детей (42%) не имеют сложностей понимания называемых предметов и действий. Они безошибочно и уверенно соотносили все называемые слова с картинками с первого предъявления. В группе детей седьмого года жизни процент таких детей выше (61,6%). Это указывает на положительную динамику преодоления затруднений в формировании импрессивной речи в процессе коррекционной работы к школьному возрасту. Остальная часть детей показывали единичные ошибки в понимании по типу импульсивности с самокоррекцией или однократной необходимостью повторного предъявления. Наблюдались единичные случаи выраженных трудностей формирования понимания речи в виде многократных ошибок (отчуждения смысла слов, фонетические и семантические замены, персеверации или пропуски при показе пар картинок) с частичной коррекцией или многократная необходимость повторного предъявления. Такие сложности наблюдались в речи детей с выраженными вариантами психоречевой патологии (общее недоразвитие речи и I уровень речевого развития, задержка психического развития с признаками неврологической симптоматики).

Вторая проба, направленная на изучение особенностей понимания лексико-грамматических конструкций, показала, что затруднений в этой области у детей исследуемой группы несколько меньше. 48% детей шестого года и 75% детей седьмого года жизни показали безошибочное и уверенное соотнесение всех предъявленных фраз и инструкций с картинками или действиями с первого предъявления. Остальные дети за редким исключением допускали единичные ошибки в понимании пассивных конструкций или у них возникала однократная необходимость повторного предъявления. 1 ребенок из подготовительной к школе группы и 4 из старшей допустили многократные ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкций с частичной коррекцией

или у них возникала многократная необходимость повторного предъявления. 1 ребенок из старшей группы показал некорректируемые ошибки всех указанных выше типов более чем в половине предъявленных фраз.

Результаты этих проб коррелируют с данными, указывающими на моно/полилингвальность. Небольшие сложности в сфере восприятия речи имели дети с признаками билингвальности, выраженные трудности показали дети с полилингвальностью.

Таким образом, результаты исследования показывают, что особенности языкового окружения сказываются на особенностях формирования импрессивной речи у детей 5–7 лет поликультурного региона. Это свидетельствует о необходимости детального изучения процессов восприятия речи и разработки развернутой программы преодоления таких сложностей к школьному возрасту в целях предотвращения затруднений в становлении письменной речи.

Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Либроком, 2012. – 220 с.
2. Визель, Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2005. – 24 с.
3. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Издание 2-е, исправленное и дополненное / под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2012. – 128 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (КОНСУЛЬТАЦИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ)

Кольцова М.В.

Детский сад №16 «Дубок»

Российская Федерация, г. Йошкар-Ола

В дошкольном возрасте мир ребенка уже, как правило, неразрывно связан с другими детьми. И чем старше становится ребенок, тем большее значение для него приобретают контакты со сверстниками.

Очевидно, что общение ребенка со сверстниками – это особая сфера его жизнедеятельности, которая существенно отличается от общения со взрослыми. Близкие взрослые обычно внимательны и доброжелательны к малышу, они окружают его теплом и заботой, учат определенным навыкам и умениям. Со сверстниками все происходит иначе. Дети менее внимательны и доброжелательны, они обычно не слишком стремятся

помочь друг другу, поддержать и понять сверстника. Они могут отнять игрушку, обидеть, не обращая внимания на слезы. И все же общение с другими детьми приносит дошкольнику ни с чем не сравнимое удовольствие [3, с. 220].

Начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится для ребенка более предпочитаемым и привлекательным партнером, чем взрослый. Если перед дошкольником стоит выбор – с кем играть или гулять: с приятелем или с мамой, – большинство детей сделают этот выбор в пользу сверстника.

Дошкольный период детства сенситивен для формирования у ребенка основ коллективистских качеств, а также гуманного отношения к другим людям. Если основы этих качеств не будут сформированы в дошкольном возрасте, то вся личность ребенка может стать ущербной, и впоследствии восполнить этот пробел будет чрезвычайно трудно.

Ж. Пиаже приписывает маленькому ребенку эгоцентризм, вследствие чего он еще не может строить совместную деятельность со сверстниками (поэтому Пиаже считает, что общество детей возникает только в подростковом возрасте). В отличие от него А.П. Усова, а вслед за ней и многие отечественные психологи и педагоги считают, что первое детское общество образуется в детском саду [6, с. 67].

Но в дошкольном возрасте на фоне благоприятной обстановки воспитания в детском саду могут создаваться условия, когда влияние среды становится «патогенным» для развития личности, поскольку ущемляет ее.

Вот почему ранняя диагностика и коррекция симптомов конфликтных отношений, неблагоприятия, эмоционального дискомфорта ребенка среди сверстников приобретают столь огромное значение. Незнание их делает малоэффективными все попытки изучения и построения полноценных детских отношений, а также препятствует осуществлению индивидуального подхода к формированию личности ребенка [7, с. 118].

Дети приходят в детский сад с неодинаковым эмоциональным мироощущением, неоднородными притязаниями и в то же время с различными умениями и возможностями. В результате каждый по-своему отвечает требованиям воспитателя и сверстников и создает отношение к себе.

В свою очередь, требования и потребности окружающих находят разный отклик у самого ребенка, среда оказывается разной для детей, а в отдельных случаях – крайне неблагоприятной. Неблагополучие ребенка в дошкольной группе может проявляться неоднозначно: как малообщительное или агрессивно-общительное поведение. Но независимо от специфики детское неблагоприятие – очень серьезное явление, за ним, как правило, скрывается глубокий конфликт в

отношениях со сверстниками, вследствие которого ребенок остается в одиночестве среди детей.

Изменения в поведении ребенка – вторичные новообразования, далекие следствия первопричин конфликта. Дело в том, что сам конфликт и возникающие вследствие него негативные черты длительное время скрыты от наблюдений. Именно поэтому источник конфликта, его первопричина, как правило, упускается воспитателем, и педагогическая коррекция оказывается уже неэффективной.

Конфликтная ситуация перерастает в конфликт только при совместных игровых действиях ребенка и сверстников. Подобная ситуация возникает в случаях, когда имеется противоречие: между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре (последние оказываются ниже требований) или между ведущими потребностями ребенка и сверстников (потребности находятся за пределами игры). В обоих случаях речь идет о несформированности ведущей игровой деятельности дошкольников, что способствует развитию психологического конфликта.

Причинами может являться недостаточная инициативность ребенка в установлении контактов со сверстниками, отсутствие между играющими эмоциональных устремлений, когда, например, желание командовать побуждает ребенка оставить игру с любимым товарищем и вступить в игру с менее приятным, но податливым сверстником; отсутствие навыков общения. В результате таких взаимодействий могут возникнуть два вида противоречий: рассогласование между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре и рассогласование в мотивах игры ребенка и сверстников.

Для детей игра является наиболее значимым видом деятельности, и здесь чаще всего возникают конфликты между ними. При этом необходимо отметить, что если при внутриличностном конфликте происходит борьба различных побуждений в одном человеке, то в ситуации межличностного конфликта, которым в данном случае и является детский игровой конфликт, имеет место столкновение интересов разных людей. Собственный генезис конфликта на начальных стадиях онтогенеза идет, скорее всего, от конфликта межличностного к внутриличностному, т. е. происходит его соответствующая интериоризация из внешнего плана во внутренний, и только с развитием личности ребенка, усложнением ее внутреннего содержания могут возникать и конфликты внутри самой личности, например, между различными мотивами поведения [5, с. 337].

Д.Б. Эльконин высказал мнение о том, что у младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего дошкольного возраста – из-за ролей, а в более старшем возрасте – из-за правил игры. По полученным данным, до 75% конфликтов у младших детей возникает из-за игрушек, в среднем дошкольном возрасте

наибольшее число конфликтов составляют конфликты по поводу распределения ролей, а конфликты по поводу правильности игровых действий возрастают к концу дошкольного возраста [9, с. 99-102].

Разрешение конфликтной ситуации достигается путем налаживания взаимопонимания между детьми, устранения различных недоразумений, недомолвок, несогласованности. Проблема понимания детьми друг друга довольно сложна, и поэтому мы остановимся на ней подробно.

Человек существует в двух измерениях: своем внутреннем «Я» и во взаимодействиях с другими людьми. Эти сферы человеческого бытия психологически принципиально различны. Все, что происходит в сфере личного «Я», есть непосредственная, близкая и очевидная реальность для человека: он чувствует, думает, переживает, желает, стремится и т. п. [8, с. 189].

«Я» другого человека в известной степени закрыто и выступает «загадкой», которую необходимо отгадать. Чувства, мысли, переживания, желания и стремления другого не представлены непосредственно, в каких-то видимых «формах», о них можно только догадываться по поведению, словесным и символическим средствам выражения [1, с. 286].

Выйти за границы своего «Я» и приблизиться к внутреннему «Я» другого не так-то просто. Существуют различные способы, помогающие понять другого человека.

Метод интроспекции заключается в том, что ребенок ставит себя на место другого, а затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации. После того как такая психологическая имитация внутреннего мира другого произведена, делается вывод о мотивах и внешних побудителях его поведения, целях и устремлениях. На основе результатов анализа строится взаимодействие со сверстником.

Метод эмпатии основан на технике «вчувствования» во внутренние переживания другого человека.

Метод логического анализа подходит для тех, у кого преобладает элемент рационализации психической жизни, кто опирается на свое мышление.

Верным способом решения многих конфликтов есть заинтересованность общей идеей и общение, когда причина или предмет конфликта становятся незначительны, воспитатель может продемонстрировать детям преимущества их позитивного выбора, например, в сторону примирения или справедливости в рамках детского восприятия.

В процессе игровой и учебной деятельности дети оказываются в проблемных ситуациях, нередко приводящих к конфликтам. Участие в конфликтах выступает как неизбежный момент взросления, через преодоление внутренних и внешних конфликтов происходит

формирование личности ребенка. Умение разрешать конфликты является одним из проявлений социальной адаптации и способствует продуктивности в межличностном взаимодействии. Возникает необходимость проведения специального исследования конфликтных проявлений, отражающих опыт детей [4, с. 114].

Традиционно конфликтные проявления рассматриваются в плане отклонений от социальных норм, приводящим к депрессии, фрустрации, пассивным вариантам ухода от активной социальной роли. Ребенок в таком случае не принимает участия в разрешении ситуаций и демонстрирует нежелание решать проблемы, порождающие их. Практически любой возникший конфликт можно решать эффективными психолого-педагогическими методами, но никогда не следует откладывать решение во времени.

Для преодоления конфликтов у дошкольников необходим анализ педагогом-воспитателем индивидуальных навыков, умений и индивидуального развития каждого ребенка на общем фоне группы. Например, очень часто отсутствие определенных навыков у ребенка воспринимается воспитателями как непослушание, что может привести к предвзятому отношению.

В зависимости от сложившейся конфликтной ситуации среди детей (например, если несколько детишек не поделили игрушку), следует предоставить возможность детям проявить решение конфликта в игровой форме или с использованием детского фольклора. Например, часто можно услышать дразнилку из детских уст как способ относительно мирного решения сложившейся ситуации, вместо ее обострения [3, с. 87].

Следует уделять время и прилагать усилия для формирования открытого доброжелательно настроенного характера, чему способствуют совместные игры, чтение книг детям, совместная деятельность детей и взрослых.

Детям в игровой форме следует моделировать возможные конфликтные ситуации и предлагать верные, с точки зрения морали и общечеловеческих ценностей, способы их решения.

Следует применять золотое правило морали интерпретируемо для восприятия детьми, подчеркивая моральную пользу от его применения.

Необходимо полноценное общение воспитателей и детей, что не только способствует объективному решению конфликтов, но и предотвращает многочисленные конфликтные ситуации в будущем.

В конфликтной ситуации с ребенком следует использовать такой подход, который в большей степени соответствовал бы конкретным обстоятельствам и при котором вы могли бы чувствовать себя наиболее комфортно. Наилучшими советчиками в выборе оптимального подхода разрешения конфликта являются жизненный опыт и желание не осложнять ситуацию и не доводить ребенка до стресса. Можно, например,

добиться компромисса, приспособиться к нуждам ребенка; настойчиво добиваться осуществления своих истинных интересов в другом аспекте; уклониться от обсуждения конфликтного вопроса, если он не очень важен для вас; использовать стиль сотрудничества для удовлетворения наиболее важных интересов обеих сторон. Поэтому лучшим способом разрешения конфликтной ситуации является сознательный выбор оптимальной стратегии поведения.

Содержание преодоления конфликтов состоит в конструктивном разрешении конфликта, которое зависит от следующих факторов [2, с. 86]:

- адекватности восприятия конфликта, то есть достаточно точной, не искаженной личными пристрастиями оценки поступков, намерений как противника, так и своих собственных;
- открытости и эффективности общения, готовности к всестороннему обсуждению проблем, когда участники честно высказывают свое понимание происходящего и пути выхода из конфликтной ситуации;
- создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества.

Преодоление конфликтов у дошкольников состоит из нескольких этапов.

На первом этапе проблема описывается в общих чертах. Если, например, речь идет о несогласованности в действиях детей, если конфликт возник из-за отсутствия доверия между детьми, то проблему можно выразить как «общение». На данном этапе важно определить саму природу конфликта.

На втором этапе выявляются главные участники конфликта. В той мере, в которой вовлеченные в конфликт дети имеют общие потребности по отношению к данному конфликту, их можно объединить вместе. Например, если составляется карта конфликта между двумя.

Третий этап предполагает перечисление основных потребностей и опасений, связанных с этой потребностью, всех основных участников конфликтного взаимодействия. Необходимо выяснить мотивы поведения, стоящие за позициями детей в данном вопросе. Поступки детей и их установки определяются их желаниями, потребностями, мотивами, которые необходимо установить.

Таким образом, преодоление конфликтов у детей старшего дошкольного возраста – это система мер, направленная на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта. Преодоление конфликтов между дошкольниками заключается в создании таких объективных условий, когда каждый ребенок будет поставлен перед необходимостью развивать в себе качества хорошего товарища. Хорошие результаты дает совместная деятельность и переживание конфликтующими сторонами успеха общей деятельности. Организуемая

деятельность должна быть значимой для коллектива и соответствовать возможностям включенных в нее детей.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Конфликтология / В.И. Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 128 с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
3. Вишнякова, Н.Ф. Конфликтология / М.Ф. Вишнякова. – Мн.: Университетское, 2002. – 318 с.
4. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя детского сада / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
5. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. – М., 1987. – 192 с.
6. Донцов, А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №6. – С. 66-69.
7. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система личностных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. Асвета, 1984. – 240 с.
8. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Роспедагогство, 1996. – 374 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛЬНОГО И ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ – АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА

Кондерешко А.Г.

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Интернет значительно расширяет наши возможности, присутствуя сейчас практически в каждом доме. Он перестал быть просто системой хранения и передачи информации, стал новым слоем повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей. У пользователей компьютерных сетей возникает целый ряд интересов, мотивов, целей, потребностей, установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с этим новым пространством. Дальнейшие перспективы развития систем глобального информационного обмена и связанных с этим общественных изменений и, как следствие, изменений в психическом укладе отдельной личности на сегодняшний день представляются одновременно и грандиозными, и неопределенными [2].

Достоинства и недостатки работы с компьютером обсуждаются сегодня широко. С одной стороны, работа с компьютером приводит к расширению контактов, возможностям обмена социокультурными ценностями, развитию процессов воображения, интенсификации иностранных языков и ряду других позитивных эффектов. С другой – она может привести к синдрому зависимости от компьютерной сети. В последнем случае приобретает актуальность проблема злоупотребления компьютерными сетями лицами подросткового возраста, для которых общение в Интернете и компьютерные игры становятся способом ухода от реальности.

В исследовании особенностей общения старших подростков – активных пользователей Интернета мы ориентировались на результаты авторской анкеты, целью которой являлось изучение отношения подростков к Интернету в целом и интернет-общению в частности. Выборка исследования составила 100 человек в возрасте 14-15 лет. При разработке анкеты были использованы материалы О.Т. Мельниковой и Е.А. Фетисовой [3], О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина, А.Е. Войскунского [1].

Большинство подростков проводят в Интернете более двух часов в день (52 человека), что, безусловно, превышает допустимые по медицинским и психологическим показателям нормы. Кроме того, пять подростков имеет практически неограниченный доступ в Интернет. Такие количественные результаты дают показательную картину активности подростков в использовании Интернета, косвенно указывают на его значимость для подростков. Можно также предположить, что контроль родителями времени пребывания подростков в сети Интернета является недостаточным. Ежедневную потребность проводить время в Интернете испытывают 55% подростков, 26% испытывают такую потребность периодически, 15% вообще не представляют без него свою жизнь. Равнодушные к Интернету испытывают 4 подростка. Такие цифры наглядно показывают, насколько прочно в жизнь современных подростков вошел Интернет, насколько поглощенными им являются дети. Это, безусловно, говорит о необходимости более жесткого контроля со стороны родителей и педагогов данной стороны жизни подростков.

Вопрос «Какие сайты в Интернете ты посещаешь чаще всего и для каких целей?» позволил определить мотивы пользователей Интернета среди подростков. Социальные сети, сайты знакомств и чат-комнаты подростки чаще посещают с целью общения (71, 68 и 49% респондентов соответственно). Поисковые и учебные сайты подростки чаще используют для поиска информации по учебе (76% от общего числа опрошенных). Игровые и развлекательные сайты подростки используют по назначению, но чаще – для развлечений (57% респондентов). Тематические форумы подростки используют чаще для обсуждения

волнующих проблем и вопросов. Практически все сайты, указанные подростками, в группе часто посещаемых. Цели посещения сайтов согласуются с целями, для которых эти сайты создавались.

Чуть больше половины респондентов (54% от общего числа) ответили, что Интернет никак не влияет на их общение с окружающими в реальной жизни. Это может указывать на естественное вхождение подростка в виртуальное социальное пространство, которое стало новой формой его социализации. Стали меньше общаться с друзьями с появлением Интернета 14% подростков, 31% подростков с появлением Интернета стали больше общаться с друзьями. В последнем случае подростки используют Интернет для общения со своими реальными друзьями. В целом отдают предпочтение одновременно виртуальному и реальному общению 67% подростков, предпочитают реальное общение 31% респондентов. Согласно полученным данным, 40% подростков общаются в Интернете с представителями противоположного пола и 60% – с представителями своего пола; 73% подростков отметили, что поддерживают виртуальное общение со своими ровесниками, 21% – с собеседниками старше себя. Приобрели новых друзей благодаря Интернету 68% подростков. Отвечая на вопрос о том, улучшилось ли их общение в реальности благодаря Интернету, 28% подростков отметили, что их общение улучшилось, 24% подростка – что их общение не улучшилось, 48% подростков затруднились с ответом на данный вопрос. Только каждый десятый подросток пояснил, как улучшилось его общение благодаря Интернету. Среди ответов следующие: стало больше друзей, стал менее стеснительным, стал более общительным, увеличился словарный запас, узнает новую информацию, недоступную в реальности.

Раскрывая преимущества виртуального общения перед реальным, подростки отмечали, что его основное преимущество заключается в отсутствии скованности при общении, в возможности общаться на расстоянии с теми людьми, которые живут в других городах и странах, в возможности легко и быстро заводить новые знакомства, что не так просто сделать в реальной жизни, в возможности сказать то, что сложно сказать в глаза.

В числе тем, обсуждаемых подростками, прослеживаются гендерные различия. Для девочек-подростков таковыми являются отношения с друзьями (35%), кино (29%), музыка (26%), хобби (21%). Мальчиков-подростков чаще всего волнуют вопросы отношений с друзьями (34%), кино (16%), отношений с противоположным полом (21%), музыки (21%), хобби (18%). Подростки мужского пола, в отличие от девочек, более склонны обсуждать вопросы политики в рамках виртуального общения, спорта, отношений с противоположным полом. При этом для девочек-подростков более интересна тема увлечений, кино, музыка, планов на дальнейшую жизнь и будущее. Темы учебы, отношений с родителями,

здоровья обсуждаются подростками в наименьшей степени. Такой результат, вероятно, указывает на некоторую скрытность подростков в виртуальном общении и в желании придать этому общению легкость и непринужденность.

Таким образом, виртуальное общение подростков – участников исследования удовлетворяет их потребность в общении, но вряд ли его можно рассматривать как полноценную замену реального общения, способствующего саморазвитию партнеров по общению. Мы не можем отрицать значимость интернет-общения для подростков, в том числе возможность для подростков реализовать и утвердить себя в качестве субъекта такого общения, но польза такого виртуального общения выглядит неоднозначной.

В исследовании мы также ориентировались на результаты методики В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности». Согласно данным методики В.В. Бойко, у 59 человек выявлен умеренный уровень толерантности, средний уровень коммуникативной толерантности – у 17 подростков, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, высокий уровень – у 23% подростков, которые обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо отметить, что результаты, приближающиеся к верхней границе, могут свидетельствовать о размывании у подростков «границ толерантности», связанном, к примеру, с тенденциями к снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности.

Оценивая результаты респондентов по отдельным блокам методики, мы выявили, что подростки, принявшие участие в исследовании, проявляют характеристики, затрудняющие реальное общение. Они категоричны в оценках других людей, не всегда контролирует свои чувства, если им не нравится партнер, не готовы прощать партнеру ошибки, стремятся «подогнать» партнера под себя. Наиболее актуальными и проблемными ситуациями, в которых старшие подростки показали низкую толерантность, респондентами были названы следующие: «Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу», «Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем», «Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам», «Меня раздражают любители поговорить», «Медлительные люди обычно действуют мне на нервы», «Невоспитанные люди возмущают меня».

Для выявления негативных коммуникативных установок старших подростков по отношению к другим людям мы использовали методику «Определение деструктивных установок в межличностном общении» (В.В. Бойко). Высокие значения общего показателя негативных коммуникативных установок выявлены у 84% старших подростков,

что неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров по общению. По отдельным показателям также зафиксированы высокие значения. Респонденты данной выборки проявляют завуалированную жестокость в отношении к другим людям, в суждениях о них, для них характерна «маскировка» своих негативных оценок и переживаний по поводу большинства окружающих в процессе общения с ними. Многие подростки данной выборки проявляют открытую жестокость в отношениях к людям, не скрывают/не смягчают свои негативные оценки и переживания по поводу окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Определенный «вклад» в формирование негативной коммуникативной установки у подростков вносит и негативный личный опыт общения с окружающими.

Результаты исследования показали, что старшие подростки, являясь активными пользователями Интернета, посещают его чаще всего с целью общения. Виртуальное общение подростков становится замещающим для общения реального, постепенно вымещая последнее. При этом подростки, принявшие участие в исследовании, проявляют характеристики, затрудняющие реальное общение. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения комплекса мероприятий, направленных на профилактику интернет-зависимости у старших подростков – активных пользователей Интернета.

Список литературы

1. Арестова, О.Н. Мотивация пользователей интернета / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете: сборник научных статей / под ред. А.Е. Войскуновского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 55-76.
2. Бабаева, Ю.Д., Интернет: воздействие на личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова. – М.: Можайск-Терра. 2000. – С. 11-39. – (Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского).
3. Мельникова, О.Т. Проективные методики в качественном исследовании отношения подростков к телевидению и интернету / О.Т. Мельникова, Е.А. Фетисова // Вопросы психологии. – 2010. – №5. – С. 130-137.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ/МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Корней Н.В.

*Белорусский государственный педагогический
университет имени М. Танка
Республика Беларусь, г. Минск*

Проблема качества обучения является одной из важнейших тем при исследовании образовательного процесса. Традиционно критериями эффективности обучения считаются знания, компетенции и развитие

352

личности в целом, которые зависят от уровня интеллекта и личностных показателей. Однако на современном этапе значительное внимание уделяется стилевым показателям личностного и когнитивного развития. Исследования по проблеме стилей обучения активно велись за рубежом уже во второй половине XX века.

Стиль обучения – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности. В более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением. Изучением и классификацией стилей обучения занимались Д.А. Колб, П. Хани и А. Мамфорд, отечественные представители: М.А. Холодная, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А.Д. Ишков и др. В работах Д.А. Колба большое внимание уделялось вопросам, связанным со стадиями учебной деятельности, на основании которых были предложены соответствующие стили обучения. Модель Д. Колба требует в отечественной науке дальнейших исследований, что делает нашу работу актуальной. Также в настоящее время актуальным становится процесс самообразования. Знание своих когнитивных особенностей, своего ведущего стиля обучения может способствовать достижению более высоких результатов в усвоении нового материала, овладении мастерства с учетом развития сильных сторон стилей и нивелированием слабых.

Важное наблюдение – возможное наличие конфликта стилей преподавателя и студента, что может привести к низким результатам в обучении [1]. Знание этой особенности, а также то, что стиль является относительно устойчивой характеристикой, а следовательно, он поддается коррекции, может стать решающим моментом также и в выборе определенной образовательной технологии.

В работе нами была использована методика «Опросник стилей деятельности» (Learning Styles Questionnaire – LSQ) (P. Honey & A. Mumford) «СД» (адаптация А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой), предназначенная для получения реалистичной картины индивидуальных склонностей человека. Используемый метод статистической обработки данных – однофакторный дисперсионный анализ – был осуществлен в программе Statistica 10.0.

Базой исследования выступил Барановичский государственный университет. Общий объем выборки составил 354 студентов 1–4-х курсов. Были сформированы выборки испытуемых в соответствии с получаемой студентами специальностью. Первую выборку исследования составили студенты в количестве 181 человека, обучающегося на инженерном факультете. Вторая выборка исследования представлена 173 студентами факультета педагогики и психологии.

Интерес для нашего исследования представляет распределение стилей обучения студентов в зависимости от года обучения в учреждении высшего образования.

В ходе обработки результатов психодиагностики стилей обучения будущих инженеров, анализируя ответы студентов 1-го курса технических специальностей, мы установили следующие особенности: к стилю «Рефлексирующий» относятся 10 студентов (26,4%), «Деятель» – 5 человек (13,2%), «Теоретик» и «Прагматик» – по 4 респондента (10,5 и 10,5%), остальных (15, или 39,4%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей).

Объяснение тому, что наибольшее количество респондентов представлены ведущим стилем обучения «Рефлексирующий», мы находим в специфике новых условий обучения, в которые попадают первокурсники. Стиль «Рефлексирующий» характеризуется осторожностью и интровертированностью. Представители данного стиля стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать ситуацию и рассмотреть ее с разных точек зрения. Можно предположить, что в период адаптации и к окружающим, и к особенностям учебы в УВО студенты выбирают данную стратегию как наиболее оптимальную в сложившихся условиях.

Анализируя ответы студентов 2-го курса инженерного факультета, мы установили следующие особенности: стиль «Рефлексирующий» представлен 14 (29,8%) респондентами, «Деятель» – 11 (23,5%), «Прагматик» – 7 (14,9%), «Теоретик» – 5 (10,6%), остальных (10, или 21,2%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Несмотря на то, что второй год обучения также представлен студентами-«Рефлексирующими», увеличивается тенденция к выбору стиля обучения «Деятель», который характеризуется в большей степени социальной активностью, нежели учебно-профессиональной. Этот факт можно объяснить тем, что ко второму году обучения у студентов могут складываться более тесные отношения с одногруппниками, их также привлекают к общественной жизни университета.

Результаты психодиагностики студентов 3-го курса инженерного факультета с целью определения ведущего стиля обучения следующие: ведущим стилем обучения у 14 человек (24,6%) является стиль «Деятель», стиль «Прагматик» – у 10 респондентов, что составляет 17,5% от представленной выборки, стиль «Рефлексирующий» больше выражен у 9 исследуемых (15,8%), «Теоретик» – у 7 человек (12,3%), остальных (17, или 29,8% респондентов) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Следствием преобладания стиля «Деятель» может стать выход на личностное самоопределение, что свойственно для людей данной возрастной группы. Имеется

тенденция к выбору стиля «Прагматик». Прагматики ищут возможности практического применения идей, теорий и методов. Третий курс – это переход от общеобразовательных дисциплин к более профессионально ориентированным предметам. Этим фактом можно объяснить увеличение числа студентов представителей стиля «Прагматик».

Во время обучения на 4-м курсе респонденты инженерного факультета демонстрируют следующие результаты. Нами установлено, что ведущий стиль «Рефлексирующий» представлен наибольшим количеством респондентов из данной выборки – 8 (25,8%), следующий по распространению стиль обучения «Прагматик» – 6 человек (19,3%), далее – «Деятель» (5 респондентов, или 16,1%), и замыкает таблицу результатов стиль обучения «Теоретик» – 3 человека (9,7%), остальных (9, или 29,1%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Лидерские позиции возвращаются к стилю обучения/мышления «Рефлексирующий», что может быть следствием как учебных условий, так и личностных особенностей студентов. Например, студенты старших курсов склонны оценивать свои профессиональные навыки более реалистично, нежели студенты первых лет обучения, что сдерживает их от импульсивных действий и преждевременных выводов по поводу готовности к профессиональной деятельности. Также можно отметить, что на полпути к окончанию обучения студенты склонны переосмысливать свой выбор профессии, что может отразиться на их поведении и обучении.

Сравнение выборки студентов инженерного факультета разных курсов обучения по апостериорному критерию однофакторного дисперсионного анализа позволило считать различия в распределении между стилями обучения незначимыми.

Вследствие анализа ответов студентов 1-го курса факультета педагогики и психологии мы установили следующие особенности: ведущим стиль «Деятель» является у 13 человек, что составляет 28,3%, следующий по распространению стиль «Рефлексирующий» – его предпочитают 9 респондентов (19,6%), немного меньше представлен стиль «Теоретик» (8 человек, или 17,5%), стиль обучения «Прагматик» является ведущим у 2 респондентов данной выборки (4,3%), остальных (14, или 30,3%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Высокие показатели по шкале «Деятель» свидетельствуют о том, что студенты – первокурсники факультета педагогики и психологии эффективны в ситуации напряжения, быстрых изменений, чередования разнообразных задач. Их вдохновляет взаимодействие с другими людьми и активные действия. При этом для Деятеля представляет большую сложность подчинение правилам, пассивная роль и необходимость овладевать большими объемами

теоретической информации, что может негативно сказаться на процессе обучения.

Анализируя ответы студентов 2-го курса факультета педагогики и психологии, мы установили следующие особенности: стиль «Деятель» является ведущим у 20 человек (42,6%), «Рефлексирующий» – у 7 респондентов (14,9%), «Теоретик» – у 5 (10,6%), «Прагматик» – у 1 (2,1%), остальных (14, или 29,8%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Увеличение числа лиц представителей стиля «Деятель» ко второму году обучения на факультете педагогики и психологии может быть причиной специфической педагогической ситуации, поддерживающейся в рамках представленного факультета, а именно: ориентация на активное взаимодействие студентов, привлечение к общественной жизни, инициативности во внеучебной деятельности (волонтерство, культурно-творческая жизнь).

Результаты ответов студентов 3-го курса факультета педагогики и психологии следующие: для большинства студентов ведущим выступает стиль обучения «Деятель» (15 человек, или 34,1%), следующий по распространению стиль «Рефлексирующий» – он является ведущим у 11 респондентов, что составляет 25,0% от выборки третьего года обучения. 11,3%, или 5 респондентов, в качестве главного используют стиль «Теоретик». Стиль «Прагматик» выбирает 1 человек из данной выборки (2,3%). Остальных (12, или 27,3%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Высокую степень выраженности приобретает стиль обучения «Рефлексирующий», что свидетельствует о начале переориентации студентов – будущих педагогов на такие ценности, как возможность заранее подготовиться к занятиям, тщательно исследовать интересующие вопросы.

Анализируя ответы студентов 4-го курса факультета педагогики и психологии, мы установили следующие особенности: к типу «Рефлексирующий» относятся 10 человек (22,7%), «Деятель» – 9 (20,5%), «Теоретик» – 8 (18,2%), «Прагматик» – 4 (9,1%), остальных (13, или 29,5%) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей). Отмечается тенденция к росту показателей по стилям «Рефлексирующий», «Теоретик» и «Прагматик». Представителей стиля «Деятель» к четвертому курсу становится меньше по сравнению с предыдущими годами обучения. Можно сказать, что студенты старших курсов переориентируются с преимущественно общественной жизни в начале обучения на учебную деятельность ближе к завершению профессиональной подготовки.

Применяя однофакторный дисперсионный анализ (апостериорный критерий), мы выяснили, что различия в распределении между стилями обучения/мышления в зависимости от года обучения в УВО среди студентов факультета педагогики и психологии незначительны. Однако

можно отметить, что наименьший по степени распространения стиль обучения – «Прагматик». Также обнаружены значимые отличия в выборе данного стиля обучения среди студентов факультета педагогики и психологии 1-го и 2-го курсов ($Duncan = 0,04$; $M = 6,1204$), у студентов первого года обучения число представителей, использующих стиль «Прагматик», больше. Значимая разница выявлена в представленности стиля «Прагматик» студентов 2-го и 4-го года обучения ($Duncan = 0,004$; $M = 6,4318$). Можно сделать вывод, что студенты старших курсов в большей степени склонны к поиску возможности практического применения идей, теорий и методов, а также использованию новых знаний на практике. Аналогичная тенденция в отношении стиля деятельности «Прагматик» наблюдается и в общей выборке вне зависимости от факультета ($Duncan = 0,02$; $M = 6,3810$ и $Duncan = 0,003$; $M = 6,5467$ соответственно).

Интерес для нашего исследования представляет наличие либо отсутствие значимых различий в стилях обучения студентов разных факультетов на примере технических и педагогических специальностей. Для определения различий между ведущими стилями обучения студентами разных факультетов нами был также проведен однофакторный дисперсионный анализ.

Тенденция к различиям отмечается в представленности стиля «Деятель» ($Duncan = 0,06$; $M = 6,3646$): в большей степени он выражен среди студентов факультета педагогики и психологии, что свидетельствует о большей направленности будущих педагогов на общественную жизнь, требующую проявления инициативы и активных действий.

Ярковыраженные различия ($Duncan = 0,04$; $M = 6,3353$) обнаружены в использовании стиля «Прагматик». Результаты, полученные в ходе нашего исследования, подтверждают результаты аналогичных исследований, проведенных П. Хони и А. Мэмфордом (Honey P., Mumford A., 1992). Они утверждают, что для различных профессий существуют свои предпочтительные стили обучения или группы таких стилей. Среди инженеров и научных работников они выявили примерно равное количество Рефлексирующих, Теоретиков, Прагматиков и меньше Деятелей [1]. Таким образом, применение однофакторного дисперсионного анализа продемонстрировало значимость различий между результатами ответов студентов разных факультетов по опроснику «Стили деятельности», в частности, между стилями «Прагматик» и «Деятель».

Результаты нашего исследования представляют интерес для преподавателей учреждений высшего образования, методистов, студентов и магистрантов, а также всех тех, кто заинтересован в личностном росте и развитии.

1. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А.Д. Ишков. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.

РАЗЛИЧИЯ В ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Костина Н.И.

*Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы
Республика Беларусь, г. Гродно*

Профессиональное становление – это неотъемлемый компонент в процессе приобретения профессии в вузе. Благодаря педагогической деятельности осуществляется воспроизведение ценностей общества в сознании последующих поколений, оказывается существенное влияние на их развитие. Отсюда становится понятен интерес к личности педагога, к изучению процесса его профессионального становления. Исследование особенностей, закономерностей профессионального развития педагога призвано помочь ему самому активно включиться в процесс становления своей личности в профессии [1].

Для осуществления процесса профессионального становления у студентов педагогических специальностей необходимо: наличие базисного уровня обязательных для каждого студента знаний и умений, необходимых для его полноценной профессиональной деятельности; увеличение доли интеллектуального труда, включение студентов в разнообразные виды деятельности, содержательная связь теоретического обучения и профессиональной деятельности студентов.

В исследовании, направленном на изучение различий в особенностях профессионального становления студентов педагогических и педагогических специальностей, приняли участие 63 респондента. В качестве испытуемых выступили студенты юридического и математического факультетов, курс обучения – четвертый.

С целью изучения личностных особенностей, которые лежат в основе профессионально важных качеств в конкретном виде профессиональной деятельности, был выбран «Личностный опросник Айзенка (EPQ)».

Для изучения мотивов обучения в вузе была использована «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.В. Ильиной», которая помогает определить степень выраженности таких мотивационных составляющих, как приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома.

В рамках исследования основная переменная «профессиональное становление» была переведена в психологические переменные, в качестве которых стали выступать личностные особенности, такие как:

экстраверсия/интроверсия, нейротизм, психотизм, так и мотивационные составляющие профессионального становления: приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома. Для выделения таких психологических переменных профессионального становления нами был использован подхода Э.Ф. Зеера, который считал, что профессиональное становление личности включает в себя профессиональную направленность, компетентность, социально значимые и профессионально важные качества и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов, качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [2].

Для проверки различий в особенностях профессионального становления студентов педагогических и непедagogических специальностей использовался U-критерий Манна–Уитни. Значимые различия в степени выраженности личностных особенностей были обнаружены по шкале экстраверсия/интроверсия. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели значимых различий в отношении личностных особенностей экстраверсии/интроверсии (U-критерий Манна–Уитни)

	Rank Sum юридический	Rank Sum математический	p-level
Экстраверсия/ интроверсия	167,0000	298,0000	0,039616

Из показателей следует, что существуют различия в степени выраженности личностных особенностей, таких как экстраверсия/интроверсия, у студентов юридического и математического факультетов: у студентов математического факультета данная личностная особенность – экстраверсия преобладает. Таким образом, высокие различия по параметру экстраверсия/интроверсия, на наш взгляд, свидетельствуют об ориентации студентов математического и юридического факультетов на дальнейшую профессиональную деятельность по выбранной специальности.

Кроме того, значимые различия по U-критерию Манна–Уитни были обнаружены в отношении мотивации обучения в вузе у студентов юридического и математического факультетов. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели значимых различий в отношении мотивации обучения в вузе (U-критерий Манна–Уитни)

	Rank Sum юридический	Rank Sum математический	p- level
Приобретение знаний	150,0000	314,0000	0,006076
Овладение профессией	132,0000	333,0000	0,004044
Получение диплома	281,0000	184,0000	0,008298

Из показателей следует, что существуют различия в мотивационных составляющих обучения: приобретении знаний, овладении профессией, получении диплома. Студенты математического факультета в большей степени ориентированы на приобретение знаний и овладение профессией, чем студенты юридического факультета, которые нацелены на получение диплома. Исходя из этого, можно отметить, что:

- чем в большей степени для студентов характерна вовлеченность в педагогический процесс, получение разнообразных навыков по овладению данной профессии, тем в большей степени они ориентированы на дальнейшую профессиональную деятельность;

- чем в меньшей степени для студентов характерна ориентация на педагогический процесс, тем в большей степени они считают выбор своей профессии неприемлемым.

Таким образом, существуют различия в особенностях профессионального становления студентов педагогических и непедagogических специальностей, и это подтвердилось нами в ходе эмпирического исследования.

Список литературы

1. Башарина, Л.А. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества / Л.А. Башарина, С.Л. Брагченко, С.Г. Вершиловский. – М., 2003. – 250 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психологическое становление педагога профессиональной школы / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1996. – 148 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ КАК САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ И САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Кравец Г.В.

*Марийский государственный университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Стремительное развитие цивилизации, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы, потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест объективно выдвинули проблему развития у студентов стремления и способности к саморазвитию и самообучению.

В этом смысле современные идеи компетентного подхода в образовании созвучны мудрой философии древних греков. Плутарх из далекого прошлого в двух строчках фактически сформулировал стратегию сегодняшней модернизации образования и содержание основных компетенций выпускника вуза: «Ученик – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Образ горящего факела, или «горячего сердца», в современном прочтении – это социальная активность, инициативность, ответственность, способность к саморазвитию, самообучению и самоуправлению. Идеи стары как мир, а уровень самообучения и саморазвития современных студентов явно невысокий. Безусловно, огромный ресурс самостоятельности студентов в процессе познания можно обнаружить и в становлении студенческой учебной группы как самообучающейся и саморазвивающейся организации.

Средством интенсификации этого становления могут послужить социально-психологические тренинговые технологии, в сфере которых наряду с процессом передачи знаний, различных деятельностных навыков и эмоционального опыта происходит и другой процесс – процесс создания прецедентов и образцов, а также передачи способов саморазвития (причем как индивидуальных, так и групповых). В данном случае, объектом саморазвития является целостная тренинговая процедура, включающая разнообразный развивающий материал (методы, символы, модели, ситуации, ценности, совместная деятельность, отношения, психологическая атмосфера, личностные качества). Субъектом саморазвития может выступать как отдельная личность, так и группа (организация), которая находится в процессе выбора, исследования и преобразования указанного объекта. В этом процессе и происходит саморазвитие группы и личности благодаря таким основным функциям

тренинговых технологий, как адаптивная, регулятивная, конструктивная и развивающая.

1. Адаптивная функция социально-психологического тренинга обеспечивает достижение внутри группового единства и групповой сплоченности.

2. Регулятивная функция состоит в согласовании внутригрупповых интересов, обеспечении оптимального делового и эмоционального взаимодействия, формирования социальной группы (учебно-профессионального сообщества).

3. Конструктивная функция заключается в воздействии через группу на среду с целью создания условий, способствующих реализации интересов членов группы.

4. Развивающая функция обуславливает групповую динамику, изменение структуры группы.

На этапе обучения в вузе цель учебной деятельности должна быть связана с формированием профессиональной компетентности, включающей ключевые компетентности – социально-коммуникативную и личностное самоуправление, которые, как и процессы личностного, группового, социально-коммуникативного и профессионального самообучения и саморазвития, должны стать не только ценностью и смыслом отдельного студента, но и общегрупповой ценностью и смыслом совместной деятельности членов учебной группы – идеологией и философией группы, совпадающей с новой философией развития всего современного человеческого общества.

К сожалению, на практике встречаются группы студентов с несформированной учебно-профессиональной и социальной мотивацией, в которых подвергаются групповому осуждению любые проявления профессионально и личностно мотивированного добросовестного отношения к профессиональному обучению.

Группа (организация), стремящаяся развиться до уровня обучающейся, не становится на путь «приспособления, адаптации, а основывает свою деятельность на способности к самообновлению, метарефлексии и критической саморефлексии» [4, с. 15]. «Обучающаяся организация – «сознательно меняющая свои границы и перестраивающая свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели» [2, с. 57].

Технология формирования самообучающейся организации опирается на теоретические идеи Л.С. Выготского, связанные с расширенной трактовкой культурно-исторической теории и понятия зоны ближайшего развития; на концепцию обучения, основанного на опыте Д. Колба; на теории обучения действием Р. Риванса и самообучающейся организации П. Сенге.

В ретроспективе вопроса обучения действием можно вспомнить еще древних греков (например, Аристотеля: «То, что мы должны знать для дела, мы узнаем делая»), восточных мыслителей (например, Конфуция: «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил, я сделал и понял»), или данные исследований нейропсихологов XX века: из прочитанного мы запоминаем в среднем только 10%; из того, что слышим – 20%; из увиденного запоминаем 30%, а от того, что слышим и видим – 50%; из того, что мы говорим сами, мы запоминаем уже 70%, а из того, что делаем сами, – 90%. Обучение действием лучше всего происходит в своей постоянной учебной группе.

Понятие самообучающейся организации введено относительно недавно автором широко известной книги «Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации» П. Сенге [3]. Под самообучающейся организацией понимается особый тип организации, в которой успешно осуществляются изменения и развитие, необходимые для совладения с возрастающей динамичностью окружающей среды. При этом организация не просто адаптируется к уже произошедшим изменениям, а стремится делать это с опережением, реагируя не на свершившиеся события, а воздействуя на процессы, которые эти события порождают [1]. До сих пор феномен самообучающейся организации рассматривался только в контексте корпоративного обучения. На этапе профессионального обучения в вузе понятие самообучающейся группы приобретает несколько иные в сравнении с понятием «самообучающаяся организация» характеристики, но сохраняются ее базовые особенности.

Главное отличие самообучающейся группы от традиционной учебной группы – способность к нерутинным изменениям и адаптации к нестандартным условиям, способность учиться тому, как учиться. Данная способность и есть реальная компетентность, включающая не только ЗУНы, но и инсайты, моральные убеждения, характер, самоконтроль и самосознание, исследовательские умения, способность к рефлексии, гибкость, креативность, умение «схватывать суть дела» и т. п.

Компонент, обозначенный у Мансфилда и Матеу как «ролевая среда», представлен двумя разными группами [1]. Первая группа, имеющая название «среда рабочего места», включает в себя такие характеристики, как интуицию, здравый смысл, практичность, уверенность, стрессоустойчивость, толерантность. Вторая группа, обозначенная как «межличностные отношения и коммуникации», включает в себя совокупность коммуникативных умений, таких как умения презентации, умение работать с обратной связью, умение работать в команде, способности вести переговоры и договариваться, умение объяснять и убеждать.

Все эти качества можно сформировать уже на этапе вузовского обучения средствами социогуманитарных тренинговых технологий.

В качестве реального механизма, обеспечивающего коллективное обучение членов организации, П. Сенге рассматривает работу в команде [3].

В последние десятилетия популярной стала расширительная трактовка понятия «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского. Теперь она понимается не только как то, что учащийся может сделать с помощью преподавателя, но как понятие, относящееся к интерактивной системе, в которой люди эффективно делают то, что они не смогли бы сделать самостоятельно. Применительно к контексту группового обучения в этой интерпретации подчеркивается факт зарождения групповых когнитивных структур и выделяется особая роль внутригрупповой коммуникации, которая рассматривается как центральный механизм когнитивных изменений. Распределенное и разделяемое мышление, которое является следствием эффективных коммуникаций, в процессе совместной деятельности и командной работы конструирует коллективное видение, которое направляет и регулирует дальнейшие действия. Появляется термин «коллективная зона ближайшего развития» [3], применяемый для описания процессов принятия групповых решений и группового обучения.

Теоретические воззрения Л.С. Выготского на проблемы обучения, часто обозначаемые как социокультурный конструктивизм или социальный конструктивизм (в отличие от когнитивного конструктивизма Ж. Пиаже), где большая роль отводится межличностным коммуникациям, стали одним из оснований для осмысления процессов, происходящих в значительно расширенной и продолжающей расширяться среде для обучения и развития.

Таким образом, социально-психологический тренинг может и должен в системе высшего профессионального образования обеспечивать реализацию важнейших принципов компетентностного подхода, делающего ставку на повышение самостоятельности студентов. А ярко выраженные эффекты тренингов в виде позитивных изменений социально-психологических характеристик группы (таких как эмоциональное сближение, атмосфера доброжелательности и психологической безопасности, оптимизация социально-психологического климата, сплоченность в тренинговой группе) являются и результатом, и условием становления студенческой учебной группы в роли самообучающейся и саморазвивающейся организации.

Список литературы

1. Жуков, Ю.М. Технологии командообразования / Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 320с.

2. Игнатъева, Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога / Г. Игнатъева // Высшее образование в России. – 2005. – №9. – С. 56.

3. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М., 2003. – 408 с.

4. Суртаева, Н.Н. Обучающееся учреждение 21 века – вектор реформирования отечественного образования / Н.Н. Суртаева // Человека и образование. – 2005. – №2. – С. 12.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Кроль В.М.

Виха Г.В.

*Московский государственный технический университет
радиотехники, электроники и автоматики
Институт диагностики и профилактики
социально-значимых заболеваний
Российская Федерация, г. Москва*

Современное состояние педагогической психологии предполагает активное использование личностных особенностей учащихся в процессах индивидуально-ориентированного обучения. Тип темперамента, мотивации, акцентуации характера в сочетании с особенностями восприятия, запоминания, мышления, внимания влияют, в конечном счете, на усвоение знаний и формирование профессиональных склонностей, интересов, навыков и компетенций. Существует достаточное количество работ, показывающих, что такие во многом наследственные характеристики темперамента, как сила и скорость реакции, быстрота восприятия новой информации, уровень нейротизма или инерционности, экстра- или интровертность поведения, активно сказываются на особенностях восприятия и мышления. Аналогичным образом обстоит дело с различными акцентуациями характера, такими как, например, гипертимность или экзальтированность, с одной стороны, и эмотивность, педантичность или тревожность, с другой [1, 2, 8, 10, 11].

Общепризнанная польза множественности образовательных технологий, опирающихся на современные компьютерные технологии и возможности дистанционного обучения, делает реальным практическое использование знаний о личностных характеристиках учащихся в процессах вариативного обучения. Учет показателей индивидуальности личности в процессах обучения может стать вполне реальной задачей

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 12-06-00129.

в условиях применения принципов обучения на основе множественности образовательных технологий. В итоге представляется возможным построение учебной среды, например, в рамках образовательного портала, допускающей формирование различных индивидуальных (либо групповых) траекторий обучения с учетом характеристик восприятия, эмоциональных особенностей, внимания и мышления учащихся. Существенно отметить, что сегодня в практическом плане речь идет об использовании индивидуальных особенностей личности учащегося в первую очередь в рамках дистанционного обучения, когда компьютерные технологии представляют реальные возможности организации индивидуального обучения. В частности, возможности осуществления индивидуальной обратной связи с преподавателем, возможности использования траекторий, опирающихся на сжатое или более подробное изложение материала, на разную пропорцию использования образных или логических построений учебного материала [3].

Особо следует отметить использование в этих целях элементов дистанционного обучения, например, связанных с введением в материал обучения нескольких иерархически организованных уровней вопросов, направленных на проверку знаний непосредственно в процессе обучения. Обязательный компонент наиболее простых вопросов первого уровня связан с тем, что в зависимости от правильности ответа обучающийся направляется или для дальнейшего освоения материала, или возвращается к изучению предыдущих разделов [4]. При этом специфика работы преподавателя (автора-составителя программы обучения, тьютера) состоит в том, что он должен заранее предусмотреть, к каким разделам каких предметных областей относятся соответствующие ошибки. Отметим, что такого рода работа программируемого обучения, хотя и является весьма сложной и требующей высокой квалификации преподавателя, но вполне реализуема. В качестве своего прототипа она имеет работу репетитора. Опытный репетитор, как показывает многолетняя практика, успешно решает проблемы подобного типа, работая при этом не с одним, но многими учениками одновременно.

Другим обязательным компонентом системы является использование более сложных вопросов и учебных задач, особенность которых состоит не только в обязательном наличии решения, но и подробном изложении преподавателем (автором) хода решения, что, конечно, важно для учащегося.

В рамках данного подхода диагностика личностных характеристик учащегося может оказаться полезной в ключевых узлах структуры того или иного вида программируемого обучения – при выборе путей переключения обучения на тот или иной вариант. Естественно, разработка самой структуры учебного пособия для дистанционного, вариативного, индивидуально-ориентированного обучения является сложным авторским

делом, требующим знаний и в соответствующей предметной области, и в области диагностики когнитивных и эмоционально-волевых особенностей личности [2, 6-8, 10-13].

В рамках данного подхода для изучения личностных характеристик человека нами была предложена обобщенная схема, объединяющая в едином метрическом пространстве данные о типах темперамента и акцентуациях характера [3-5]. Схема такого типа может оказаться полезной при использовании в общем процессе дистанционного, программируемого обучения, так как дает возможность учета ряда характеристик личности человека, прямо или косвенно связанных с особенностями восприятия и мышления. В частности, таких черт, как склонность к педантичности или возбудимости, эмоциональной нейротичности или ригидности, экстра- и нейровертности.

Индивидуальное соотношение типов темперамента и характера человека во многом определяет уникальность его мотивационных и эмоционально-волевых действий как в случаях нормального, так и девиантного поведения. В работе рассматривается модель, объединяющая в общем метрическом пространстве данные о типах темперамента, акцентуациях и некоторых типах девиантностей характера человека. Определение корреляций между этими показателями является актуальным для диагностики и коррекционной практики в активно развивающихся областях обучения, воспитания, психологии, социологии, медицины.

При разработке данной схемы экспериментальное определение типа темперамента испытуемых проводилось с помощью стандартного личностного опросника Г. Айзенка (EPI) в адаптации А.Г. Шмелева, для определения акцентуаций использовалась методика К. Леонгарда [9]. В экспериментах участвовали 216 студентов первых курсов университета. Каждый из испытуемых принимал участие в испытаниях по определению как типа темперамента, так и акцентуаций характера.

При обработке данных, полученных по методике Айзенка, наряду с определением явно выраженных, «классических» типов темперамента (сангвинического, холерического, флегматического и меланхолического) при обработке экспериментов вводилось определение переходных типов. Эти типы определялись у испытуемых, имевших показатели вблизи ортогональных осей «интро- – экстраверсии» и «нейротизма – стабильности» на круге Айзенка, и относились, соответственно, к промежуточным типам: «меланхолик-флегматик», «меланхолик-холерик», «сангвиник-флегматик», «сангвиник-холерик». К невыраженным типам темперамента были отнесены испытуемые, чьи показатели находились непосредственно вблизи центра пересечения осей «интро- – экстраверсии» и «нейротизма – стабильности» (точки 12 баллов).

В качестве признака явно выраженной акцентуации рассматривался показатель, строго превышающий 18 баллов. Такое значение было использовано несмотря на то, что сама методика Леонгарда позволяет применять более мягкие показатели акцентуации, начиная от 12 баллов. При обработке данных экспериментов использовались более жесткие критерии наличия выраженной акцентуации, что дает возможности получения более четких соответствий явно выраженных типов темперамента и явных акцентуаций.

В таблице 1 приведены результаты экспериментов, показывающие взаимосвязь типов темперамента и акцентуаций испытуемых. Смысл таблицы заключается в определении, какое процентное распределение акцентуаций соответствует тому или иному типу темперамента.

Таблица 1 – Взаимосвязь между типами темперамента и типами акцентуаций

Типы темперамента (чел.)	Акцентуации (%)									
	Гипертимн. Г1	Застр. (ригидн.) Г2	Эмотив. (лабильн.) Г3	Педантичн. Г4	тревожно-боязл. Г5	Циклотимн. Г6	Демонстрат. Г7	Неуравн., возб. Г8	Дистимн. Г9	Экзальт. Г10
М (39)	-	13	23	23	31	23	-	5	33	20
Х (63)	44	17	16	5	6	40	21	17	3	21
С (33)	21	6	12	-	6	6	15	9	-	6
Ф (32)	-	19	-	38	-	-	-	6	22	-
ЭЛ(115)	24	18	20	9	11	32	11	12	11	20
Э (108)	40	15	14	4	7	28	19	18	2	15
ЭР (77)	20	10	6	8	3	3	13	17	10	5
И (83)	-	14	13	14	14	14	2	5	26	12
216 чел.										

Данные таблицы 1 показывают процент выраженных акцентуаций, соответствующих каждому типу темперамента. Из таблицы видно, что меланхолическому типу темперамента (М) в большей степени соответствуют акцентуации дистимности (33%), тревожности (31%), педантичности (23%). Холерический темперамент (Х) коррелирует с акцентуациями гипертимности (44%), циклотимности (40%), экзальтированности (21%), демонстративности (21%). У испытуемых с выраженными чертами флегматического типа темперамента (Ф) наибольшие корреляции наблюдаются с акцентуациями педантичности (38%), застревания (ригидности) (19%) и дистимности (22%). Среди

сангвиников (С) наблюдались относительно мало выраженные акцентуации характера – наиболее сильными были гипертимность (21%) и демонстративность (15%). Следует отметить, что у многих испытуемых одному типу темперамента, как правило, соответствовало несколько выраженных типов акцентуаций. С другой стороны, у ряда испытуемых явно выраженные акцентуации (превышающие 18 баллов) отсутствовали.

Характерной особенностью таблицы 1 является выделение промежуточных типов темперамента, таких, например, как меланхолик-холерик или флегматик-меланхолик. Такое выделение, в принципе, позволяет определять акцентуации, ассоциированные не с квадрантами круга Айзенка, а с полуплоскостями, имеющими содержательный смысл с точки зрения характеристик личности. Например, в полуплоскость экстраверсии (Э) определяются акцентуации, коррелирующие как с «чистыми» типами темперамента – холерическим и сангвиническим, так и с переходным типом холерик-сангвиник. В полуплоскости интроверсии (И) определяются все акцентуации, коррелирующие и с «чистыми» типами темперамента – меланхолическим и флегматическим, и с переходным типом меланхолик-флегматик. Аналогичным образом обстоит ситуация в верхней полуплоскости эмоциональной лабильности (ЭЛ) (нейротизма) и нижней полуплоскости эмоциональной ригидности (ЭР) (стабильности). В итоге из данных таблицы 1 видно наличие выраженных связей акцентуаций, коррелирующих с темпераментами, представляющими соответствующие полуплоскости личностно-эмоционального пространства человека.

Результаты работы позволяют предполагать полезными дальнейшие исследования связи способов индивидуально-ориентированного обучения и личностных характеристик учащихся. Наряду с этим исследование единого пространства корреляций рассмотренных форм нормального поведения (типов темперамента и акцентуаций характера) может оказаться полезными для прогноза неблагоприятного развития в стрессовых ситуациях пограничных расстройств психики, в частности, такой формы девиантного поведения, как психопатии.

Список литературы

1. Батаршов, А.В. Типология характера и личности / А.В. Батаршов. – М., 2005. – 112 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – М-СПб.: Питер, 2008. – 688 с.
3. Кроль, В.М. Психофизиология / В.М. Кроль, М.В. Виха. – М.: КноРус, 2014. – 504 с.
4. Кроль, В.М., Колоколов, А.С. Патент на изобретение №2360294. Зарегистрирован в Государственном реестре изобретений РФ 27 июня 2009 г.
5. Кроль, В.М. О моделировании структуры личностного пространства человека / В.М. Кроль, М.Е. Остренкова // Профессионализм педагога: сущность,

содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. Ч. 2. – М., 2013. – С. 315-319.

6. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев: Вища школа, 1981. – 390 с.

7. Личко, А.Е. Типы акцентуаций и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – М., 1999. – 255 с.

8. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения животных) / И.П. Павлов. – М.: Наука, 1973.

9. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 2000. – 677 с.

10. Симонов, П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 160 с.

11. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.

12. Eysenck H.J., Eysenck S.G.B. The Eysenck Personality Questionnaire. – Sevenoaks: Hodder & Stoughtone, 1976.

13. Eysenck H.J. Biological dimensions of personality. In L.A. Pervin (Ed.). Handbook of Personality: Theory and Research. – N.-Y.: Guilford Press, 1990. – P. 244-276.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА ПРИ ОЦЕНКЕ СОБСТВЕННОЙ ВНЕШНОСТИ

Кряжева Е.В.

Голодникова К.А.

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Носова*

Российская Федерация, г. Магнитогорск

Психическое состояние женщин с избыточной массой тела представляет собой весьма важную и в то же время мало изученную проблему. Избыточная масса тела является для многих женщин чрезвычайно сильным эмоциогенным фактором в повседневной жизни, оказывающим глубокое влияние на психосоматическую организацию женщины – как на физиологические процессы, так и на психическую деятельность. Поэтому психическое состояние женщины, обладающей избыточным весом, требует углубленных исследований. Результаты исследования могут быть использованы в консультационной работе с педагогами и родителями.

В современном обществе особую важность все больше приобретает быть красивым человеком, а красота эта проявляется изначально в том, что мы видим перед собой. На сегодняшний день модно быть стройным и подтянутым, а к полным женщинам, как правило, складывается пренебрежительное отношение. Ведь каким бы ни было, тело в жизни

женщины играет важную роль. Исходя из оценки собственной внешности, люди берутся делать выводы о том, насколько они счастливы и удачливы, насколько могут реализоваться в этой жизни. Только при наличии позитивного и адекватного самовосприятия приходит удовлетворенность своей внешностью.

Много сказано по поводу данной проблемы умных мыслей, написано множество статей и книг, но, к сожалению, одна из болезней XXI века – это оставаться при любых обстоятельствах, какая бы сложная ситуация не возникла у нас на пути, красивым, приятным, завораживающим и самое главное стройным. Например, Н. Вулф в своей книге «Миф о красоте. Как представления о красоте используются против женщин» говорит о том, что миф о красоте исследуется как механизм подавления женщины в культуре. Миф о красоте пришел на смену «мифа об очаге», от которого избавилась женщина в результате промышленной революции. Во-первых, красота представляет собой культурный конструкт, который объективен, т. е. существует вне индивидуальных представлений женщины о внешнем виде и повсеместно и описывается определенными качествами. Во-вторых, миф о красоте давит над женщиной, поскольку быть успешной значит следовать этому мифу, вписать себя в стандарт красоты, а миф о красоте – в собственную жизнь. Миф о красоте отравляет свободу, он – источник ненависти к себе, механизм субъективации, который проявляется в тирании стройности, борьбе со старением, навязчивых мыслях о внешности. Освободиться от мифа, по мнению автора, значит стать свободной. Но вопрос о том, есть ли у женщины возможность освободиться от мифа, остается открытым. И что самое печальное, лишней вес может отрицательно сказаться вообще на отношении женщины к самой себе, своей внешности.

В исследовании доктора Эйприл Фаллон было установлено, что женщины в целом менее удовлетворены своей внешностью, особенно в оценке своего веса, чем мужчины, а также женщины считают себя более полными в сравнении с тем, как их оценивают другие, тогда как мужчины в оценке своих тел более близки к действительности. Когда количество килограммов растёт, уверенность в себе и самооценка падают. А если падает самооценка, то проявить свои лучшие человеческие качества сложнее. Появляется нерешительность, скованность и прочие качества, которые точно не повышают интерес к вам в глазах окружающих. Если женщина перестает нравиться самой себе, она через какое-то время все меньше восторгов вызывает и у окружающих. Это естественно. Неуверенность в себе иногда можно заметить по внешним проявлениям: сутулость, напряженность, зажатость, скованность, закрытость поз [2].

Особая распространенность обеспокоенности по поводу избыточного веса среди представительниц слабого пола связана не только с особенностями функционирования женского организма. Доминирующий

стандарт красоты – стройная фигура, вызывает чувство неадекватности у большинства женщин, более или менее склонных к полноте. Частое использование женщин в качестве сексуального объекта в средствах массовой информации еще в большей степени подчеркивает более высокую значимость внешности в иерархии ценностей у женщин, а именно, в стремлении иметь идеальную фигуру [1].

Итак, избыточный вес является важным фактором, который действует на психические состояния, главным образом негативно. В последние годы идеальным женским телом считаются параметры 90-60-90. Если мы обратимся к картинам художников эпохи Средневековья, которые изображали все прелести женского тела, то увидим, насколько в современном мире диктуется практически бесполой образ, только намек на дальнейшее превращение девочки в женщину. А если женщина уже сформировавшаяся, достаточно зрелая, то навряд ли получится соответствовать данному идеалу. Попытка соответствовать «модному» стандарту в крайних случаях может привести к затяжной депрессии, к еще большему недовольству собой [6].

Скажем так, сегодня очень важно быть красивым и стройным, иначе ты проиграешь. Можно ли это считать бесспорным фактом? Я думаю, можно, если это факт, создававшийся искусственно, сначала внутри одного небольшого кусочка общества, далее второго и так по нарастающему. Все бы хорошо, да только есть, по моему мнению, одно «но». Порой наши установки идут нам во вред, наши стереотипы не всегда оказываются полезными и одухотворяющими, иногда может случиться так, что ваш собственный «идеал красоты» загоняет в яму, из которой уже очень сложно выбраться одному. Данную картину мы прослеживаем каждый день, когда видим, как юная девушка уже с такого раннего возраста увлекается диетами, ограничивает себя в еде или же вообще не питается.

Не зря я решила напомнить о данной существующей, по моему мнению, проблеме в обществе. Почему я называю это проблемой, спросите вы? Ведь каждый человек несет ответственность за свою жизнь, сам решает, идти ему к пластическому хирургу или изнурять себя диетами для достижения «идеала». С вами, здесь, абсолютно точно соглашусь, но снова вставлю свое очередное «но». Все это верно. Каждый из нас создает свою жизнь, свое тело, разумеется, сам. Но развивается ли он при этом? Если обратиться к высказыванию ученого Фалеса: «Не наружность надо украшать, но быть красивым в духовных начинаниях», то здесь он достаточно четко отражает именно то, что, собственно, должно быть прежде всего затронуто, и я с ним соглашусь. Действительно, наряду с внешней красотой существует духовная красота, и именно о ней писали и пишут, говорили и говорят лучшие люди мира. Например, Ф. Купер трактовал: «Много есть людей с красивой внешностью, которым, однако, нечем похвастаться внутри». Другой, известный писатель В. Гюго

обращался к этой теме, высказывая мысль о том, что никакая внешняя прелесть не сможет быть полной, если она не оживлена внутренней красотой [3]. Действительно, в погоне за стройным, худощавым телом люди просто-напросто забывают о своем духовном развитии, о таком понятии, как гуманность к людям, имеющим избыточный вес. Конечно, проще всего показать пальцем на полную женщину, осудить ее за несоответствие всеми провозглашенными параметрами 90-60-90 или же прямо сказать: «Посмотри свой телевизор, понаблюдай за тем, какие все красивые, худые, обеспеченные, а ты – нет». Отсюда у женщин с избыточной массой тела возникают проблемы, заключающиеся в постоянных депрессиях, поисках новых чудо-таблеток от лишних килограммов, изнуряющих тренировок. Отсюда невроз как само собой разумеющееся.

Женщин, хотя бы в чем-то недовольных своей внешностью, – большинство, причем подавляющее большинство. В основе недовольства женщины собственной внешностью лежат далеко не только субъективные представления о мнимых «дефектах» [5]. Очень часто это недоброжелательные оценки окружающих, а наша самооценка способна буквально рассыпаться лишь от одного замечания по поводу нашей внешности или от мимолетного ироничного взгляда.

Следовательно, из вышеизложенного мы вновь убедились в том, что данная тема не утрачивает своего значения, а с каждым годом становится все актуальнее и актуальнее. Идет семимильными шагами, затрагивая все более ранний возраст девушек, начиная со школьных лет. Именно поэтому мы решили на основе экспериментально-психологического исследования определить психические состояния женщин с избыточной массой тела, взаимосвязанные с оценкой собственной внешности.

Целью исследования являлось изучение психического состояния женщин с избыточной массой тела при оценке собственной внешности. Задачи, которые были поставлены, касались, во-первых, выявления взаимосвязи между оценкой собственной внешности и избыточным весом; во-вторых, сравнительного анализа психического состояния женщин с избыточным весом и женщин с нормальной массой тела при оценки собственной внешности.

В рамках данной проблемы нами были рассмотрены психологические особенности женщин с избыточным весом, проанализированы проблемы тревожности как психического состояния и найдены особенности проявления тревожности при оценке внешности у полных женщин.

Диагностический инструментарий исследования:

– методика измерения уровня тревожности (шкала Дж. Тейлора), которая служит для выявления оценки общего уровня тревожности;

– методика «Отношение к своему телу», которая показывает, насколько человек плохо или хорошо оценивает свое тело, свои внешние данные;

– методика «Автопортрет» (Р. Бернса), предназначенная для выявления индивидуально-типологических особенностей человека.

В целом в процессе исследования руководствовались методологическими аспектами проведения психологических исследований [4].

В исследовании принимали участие 30 женщин (15 женщин с нормальной массой тела, 15 – с избыточным весом). Индекс массы тела рассчитывался по формуле: M/P^2 , где М – масса тела в кг, делится на рост в метрах, возведенных в квадрат.

В ходе проведенного экспериментального исследования мы смогли сделать следующие выводы:

1. Большинство наших испытуемых, имеющих избыточный вес, имеют высокий уровень тревожности (73,3%), нежели женщины с нормальной массой тела (13,4%).

2. Низкий уровень тревожности не выявлен у женщин с избыточным весом (0%), в то время как у женщин с нормальной массой тела составляет 33,3%.

3. Негативное отношение к собственному телу присутствует только у женщин с избыточной массой тела (73,3%), в то время как у женщин с нормальной массой тела данный показатель отсутствует (0%).

4. Позитивное отношение к телу наблюдается только у женщин с нормальным весом (86,7%), в то время как у женщин, имеющих избыточный вес, данный показатель отсутствует (0%).

5. Женщины с избыточным весом при рисовании автопортрета изображают себя не в полный рост либо не прорисовывают проблемные участки своего тела, а также присутствует сильный нажим, что указывает на наличие тревожности. У женщин с нормальной массой тела вышеуказанные особенности на рисунках проявлялись не часто: преобладал легкий нажим линий, а также рисунок в полный рост.

В результате исследования получены следующие данные. Во-первых, особая распространенность обеспокоенности по поводу избыточного веса среди женщин связана не только с особенностями функционирования женского организма, но и с доминирующими в современной западной культуре стандартами женской красоты, идеализирующими худощавое телосложение. Во-вторых, психическое состояние женщин с избыточной массой тела отличается от психических состояний женщин, имеющих нормальную массу тела. Это проявляется в показателях уровня тревожности и оценки собственной внешности, а именно, женщины с избыточным весом имеют высокие показатели уровня тревожности и

негативное отношение к своему телу. У женщин с нормальным весом данные показатели противоположны.

Таким образом, наше исследование показывает, что избыточный вес негативно влияет на психическое состояние женщин при оценке собственной внешности. И необходимо помнить о том, что единственный на все века идеал женской привлекательности – женская индивидуальность. Каждая женщина уникальна и неповторима и преимущества ее вовсе не в следовании «эталоны красоты», который, как мы видим, капризен и изменчив, а в ее особой, личной привлекательности.

Список литературы

1. Гаврилов, М.А. Взаимосвязь психологических и физиологических особенностей при нормализации массы тела у женщин, имеющих избыточный вес: автореф. дис. ... канд. мед. наук / М.А. Гаврилов. – Томск, 1998. – С. 20-21.
2. Иванова, О.А. Формула красоты / О.А. Иванова. – М., 1993. – С. 145-146.
3. Креславский, Е.С. Избыточная масса тела и образ физического Я / Е.С. Креславский // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 113-114.
4. Мусийчук, М.В. Методологические основы психологии / М.В. Мусийчук. – М.: Флинта, 2013. – 108 с.
5. Панферов, В.Н. Внешность и личность // Социальная психология личности / В.Н. Панферов. – Л., 1974. – С. 106-107.
6. Ротов, А.В. Агрессия как форма адаптивной психологической защиты у женщин с избыточной массой тела / А.В. Ротов [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 1999. – №1. – С. 81-83.

ФРОНТАЛЬНАЯ БЕСЕДА В ВУЗЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Кубашева О.В.

Жученко О.А.

*Ижевская государственная сельскохозяйственная академия
Российская Федерация, г. Ижевск*

Сегодня молодой специалист должен обладать не только сугубо профессиональными компетенциями, но и общекультурными, формирующимися в рамках изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического блока. Практика показывает, что зачастую студенты безответственно относятся к таким предметам, что затрудняет развитие компетенций. Фронтальная беседа как интерактивный метод обучения является доступным и эффективным средством становления профессиональной компетентности бакалавра.

Беседа – это диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки умело поставленных вопросов побуждает учащихся воспроизвести ранее воспринятые ими знания или сделать

самостоятельные выводы и обобщения по изученному ранее фактическому материалу [4, 5]. Являясь словесным методом формирования сознания, фронтальная беседа может быть использована как отдельный прием обучения на лекции с целью более доступного изложения материала, так и на семинарском занятии для углубления и систематизации знаний, их контроля, активизации мыслительной деятельности, самопознания личности, переоценки жизненного опыта, воспитания толерантного отношения к действительности [1, 7]. А.В. Хуторской отмечает, что «рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение» [6, с. 261]. Деятельность, организованная подобным образом, является ценностно-ориентированной [3]. При этом студент, в свою очередь, должен быть готов к сотрудничеству, актуализации знаний, апеллируя к собственному опыту.

Данные рассуждения подвигли нас к изучению восприятия и отношения студентов вуза к фронтальной беседе, проводимой при изучении гуманитарных дисциплин. В опросе приняли участие 251 человек первых, четвертых и пятых курсов агропромышленных специальностей ФГБОУ ВПО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия».

Так как гуманитарные дисциплины в сельскохозяйственном вузе не относятся к блоку профессиональных дисциплин, один из вопросов в анкете отражал частоту подготовку к семинарским занятиям. Выяснилось, что 46% студентов часто готовятся, 38% – изредка, 12% – постоянно, 3% – иногда. При этом к семинару-беседе готовятся 62% опрошиваемых. Это свидетельствует о заинтересованности и высокой мотивации студентов к данному методу обучения. Изучение предпочтений показало, что 51% нравится фронтальная беседа, 32% – традиционная форма, 10% выбирают «классику» и беседу, 6% – коллоквиумы и контрольную работу.

У 78% исследуемых коллоквиумы и контрольные работы вызывают напряжение, что вполне объяснимо и закономерно, так как данный вид занятий относится к промежуточному и рубежному контролю знаний, что непосредственно влияет на успеваемость. При этом у 9% студентов традиционная форма вызывает напряжение, а у 10% – беседа.

Предпочтение семинара в виде беседы практически не влияет на предварительную подготовку к занятию (по сравнению с целой выборкой) – 64% студентов из выделенной группы изучают нужную информацию заранее. В то же время к обычным занятиям 41% готовится часто, 42% – изредка.

Выявлено также, что из учащихся, готовящихся к семинару-беседе, 54% предпочитают именно эту форму занятий и из не готовящихся – 49%. Это показывает как достоинство, так и недостаток учебного диалога в

образовательном процессе: с одной стороны, повышает мотивацию, с другой стороны, не всегда требует дополнительной подготовки, так как метод зачастую основан на актуализации и систематизации собственного опыта.

В таблице 1 отражены факторы, вызывающие напряжение у студентов на семинаре-беседе (можно было выбрать несколько вариантов).

Таблица 1 – Факторы, вызывающие напряжение у студентов на семинаре-беседе

Группы	Выступление перед аудиторией	Некорректные вопросы преподавателя	Ничего не напрягает
Вся выборка	28%	22%	23%
Студенты, предпочитающие беседу	28%	16%	31%
Студенты, готовящиеся к беседе	27%	23%	26%
Студенты, не готовящиеся к беседе	36%	21%	19%

Также студенты выбирали варианты, связанные с высказыванием своего мнения, опыта, необходимости изучения информации, но их было незначительное количество. Таким образом, публичные выступления, некорректно сформулированные вопросы преподавателя чаще других факторов могут вызывать негативные психические состояния у студента.

Профессиональное педагогическое общение является одним из значимых факторов реализации и эффективности фронтальной беседы в вузе, так как в случае доброжелательных отношений с преподавателем студенты предпочитают устный контроль знаний [2].

В заключении следует отметить, что фронтальная беседа в вузе, имея свои достоинства и недостатки, способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций у будущего специалиста вследствие синтеза теории с практикой, доброжелательного педагогического общения, повышающего мотивацию студента.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Баранов, А.А. Контрольно-оценочная деятельность преподавателя как отражение его профессионализма / А.А. Баранов, О.А. Жученко // Вестник Костромского государственного университета им. Некрасова. Акмеология образования. Т. 13. – 2007. – №3. – С. 94-99.

3. Богуславский, М.В. Современная дидактика: на путях к неклассическому осмыслению / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С. 114-120.

4. Огородников, И.Т. Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1950. – 430 с.

5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.

6. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

7. Ягупов, В.В. Педагогика / В.В. Ягупов. – Киев: Лебедь, 2002. – 560 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ПО РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СИТУАЦИИ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Кудленок В.Е.

*Центр психолого-медико-социального
сопровождения «Взаимодействие»
Российская Федерация, г. Москва*

Современные педагоги все чаще сталкиваются с детьми, для которых обучение в школе становится тяжелым испытанием на твердость духа и прочность характера, на жизнестойкость и жизнеспособность. Мы поговорим сегодня о детях со школьной дезадаптацией. Прежде чем давать конкретные рекомендации о том, как работать с таким школьниками, необходимо разобраться в причинах. Их много и они очень разные.

Почему же возникают трудности адаптации у детей именно с момента поступления в школу? На самом деле это не так. Трудности приспособления к условиям жизни у некоторых детей начинаются с момента рождения. Они наблюдаются и в раннем детстве, и в дошкольном возрасте, просто в эти периоды жизни к ребенку не предъявляют жестких требований: его либо оберегают, создавая щадящие условия, либо не обращают внимания на проблему. Но школа – это микросоциум, модель взрослой жизни, с правилами и ограничениями, с обязанностями и с ответственностью. Попадая в школу, ребенок вынужден приспособливаться, если же ему это не удастся сделать, то возникает первично школьная, а затем и социальная дезадаптация человека.

Кто же эти дети, у которых нарушено приспособление к условиям окружающей среды? Это дети с легкими органическими, генетическими или биохимическими дисфункциями головного мозга, возможно и сочетание данных факторов, причины и механизмы, которых еще далеко не изучены [1 с. 339]. В ряде случаев во время беременности и родов

могли быть микротравмы головного мозга, асфиксия плода, например, из-за обвития пуповиной или трудностей прохождения родовых путей, стремительных или затяжных родов. Также это могли быть различного рода инфекции, передающиеся плоду от матери. В таких случаях наступает органическое поражение головного мозга, которое само по себе незначительно и не оказывает влияния на витальные функции ребенка, но его последствия дают о себе знать в отдаленном будущем. В других случаях это генетический фактор, который родителям может быть и неизвестен. Есть гипотеза о нарушении биохимических процессов в мозге, в частности, недостаточной выработке дофамина [7, с. 9], гормона, который ответственен, в том числе за мотивацию и обучение, также он играет немаловажную роль в обеспечении когнитивной деятельности [6]. Все перечисленные факторы создают общую картину таких проявлений в поведении ребенка, как: повышенная возбудимость (начиная с младенчества), эмоциональная лабильность, умеренные и легкие сенсомоторные и речевые нарушения, расстройства восприятия, отвлекаемость, трудности в интеллектуальной деятельности, а также (в первые годы жизни особенно) возможны легкие неврологические симптомы [1, с. 340]. У таких детей в истории развития можно увидеть следующие аббревиатуры: ПЭП (перинатальная энцефалопатия), СПНРВ (синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости), ММД (минимальная мозговая дисфункция или минимальная дисфункция мозга), СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью), СМД (синдром мышечной дистонии), ВСД (вегето-сосудистая дистония) и так далее. Ставя ребенку подобные диагнозы в первые годы жизни, врачи-неврологи далеко не всегда разговаривают с родителями о последствиях этих незначительных (с врачебной точки зрения) нарушениях, зачастую они просто успокаивают тем, что с возрастом все проблемы уйдут.

Очевидно, что по мере взросления ребенка органические и функциональные дефекты, даже если они компенсируемы и излечены, тем не менее приводят к искажениям биологического созревания организма: оно идет другими темпами и с определенными осложнениями. Если в соответствии с изменениями биологического развития не вносятся коррективы в организацию жизнедеятельности ребенка, в систему его обучения и воспитания, то неизбежно происходит рассогласование двух линий развития [7, с. 4]. То есть неврологическая симптоматика действительно сглаживается или совсем уходит. Однако без специальных педагогических, воспитательных и медицинских мер, о которых должны знать и педагоги, и родители, часто происходит патологическое формирование личности ребенка. Ребенок возбудимый, эмоционально лабильный, астеничный с трудом усваивает нормы социального поведения, с ним трудно общаться, его становится трудно учить и воспитывать. Не усваивая знания и нормы человеческого общежития,

в силу своих психофизиологических особенностей, у ребенка нарушаются процессы адаптации в новых обстоятельствах (детский сад, школа). Поэтому крайне важно психологическое сопровождение семьи такого ребенка начиная с самого раннего возраста. Педиатры и воспитатели должны обращать внимание родителей на особенности поведения и давать рекомендации по особенностям воспитания. Почему же такие минимальные, незначительные нарушения, которые по мере взросления ребенка нивелируются, оказывают такое негативное влияние на будущую жизнь человека? Все дело в том, что особенностью детского мозга является то, что даже незначительное его поражение не остается локальным, как у взрослых, а оказывает тотальное влияние на развитие центральной нервной системы ребенка [5, с. 168] и, как следствие, негативно сказывается на всех функциональных системах психики.

Подытоживая все вышесказанное, первой, главной рекомендацией для педагогов будет необходимость тщательно изучать анамнестические данные детей, поступающих в школу. В случае выявления ребенка с подобными проблемами в развитии крайне необходимо устанавливать доверительные, доброжелательные отношения с родителями – это вторая рекомендация для педагогов. Без совместных усилий в триаде родитель – врач – педагоги уберечь такого ребенка от школьной дезадаптации порой просто невозможно. Родители должны понимать, как важно выполнять все рекомендации врача, а педагогам необходимо учитывать все особенности ребенка, делая процесс обучения максимально комфортным и доступным для ребенка. Если родители не доверяют педагогу, они могут скрывать особенности ребенка и не прислушиваться к рекомендациям врача, считая, что все предъявляют к ребенку завышенные требования. Задача педагога протянуть такой семье руку помощи, показать свою заинтересованность в этом ребенке и убедить родителей в необходимости совместных усилий, которые должны быть равно направлены и не противоречить друг другу.

По статистике легкие нарушения созревания и функционирования мозга ребенка отмечаются примерно у 20% детей [3]. Теперь давайте посчитаем, если в параллели 4 класса, по 25 учеников, то в каждом классе окажется примерно по 5 таких детей. Не мало, но если они будут распределены равномерно, педагогам легче будет удерживать их в поле своего внимания. Однако на практике бывает, что один класс достаточно сильный, туда не могут посадить ребенка с трудностями обучения, его записывают в класс, где есть такие же дети. Таким образом, в одном классе сосредотачивается большая группа детей с заведомыми трудностями в поведении, не способствующими процессу адаптации. Легко ли будет работать в таком классе? Ответ очевиден – нет. Поэтому следующая рекомендация педагогам – не собирать таких детей вместе

в одном классе, они должны быть рассредоточены равномерно по всей параллели.

Итак, ребенок попадает в школу. Какие признаки могут подсказать педагогу, что возможна дезадаптация? Первое – ребенок сильно истощаем, в первую очередь страдают внимание и мышление. У него неустойчивое настроение, чаще пониженный фон, склонен к плаксивости и раздражительности, иногда взрывчатости. Работоспособность таких детей значительно снижена, особенно при интеллектуальных нагрузках. Возможны головные боли, головокружения к концу учебного дня. Данные характеристики указывают на наличие у ребенка церебрастенического синдрома [2, с. 21]. В поведении таких детей существуют два полярных полюса. В одном случае это вялость и медлительность, в другом – двигательная расторможенность.

Первая группа детей долго включается в работу, им необходимо значительно больше времени для осмысления материала, решения задач и выполнения упражнений, после третьего урока они непродуктивны, могут просто лежать на парте и не включаются в работу. Рекомендациями по работе с таким ребенком может быть: оформление свободного дня в неделю от занятий для восстановления сил. Учитывать особенности их работоспособности и не предъявлять требований, которые ребенок заведомо не выполнит. Давать письменные задания отдельно на карточках, чтобы он мог выполнять их в своем темпе, выделять дополнительное время на доработку контрольных и самостоятельных работ, с постепенным его сокращением. Также важно говорить с родителями о необходимости поддерживающей терапии для активации мозговой деятельности.

Вторая группа – это чрезмерно суетливые, неусидчивые дети с нецеленаправленной активностью. Как правило, их двигательная расторможенность нарастает по мере утомления [2, с. 22]. Создается впечатление, что они бодры и могут работать, однако это распространенное заблуждение, интеллектуальные возможности ребенка в моменты двигательного возбуждения резко снижаются. Педагогу нужно внимательно следить за состоянием такого ребенка и при малейших признаках перевозбуждения создать условия, которые не позволят ему растормозиться. Например, можно переключить ребенка на любой вид деятельности, полезный, но не требующий интеллектуальных усилий, можно попросить его помочь собрать или раздать тетради, сходить в соседний кабинет и передать что-то и т. д. Здесь потребуется от педагогов терпение и умение многократно спокойно повторять и объяснять свои требования, потому что учатся такие дети далеко не с первого раза. Но если удастся выработать у ребенка целенаправленное поведение и развить умение регулировать себя, можно считать, что адаптация к школьной жизни, а в последствие, и к социальной, будет более успешной.

Далеко не всегда удается справиться с трудностями адаптации ребенка к школе чисто педагогическими методами, во многих случаях требуется комплексная помощь специалистов разного профиля, таких как логопеды, дефектологи, нейропсихологи и психологи, поэтому одной из задач школьных учителей будет работа с родителями по разъяснению необходимости многогранной помощи. У многих детей с явлениями церебрастении развиваются логопедические трудности, такие как дислексия (нарушение навыков чтения), дисграфия (нарушение навыков письма), нарушения фонематического слуха, общее недоразвитие речи. С этими трудностями помогает справиться логопед. Также вторично может развиваться дискалькулия (нарушения навыков счета) и недостатки в формировании вербально-логического мышления, с которыми помогают справиться дефектологи. Важно, чтобы была связь между всеми специалистами, вырабатывались единые требования к ребенку. Главным связующим звеном между школой и смежными службами, конечно, являются родители. Поэтому так важно, чтобы педагоги смогли убедить родителей в своей заинтересованности и готовности помогать преодолевать трудности адаптации ребенка в школе.

Список литературы

1. Бадалян, Л.О. Невропатология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л.О. Бадалян. – 7-е изд., испр. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
2. Иовчук, Н.М. Детско-подростковые психические расстройства / Н.М. Иовчук. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. – 80 с. – (Коррекционная школа).
3. Лечение минимальных мозговых дисфункций у детей / Н.Н. Заваденко [и др.]. – URL http://rmj.ru/articles_3771.htm
4. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Дофамин. – URL <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / сост. и общ. ред. М.В. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Синдром дефицита внимания/гиперактивности / Е.Д. Белоусова, М.Ю. Никанорова // Отдел психоневрологии и эпилептологии Московского НИИ педиатрии и детской хирургии Минздрава РФ. – URL: <http://www.nevromed.ru/zabol/sdv1.htm>
7. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Кузьмина С.В.

*Психолого-педагогический и медико-социальный центр
(диагностики и консультирования) «Доверие»
Российская Федерация, п. Приволжский*

Требования к профессионализму педагогов всегда были высокими, а в настоящее время, в период модернизации образования, при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов они многократно возрастают.

Сущность процесса профессионального становления заключается в совершенствовании личностно-деловых и профессиональных качеств педагога, а также повышении уровня знаний, умений и профессиональных компетентностей, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности.

Для молодого специалиста вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов, в связи с чем период адаптации молодого специалиста может растянуться на длительный срок. Решить эту задачу поможет создание гибкой и мобильной системы поддержки молодого специалиста, способной оптимизировать процесс профессионального становления, сформировать у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Обязательным компонентом данной системы должна стать такая форма работы, как наставничество. Наличие диплома, подтверждающего уровень квалификации, – необходимое, но недостаточное условие для последующего становления профессионализма.

Наставничество – это социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального опыта, форма преемственности поколений. Задача наставника – помочь молодому педагогу реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся (воспитанников), родителей. Поскольку наставничество является двусторонним процессом, то основным условием эффективности обучения наставником молодого специалиста профессиональным знаниям, умениям и навыкам является его готовность к передаче опыта.

Эмоциональный комфорт в коллективе (продуктивное педагогическое общение) – другой не менее важный компонент системы поддержки педагога. Находясь в новом коллективе, молодой педагог неизбежно приобщается к его опыту, усваивает его традиции, ценностные нормы. Большое значение в профессиональном становлении, в совершенствовании личности молодого педагога имеет нравственная основа коллектива, его морально-психологическая атмосфера, которая бывает и созидательной, и разрушительной. Окончив образовательное учреждение, молодой педагог, как правило, полон педагогических идей, которые желает воплотить в своей профессиональной деятельности. Крайне важно на данном этапе поддержать его инициативу, дать понять, что его деятельность значима для общего педагогического процесса и коллектива в целом.

Школа молодых педагогов и методические объединения. Для успешной профессиональной реализации молодого педагога важно с первых дней активно включать его в методическую деятельность. Основные направления деятельности таких мероприятий: выявление, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, информатизация о нововведениях в профессиональной деятельности, ознакомление с нормативно-правовой базой и обмен положительным опытом работы среди педагогов. Такая форма работы поможет молодому педагогу решить проблемы, связанные с оформлением документации, определением профессионального маршрута и т. д.

Перечисленные выше компоненты системы профессионального сопровождения молодого педагога являются внешними факторами, влияющими на процесс его становления. Внутренние компоненты – это условия, которые должен создать или выработать в себе сам педагог.

Так, Э.Ф. Зеер определяет становление личности как «непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности». Таким образом, можно говорить, что профессиональное становление обусловлено как внешними факторами, так и личностным стремлением педагога к совершенствованию.

Внутренними компонентами профессионального становления педагога в первую очередь нужно назвать такой компонент, как любовь к профессии. «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь», – писал выдающийся русский историк В.О. Ключевский. В случае, когда профессиональная деятельность не приносит морального удовольствия, говорить о профессиональном становлении становится невозможным, так как оно предполагает «сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности».

В профессиональном становлении Е.А. Климова особое место отводит профессиональному самоопределению, понимаемому не только как «самоопределение профессионала», но и как «самоопределение будущего или потенциального профессионала». Термин «самоопределение» в работе понимается как постановка себе пределов, границ, самоограничений. Исходя из данного подхода, можно говорить о том, что важным компонентом профессионального становления является составление план профессионального развития. Молодой педагог должен поставить перед собой конкретные цели и задачи, к чему он стремится, выбрать для себя профессиональные техники, которые он будет совершенствовать в процессе своей деятельности. План профессионального развития должен представлять собой непрерывный процесс достижения поставленных целей и оформления новых.

Еще одним из основных компонентов профессионального становления являются непрерывное самообразование и самосовершенствование молодого педагога. Данный компонент может быть реализован через курсы повышения квалификации, участие в научно-практических конференциях, обучающих семинарах, с целью освоения новых педагогических технологий.

Таким образом, профессиональное становление педагога – это непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств педагога под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Создание администрацией образовательного учреждения гибкой и мобильной системы поддержки молодого специалиста, включающей вышеперечисленные внешние компоненты. Внедрение в профессиональную деятельность новых форм взаимодействия с молодым педагогом. Осознание молодым специалистом самосовершенствования и саморазвития как стержня профессионального становления приведет к тому, что непременно состоится становление педагога как субъекта профессиональной деятельности, способного достичь вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости и полностью реализовать свой творческий потенциал.

Список литературы

1. Липина, Т.А. Управление развитием профессионализма педагогов: системно-модельный подход / Т.А. Липина // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – №1.
2. Лукьянова, М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М.И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – №1.
3. Маслова, Л. Помощь молодому учителю в профессиональном становлении / Л. Маслова // Методическая работа в школе. – 2009. – №2.
4. Портал информационной поддержки специалистов. – URL: <http://www.resobr.ru>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ГИМНАЗИИ

Курочкина Л.В.

*Марийский государственный университет
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

На современном этапе развития отечественной системы образования профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [4].

Как отмечает П.С. Лернер, «профильное обучение включает мощный социально-педагогический и психологический диагностический блок, предоставляющий школьникам возможность не только выяснить свое отношение к тому или иному виду профессиональной деятельности, но и познать свои профессионально важные качества, степень и потенциал их развития» [5, с. 4]. В связи с этим актуальным становится вопрос организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в условиях профильного обучения.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка рассматриваются в трудах отечественных педагогов и психологов: М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской и др.

Сопоставляя различные точки зрения на сущность психолого-педагогического сопровождения, понимаемого исследователями как оказание взрослыми помощи подростку в его личностном росте, основанное на эмпатии и открытом общении (В.И. Слободчиков), как деятельность педагога, нацеленная на приобщение школьников к социокультурным нормам и формирование у них нравственных ценностей, которые выступают в качестве необходимых условий для самореализации юношей (А.В. Мудрик), как создание условий, сохраняющих психологическое здоровье детей и обеспечивающих эффективность их развития (И.В. Дубровина), можно выделить основополагающие черты данного вида педагогической деятельности: психолого-педагогическое сопровождение, во-первых, строится на

взаимодействии субъектов образовательного процесса; во-вторых, направлено на изучение личности школьника; в-третьих, нацелено на ее формирование посредством создания условий для самореализации и успешной адаптации в обществе.

Одним из значимых условий для самореализации личности и ее успешной адаптации в обществе является профессиональное самоопределение, которое представляет процесс формирования личностного отношения школьника к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации человека, согласование его внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [3, с. 11].

М.Р. Битянова раскрывает сущность психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников как:

1) профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать поддержку ребенку в его индивидуальном развитии;

2) процесс, состоящий из целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих учащемуся совершить профессиональный выбор;

3) взаимодействие субъектов образовательного процесса: сопровождающего и сопровождаемого;

4) технологию, включающую целевые, содержательные, процессуальные и результативные элементы, составляющие целенаправленные и последовательные действия педагогов, психолога и других специалистов по обеспечению условий для профессионального самоопределения школьников [1].

Понятие психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников может быть определено как создание психолого-педагогических условий для профессионального самоопределения школьников через взаимодействие с субъектами воспитательного процесса, формирующего положительное отношение подростков к профессиональной деятельности и обеспечивающего знание своих интересов, склонностей и соответствие их требованиям выбираемой профессии или профессиональной сферы.

Профессиональное самоопределение как процесс пронизывает весь жизненный путь человека: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Кульминацией в профессиональном самоопределении личности человека является момент выбора профессии, который обычно совпадает со временем окончания старшеклассником школы. П.С. Лернер, изучая факторы, влияющие на профессиональный выбор учащихся, акцентирует внимание на том, что профессиональное самоопределение школьников имеет три сегмента: индивидуальное бытие (личный опыт, профессиональная деятельность родителей, знакомых и др.), школьное образование (профессиональные

пробы, участие в олимпиадах, конкурсах) и внешкольное образование (дополнительное образование, подготовительные курсы к поступлению в вуз и т. п.) [5, с. 4].

Рассмотрим организацию процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения на примере государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Республики Марий Эл «Экономико-правовая гимназия» на базе юридического факультета Марийского государственного университета. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников гимназии, в отличие от организации данного процесса в общеобразовательной школе, с одной стороны, представляет сферу профессиональной самореализации обучающихся, суженную рамками профильного учебного заведения, с другой стороны, она получает профессиональную направленность и позволяет более целенаправленно строить процесс профессионального самоопределения учащихся [2].

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников осуществляется педагогом-психологом по нескольким направлениям: информационному, диагностическому, консультационному и развивающему (коррекционному). Взаимодействуя с классными руководителями и педагогами гимназии, педагог-психолог проводит профориентационную диагностику (изучение личностных особенностей, профессиональных интересов, склонностей, мотивов выбора профессии), знакомит гимназистов с миром профессий, представляющих интерес для юношей и девушек, проводит методики, активизирующие процесс профессионального самоопределения гимназистов, групповые и индивидуальные консультации. Индивидуальные консультации проводятся после поступления запросов от старшеклассников. Следует заметить, что наиболее часто юноши и девушки испытывают затруднения в выборе определенной профессии или профессиональной сферы по двум причинам:

1) одни одинаково хорошо успевают по многим предметам и одновременно проявляют приблизительно одинаковый большой интерес к различным областям человеческой деятельности, отчего не могут сделать выбор в пользу той или иной профессии;

2) другие, наоборот, имеют средний уровень учебных достижений и не испытывают интереса к какой-либо определенной профессиональной сфере.

Во время индивидуальных консультаций наибольшую эффективность имеет применение активизирующих методик, которые способствуют осознанию старшеклассниками своих желаний, способностей и

возможностей, позволяют выявить личностный потенциал, необходимый для самоопределения и самореализации.

Известно, что одним из условий осуществления психолого-педагогического сопровождения являются позитивные отношения между педагогами и учащимися, которые гарантируют школьникам принятие, поддержку и помощь в решении задач обучения и развития. Так, с целью изучения психологического комфорта образовательной среды гимназии и характера межличностных взаимодействий, сложившихся между субъектами образовательного процесса, среди учащихся гимназии проведен опрос и получены следующие данные: 84,5% учащихся отметили, что чувствуют доброжелательное отношение преподавателей, 89% старшеклассников высоко оценили психологическую комфортность в гимназии, 93% оценили свои отношения с одноклассниками как дружелюбные.

Представленные выше результаты подтверждены ответами старшеклассников на вопросы анкеты «Школа как фактор социализации с точки зрения учеников», цель которой заключается в изучении отношения учащихся к учебному заведению с помощью представленных характеристик и оценке их по пятибалльной шкале. Результаты анкетирования (расположим их в порядке убывания) были следующими: «гимназия способствует моему умственному интеллектуальному развитию»; «гимназия активно взаимодействует с общественными организациями, другими учебными заведениями и т. д.»; «гимназия часто реагирует на изменения в обществе (изменение в программе, во взаимоотношениях учеников и учителей)»; «основную часть знаний я получаю в гимназии, а не из других источников»; «я участвую в культурных мероприятиях, проводимых в гимназии»; «в гимназии я получаю не только знания по отдельным предметам, но и практические навыки, необходимые для дальнейшей взрослой жизни». Таким образом, по данным диагностического исследования можно утверждать, что, по мнению учащихся, психологический климат в учебном заведении благоприятный, способствует социальному, интеллектуальному и творческому развитию старшеклассников.

Профессиональные пробы, совершаемые старшеклассниками, имеют место в учебном процессе и способствуют проверке собственных сил, способностей, профессиональной мотивации и профессиональных склонностей. Исследовательская и проектная деятельность по учебным предметам, участие в конкурсах и научно-практических конференциях, предметных олимпиадах, активная общественная работа позволяют старшеклассникам осуществлять профессиональные пробы.

Отвечая на вопросы анкеты «Я выбираю профессию», гимназисты определили мотивы выбора профессии: «эта профессия интересная» (93%), «эта профессия дает возможность хорошо зарабатывать» (88%),

«обучение этой профессии расширит мой кругозор и повысит уровень культуры» (67%), «хорошо представляю себе содержание труда» (57%), «люди этой профессии приносят большую пользу обществу» (54%), «люди с такой профессией везде нужны» (52%), «люди этой профессии пользуются в обществе особым уважением» (48%), «благодаря этой профессии, я могу достичь в жизни большего, чем родители» (38%), «имею практические навыки этой профессии» (31%), «мечтаю об этой профессии с самого детства» (29%). На вопрос «Что еще послужило основанием для выбора?», подразумевающий свободный ответ, старшеклассники отметили: «престиж профессии», «углубленное изучение гуманитарных наук», «способности». Обозначенные мотивационные факторы подтвердили наличие у учащихся внутренних и внешних мотивов профессионального выбора, примерно, в равной пропорции.

С целью выявления развития основных параметров профессиональной автономности, информированности о мире профессий и умения соотнести информацию со своими особенностями, умения принимать решение, умения планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональной включенности в ситуацию решения в конце учебного года среди учащихся 10-х классов проведена методика «Профессиональная готовность». Средний балл параметров (компонентов) профессиональной готовности, полученный в процессе применения диагностической методики, показал, что психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников, осуществляемое по информационному, диагностическому, консультационному и коррекционному направлениям, было эффективным. Об этом свидетельствуют полученные данные: обучающиеся осознанно планируют свой профессиональный путь (юноши и девушки набрали 72 балла из 100 баллов), приняли решение относительно выбора профессии (71 балл), положительно относятся к выбранной профессии (68 баллов), автономно (самостоятельно) приняли решение (65 баллов), информированы о профессии (62 балла). Результаты итоговой диагностики показали, что в следующем учебном году в профориентационной работе с будущими выпускниками предстоит уделить больше внимания информированию о мире профессий, о требованиях профессии к оптанту, что будет способствовать принятию более осознанного самостоятельного решения в процессе профессионального самоопределения.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения направлена на создание условий для учета и развития учебно-познавательных и профессиональных интересов, способностей и потребностей учащихся; формирование готовности к

сознательному выбору и овладению будущей профессией; обеспечение перспективной связи между общим средним и будущим профессиональным образованием.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с. – (Практическая психология в образовании).
2. Бобкова, А.А. Социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Бобкова. – М., 2012; – URL: http://www.docme.ru/doc/239192/social._no-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professional._nogo (дата обращения: 12.12.2014).
3. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9-11 классы / С.О. Кропивянская [и др.]; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. – 2003. – №1.
5. Лернер, П.С. Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России / П.С. Лернер // Мир образования – образование в мире. – 2009. – №3. – С. 3-13.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кучер И.В.

*Ставропольский государственный педагогический институт
Российская Федерация, г. Ставрополь*

В последние годы в связи с реформами, ориентирующимися на экономику, основанную на образовании, особую значимость для нашего общества приобретают проблемы формирования личности будущего специалиста.

В условиях рыночной экономики наиболее эффективный механизм осуществления инновационного процесса – это коммерциализация научных достижений, новых знаний и технологий, превращение их в товарный продукт или услугу. При этом образование, наука и производство получают стимулы и мотивы для быстрого достижения успеха и максимального коммерческого результата.

Однако в погоне за коммерческим эффектом существует, а нередко и дает о себе знать опустошительными последствиями опасность упустить главную задачу учебно-воспитательного процесса – воспитание личности специалиста. Очевидно, что облик общества будущего определит нынешняя студенческая молодежь. Наряду с профессиональной компетентностью, представители молодого поколения, будущие специалисты, должны обладать достойными нравственными и

гражданскими качествами. Эти качества не являются врожденными и формируются в процессе воспитания, образования и практической деятельности.

Формирование и развитие личности продолжается в условиях обучения в вузе. По мнению Б.Г. Ананьева, «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта» [5, с. 64].

Воспитание студентов в условиях вуза – одна из ведущих категорий психологии и педагогики высшей школы. Оно трактуется как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств.

Подготовка молодого поколения к реальной жизни как одна из важнейших социальных задач современности не может ограничиваться лишь расширением возможности приобретения некой суммы знаний. Истинная личность сегодня должна быть интеллигентной – помимо овладения знаниями и профессиональными навыками человеку необходимо ориентироваться на морально-этические нормы. Между тем наряду с заметными изменениями в социально-экономическом развитии многих стран, стремительным ростом впечатляющих научных открытий и технологических решений отмечается тревожная тенденция к забвению этических ценностей, традиций народной культуры.

Создание системы высшего образования, отвечающей условиям рыночных отношений, и реализация оптимальных подходов к формированию личности будущего специалиста в ходе учебно-воспитательного процесса – вот две основные проблемы, которые настоятельно необходимо решить, чтобы вывести нашу высшую школу на современный уровень, придать ее развитию инновационный характер.

Целью воспитания студентов в условиях высшей школы служит формирование и развитие общей и профессиональной культуры будущих специалистов. Воспитательная работа в вузе нацелена на подготовку высококвалифицированных и компетентных молодых специалистов, готовых к общественной, производственной и культурной деятельности.

С позиций компетентного подхода к высшему профессиональному образованию в качестве цели воспитательной работы в вузе выступает формирование общекультурных и социально-личностных компетенций будущих специалистов с высшей квалификацией [4].

Воспитательная работа в вузе призвана осуществляться с учетом требований к организации педагогической деятельности, указывающих ее направление и носящих название «принципы воспитания». В.А. Сластенин отмечает значимость и необходимость

соблюдения преподавательским составом следующих принципов воспитания в работе со студентами:

- гуманистической направленности;
- целостности учебного и воспитательного процессов;
- последовательности и систематичности;
- творческого начала в воспитании;
- индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания;
- ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов [1, с. 72].

Воспитательная работа является неотъемлемой составной частью деятельности вуза. Ведущую учебно-воспитательную функцию призван выполнять профессорско-преподавательский состав. Важно передать следующему поколению не только знания, но и жизненный опыт. Это требует от преподавателя не только чувства ответственности, но и многого другого, включая постоянное самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование.

Основная задача преподавателя – воспитать гражданина, патриота своей страны. Как известно, патриотизм включает в себя: уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности укреплению могущества и расцвету Родины. Патриотическое воспитание является одним из механизмов поддержания целостности политической культуры в обществе. И чем сложнее и многограннее патриотическое воспитание, тем большими адаптационными ресурсами оно обладает. Одной из важнейших функций, которую выполняет патриотическое воспитание студентов, является осуществление политической социализации личности. Она связана с вхождением человека в политику, с усвоением им господствующих в обществе политических идей, ценностей, норм политического поведения. Поколение, заканчивающее сегодня вузы, через 10–15 лет сменит правящую элиту в сфере экономики, администрации и социальной сферы. Одна из основных целей преподавания заключается в максимальном совершенствовании способности студентов самостоятельно анализировать смысл и динамику событий политической жизни с тем, чтобы в будущем после завершения обучения они могли не только ориентироваться в происходящих процессах, но и воздействовать на принятии политических решений в соответствии со своими ролями в обществе [2].

Не вызывает сомнений ответственность высшей школы за формирование интеллектуальной и нравственной атмосферы в обществе

в целом. Как центры образования, науки и культуры высшие учебные заведения призваны содействовать критическому осмыслению происходящего, оказывать всемирную поддержку исследовательской и гражданской активности студентов, что способствует развитию личности, национально-государственным интересам России.

Овладение научными знаниями, высокая познавательная активность расширяют кругозор студентов и создают предпосылки для формирования устойчивой позитивной направленности личности, в структуре которой существенное место занимают нравственные потребности, знания, убеждения, мотивы и установки. Процесс формирования нравственной направленности личности студента не должен осуществляться спонтанно, а требует со стороны педагога и воспитанника целенаправленных усилий. И, прежде всего, необходимо создать в коллективах, учебных заведений атмосферу высокой нравственной требовательности [3].

Профессорско-преподавательский состав СГПИ не мыслит подготовку дипломированных специалистов в отрыве от воспитательного процесса, основной целью которого является социализация, формирование нравственно и физически здорового члена общества. Для достижения поставленной цели в институте решаются следующие задачи:

- морально-нравственное и этическое воспитание студентов и преподавателей;
- обеспечение взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой;
- создание системы внеучебной воспитательной работы;
- укрепление трудовой и учебной дисциплины;
- обеспечение высоконравственного климата и высокой культуры быта в студенческих общежитиях;
- восстановление, обновление и поддержание материально-технической базы.

В вузе успешно функционирует институт кураторов студенческих академических групп. Куратор направляет свою деятельность на формирование сплоченного коллектива, через актив группы создает атмосферу доброжелательности, взаимопомощи, взаимопонимания, творчества, высокой дисциплины. Важнейшей задачей куратора является оказание помощи группе в достижении высокой успеваемости, вовлечение студентов в научно-исследовательскую, культурно-массовую работу.

В целях стимулирования общественной работы, формирования творчески активной личности, в институте систематически проводятся конкурсы (например, «Лучшая студенческая научная статья»).

Институт проводит целенаправленную работу по интеграции образования с производительным трудом (привитие трудовых навыков

в детских летних лагерях). В процессе трудовой деятельности меняется менталитет студентов, они отходят от потребительской психологии, получают моральное удовлетворение от результатов своего интеллектуального и физического труда, своей причастности к общественным делам.

Моральный климат в коллективе имеет прямое влияние на самочувствие каждого его члена. В эту сферу, помимо прочих, включаются жилищно-бытовые вопросы, материальное и моральное стимулирование творческой активности преподавателей и студентов, создание надлежащих условий для труда и учебы. Все решения коллектива, Ученого совета, ректората проникнуты духом социальной справедливости, направлены на формирование здоровой, высоконравственной атмосферы.

Следует остановить внимание на компьютеризации образовательного процесса в педагогическом вузе. Применение компьютера как средства обучения придало новый импульс информационному аспекту самостоятельной познавательной деятельности студента, усилило диагностические, контрольные и оценочные функции образовательного процесса. Это принципиально изменило подход к отбору содержания профессиональной подготовки, характер организации учебно-воспитательного процесса, предоставило возможность максимально «погружать» студентов в профессиональную среду, моделируя и имитируя реальные ситуации обучения и воспитания учащихся, требующие анализа, вычленения и решения педагогических задач. Современное программное обеспечение позволяет эффективно использовать компьютер для решения самых различных задач на основе построения дидактических комплексов, справочно-информационных служб, комплекса заданий для самостоятельных работ, расчетно-аналитических систем, учебных и компьютерных программ и т. д. С помощью компьютера можно эффективно развивать у студентов не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, формировать системное мышление, давать целостное представление о педагогической деятельности, способствовать становлению общепедагогических и учебных умений, ценностных смыслов профессиональной деятельности. Следовательно, компьютеризация играет значительную роль в становлении будущего педагога.

В настоящее время СГПИ можно рассматривать как интегрированную систему, объединяющую образовательные учреждения различных типов: филиалы, опытно-экспериментальные площадки. Будучи формирующимся институтским комплексом, он решает вопросы переподготовки кадров, повышения их квалификации, создания единой информационной сети в образовании, пополнения фонда библиотеки учебной, научной и справочной литературой, издаваемой в институте,

и многие другие вопросы, связанные с модернизацией системы образования в нашей стране.

Таким образом, с переходом к рыночным отношениям в экономике роль целенаправленного воспитания специалистов, в том числе нравственного, гражданского и экологического, не снижается, а растет. Основная доля ответственности за воспитание студентов лежит на преподавателе. В наши дни более остро, чем прежде, стоят задачи усиления взаимосвязи обучения и воспитания, так как будущий специалист, мыслящий и действующий прагматически, приходит к современному мировоззрению через освоение своей профессии и через свои деловые интересы.

Список литературы

1. Будаева, Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе / Т.И. Будаева // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: сборник научных статей. Вып. 2. – М.: ИОО МОН РФ, 2004.
2. Григорьева, Н.Г. Влияние системы ценностей на формирование будущих специалистов / Н.Г. Григорьева // Специалист. – 2005. – №5.
3. Гурова, Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры / Р.Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – №10.
4. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие для учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002.
5. Сливина, Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Сливина. – Красноярск, 2008.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ложкин Г.В.
Волянюк Н.Ю.*

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
Украина, г. Киев*

Психологическая специфика и даже сама суть субъект-субъектных видов деятельности в значительной мере определяется реализацией рефлексивных механизмов и процессов. Именно рефлексивные взаимодействия это не только суть и «ткань» организации субъект-субъектных видов деятельности, но и часто их тайна, их закрытость как для субъектов этой деятельности, так и для их собственно научного изучения. Осознание данного факта привело к исследованиям рефлексии как уникального фактора любого межличностного взаимодействия.

В современной психологической и философской литературе термин «рефлексия» достаточно распространен. Однако большинство его гносеологических характеристик лежит в русле представлений, соответствующих дословному переводу этого слова с латинского языка («обращение назад») с целью углубления в то, что уже произошло. В результате с помощью этого термина обозначаются понятия, которые отличаются по своему содержанию, или те, которые могут быть описаны с помощью других категорий. В результате анализа различных подходов [1–4] рассмотрения рефлексии выявлен ряд признаков, которые могут считаться критериями истинной рефлексии: остановка потока сознания, внутренний предмет; сознательность; произвольность возникновения и универсальность.

Сформулируем теоретический конструкт рефлексии, используемый в данной работе. Рефлексия – это мысленное оперирование человеком со специфическими объектами: образом себя, содержанием своего сознания, переживаниями и смыслами.

В зависимости от того, что именно выступает в качестве объекта рефлексии, выделяется: интеллектуальная рефлексия, направленная на осознание и осмысление форм и предпосылок человеческого мышления и познания; личностная рефлексия – обращенность познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния; феноменологическая рефлексия как универсальный способ анализа самопознания; экзистенциальная рефлексия, нацеленная на выяснение условий и факторов бытия субъекта [4].

Как и любой психологический феномен, рефлексия имеет определенную структуру. В ней условно выделяют содержательный и динамический компоненты.

Содержательный компонент рефлексии характеризует ее предметный аспект, в зависимости от которого выделяют два основных ее типа – внутреннюю (интрапсихическую) и внешнюю (интерпсихическую). Эта идея принадлежит Локку, который разделил весь опыт, имеющийся у человека, на внешний, получаемый из внешнего мира с помощью ощущений, и внутренний, базирующийся на человеческой способности анализировать свое собственное мышление.

Цель и предмет внешней рефлексии – построение и воспроизведение в своем сознании образа мыслей, чувств субъекта по коммуникации, что должно дать возможность, «встав на его место», более продуктивно организовывать процесс взаимодействия. Внешняя рефлексия позволяет человеку выяснить то, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные качества, эмоциональные реакции.

Динамический компонент рефлексии связан со способом ее происхождения. В связи с этим выделяют произвольную и импульсивную рефлексию. Первая трактуется как рефлексивный акт, запускаемый

человеком по приказу, по желанию, она характеризуется контролем над началом рефлексивных процессов. Соответственно, для этого человек должен иметь мотив и потребность в таком произвольном запуске рефлексии. Произвольная рефлексия всегда осознанна. Вторая – импульсивная рефлексия, возникает при столкновении с препятствием, проблемой, невозможностью действовать по-старому. Она может быть как осознанной (когда процесс рефлексивного выхода представлен в сознании и может быть описан в словах), так и бессознательной (когда человек не замечает, как входит в рефлексивную позицию).

Динамический аспект рефлексии связывают также с так называемым временным принципом, в зависимости от которого выделяют три основные ее вида: ситуативная, ретроспективная и перспективная [3].

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность человека к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются: время обдумывания человеком своей текущей деятельности, то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего, степень развернутости процессов принятия решения, склонность к самоанализу в конкретной ситуации.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы, причины произошедшего, содержание прошлого поведения, а также результаты и в особенности допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается в том, как часто и насколько долго человек анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения, планированием как таковым, прогнозированием вероятных исходов. Ее основными поведенческими характеристиками являются: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. В принципе, это ни что иное как процесс антиципации.

Правомерным и целесообразным есть также рассмотрение и других плоскостей и граней рефлексии, а именно – выяснение пусковых механизмов. Так, одни исследователи считают, что пусковым механизмом рефлексии выступает некое неразрешимое на деятельностном уровне противоречие, которое необходимо разрешить для достижения поставленной цели. Другие считают, что мотивом к началу процесса рефлексирования может выступать изначально присущая человеку познавательная потребность, любопытство, поисковое поведение,

направленное на анализ самого себя, без необходимости реализации прямой практической цели.

В работах А.В. Карпова, на основе предложенной им методики, доказана принципиальная измеряемость рефлексивности и получены новые данные о ее месте и роли в структурно-функциональной организации деятельности. Установлено, что существует закономерная и стабильная связь между уровнем развития рефлексивности и результативными параметрами управленческой деятельности. Эта связь не носит характера простой детерминации, а является более сложной – нелинейной, и описывается инвертированной U-образной кривой. Не только низкая (что вполне естественно), но и высокая рефлексивность является причиной снижения эффективности управленческой деятельности. Высокая рефлексивность связана с такими индивидуальными качествами, которые сами по себе являются противопоказаниями для управленческой деятельности: нейротизм, сензитивность, ригидность и, естественно, влияют на функции принятия решения. Интересно, что была обнаружена закономерная связь рефлексивности с исполнительской деятельностью. Эта связь описывается S-образной кривой, то есть существует некоторый интервал, при котором деятельность наиболее эффективна, т.е. и для исполнительской деятельности существует определенный диапазон рефлексивности, при котором изменения наиболее сензитивны к восприятию и реализации управленческих воздействий. Итак, и для управленческой, и для исполнительской деятельности можно констатировать наличие не только нижнего, но и верхнего порога рефлексивности. Превышение порога ведет к снижению управленческой деятельности, а в исполнительской – ведет к тому, что рост рефлексивности перестает значимо влиять на ее результативные параметры [3].

Специфичность свойства рефлексивности и своеобразие его влияния на деятельность состоит не только в том, что оно влияет на степень субъектных качеств, но и в том, что и степень этого влияния настолько велика, что может блокировать проявления любого качества. Данный вывод подтверждается и эмпирическими результатами, полученными разными авторами.

Общетеоретическое осмысливание оптимума приводит и к определенным обобщениям. Психика как объективно существующая система функционирует сама по себе, а раз это так, то слабое развитие рефлексии не может помочь психике, и наоборот, чрезмерное ее развитие будет вытеснять механизмы, процессы объективной системы регуляции. Хотя это рассуждение в известном смысле и метафорично.

Все многообразие направлений и способов развития рефлексии условно можно объединить в несколько основных. Первый способ развития рефлексии есть внедрение субъектом педагогической

деятельности в свою жизнь философии незнания, при которой снимается необходимость казаться знающим, минимизируется напряженность и страх чего-то не знать; знание о своем незнании становится ценностью большей, чем знание как таковое.

Любое движение мысли начинается с проблемы, с постановки вопроса. Именно вопрос является средством фиксации знания о незнании. Умение ставить перед собой четкие и ясные вопросы, с одной стороны, – показатель развития рефлексии, а с другой – способ ее актуализации. Осмыслению проблемы способствуют построение схем, графиков, таблиц, так как именно они задают вектор движения мысли.

Второй способ развития рефлексии субъекта педагогической деятельности – это уважение и принятие противоположных позиций. Следует отметить, что среди опытных профессионалов существует тяга к канонизации собственного опыта, вера в единственно правильную точку зрения (свою), что в результате препятствует глубокой рефлексии. Поэтому необходимо развивать у себя умение занимать ту или иную позицию, уметь увидеть проблему не с одной единственной точки зрения, а так, как ее видят другие. Одним из лучших способов овладения умением занимать и сменять разные позиции является ролевая игра. Частое переключение с одной роли на другую приводит к расширению диапазона представлений человека о своей роли и создает условия для рефлексии своих возможностей.

Следующим способом развития рефлексии субъекта педагогической деятельности есть самоисповедь, которая предполагает внутренний отчет перед собой о самом себе. Данный процесс помогает понять и разобраться в том, что волнует человека. Самоисповедь может быть в разных вариантах, одним из них внутренняя речь, другой – внешняя речь. Это ничто иное как ведение дневника.

Магнитофон (или видеоманитофон) как способ активизации рефлексии субъекта педагогической деятельности позволяет фиксировать происходящее для детального анализа. Следует подчеркнуть, что повторность действия – например, чтение способствует его отчуждению и облегчает рефлексивный анализ.

Особое место в деле развития рефлексии занимают приемы, направленные на создание пространств для рефлексирования. Следует осуществить оценку условий, действий, ситуаций, состояний, которые помогают/мешают, являются полезными/вредными, нравятся/не нравятся. Любые помехи трудно поддаются систематизации, и в то же время у каждого субъекта педагогической деятельности есть свой список того, что ему мешает, и, если этот перечень зафиксировать, это позволит их избегать в будущем.

Таким образом, рассмотрение рефлексии в контексте профессионального развития субъекта педагогической деятельности

имеет своей целью подчеркнуть важность осмысления педагогом своего места, роли и ответственности за результаты труда.

Список литературы

1. Войтик, И.М. Оценка и развитие рефлексивного мышления / И.М. Войтик, И.Н. Семенов. – Новосибирск: Сиб АГС, 2001. – 144 с.
2. Гримак, Л.П. Как жить в гармонии с собой. Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 351 с.
3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45-57.
4. Разина, Т.В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Т.В. Разина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. – С. 233-282. – (Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М.М. Кашапова).

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Максимчук Е.Д.

*Курский государственный университет
Российская Федерация, г. Курск*

Эффективность образовательной деятельности иностранных студентов в условиях российской системы образования в целом напрямую зависит от уровня их межкультурной адаптации. Исследования в этом направлении определяют рассматриваемую проблему как достаточно актуальную, требующую создания и обоснования программ социально-психологического сопровождения адаптации иностранных студентов к новым социокультурным условиям.

Социально-психологическое сопровождение иностранных студентов представляет собой целостную, системно организованную деятельность, в рамках которой создаются благоприятные условия для успешного функционирования сопровождаемого субъекта. Это наиболее оптимальный способ, способствующий успешной межкультурной адаптации иностранных студентов, позволяющий создать условия для сохранения культурной направляющей студентов как представителей своей страны, актуализировать имеющиеся социокультурные знания, получить информацию о многообразии и самоденности разнообразных культур, повысить уровень межкультурной компетентности, осознать необходимость толерантного отношения к другим культурам и наличие общечеловеческих ценностей [1, с. 12].

Все вышесказанное обуславливает необходимость разработки и реализации программ социально-психологического сопровождения

межкультурной адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза.

Стратегия и тактика построения программ социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов должны быть ориентированы на разрешение конкретных задач: помощь иностранным студентам в адаптации к жизни и учебе в регионе; знакомство иностранных студентов с духовным и культурным достоянием, историческим наследием русской и других культур; повышение уровня межкультурной компетентности иностранных студентов; вовлечение иностранных студентов в общественную и культурную жизнь вуза и города; развитие терпимости к установкам, ценностям, убеждениям в различных культурах; развитие культурного самосознания; повышение степени комфортности каждого иностранного студента в условиях обучения и проживания в неоднородной среде.

Успешность работы по сопровождению межкультурной адаптации иностранных студентов в значительной степени определяется наличием адекватных и корректных методов. При построении программ социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов необходима систематизация практических программ и методов формирования навыков социального взаимодействия с представителями других культур. Должны быть созданы условия, в которых иностранные студенты научаются навыкам и способам поведения, которые позволят им адекватно взаимодействовать с представителями принимающей культуры и представителями других культур, сильно отличающимися по большинству параметров: религии, языку, традициям, ценностям.

В содержание программы социально-психологического сопровождения могут быть включены:

- тренинг (элементы тренинга) межкультурной коммуникации и компетентности;
- «культурные ассимиляторы» для повышения уровня межкультурной сензитивности;
- экскурсионные программы;
- социально-психологические игры, направленные на повышение межкультурной компетентности, снижение уровня тревожности, культурной дистанции и др.;
- информационные беседы;
- тренинг (элементы тренинга) толерантности;
- тренинг (элементы тренинга) по развитию культурного самосознания, формирования позитивного образа своей и других национальных культур;

- межкультурный диалог с представителями русской и других культур;
- кросс-культурный тренинг;
- тренинг социокультурных умений.

Именно успешное использование многочисленных активных методов в социально-психологическом сопровождении позволяет формировать у иностранных студентов навыки взаимопонимания и взаимодействия с представителями различных культур в реальных ситуациях; достаточно высокий уровень межкультурной компетентности.

Также следует отметить, что при составлении программы социально-психологического сопровождения иностранных студентов необходимо учитывать:

1. Социально-психологические особенности иностранных студентов (основными социально-психологическими особенностями, влияющими на успешность межкультурной адаптации, считаем следующие: культурный шок, этническая идентичность, этническая толерантность, величина культурной дистанции, мотивационная направленность на обучение, тревожность, межкультурная компетентность, субъективное благополучие).

2. Саму специфику студенческой жизни (высшее образование связано с личностным ростом человека, его интеграцией в обществе, саморазвитием и самореализацией, способствующими раскрытию творческого потенциала студента и налаживанию межличностных отношений, а также повышению его профессионального роста, осознанию индивидуальности).

3. Национальный состав группы.

4. Особенности социально-бытового устройства жизни студентов.

Определиться с основными акцентами в работе по сопровождению адаптации иностранных студентов могут помочь опросы различных групп, задействованных так или иначе в образовательном процессе: иностранных студентов, русских студентов, преподавателей, сотрудников международных отделов вуза. При организации и проведении подобных опросов следует выявить положительные и отрицательные оцениваемые обстоятельства жизни иностранных студентов в нашей стране. Как отмечает И.А. Поздняков, само проведение анкетирования иностранных студентов представляет собой элемент практической работы в области психологического сопровождения, так как внимание администрации вузов к проблемам студентов, проявленное в форме опросов, уже является фактором, способствующим адаптации у нас в стране [2, с. 163].

Подводя итог, следует отметить, что работа с иностранными студентами по повышению их межкультурной адаптации является принципиально важной в организации образовательного процесса

иностранных студентов в условиях новой культуры. Показателями правильного развития социально-психологических особенностей, влияющих на успешность межкультурной адаптации, являются эмоциональные состояния иностранных студентов (их субъективное благополучие). Положительные эмоции, которые студент испытывает в отношении с сокурсниками, преподавателями, соседями по общежитию, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – все это показатели успешной адаптации личности. Они могут выступать в качестве критериев диагностики эффективности социально-психологического сопровождения иностранных студентов. Неправильное же развитие выделенных выше особенностей может стать основой нарушений в межкультурной адаптации иностранных студентов.

Таким образом, чтобы адаптация проходила эффективно и трудности, возникающие в данный период, были сведены к минимуму, иностранные студенты должны обладать достаточной информацией по вопросам проживания и обучения в нашей стране; условия проживания и обучения должны быть комфортными, а отношения с преподавателями и одногруппниками, студентами факультета и университета доверительными и доброжелательными.

По итогам реализации программ социально-психологического сопровождения иностранных студентов ожидается, что они будут способствовать эффективной межкультурной адаптации иностранных студентов к новым социокультурным условиям; благоприятному «вхождению» их в образовательный процесс, новую культуру; формированию положительного опыта межкультурного взаимодействия с представителями различных культур; расширению представлений о культуре принимающей стороны и других культурах.

Также необходимо отметить, что внедрение системы социально-психологического сопровождения иностранных студентов в процесс их межкультурной адаптации может повысить привлекательность российских вузов и дать ощутимый экономический эффект, так как комфортная и безопасная среда обучения и проживания вдали от дома – один из определяющих факторов при выборе образовательной организации.

Список литературы

1. Гребенникова, И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Гребенникова. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 21 с.
2. Поздняков, И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И.А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2010. – №121. – С. 161-167.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Макухина Е.Г.

*Центр психолого-медико-социального сопровождения
Красносельского района г. Санкт-Петербурга
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Проблемой нашего исследования является изучение особенностей профессионального самоопределения у подростков с высоким умственным развитием.

Нет никакого сомнения в том, что профессиональное самоопределение – начальная ступенька трудовой и творческой самореализации. Именно это определяет постоянную актуальность исследований в русле этой проблематики. От степени адекватности, рациональности, основательности подхода к выбору будущей специальности зависит качество старта в профессиональной деятельности, а также количество и уровень проблем в реализации своих творческих и интеллектуальных возможностей.

С этой точки зрения, необходимо экспериментальное изучение возможных причин несформированности определенного уровня профессионального самоопределения у старшеклассников с высоким интеллектуальным развитием. Эта цель определила объект, предмет, цели и гипотезы исследования.

Объект: профессиональное самоопределение старших подростков.

Предмет: взаимосвязь профессиональных предпочтений и уровня развития интеллекта у школьников.

Цель исследования: анализ особенностей и трудностей профессионального самоопределения у школьников с высоким уровнем развития интеллекта.

Основная (общая) гипотеза: Уровень интеллектуального развития одаренных подростков в той или иной степени обуславливает как достоинства, так и недостатки их профессионального самоопределения.

Дополнительные гипотезы:

Гипотеза 1. Для высокоинтеллектуальных подростков, в отличие от их более обычных сверстников, характерны следующие особенности процесса профессионального самоопределения, повышающие качество профессионального выбора:

- большая устойчивость познавательных интересов, лежащих в основе профессионального самоопределения;
- более высокая сформированность планов по достижению желаемого профессионального статуса;

– более четкие представления о будущих рабочих обязанностях.

Гипотеза 2. Для высокоинтеллектуальных подростков, в отличие от их более обычных сверстников, характерны следующие особенности процесса профессионального самоопределения, снижающие качество профессионального выбора:

– школьникам с высоким уровнем развития интеллекта значительно труднее, чем старшекласникам со средним уровнем развития, выбрать в процессе профессионального самоопределения определенную сферу деятельности в силу повышенной широты выбора;

– одаренные школьники в силу определенных эмоционально-личностных особенностей более импульсивны в определении своего профессионального выбора.

Гипотеза 3. Имеются значительные гендерные различия в процессе профессионального самоопределения, в частности, девочки менее уверены в правильности своего выбора, чем мальчики.

Методики, которые мы использовали для проведения исследования, можно условно разделить на 2 группы:

1. Методика, направленная на выявление интеллектуального развития детей, – «Стандартные и прогрессивные матрицы» Равенна плюс версия (СПМ+);

2. Методики, необходимые для исследования параметров профессионального самоопределения старшекласников:

– «Опросник профессиональных установок подростка» И.М. Кондакова;

– методика «Диагностика профессиональных намерений учащихся» Э.Ф. Зеера, О.А. Рудей;

– «Экспресс-опросник старшекласника», разработанный нами.

Следовательно, методами нашего исследования являются констатирующий эксперимент, структурированное интервью, анкетирование, психологический эксперимент, методы статистического анализа данных.

Исследование проводилось на базе ГБОУ ЦО ЦАО и ГБОУ СОШ ЮАО г. Москвы. Тестировались 8, 9 и 10-е классы. Выборка состоит из 67 старшекласников, среди которых 30 девушек и 37 юношей.

Теоретико-методологическая основа исследования:

1. Отечественные системы профориентации, разработанные Е.А. Климовым, Е.Ю. Пряжниковой и Н.С. Пряжниковым, Э.Ф. Зеер и О.А. Рудей и другими;

2. Концепция педагогики и психологии одаренных детей, разрабатываемая В.С. Юркевич, Е.И. Щеплановой, Н.Б. Шумаковой, Л.В. Поповой и другими специалистами.

Результаты исследования:

1. Выяснилось, что в 10-м классе значимо больше доля не определившихся с выбором профессии школьников, чем в 8-м и 9-м классах. Судя по всему, 8-классники при ответе на вопрос о профессиональных предпочтениях пишут те профессии, о которых они мечтают, тогда как 10-классники уже более основательно и реалистично подходят к выбору будущей сферы деятельности. У последних больше знаний о мире профессий, они могут более адекватно оценить свои возможности: мечты они перестают принимать за важный фактор, а другие предпочтения у них пока не сформировались. Данный факт требует более тщательного исследования и анализа, но в случае подтверждения необходимо учитывать его в построении стратегии психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков, в частности, усиления информационной работы с подростками 8-9-х классов.

2. Высокий уровень интеллектуального развития подростков обуславливает как достоинства, так и недостатки их профессионального самоопределения, в частности:

1) Как и ожидалось, старшеклассники с интеллектом выше среднего более информированы о желаемой профессии, у них более сформированные планы по достижению желаемого профессионального статуса, они имеют более четкие представления о будущих рабочих обязанностях, чем старшеклассникам со средним и низким уровнями развития интеллекта.

2) Не подтвердилась гипотеза о большей широте выбора старшеклассников с высоким уровнем интеллекта. Наоборот, старшеклассники с высоким интеллектом показывают менее широкий разброс профессий (в среднем, думают об одной или двух специальностях). Вероятно, такая необычная картина у нас получилась из-за преобладания старшеклассников с «интеллектом явно выше среднего», которые не являются одаренными, а считаются «высокой нормой». Именно у этой категории подростков складывается наиболее благоприятная ситуация с точки зрения профессионального самоопределения, потому что чаще всего у них наблюдается четко выраженная зона «яркого успеха»: им легче выбрать 1-2 профессии, так как они знают о том, в каких областях деятельности им доступны высокие достижения. Школьники со средним интеллектом существенно реже имеют представления о своих сильных сторонах и, следовательно, им труднее выбрать профессию. И потому их выбор часто шире. Видимо, требуется дополнительное и более подробное исследование данной проблемы на значительно большей выборке и с помощью других методов, позволяющих выделить более дифференцированные показатели широты выбора профессий.

3) Не подтвердилась гипотеза о повышенной импульсивности интеллектуалов при совершении профессионального выбора. Статистически достоверные связи между уровнем развития интеллекта и степенью импульсивности – рациональности профессионального самоопределения у подростков не обнаружены.

4) Выяснилось, что устойчивость профессионального выбора проявляется в одинаковой степени как у школьников-интеллектуалов, так и у старшеклассников со средним умственным развитием.

3. В исследовании обнаружены значительные гендерные различия в характеристиках профессионального самоопределения, а именно:

– Одаренным девочкам свойственна большая неуверенность в окончательности своего профессионального выбора, чем одаренным мальчикам. Различия статистически значимы.

– Высокоинтеллектуальные девочки чаще принижают свои способности и больше принимают во внимание мнения родителей, учителей и друзей (социальные стереотипы) при выборе профессии, чем мальчики с равным им уровнем интеллекта.

– Юношам, вне зависимости от уровня развития интеллекта, менее характерны основательность, рационализм, объективность профессионального выбора, чем девушкам.

Данные различия в характеристиках профессионального самоопределения свидетельствуют о том, что с юношами и девушками следует работать по-разному: девушек необходимо больше подбадривать, повышать их уверенность в профессиональном выборе; консультируя же юношей, необходимо обращать их внимание на формирование основательного, рационального и объективного подхода к выбору профессии.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008 – 256 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 304 с.

3. Попова, Л.В. Психология одаренности. Дифференциация работы с одаренными. Одаренные школьники: особенности развития и содействие самореализации / Л.В. Попова. – М.: МИОО, 2006. – Вып. 4. – 120 с.

4. Пряжников, Е.Ю. Профорентация: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2005. – 496 с.

5. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленская. – 2-е изд., расшир. и перераб. – М.: [Б.и.], 2003. – 93 с.

6. Щербланова, Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щербланова. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – 212 с.

7. Юркевич, В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С. 74-86.

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Маланов С.В.

*Марийский государственный университет,
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В отечественной научной психологии можно выделить два доминирующих направления исследований, в которых разрабатываются фундаментальные основания возможной общепсихологической теории: когнитивная психология (наука), в основу которой заложен информационный подход к анализу и объяснению психических явлений, и системно-деятельностный культурно-исторический подход («культурно-деятельностный» подход), идеи которого закладывались в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и других отечественных психологов. Возможно ли объединение теоретико-методологических оснований двух подходов в рамках единой общепсихологической теории? Анализ теоретических и методологических оснований выделенных направлений развития психологии позволяет указать на принципиальные расхождения по ряду ключевых вопросов:

1. Где исходно располагаются (локализируются) психические функции? Вытесняя идеи бихевиоризма, зарождающаяся в США в 60-е годы XX века когнитивная психология сосредоточилась на поиске психических функций, теоретически локализованных «между стимулами (S) и реакциями (R) внутри организма». В результате поиск причин психических явлений был сосредоточен на анализе нейрофизиологических процессов в мозге. В отечественной психологии исходно психические функции были локализованы вне организма – между субъектом и предметными условиями окружающей среды.

2. Что выделяется в качестве предмета изучения психологии? В когнитивной науке психика рассматривается как система механизмов, обеспечивающих избирательность селекции из внешнего мира с помощью органов чувств, последующую обработку, преобразование, хранение и воспроизведение информации в нервной системе и мозге, а также влияние таких механизмов на поведение, эмоциональные и мотивационные отношения субъекта [1, 6].

В культурно-деятельностной психологии психика рассматривается как система функций, которые формируются и развиваются у животных в процессах активного взаимодействия с внешним миром и обеспечивают:

1) избирательную ориентировку в окружающем мире в зависимости от функциональных состояний организма;

2) организацию на основе предварительной ориентировки различных форм целенаправленного поведения;

3) накопление в течение жизни и (у человека) фиксирование в форме «образа мира» наиболее эффективных способов ориентировки и организации поведения [3, 4].

При этом нейрофизиологические процессы рассматриваются в качестве необходимых условий формирования и развития психических функций, но не в качестве причины их возникновения [2, 7].

3. Какова связь психических функций с анатомическими структурами и физиологическими функциями организма? Когнитивная психология продолжает склоняться к теоретической локализации психического образа внутри мозга. Функциональная структура психической активности субъекта анализируется и объясняется как переработка в нервной системе и мозге информации, которая исходно извлекается субъектом из внешней физической стимуляции и субъективно переживается в форме чувственных данных – психического образа. Следование такой логике порождает ряд известных проблем. Во-первых, это проблема «предметности психического образа». Образ предмета строится (презентируется, актуализируется) в мозге (и мозгом?), а затем, построенный в мозге, накладывается (проецируется) на свой источник и переживается как предмет [8]. Во-вторых, это проблема «гомункулуса в мозге» и «логической бесконечности». Если психический образ строится мозгом и в мозге, то должен быть «наблюдатель в мозге», который такой образ воспринимает и информирует об этом субъекта. В свою очередь, у «наблюдателя в мозге» должны быть свои органы чувств, свой мозг и т. д. [6].

Отечественная психология в решении этой проблемы опирается на известную формулировку: психические функции порождаются во внешних взаимодействиях животного организма (субъекта) с предметным миром, а мозг выступает только в качестве необходимого, но недостаточного условия для актуализации, формирования и развития психических функций [5, 8]. В основе построения сенсорно-перцептивного образа лежит механизм уподобления динамики процессов в воспринимающей системе свойствам объектов («уподобление состояний органов чувств» физическим свойствам объекта). Психический образ строится, фиксируется, актуализируется на функциональной системе физиологических процессов в организме, которые исходно определяются мышечными движениями и движениями органов чувств, направленными

на объект, – предметно-практическими и сенсорно-перцептивными операциями и действиями. Такие операции и действия, в свою очередь, актуализируют физиологические процессы как в органах чувств и в нервной системе, так и в различных органах и тканях организма, включая и комплексы вегетативных изменений. Переживаемые субъектом системно-динамические изменения вегетативных функций вносят в образ эмоционально-оценочную пристрастность. Нервная система и мозг при этом выполняют функции интеграции и дифференциации разных физиологических процессов и складывающихся на их основе функциональных систем [2, 8].

4. Чем характеризуется основной метод исследования психических явлений? При использовании информационного подхода в когнитивной психологии теоретически конструируются возможные модели обработки и организации информации, выступающие аналогиями, которые соотносятся с особенностями организации поведения животных, с особенностями решения различных задач человеком, с возможностями накапливать, воспроизводить и использовать для решения новых задач фрагменты жизненного опыта и т. д. Такой путь исследования основан на выделении множества корреляционных отношений между теоретическими моделями «психических функций в мозге» и соответствующими особенностями поведения у животных и человека, но не позволяет выявлять и анализировать причинно-следственные связи, которые лежат в основе развития психических функций. Метод моделирования в когнитивной психологии подчиняет себе все другие методы исследования. В результате подменяется предмет исследования психологии и актуализируется ряд проблем. Во-первых, поскольку информационный подход является эффективным способом логико-математического описания и моделирования самых разных явлений окружающего мира, то актуализируется проблема определения и интерпретации психических явлений как механизмов обработки информации (психика = информация и механизмы ее переработки) [9]. Во-вторых, это проблема онтологического статуса информации в психологии. Когда термин «информация» вводится в контекст научных обсуждений достаточно строго, то указывается определенный способ:

- 1) выделения таких единиц;
- 2) структурных или функциональных преобразований, которые такие единицы порождают и которые такими единицами детерминируются в системах, передающих и принимающих сигналы.

На этой основе логико-математические модели связываются с качественно определенными свойствами явлений окружающего мира и приобретают предметную отнесенность и онтологическое содержание. Третья проблема – проблема активности информационных процессов и телеологизма. Информационные модели в когнитивной психологии

предполагают скрытый или явный телеологизм. Телеологизм проявляется в двух формах:

1) как информационное описание причинно-следственных отношений в объектах (например, в технических устройствах), использование которых позволяет получить предполагаемый, заложенный в техническое устройство самим исследователем результат (цель);

2) как информационное описание процессов целеполагания и подчинения таким целям различных функций у живых организмов.

В отечественной психологии психика исследуется как система функций животного организма, которые актуализируются и развиваются во взаимодействиях с окружающим миром и обеспечивают ориентировку и организацию поведения [3, 4]. В качестве исходной формы психических явлений рассматриваются опирающиеся на использование органов чувств избирательные локомоторные и манипулятивные формы взаимодействий животных организмов с окружающей предметной средой. При этом известная гипотеза Л.С. Выготского об исходном формировании высших психических функций у человека «извне – внутрь» была А.Н. Леонтьевым перенесена на анализ законов эволюционного формирования и онтогенетического развития психики как у животных, так и у человека [2, 5].

5. Как анализируются речевые функции человека? Анализ языковых или знаково-символических средств как системы внешних материальных носителей, в которых «содержится объективная информация», выступает в качестве самого распространенного заблуждения при использовании информационного подхода в психологии [9].

В системно-деятельностном культурно-историческом подходе к анализу и объяснению психических явлений обмен речевыми сообщениями между людьми рассматривается как использование языковых средств для актуализации совместных способов ориентировки и организации на этой основе определенных практических или умственных действий [5, 7].

6. Что лежит в основе регистрации субъектом содержания представлений и феноменологических самоотчетов? В когнитивной психологии за определением психических явлений как механизмов и процессов, обеспечивающих переработку информации, теряется онтологическая специфика психики. Такие понятия, как репрезентация и репрезентативные системы, маскируют отсутствие онтологической формы существования психики.

В контексте системно-деятельностного культурно-исторического подхода к анализу и объяснению психических явлений исходными формами психики признаются все внешние опирающиеся на движения и функции органов чувств ориентировочно-исследовательские формы активности живых организмов, которые у человека приобретают характер

опосредствованных орудиями и знаками сокращенных (умственных) целенаправленных действий и автоматизированных операций. Такие умственные операции и действия начинают составлять многообразие феноменологии [2, 3].

7. Что выступает функциональной основой образа мира и сознания человека? В когнитивной психологии поиск функциональных источников образа мира и сознания связан:

1) с моделированием способов селекции, обработки, хранения и преобразования информации;

2) с поиском корреляций между функциями сознания и нейрофизиологическими процессами в мозге.

В отечественном подходе к анализу психических явлений первичным признается не индивидуальное, а общественное сознание, рассматриваемое как совокупность совместных знаний (способов ориентировки и организации разных действий), как культурно-исторический опыт, который фиксируется, транслируется и актуализируется с помощью орудийных и знаково-символических средств.

Поскольку два направления анализа психических явлений базируются на альтернативных основаниях, то анализ и объяснение психических явлений часто реализуются путем соскальзывания с одной теоретической позиции на другую – в психологической литературе сохраняется неопределенность и противоречивость интерпретаций психических явлений. Вместе с тем в перспективе возможна ассимиляция отечественной теоретической психологией некоторых идей, результатов исследований и методов моделирования, которые характеризуют когнитивную психологию. Обратные процессы, на наш взгляд, по методологическим и теоретическим основаниям невозможны. Для этого потребуется показать как «мозг порождает психику», как на основе нейрофизиологических процессов в мозге и мозгом порождается психический образ окружающего мира.

В заключение отметим, что объяснение и классификация психических явлений на основе их «генетического выведения» из общебиологических эволюционных закономерностей развития животных организмов с последующей дифференциацией психических функций у человека в период антропогенеза и культурно-исторического развития заложена в основополагающих идеях отечественной психологии. Именно на таких основаниях может быть построена содержательно непротиворечивая общепсихологическая теория.

Список литературы

1. Величковский, Б.В. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.В. Величковский. – М.: Смысл; Академия, 2006.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982-1984.
3. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
4. Иванников, В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010.
5. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.
6. Линдсей, Н. Переработка информации у человека / Н. Линдсей, Д. Норман. – М.: Мир, 1974.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Московского государственного ун-та, 1979.
8. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Московского государственного ун-та, 1985.
9. Чертов, Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи / Л.Ф. Чертов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянова Ольга Юрьевна, старший преподаватель СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Адамова Наталья Васильевна, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Андреева Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Андреева Татьяна Юрьевна, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Андрукевич Ксения Васильевна, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

Аносова Наталья Анатольевна, заместитель директора по воспитательной работе ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Антонова Ксения Алексеевна, преподаватель английского языка МБОУ «Гимназия №1», Российская Федерация, г. Самара.

Антропов Роман Владимирович, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой конституционного и муниципального права «Забайкальский институт предпринимательства» филиала НОУ ВПО Центросоюза РФ «Сибирский университет потребительской кооперации», Российская Федерация, г. Чита.

Апишева Аминет Шабановна, старший преподаватель Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Арпентьева (Минигалиева) Мариям Равильевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Российская Федерация, г. Калуга.

Афанасьева Татьяна Максумовна, педагог-психолог ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения Красносельского района Санкт-Петербурга», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Бай Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Балгозина Раушан Орымбаевна, доктор исторических наук, доцент, и. о. профессора кафедры истории Казахстана и социально-гуманитарных

дисциплин «Казахский национальный технический университет имени К.И. Сатпаева», Казахстан, г. Алматы.

Бахтина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Бегалинова Калимаш Капсаровна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой истории Казахстана и социально-гуманитарных дисциплин «Казахский национальный технический университет имени К.И. Сатпаева», Казахстан, г. Алматы.

Белянина Виктория Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Березко Иванна Васильевна, научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

Биназаров Айдархан Дукенбаевич, директор «Жамбылский гуманитарный колледж им. Абая», Казахстан, г. Тараз.

Блинова Мария Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Блохина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Богатырева Татьяна Михайловна, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Богдан Елена Григорьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Богомолова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Российская Федерация, г. Калуга.

Бойко Светлана Тихоновна, научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

Бреусенко-Кузнецов Александр Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Бриллиатова Ольга Михайловна, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

Бужинский Сергей Сергеевич, студент ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им.

Г.И. Носова, Институт педагогики, психологии и социальной работы, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Булдакова Татьяна Ивановна, преподаватель высшей категории, председатель МЦК ГБОУ СПО РМЭ «Йошкар-Олинский строительный техникум», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Былина Екатерина Викторовна, старший преподаватель СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Виногорова Наталья, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Виха Галина Васильевна, доктор биологических наук, заместитель директора по науке НОУ «Институт диагностики и профилактики социально-значимых заболеваний», Российская Федерация, г. Москва.

Волянюк Наталья Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Гаврина Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, подполковник внутренней службы ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Российская Федерация, г. Рязань.

Гайсина Айгуль Рафисовна, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Галай Ирина Александровна, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №2 комбинированного вида», Российская Федерация, г. Заполярный.

Галякевич Кристина Олеговна, студентка УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Ганишина Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры общей психологии ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Российская Федерация, г. Рязань.

Голодникова Кристина Александровна, студентка ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Носова, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Голомидова Екатерина Викторовна, педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа №3 п. Советский», Российская Федерация, Республика Марий Эл, п. Советский.

Горбунов Сергей Андреевич, студент ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Грачева Оксана Геннадиевна, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Гагарина Ю.А.», Российская Федерация, г. Саратов.

Гуляева Екатерина Александровна, воспитатель МБДОУ «Детский сад №16 “Дубок”», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Гуня Рина Владимировна, преподаватель русского языка и литературы МОУ «Тираспольская средняя школа №4», высшая квалификационная категория, Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь.

Гурлева Татьяна Степановна, научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

Гуцол Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Гушина Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Дереча Виктор Андреевич, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии и наркологии ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет», Российская Федерация, г. Оренбург.

Дереча Галина Ильинична, кандидат медицинских наук, доцент ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет», Российская Федерация, г. Оренбург.

Джумадилова Ардак Каратаевна, преподаватель педагогики и психологии «Жамбылский гуманитарный колледж им. Абая», Казахстан, г. Тараз.

Ендылетова Наталья Петровна, воспитатель МБДОУ «Детский сад №44 “Буратино”», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Еремеев Борис Алексеевич, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Жаркова Елена Анатольевна, логопед, клинический психолог, аспирант БУЗ ВО «Череповецкая городская детская поликлиника №2», Российская Федерация, г. Череповец.

Жученко Ольга Александровна, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия», Российская Федерация, г. Ижевск.

Заболотских Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Загайнов Игорь Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный

открытый социальный институт», председатель Регионального отделения Республики Марий Эл «Федерация психологов образования России», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Зазимко Оксана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

Закирова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», координатор социального проекта «Крыло ласточки» - осознай свое материнство», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Зарецкая Ольга Александровна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

Заулина Галина Валентиновна, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Иванова Евгения Вячеславовна, аспирант, педагог-психолог ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №364», Российская Федерация, г. Москва.

Иванова Людмила Владимировна, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Ирсалимова Сауле Миндубаевна, студентка ФГБОУ ВПО «Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова», Институт педагогики, психологии и социальной работы, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Исрафилова Галина Юрьевна, старший преподаватель Нижнекамского химико-технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Российская Федерация, г. Нижнекамск.

Ишмухаметов Ишгаей Нагимьянович, доктор психологии (Dr. psych.), заведующий кафедрой социальных наук и права, доцент «Институт транспорта и связи», Латвия, г. Рига.

Казакова Марина Юрьевна, заведующая воспитательным отделом ГА ОУ СПО ССУЗ ЧО «Политехнический колледж», Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Калмыкова Ольга Владимировна, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Камаева Наталья Сергеевна, студентка ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Карибаева Гульназ Маратовна, кандидат психологических наук, доцент, ассоциированный профессор «Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева», Казахстан, г. Астана.

Картышева Елена Анатольевна, аспирант, педагог-психолог ГАОУ СПО «Новокуйбышевский государственный гуманитарно-технологический колледж», Российская Федерация, г. Новокуйбышевск.

Кашкарова Инесса Викторовна, ведущий психолог ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», Российская Федерация, г. Барнаул.

Киреева Дарья Сергеевна, ассистент ГБОУ ВПО «Оренбургский государственный медицинский университет», Российская Федерация, г. Оренбург.

Кирсанова Ангелина Сергеевна, студентка ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Российская Федерация, г. Барнаул.

Киселева Наталья Владиславовна, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Клименко Илона Васильевна, руководитель МО психологов образования г. Тирасполь, психолог высшей квалификационной категории, Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь.

Климова Елена Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Российская Федерация, г. Калуга.

Кобзева Наталия Александровна, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Ковалева Ирина Ивановна, педагог социальный ГУО «УПК детский сад-начальная школа №5 г. Бреста», Республика Беларусь, г. Брест.

Ковальчук Елена Степановна, кандидат психологических наук, преподаватель-методист Департамента учебно-воспитательной работы Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт»; доцент кафедры общей и медицинской психологии «Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара», Украина, г. Киев, Днепропетровск.

Кожевникова Екатерина Николаевна, адъюнкт ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Российская Федерация, г. Рязань.

Козель Егор Вячеславович, педагог-психолог ГБОУ «Центр диагностики и консультирования “Участие”», Российская Федерация, г. Москва.

Козина Ирина Борисовна, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ

ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Кольцова Марина Владимировна, воспитатель МБДОУ «Детский сад №16 “Дубок”», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Кондерешко Антонина Геннадьевна, студентка УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Корней Наталья Владимировна, магистрант УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», Республика Беларусь, г. Минск.

Костина Надежда Ильинична, студентка УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь, г. Гродно.

Кравец Галина Васильевна, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Кроль Владимир Михайлович, доктор биологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики», Российская Федерация, г. Москва.

Кряжева Екатерина Вячеславовна, студентка ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Носова», Российская Федерация, г. Магнитогорск.

Кубашева Оксана Валентиновна, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия», Российская Федерация, г. Ижевск.

Кудленок Виктория Евгеньевна, педагог-психолог ГБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Взаимодействие”», Российская Федерация, г. Москва.

Кузнецов Александр Иванович, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Кузьмина Ирина Петровна, преподаватель Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Кузьмина Снежанна Викторовна, педагог-психолог МОУ «Психолого-педагогический и медико-социальный центр диагностики и консультирования “Доверие”», Российская Федерация, п. Приволжский.

Курочкина Людмила Валентиновна, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Кучер Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», Российская Федерация, г. Ставрополь.

Ложкин Георгий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

Максимчук Елена Демьяновна, соискатель кафедры методики, педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Российская Федерация, г. Курск.

Макухина Елена Геннадьевна, психолог-педагог, магистр психологии «Центр психолого-медико-социального сопровождения Красносельского района г. Санкт-Петербурга», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Маланов Сергей Владимирович, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Морозова Дарья Александровна, студентка УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Москалюк Виктория Юрьевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Наметкулова Сандаугаш Жанузаковна, преподаватель педагогики и психологии «Жамбылский гуманитарный колледж им. Абая», Казахстан, г. Тараз.

Николаева Эльвира Александровна, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Помазина Ольга Алексеевна, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Российская Федерация, г. Калуга.

Синюк Диана Эдвардовна, кандидат психологических наук, доцент УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Черкасова Татьяна Ивановна, кандидат экономических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

Шавшасва Лидия Васильевна, кандидат философских наук, педагог-психолог высшей квалификационной категории, старший преподаватель СПб ГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный институт

психологии и социальной работы», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

Шишкина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово Попова Леонида Михайловича	3
Аверьянова О.Ю., Былина Е.В., Шавшаева Л.В. К вопросу о комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях дошкольного образовательного учреждения	4
Адамова Н.В., Кузнецов А.И. Организация инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы (из опыта деятельности МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы»)	9
Андреева С.Н. Гендерные различия в фрустрационных реакциях младших школьников в условиях раздельного обучения	13
Андреева Т.Ю. Стадии профессионального становления бухгалтера	19
Андрукевич К.В. Отношение к психологическому онлайн-консультированию у юношей и девушек	21
Аносова Н.А. Институциональная среда профессионально-общественной аккредитации коротких программ.....	25
Антропов Р.В. Психологические проблемы становления профессиональной компетентности студента-юриста в Германии: опыт, анализ, практика	28
Апишева А.Ш. Эффективность деятельности кафедры технического университета: психолого-педагогический аспект.....	33
Арпентьева (Минигалиева) М.Р. Подходы к изучению и интерпретации текстов консультативных бесед	38
Арпентьева (Минигалиева) М.Р. Трудности академического психологического консультирования и подготовка психологов-консультантов	45
Афанасьева Т.М. Развитие социальной компетентности несовершеннолетних в условиях общеобразовательного учреждения.....	73
Бай Е.А., Морозова Д.А. Психологические особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в неблагополучных (алкоголизированных) семьях	77
Балгозина Р.О., Бегалинова К.К. Модернизация высшего образования в Республике Казахстан: психологический формат	82
Бахтина С.В., Камаева Н.С. Особенности адаптации первокурсников к обучению в вузе	87
Белянина В.Б. Об использовании методов интерактивного обучения в преподавании психологии и педагогики	91
Березко И.В. Сочинение о будущем как способ определения идентичности старшеклассника	94
Биназаров А.Д., Джумадилова А.К., Наметкулова С.Ж. Обучение психологии: проблемы содержания психологического образования	98

Блинова М.Л. Адаптационный потенциал: психологическая характеристика понятия	103
Блинова М.Л., Николаева Э.А. Развитие адаптационного потенциала у людей зрелого возраста с ограниченными возможностями здоровья в домах-интернатах (Йошкар-Олинский дом-интернат для престарелых и инвалидов «Сосновая роща»)	112
Блохина И.А. Психологические особенности профессионально-этических установок руководителей учебных заведений	117
Богатырева Т.М. Современные требования к профессиональному бухгалтеру	122
Богдан Е.Г. Созависимость как стиль взаимодействия родителей с детьми младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности	125
Богомолова Е.А. К вопросу об отношении родителей к инклюзивному образованию	130
Бойко С.Т. Психолог в условиях информационного общества: противодействие манипуляциям в СМИ	135
Бреусенко-Кузнецов А.А. Проблема включения отечественных метафизических теорий личности в психологический научный и образовательный процесс	140
Бриллиатова О.М. Гендерная специфика виктимного поведения подростков	145
Бужинский С.С. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной компетентности служащих специальных учреждений в зависимости от стажа работы	150
Булдакова Т.И. Формирование культуры профессионального общения на занятиях по психологии	156
Виногорова Н.А. Актуальные вопросы профессионального роста бухгалтера	158
Волянюк Н.Ю., Кузьмина И.П. Интуитивная модель профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля	161
Гаврина Е.Е. Специфика формирования должностной позиции курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе	164
Гайсина А.Р. Этические проблемы профессии бухгалтера и пути их решения	168
Галай И.А. Психологическое сопровождение позитивного воспитания дошкольников	170
Гаякевич К.О., Синюк Д.Э. Обоснование организации социально-психологической помощи младшим школьникам с высоким уровнем тревожности	172
Ганишина И.С. Профессиональная подготовка курсантов психологических факультетов ведомственных вузов ФСИН России к работе с наркозависимыми осужденными	177

Голомидова Е.В. Успешная адаптация младших подростков как фактор психологического здоровья	180
Горбунов С.А. Проблема эмоционального интеллекта как аффективно-когнитивная координация профессиональной составляющей личности педагога	185
Грачева О.Г. Проблемы преподавания психологии в техническом вузе	191
Гуляева Е.А. Коррекция страхов у детей дошкольного возраста (консультация для родителей)	196
Гурлева Т.С. Диалог как смысловое взаимодействие между субъектами воспитательного процесса: психологическое сопровождение в поисках высокого смысла	202
Гуцол С.Ю. Проблематизация мифа как смыслообразующего феномена образовательного дискурса	205
Гущина Т.Ю. Направленность самообразования в период обучения в вузе	210
Дереча В.А., Киреева Д.С., Дереча Г.И., Антонова К.А. Проблема совладающего поведения в психологическом консультировании учащихся, родителей и педагогов в образовательных учреждениях	215
Ендылетова Н.П. Влияние театрализованной игры на развитие психических процессов у детей дошкольного возраста	219
Еремеев Б.А. К профессиональной ориентации специалиста в области непрерывного образования	223
Жаркова Е.А. Основные структурные компоненты модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета	228
Заболотских О.П. Проблема изучения эмоциональной сферы детей с задержанным темпом психического развития	231
Загайнов И.А. Использование потенциала «будо» в корпоративных психологических тренингах по развитию персонала	233
Зазимко О.В. Самопроектирование личности в образовательном процессе	241
Закирова Т.И. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения осужденных женщин, отбывающих наказание в колонии-поселении	246
Зарецкая О.А. Представления о личностном росте у взрослых разного возраста (по материалам эмпирического исследования)	254
Заулина Г.В. Роль личности преподавателя психологии в построении профессионального образа «Я» студентами-психологами посредством процесса идентификации	259
Иванова Е.В. Повышение уровня жизнестойкости и профилактика профессионального выгорания педагогов детского сада	263

Иванова Л.В. Отношение к здоровью у мужчин и женщин 35–50 лет.....	266
Ирсалимова С.М. Психологические условия снижения тревожности при подготовке и сдачи ЕГЭ.....	270
Исрафилова Г.Ю. Психологическое сопровождение студентов технических специальностей.....	275
Ишмухаметов И.Н. О вопросе повышения квалификации преподавателя современной высшей школы	280
Калмыкова О.В. Программа социально-психологической адаптации студентов-первокурсников как средство первичной профилактики зависимости от ПАВ.....	288
Карибаева Г.М. Психологические проблемы профессионального становления личности	290
Картышева Е.А. Современные ориентации воспитания в педагогической психологии на примере молодого поколения в пенитенциарной системе (из материала посещения Жигулевской воспитательной колонии для несовершеннолетних от 2014 года).....	296
Кашкарова И.В. Культура эмоций и чувств как условие сохранения психического здоровья молодежи.....	300
Кирсанова А.С. Вариативное переживание ситуации как ресурс развития субъектности студентов вузов.....	305
Киселева Н.В. Изучение эмпатии женщин разного возраста	308
Клименко И.В., Гуня Р.В. Интегрированный урок психологии и литературы как современная образовательная технология	312
Климова Е.К., Помазина О.А. Формирование интернального локус контроля как важнейшего инварианта профессиональной деятельности	317
Кобзева Н.А., Казакова М.Ю. Формирование социальных компетенций посредством студенческого самоуправления в системе СПО в условиях нового ФГОС.....	322
Ковалева И.И., Москалюк В.Ю. Исследование эмоционального выгорания в педагогическом коллективе	326
Ковальчук Е.С. Гендерные аспекты в образовании и социальная ответственность студентов технического университета.....	331
Кожевникова Е.Н. Особенности психологической подготовки сотрудников уголовно-исполнительных инспекций для работы с несовершеннолетними осужденными.....	334
Козель Е.В. Возможность применения интерактивной доски в психологическом сопровождении детей с ОВЗ	337
Козина И.Б. Исследование импрессивной речи в рамках нейропсихологической диагностики детей 5–7 лет поликультурного региона.....	340

Кольцова М.В. Преодоление конфликтов в коллективе детей старшего дошкольного возраста (консультация педагога-психолога для педагогов).....	342
Кодерешко А.Г. Особенности реального и виртуального общения старших подростков – активных пользователей Интернета.....	348
Корней Н.В. Сравнительный анализ стилей обучения/мышления студентов разных специальностей.....	352
Костина Н.И. Различия в особенностях профессионального становления студентов педагогических и непедагогических специальностей.....	358
Кравец Г.В. Роль социально-психологического тренинга в становлении студенческой учебной группы как самообучающейся и саморазвивающейся организации.....	361
Кроль В.М., Виха Г.В. О психологическом сопровождении индивидуально-ориентированного обучения.....	365
Кряжева Е.В., Голодникова К.А. Исследование психических состояний женщин с избыточной массой тела при оценке собственной внешности.....	370
Кубашева О.В., Жученко О.А. Фронтальная беседа в вузе: психолого-педагогические аспекты.....	375
Кудленок В.Е. Психологические рекомендации педагогам по работе со школьниками, находящимися в ситуации дезадаптации.....	378
Кузьмина С.В. Основные компоненты, способствующие профессиональному становлению молодого педагога.....	383
Курочкина Л.В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся старших классов гимназии.....	386
Кучер И.В. Воспитание личности современного студента педагогического вуза в условиях образовательного процесса.....	391
Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю. Способы развития рефлексии субъекта педагогической деятельности.....	396
Максимчук Е.Д. Особенности построения программ социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов.....	401
Макухина Е.Г. Особенности профессионального самоопределения у подростков с высоким уровнем интеллектуального развития.....	405
Маланов С.В. К вопросу о теоретических основаниях построения общепсихологической теории.....	409
Сведения об авторах	415

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Часть 1

Сборник статей по материалам
V Международной научно-практической конференции
24-26 декабря 2014 года

Научный редактор сборника –
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
д-р психол. наук, профессор Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника –
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Корректор: Е.В. Яровикова
Компьютерная верстка: Е.В. Яровикова

Издательство ООО «СТРИНГ»
Изд. №
ISBN

Подписано в печать 02.03.2015
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 500
Заказ № 2649
Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО ИПФ «СТРИНГ»
424006, г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, 95