



Негосударственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

«Столичная финансово-гуманитарная академия»

## УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 31

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В XXI ВЕКЕ

Материалы международной научно-практической  
конференции  
«Проблемы взаимодействия личности,  
общества и государства в XXI веке»

23 ноября 2013года

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Выпуск 31

НОУ ВПО «СФГА»

Москва 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации  
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»

**УЧЕНЬЕ ЗАПИСКИ**

**Выпуск 31**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В XXI ВЕКЕ**

Материалы международной научно-практической конференции  
«Проблемы взаимодействия личности,  
общества и государства в XXI веке»  
23 ноября 2013 года  
Москва, НОУ ВПО «СФГА»

**Москва  
2014**

**УДК 159.9**  
**ББК 88**

*Печатается по решению Редакционно-издательского Совета  
НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия»*

**Редакционная коллегия:**

**Грачев В.В.**, доктор педагогических наук, профессор  
**Исаев Е.И.**, доктор психологических наук, профессор  
**Редькина Е.Б.**, кандидат психологических наук, доцент

**Ученые записки. Выпуск 31. Психолого-педагогическое сопровождение становления личности в XXI веке/** Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия личности, общества и государства в XXI веке» (23 ноября 2013 года, Москва, НОУ ВПО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева – М.: ООО «Вариант» – НОУ ВПО «СФГА», 2014 – 172 с.

ISBN 978-5-00080-007-2

Материалы Международной научно-практической конференции, проведенной 23 ноября 2013г. в Москве на базе Столичной финансово-гуманитарной академии, посвящены актуальным проблемам взаимодействия личности, общества и государства в XXI веке. Ведущие ученые – юристы, философы, педагоги, психологи, преподаватели высшей школы в рамках данной конференции обсудили актуальные проблемы права в XXI веке, рассмотрели вопросы психолого-педагогического сопровождения становления личности на современном этапе, подвергли анализу общепедагогические и социальные процессы в современном обществе, рассмотрели актуальные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе модернизации образования.

ISBN 978-5-00080-007-2

© НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», 2014  
© ООО «Вариант», 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Андреева О. В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ».....	5
<i>Беленкова Л. Ю.</i> ПРОФЕССИОНАЛИЗМ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....	9
<i>Бетехтина Е.А.</i> К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	13
<i>Бойматова Л.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КУРСАНТОВ В ХОДЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ВОЕННО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ .....	18
<i>Буслаева Е.Л.</i> ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА.....	23
<i>Буторина И.Н., Демина Т.Г.</i> НАРОДНАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	26
<i>Власова Н.В.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ .....	32
<i>Гусейнова Н.С.</i> ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	35
<i>Демиденко О.В.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВУЗЕ .....	39
<i>Донских Т.П.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ .....	43
<i>Жорновая Е.И.</i> САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕОДОЛЕНИЯ БЕДНОСТИ.....	49
<i>Жорновая О.И.</i> ИДЕЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЕ К ПРОБЛЕМАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА.....	53
<i>Золина Н.И.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ .....	57
<i>Ильясов А. А.</i> ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ .....	62
<i>Имаматдинова Р.Я.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	67
<i>Королева Е.Ю.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА .....	70
<i>Кузнецова Н.И.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, КАК ФАКТОРУСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ .....	74
<i>Кучеряну С.Г., Шубодерова О.Н.,</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ .....	79

<i>Ковряков Д.В.</i> ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА СОВРЕМЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ.....	84
<i>Мишина Е.И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА.....	88
<i>Мишина М.М.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ.....	98
<i>Новокрещенова М.В.</i> ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ.....	104
<i>Новоселова О.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ.....	108
<i>Редькина Е.Б.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	111
<i>Сальникова Ж.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ.....	119
<i>Соболев В.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СПО) .....	123
<i>Старостина И.А.</i> О ДИНАМИКЕ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БОКСОМ .....	127
<i>Суслова Т.Н.</i> ФОЛЬКЛОРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	131
<i>Телегина Т.Ю.</i> РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА .....	135
<i>Усова А.В., Ильясов А.А.</i> ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	138
<i>Филатова А.Ф.</i> ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	142
<i>Швацкий А.Ю.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИСТА.....	147
<i>Шлычков В.Р.</i> ПРОБЛЕМА ДЕВИАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	151
<i>Шмыдко А.А.</i> К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ НА ДУХОВНЫЙ МИР ШКОЛЬНИКОВ.....	161
<i>Яковлев Б.П., Латыпов Р.Р.</i> АКТИВНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПСИХИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ .....	167

# ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»

**Андреева О. В.**

*к.псх.н., доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин,  
экономики и управления НОУ ВПО «Столичная финансово-  
гуманитарная академия» (г. Орск)*

В настоящее время понятие «эмоциональный интеллект» начало постепенно входить в круг научных психологических интересов, обретая более конкретное и объективное содержание. Исследуются свойства, функции, возможности развития и роль эмоционального интеллекта в обеспечении жизненного успеха личности.

На сегодняшний день в психологической науке существует несколько различных моделей эмоционального интеллекта, последовательно предлагавшихся различными зарубежными и отечественными исследователями. При этом понимание сути эмоционального интеллекта постепенно сдвигалось от моделей, смешивающих в себе набор личностных качеств и способностей, к моделям, содержащим исключительно когнитивные способности [4].

В широком смысле эмоциональный интеллект рассматривается как способность личности к эффективному общению за счет умения понимать и управлять своими и чужими эмоциями; умения воспринимать эмоции окружающих людей и возможности влиять на них, а также умения рефлексировать свои собственные эмоциональные состояния и контролировать их проявления [3]. Традиционно в круг функций эмоционального интеллекта включаются повышение эффективности коммуникации, оптимизация межличностных отношений, социально-психологическая адаптация.

Эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является относительно новым,

малоизученным феноменом, а единая согласованная теория эмоционального интеллекта пока не разработана. Тем не менее, необходимость изучения эмоционального интеллекта диктуется запросами практики, заключающимися в определении факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности и социально-психологической адаптации личности в современных условиях.

К. Д. Ушинский, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает [5]. Действительно, культ рациональности и высокий образовательный ценз непосредственно не обеспечивают гуманистическое мировоззрение и эмоциональную культуру человека.

По мнению Е. Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [7].

Известно, что запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания; в свою очередь, невозможность психологической переработки эмоций способствует разрастанию их физиологического компонента. В современном цивилизованном обществе постоянно растет число людей, страдающих невротами. С особой силой и отчетливостью эмоциональные проблемы проявляются у людей с пониженным уровнем самоконтроля. Выйдя из-под контроля сознания, эмоции препятствуют осуществлению намерений, нарушают межличностные отношения, не позволяют надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают здоровье [2], [6].

Наиболее распространенным определением интеллекта является определение Д. Векслера: интеллект – это совокупность способностей, или глобальная способность индивида

действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением. По мнению Дж. Мейера, такое определение настолько расширено, что располагает к ограничению понятия [1].

Согласно представлениям Х. Гарднера о множественном интеллекте, данное психическое явление включает широкий круг способностей. Модель интеллекта структурирует организацию этого пространства. Модель Х. Гарднера включает семь основных подвидов (форм) интеллекта, среди которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, присутствуют пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный (interpersonal) и внутриличностный (intrapersonal) интеллект [1]. Межличностный интеллект, в свою очередь, включает способность наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения. Один из аспектов личностного интеллекта также связан с чувствами и очень близок к тому, что Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо называют эмоциональным интеллектом [1].

Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями.

В соответствии с описанными выше подходами к пониманию эмоций и интеллекта понятие «эмоциональный интеллект» определяется как:

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний [7];
- способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [1];



- способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления;
- совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды;
- эмоционально-интеллектуальная деятельность [7].

Обобщая данные определения, можно отметить, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

Список литературы:

1. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. научно-практ. конф. 26–27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. - Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. С. 22–26.
2. Вайсбах, Х., Дакс, У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998.
3. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
4. Панкова, Т.А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 4(18). URL: <http://psystudy.ru>
5. Спасибенко, С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека // Соц.-гуманитарные знания. 2002. № 2. С. 109–125. 28. Яковлева Е.Л.
6. Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психол. 1999. № 2. С. 61–74.
7. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психол. 1997. № 4. С. 20–27.

# ПРОФЕССИОНАЛИЗМ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

**Беленкова Л. Ю.**

*к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский  
государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»  
(г. Саранск).*

В настоящее время во многих странах мирового сообщества, в том числе и в России, все большее внимание со стороны ученых, педагогов, общественных и государственных деятелей уделяется проблеме модернизации образования, в том числе, профессионального. Это обусловлено преобразованиями внутренних социально-экономических условий, а также глобализацией многих процессов и тенденций в образовательных системах мира и Европы. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов на современном этапе развития общества требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе, внедрения новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса, поиска новых эффективных технологий формирования профессиональной компетентности педагога XXI века, способного решать задачи профессионального становления с опорой на мобильность, творческий потенциал и самореализацию, что позволит обеспечить конкурентоспособность и мобильность на рынке труда, планировать свою будущую карьеру.

На сегодняшнем этапе модернизации образования совершенствование подготовки будущих педагогов связано с осознанием необходимости восхождения личности к высокому уровню компетентности и профессиональному мастерству. Это становится возможным с использованием новой и

перспективной науки – педагогической акмеологии, изучающей пути достижения профессионализма («акме» – вершин) в педагогической деятельности и самообразовании. Сущность акмеологии представлена в работах исследователей А. А. Бодалева, А. А. Деркача, В. М. Зазыкина, В. Г. Ганжина, Н. Т. Селезневой. В образовании акмеология получила развитие в трудах Л. В. Варфоломеевой, Н. В. Вишняковой, Ю. А. Гагина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, раскрывающих факторы достижения педагогом вершин его профессионализма. На наш взгляд, ценными являются исследования О. П. Бурдаковой, М. А. Востровой, Н. М. Полетаевой, Н. Д. Санитаровой. Так, А. К. Маркова считает главной целью акмеологии выявление условий продвижения человека к вершинам, в определении путей достижения педагогом профессионализма [2, с. 445].

Нас, конечно, интересует, как педагогическая акмеология способствует эффективному внедрению стратегии, тактики и техники формирования профессионального мастерства будущего педагога в инновационной среде вуза. Рассматривая данную проблему, полагаем, что акмеологический подход является основополагающим. В современной системе педагогического образования его сущность состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности. Считаем, что использование акмеологического подхода в формировании готовности будущих педагогов к осуществлению инновационной деятельности представляется продуктивным, так как он ориентирует на потребности взрослого человека в творчестве, саморазвитии и самореализации.

Профессиональное мастерство педагогов можно рассматривать как акмеологический феномен

профессиональной самоорганизации, возникающий при сочетании условий, характеризующихся как акмеологическая среда. В основе формирования педагогического мастерства как психического новообразования, проявляющегося в развитии педагогических способностей, высоком уровне развития знаний, умений и навыков, приобретении педагогической техники и опыта творчества, развитии эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, мотивации, лежит комплекс преобразующих механизмов, обеспечивающих стабильное достижение высокой продуктивности труда, соответствующего социальным требованиям профессии [1, с. 33].

К ведущим акмеологическим механизмам формирования профессионального педагогического мастерства относятся: адаптация личности к профессиональной среде в сочетании с компенсаторным эффектом; идентификация с профессиональным образом (идеалом); побуждение внутренней активности личности во взаимодействии с инновационной средой. Показателями эффективности действия акмеологических механизмов формирования педагогического мастерства являются: высокая продуктивность педагогической деятельности; высокий уровень квалификации и профессиональной компетентности; оптимальная интенсивность и напряженность труда; высокая организованность; низкая опосредованность, зависимость от внешних факторов; владение современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач; стабильность высоких показателей деятельности; возможность развития субъекта труда как личности; направленность на достижение положительных социально-значимых целей.

С целью профессионального развития будущих педагогов на базе современных знаний новой науки – педагогической акмеологии, возможно решение следующих профессиональных

задач: повышение профессиональной компетентности в сфере современных достижений педагогики и педагогической акмеологии; выявление личностных ресурсов и формирование навыков построения эффективных стратегий профессионального роста, будущей карьеры, имиджа; овладение современными технологиями и приемами гуманистического влияния и развития мотивации, формирования и развития конкурентоспособности личности выпускника педагогического вуза.

Программа профессионального роста выпускника педагогического вуза должна включать перечень творческих заданий, тесно связанных между собой с учётом целей и задач развития вуза. В этой программе намечается перечень плановых мероприятий по реализации темы исследования, которая является частью общей темы научно-исследовательской лаборатории кафедры и соответственно частью научно-исследовательского направления вуза.

Конструирование собственной педагогической системы выпускника педагогического вуза осуществляется на основе обобщения результатов опытно-экспериментальной работы (внедрение достижений педагогической науки и передового педагогического опыта, проводимого на основе эксперимента); выстраивания системы новаций в опытно-экспериментальной работе с опорой на учебно-исследовательский процесс; разработка программы ориентировочного внедрения результатов инновационного опыта в процессе опытно-экспериментальной работы; оказание посильной помощи в работе творческой или исследовательской лаборатории кафедры.

Итак, развитию профессионализма педагога способствует создание инновационной образовательной среды вуза как среды психолого-педагогического и методического

сопровождения; как среды, обеспечивающей творческую деятельность студентов и ученых; как среды, гарантирующей условия для их самосовершенствования, самоактуализации, самореализации.

Список литературы:

1. Зызыкин, В. Г. Акмеологические аспекты профессионализма / В. Г. Зызыкин, А. П. Чернышев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : обзор информации. – М. : Изд-во НИИ ВШ, 1998. – Вып. 6. – С. 32–34.
2. Маркова, А. К. Педагогическая акмеология / А. К. Маркова // Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – С. 442–452.

## **К ВОПРОСУ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Бетехтина Е.А.**

*старший преподаватель кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО  
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)*

В условиях реформирования современного российского общества особую важность приобретает проблема учета «человеческого фактора», значимость которого определяется уровнем профессионализма субъекта деятельности, как обуславливающего эффективность функционирования и развития любых социальных систем. Все это объясняет всевозрастающие требования, предъявляемые к человеку как субъекту профессиональной деятельности, в связи с чем более остро встает проблема профессионального самосознания специалиста.

Решением проблемы профессионального самосознания в разных вариантах занимались Л.М. Митина, А.К. Маркова, В.В.

Столин, В.Ф.Петренко, А.А. Деркач, А.В. Поддубная, М.Р.Битянова, Л.Б.Шнейдер, В.М.Просекова и др.

Профессиональное самосознание мы будем понимать как осознание себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, как сложный личностный механизм, выполняющий важную роль в регулировании деятельности, с помощью которого возможна оценка имеющихся профессиональных качеств, достижений, планирование направлений саморазвития, формирование профессионально значимых качеств личности.

В структуре профессионального самосознания педагогов-психологов мы выделяем когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает в себя сформированные карьерные планы, высокую степень согласованности профессионального и личного образов Я, развитые представления о возможных профессиональных трудностях и способах их разрешения. Результатом сформированности аффективного компонента выступают высокая степень удовлетворенности трудом, профессиональная психологическая направленность, проявляющаяся в желании и стремлении работать по избранной специальности. Поведенческий компонент представлен сформированностью профессиональных умений и навыков, активности будущих специалистов. В нашем исследовании изучению подверглись только когнитивный и аффективный компоненты, т.к. в полной мере оценить операциональную сторону деятельности (поведенческий компонент) у студентов не представляется возможным.

Для изучения профессионального самосознания будущих педагогов – психологов мы использовали «Личностный дифференциал», адаптированный сотрудниками Психоневрологического института им. В.М.Бехтерева, а также

модифицированная нами «Анкета выпускника», разработанная О.Н.Родиной, П.Н.Прудковым [1].

В нашем исследовании приняли участие 53 студента – выпускника Оренбургского государственного педагогического университета в возрасте 20-22 лет, из них 76 % девушек, 24 % юношей.

Анализируя профессиональный образ Я, мы отметили, что наиболее значимыми качествами у себя как у психолога студенты считают отзывчивость, дружелюбие и добросовестность (фактор Оценки). Следовательно, выпускники склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Данные показатели свидетельствуют о высоком уровне самоуважения к себе как психологу. Наименее выраженными качествами у себя как у психолога испытуемые данной выборки называют: разговорчивый, упрямый, независимый, решительный, напряженный, суетливый, уверенный, раздражительный (факторы Силы и Активности). Исходя из этого, будущие педагоги - психологи характеризуются недостаточным самоконтролем, неспособностью держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, а также интравертированностью и определенной пассивностью. Отметим, что образ психолога-профессионала в глазах выпускников в целом согласуется с их представлениями о себе как о представителях данной профессии, разница лишь в степени выраженности исследуемых параметров. Наиболее значимые качества психолога – профессионала студенты ограничивают сферами коммуникативной компетентности и волевыми качествами. Таким образом, можно утверждать, что подобный психологический профиль психолога – профессионала отражает стереотипы массового сознания об особенностях данного специалиста.



Степень удовлетворенности профессией будущих педагогов-психологов составляет в среднем 40 %, т.е. менее чем у половины опрошенных. Анализ ответов позволил нам дифференцировать внутренние и внешние факторы неудовлетворенности профессией. К внутренним факторам можно отнести несоответствие полученных знаний, умений и навыков требованиям профессии, рассогласование ожиданий от профессии и реальности. К внешним факторам можно отнести сложности трудоустройства, «неблагодарность» других людей, непривлекательность, непристижность будущего места работы (образовательных учреждений), непонимание другими людьми сущности работы психолога, причем таких факторов подавляющее большинство. На наш взгляд, наличие внутренних и внешних факторов неудовлетворенности профессией можно обусловить сформированностью интернального или экстернального локуса контроля студентов в области профессиональной деятельности.

Исследуя особенности карьерных планов выпускников, мы также пришли к выводу об их несформированности. На вопрос анкеты о предполагаемом месте работы и занимаемой должности более половины выпускников не смогли ответить. Более того, практически 35 % выпускников не собираются работать по профессии. Указанные особенности мы связываем с кризисностью и противоречивостью прохождения процесса профессионального становления педагогов – психологов в рамках высшего образовательного учреждения. Данный факт подтверждается при анализе ответов студентов о переживании ими кризисов и трудностей, связанных с профессиональным становлением – 92 % испытуемых указали на их наличие в процессе профессионального обучения.

Анализ ответов выпускников о возможных профессиональных трудностях и способах их разрешения,

показывает, что большинство из них слабо ориентируется в предстоящих затруднениях («проблемы профессионального роста», «отсутствие опыта», «разница между требованиями вуза и учреждения, где буду работать», «взаимоотношение с лицами, работающими в данном учреждении» и др.). Более того, четверть студентов вообще не имеет представления об ожидающих проблемах. Лишь 20 % выпускников называет среди проблем те, что непосредственно связаны со спецификой деятельности психолога. Исходя из этого, мы можем предположить, что большая часть студентов выделяет трудности, обусловленные внешней стороной профессиональной деятельности психолога, и лишь часть из них видит внутреннее содержание своей работы и позиционируют себя как субъектов этой деятельности.

Таким образом, в профессиональном самосознании выпускников преобладают стереотипы массового сознания о сущности психологической профессии и ее представителях. Несформированные карьерные планы, отсутствие представлений о возможных профессиональных трудностях и способах их разрешения, неудовлетворенность будущей профессиональной деятельностью – основные характеристики становления профессионального самосознания будущих педагогов – психологов, свидетельствующие о его разобщенности, неструктурированности и противоречивости. Все это обуславливает необходимость сопровождения профессионального становления специалистов на этапе обучения в вузе.

Список литературы:

1. Родина, О.Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О.Н.Родина, П.Н.Прудков // Вест. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. №4, С. 55 – 65

# **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КУРСАНТОВ В ХОДЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ВОЕННО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

**Бойматова Л.М.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (Москва), сотрудник Военной академии ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого*

Одна из основных целей реформирования Вооружённых Сил связана с переходом к контрактной армии, основу которой должны составить профессиональные кадры, способные в полной мере реализовать свой военно-профессиональный потенциал и находиться в постоянной готовности к выполнению воинского долга. При этом важно обеспечить преемственность в развитии российской военной школы, сохранить и укрепить ее научно-педагогический потенциал, и способствовать развитию мотивации к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации. Решение этих задач, применительно к системе вузов, было бы возможно при сохранении основных элементов действовавшей системы управления, когда вузы имели полноценные органы воспитательной работы, психологическую службу и подразделения профессионально-психологического отбора. Потребность в этих органах объективно необходима. Именно они должны были бы организовывать ППО и психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в вузе, вести мониторинговые исследования с курсантами на всех этапах их профессионального становления.

Необходимость изучения потребностно - мотивационной сферы призывного контингента не вызывает сомнения. Потребности человека являются исходными побуждениями к деятельности. У человека, обладающего высшими формами отражения действительности, объекты, побуждающие к деятельности, могут быть отражены в форме сознательного

образа или представления, в форме мысли или понятия, в форме идеи или нравственного идеала. В психологии сложилось следующее определение мотива: мотив — это то, что, отражаясь в сознании человека, побуждает его к деятельности, направляя ее на удовлетворение определенной потребности. В общем виде мотив - отражение потребности, которая действует как объективная закономерность, выступает как объективная необходимость. По мнению Р.Г. Асеева, мотивация есть специфический вид психической регуляции поведения и деятельности. Таким образом, в наиболее широком смысле мотивация определяет поведение. В основе любой деятельности человека лежит мотив, побуждающий его к этой деятельности. Тот или иной мотив, возникший у личности и побуждающий ее к определенной деятельности, не всегда в этой деятельности исчерпывается, тогда, завершив ее, личность начинает другую. В процессе деятельности мотив может измениться, и, напротив, при сохранности мотива может измениться выполняемая деятельность. Все сказанное позволяет заключить, что мотив является не просто одной из составляющих деятельности, а выступает в качестве компонента сложной системы потребностно-мотивационной сферы личности. Под мотивационной сферой личности понимается вся совокупность ее мотивов, которые формируются и развиваются в течение ее жизни. В целом эта сфера динамична и развивается в зависимости от обстоятельств. Но некоторые мотивы относительно устойчивы и, доминируя, образуют как бы стержень всей сферы (в них проявляется направленность личности). Вопрос о том, откуда берутся мотивы, как они возникают, является в психологии личности одним из основных. Б.Ф. Ломов считает, что для понимания мотивационной сущности сферы (ее состава, строения, динамики) и развития этой сферы необходимо рассматривать связи и отношения личности с другими людьми. Изучая зависимости потребностно - мотивационной сферы личности, важно иметь в виду, что они имеют многомерный и

многоуровневый характер, не только непосредственные, но и опосредствованные контакты. В процессе развития в обществе индивид как бы выходит за пределы непосредственных связей с другими людьми, а его потребностно - мотивационная сфера начинает формироваться под существенным влиянием жизни общества: идеологии, политики, этики и т.п. Огромную роль в формировании потребностно-мотивационной сферы играют общественные институты. Принадлежность к общности является одной из важнейших детерминант потребностно-мотивационной сферы личности. Так как любой индивид принадлежит ряду общностей, а в процессе его развития число общностей, в которые он включается, изменяется, естественно, изменяется и его потребностно - мотивационная сфера. Таким образом, переход от одного уровня мотивации к другому определяется не законами спонтанного развития индивида, а развитием его отношений и связей с другими людьми, с обществом в целом. Во множестве мотивов индивида отражаются потребности, свойственные различными общностям, в которые он включен. Этим определяется сложнейшая картина динамической системы мотивов; их согласованность или противоречия, дифференциация и интеграция, взаимопревращения и т.д. Но всегда ли человек осознает свои побуждения (цели, потребности, идеалы, направленность своей личности)? Безусловно, не всегда. Если бы это было так, человек обладал бы идеальным самосознанием, в совершенстве знал себя, давал бы точную самооценку. Между тем нередко окружающие люди лучше знают, вернее оценивают человека, чем он сам. Разумеется, человек всегда осознает ту непосредственную цель, которой подчинено его поведение в текущий момент. Он лучше знает фактическую сторону своей жизни, но парадокс в том, что человек часто не осознает (или осознает неполно) истинные причины или побуждения к совершению определенных поступков или поведенческих актов [2].

Сегодня большинство педагогов и психологов объединяет признание гуманистической парадигмы образования; новых основополагающих принципов, соответствующих ситуации развивающего образования, ориентированного на интеллектуальную и личностно-смысловую сферу обучаемого; понимание необходимости психологической поддержки личности как системы личностно – развивающихся средств, адекватных современной социально-экономической ситуации развития России.

Для разработки комплекса мероприятий по оптимизации психологического сопровождения военно-служебной деятельности курсантов необходимо решить системную дидактическую задачу их взаимосвязи с целями и содержанием обучения.

Психологическое сопровождение военно - служебной деятельности курсантов в военном вузе должно способствовать активизации учебно-познавательной и психофизиологической деятельности обучаемых. Активизация учебно-познавательной и психофизиологической деятельности заключается в развитии умственной работы обучаемых на последовательно усложняющихся уровнях интеллектуальной активности.

Психологическое сопровождение военно-служебной деятельности курсантов понимается как динамическая система организационно-психолого-педагогических мероприятий, направленных на социально-психологическую, дидактическую адаптацию обучаемых в вузе к новым условиям учебной деятельности, их профессиональное самоопределение, развитие профессионально важных качеств, активизацию учебной деятельности и самостоятельной работы курсантов, коррекцию и совершенствование педагогической деятельности [1].

Сравнительный анализ результатов опросов курсантов первых и пятых курсов Краснодарского высшего военного училища (военного института) имени генерала армии С.М.

Штеменко и ВА РВСН им. Петра Великого (г. Москва) показал, что если среди опрошенных абитуриентов и курсантов первых курсов только 5,5% предполагают уволиться из Вооруженных Сил после окончания учебы, то среди курсантов пятых курсов этот показатель вырастает в четыре раза. Такое отношение будущих офицеров к перспективам своей военной службы, объясняется следующими причинами: недостаточно качественным военно-профессиональным и психологическим отбором кандидатов для поступления в военно-учебные заведения; падением духовно-нравственных ценностей, престижа Вооруженных Сил и военной службы в обществе; слабой работой командиров и начальников, воспитательных структур, профессорско-преподавательского состава по воспитанию у будущих офицеров государственно-патриотического сознания, верности России, конституционному долгу, гордости за принадлежность к Вооруженным Силам и их офицерскому корпусу.

Результаты регулярных исследований курсантов в ходе психологического сопровождения посредством методик, утвержденных Министерством Обороны, в числе которых опросник военно-профессиональной мотивации Б.В. Овчинникова и А.Ф. Боровикова позволяют командованию ВА РВСН им. Петра Великого провести ряд мероприятий по предупреждению и предотвращению нежелательных последствий. Также психологическое сопровождение позволяет отслеживать интересы курсантов, их общую направленность на социально-позитивные виды деятельности, общую направленность личности на военную службу, стремление к овладению определенной специальностью.

#### Список литературы

1. Караванов А.А. Психологическое сопровождение учебно-профес-сиональной деятельности курсантов младших курсов военного вуза: Автореф. дис. канд. псих. наук.- Курск, 2004.
2. Рогов Е.И. Общая психология. Курс лекций. – М.: Владос, 2005.

# ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

**Буслаева Е.Л.**

*к.псих.н., доцент кафедры психологии НОУ ВПО «Столичная  
финансово-гуманитарная академия»(г. Москва)*

В современных условиях работодатели предъявляют дополнительные требования к практической и теоретической подготовке специалистов, а система высшего профессионального образования на современном этапе не всегда способна удовлетворить возникший спрос. С точки зрения общей теории систем и системного подхода к изучению высшей школы, можно выделить следующие функции высших учебных заведений: воспитательная, образовательная, социально-культурная, адаптивная, информационная, стимулирующая. Получение высшего профессионального образования играет ключевую роль в процессе социализации, поскольку позволяет сформировать внешнюю картину мира, стимулировать активность индивида, определить его социально-политическую позицию, религиозные взгляды, принципы.

Социализация современной молодежи осуществляется в условиях реформирования структуры высшей школы для обеспечения рынка труда квалифицированными работниками. Современные условия на рынке труда вносят коррективы в процесс социальной адаптации молодежи, за счет конкурсного отбора выпускников.

Инновационная образовательная деятельность должна вносить кардинальные изменения, которые будут востребованы в социальной среде. Так, например, необходим переход от предметной структуры образования к модульной, поскольку такая структура позволит студентам выбирать интересующие



курсы и корректировать образовательный процесс в зависимости от потребностей работодателя, либо выбранной специфике. Помимо этого, возникает перспектива объединения теоретических основ образования и практической подготовки. Это позволит достичь большего эффекта от образования и приобрести практический опыт, трудовой стаж. Творческое конструктивное взаимодействие представителей высшей школы, бизнеса, общественных организации, научной элиты создаст положительные предпосылки для организации единого образовательного пространства.

Инновационная образовательная деятельность позволит представителям российской высшей школы влиться в единое научно-образовательное пространство, сформировать эффективные экономические, социально-политические, культурные, религиозные связи.

Внедрение инновационной системы высшего профессионального образования позволит сформировать эффективную систему управления образовательным процессом, работниками, структурой ВУЗа, достигая ее максимальной эффективности.

Дистанционное обучение позволяет расширить число потребителей образовательных услуг, для которых высшее профессиональное образование оставалось недоступным из-за территориального признака. Кроме того, обучение может быть произведено непосредственно на рабочем месте, что позволяет удовлетворить потребности работодателя в квалифицированных специалистах с практическим опытом работы. Таким образом, контроль знаний студентов может осуществляться на любом промежутке обучения и позволяет выявить уровень качества образовательных услуг.

Перечисленные изменения относятся к положительным и делают образовательный процесс более эффективным. Реформа высшего профессионального образования включает в себя также реструктуризацию элементов высшей школы, расширение социально-экономических функций университетов в зависимости от спроса внешней среды.

Система высшего профессионального образования является ключевым инструментом и фактором социализации современной молодежи.

С позиций социального подхода усвоение студентами высшей профессиональной школы различных систем социальных норм включает не только знание их содержания, но и понимание ценностного значения этих норм. Усваиваются социальные нормы не прямым отражением, а через индивидуальную систему ценностей личности, сформированную на основе жизненного опыта, условий воспитания, других воздействий среды.

Общественные явления, отражающиеся в сознании индивида, на основе которых происходит социализация личности, чрезвычайно сложны и многообразны по содержанию, а восприятие избирательно. Следовательно, в образовательном процессе высшей школы необходимо учитывать условия и закономерности процесса социализации в целом.

#### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М., 2001.
2. Зубок Ю. А., Чупров, В.И. Социальная регуляция в условиях неопределенности. – М. : Academia, 2008.
3. Социология молодежи. Энциклопедический словарь /Отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. – М.: Academia, 2008.

# НАРОДНАЯ ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Буторина И.Н.**

*к.п.н., старший преподаватель кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин МБГОУ СПО РО «Волгодонский педагогический колледж» (г. Волгодонск)*

**Демина Т.Г.,**

*старший воспитатель МБДОУ ЦРР д\с «Золотой ключик» (г. Волгодонск)*

В настоящее время особо пристальное внимание российского социума обращено на проблему духовно-нравственного развития личности, начиная уже с дошкольного возраста.

Говоря о развитии духовно-нравственной культуры ребёнка, необходимо прояснить, что сущностью духовности человека является его внутренняя мотивация, жизненные цели, смыслы и отношения к миру и самому себе, а понятие «нравственность» трактуется как набор правил поведения, в которых может проявиться, а может и не проявиться духовность. Духовно-нравственная культура современного человека являет себя как целостный, взаимосвязанный образ, ценностно-смысловая картина мира, выступающая основой определения собственных правил созидательного, безопасного, социально активного поведения в обществе.

Основы духовно-нравственной культуры личности формируются в дошкольном детстве, когда ребёнок взаимодействует с окружающим миром на основе естественной потребности в прочувствовании, познании, оценивании, осмыслении. Актуальность исследования динамики духовно-нравственного развития ребёнка определяется значимостью старшего дошкольного возраста в онтогенезе. Для

исследования нами выбран старший дошкольный возраст, что обосновывается становлением у ребёнка в 5–7 лет ценностно-смысловой картины мира, а, следовательно, базовых оснований личности, которые сохраняют свои специфические черты и в последующие годы. В эти годы интериоризируются социальные, знаково-символические структуры, у ребёнка формируются аксиологические и смысловые основы миропонимания, мироотношения и миропреобразования, возрастает произвольность поведения. В этом процессе рациональный подход, не затрагивающий эмоции ребенка, никогда не приведет к желаемому результату. Образование, навыки, сноровку можно приобрести и позже, но основа самого лучшего в человеке закладывается именно в дошкольном возрасте, возрасте интенсивного развития чувств и межличностных отношений.

Анализ теории и практики использования народных праздников как условия духовно-нравственного развития ребёнка-дошкольника позволяет определить цель и задачи инновационной работы, которая заключается в организации воспитательно-образовательного пространства праздника, способствующего духовно-нравственному развитию детей старшего дошкольного возраста. Образовательная траектория, отражает, с одной стороны, сферу интересов и возможностей ребенка, а с другой, - обеспечивающая ему возможность выступать активным участником проектирования собственной познавательной деятельности. Образовательная траектория является персональным путем реализации личностного потенциала ребенка. При этом речь идет не столько о традиционном выделении типологических характерологических особенностей, успешности в овладении деятельностью, сколько о его деятельностных способностях, познавательных, творческих, коммуникативных и проч. Структура траектории духовно - нравственного развития личности ребенка-дошкольника включает следующие компоненты:

- целевой (постановка целей, определение задач образовательной работы);
- содержательный (определение перечня народных праздников, способствующих духовно-нравственному развитию и соответствующих возрастным особенностям детей);
- технологический (разработка педагогической технологии использования народных праздников в духовно-нравственном развитии дошкольников);
- диагностический (определение системы диагностического сопровождения);
- результативный (формулируются ожидаемые результаты, сроки их достижения и критерии оценки эффективности реализуемых мероприятий).

Праздник избран нами как пространство духовно-нравственного развития ребёнка в связи с тем, что именно в процессе праздника Мир познаётся ребёнком как интегральная целостность, существующая в настоящем благодаря событиям прошлого и устремленная в будущее. Наглядно-образный, символический способ праздничного мировидения адекватен мировидению детей, так как в нём присутствует игра, действие, роли. Потому и запоминаются на всю жизнь яркие праздничные образы, с воодушевлением выученные стихотворения, слова, жесты персонажей, которые порой остаются актуальными для ребёнка на долгие годы. В слове праздник заключен смысл «приближение к Ра-Солнцу для здоровья и надежды на приближение к истокам, являющимся основой для гармоничного будущего». Праздник оживляет и одухотворяет мир, позволяет в магической, мифопоэтической форме найти решения трудных вопросов, возникающих в повседневной жизни. Парадокс художественного познания явлений природы в процессе праздника состоит в том, что для передачи смыслов, не лежащих на поверхности, необходимо художественное

пересоздание действительного мира, когда в художественно-эстетическом пространстве знакомые предметы и явления вступают в непредсказуемые отношения.

Праздник имеет ценностно-адаптационный, познавательный, проективный и коммуникативный потенциал. Именно его раскрытие и позволяет развивать духовно-нравственную культуру ребенка, где проявляются его познавательные, ценностно-смысловые и творческие устремления. Модель духовно-нравственного развития личности ребенка-дошкольника включает следующие компоненты: воспитательное пространство семьи, дошкольной образовательной организации и праздника. Интегрируясь, эти компоненты образуют единое пространство, в котором наиболее эффективно происходит развитие духовно-нравственной культуры ребенка. Вертикаль развития духовно-нравственной культуры ребенка представлена на модели в виде пирамиды, основанием которой является познавательная активность ребенка, затем у него формируется ценностное отношение к себе, другим людям, природе, культуре, собственной деятельности и далее происходит накопление опыта творческой деятельности в использовании различных средств организации праздника. В соответствии с представленной вертикалью развития личностной культуры ребенка, нами были разработаны этапы: «Праздник в жизни», «Жизнь в празднике», «Жизнь есть праздник». Представленные этапы постоянно повторяются по мере подготовки и проведения того или иного праздника.

На первом этапе «праздник в жизни» раскрывается социокультурный контекст праздника, его взаимосвязь с жизнью, значимыми событиями. Целью этого этапа является развитие познавательной активности ребенка, его интересов, любознательности в процессе знакомства с культурным контекстом праздников: их знаками, символами, танцами, песнями и т.д. На этом этапе родители принимают активное

участие в оформлении мини – среды группы, в которой представлены атрибуты разнообразных праздников. Дети вместе с родителями узнают много нового о народных праздниках.

В названии второго этапа «Жизнь в празднике» предлог «в» говорит об углублении процесса проникновения ребенка в праздничную культуру. На основании тех знаний, которые были получены на первом этапе, у ребенка начинает формироваться ценностное отношение к празднику, дети совместно с педагогом создают знаково-символический сценарий праздника и изготавливают атрибуты. Этот же этап включает проведение и собственно праздника. На втором этапе родители так же будут участвовать в изготовлении атрибутов к праздникам.

Этап «Жизнь есть праздник» ориентирован на установление тождественности ценностей, смыслов жизни и праздника. В слове «есть» заключен смысл создания оптимистичного проживания каждого дня жизни, который наполняется событиями, диалогами, встречами, созидательными делами. Ребенок знакомится с тем, что события проживаются с разной степенью эмоциональности, осмысленности и результативности, что зависит от усилий самого человека.

Воспитательное пространство духовно-нравственного развития ребёнка моделировалось нами на основе идеи событийности. Со-бытие в качестве условия разворачивая и становления, раскрытия человека как личности рассматривается в работах Э. Эриксона (Erikson), П. Бергера (Berger), П. Лукмана (Luckmann), Ч. Кули (Cooley); В.А. Петровского, З.И. Рябикиной, В.И. Слободчикова и др. Событийность понимается авторами как неспособность человека и вещей мира существовать изолированно. Человек живет среди других людей, среди природных явлений и культурных ценностей. Его бытие есть бытие совместное с Другими, т. е. со-бытие. Со-бытийность является формой бытия мира,

рассмотренного через субъективность человека, иными словами, как многообразие взаимосвязанных, но отличающихся друг от друга вещей, как форма сосуществования человека с таким миром. Данный принцип в универсальной взаимосвязи выдвигает на передний план не сходство явлений, а их различие, и предполагает, что у каждой вещи есть собственная, внутренняя для нее необходимость, обуславливающая как ее качество, так и ее самобытность.

Таким образом, духовно-нравственное развитие ребёнка эффективно осуществляется в процессе знакомства с народной культурой, в частности, при подготовке и реализации праздника (продумывание его логики, содержания, определение ролей, создание костюмов, атрибутов, разучивание песен, создание танцев и т.д.). Нами было обнаружено, что развитие личностной культуры дошкольников представляет собой вертикаль постепенного формирования системы знаний о праздничной культуре, способов познания, отношения и творчества. Дети научились отличать праздник от праздности, как безделия, приобрели знания о славянских праздниках, их знаках и символах, композиционных особенностях, научились выражать своё ценностное отношение к персонажам праздника, самому себе и друг другу. Основным содержанием праздника они называют событие, которое может быть природным, социальным или государственным.

Список литературы:

1. Белый А. Символизм как миропонимание. - М., Издательство "Республика", 1994.
2. Буторина И.Н. Развитие личностной культуры ребёнка-дошкольника в воспитательном пространстве праздника. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008.
3. Куликовская И.Э. Образы русской народной культуры как средство развития мировидения дошкольников. – Ростов н/Д: Изд - во РГПУ, 2003.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие



субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М., 2000.

5. Соколов Б.Г. Со-бытие и событие в истории

//[http://anthropology.ru/ru/texts/sokolovb/hyperhist\\_03.html](http://anthropology.ru/ru/texts/sokolovb/hyperhist_03.html)

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ**

**Власова Н.В.**

*к.псх.н., доцент кафедры психологии НОУ ВПО «Столичная  
финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Основой для разработки программы инновационных методов обучения студентов психологических специальностей вузов послужил компетентностный подход. Компетенции определяются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) и выявляются в компетентностях человека. [1]

При этом: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации. [2]

Таким образом, качественно подготовленный психолог-консультант не только должен овладеть определенным набором теоретических и практических знаний, умений и навыков, но и должен пропустить информацию через собственные переживания и поступки. [5],[3] Поэтому целью

обучения и развития является не только стремление дать учебную информацию или научить практически ее использовать, но и сформировать необходимые профессиональные компетенции. Но, к сожалению, в традиционных формах лекции или семинара сделать это практически невозможно. В то время, как в ходе предложения разрешения проблемных ситуаций, к решению которых обучающийся будет подходить как исследователь, не только можно, но и высоко эффективно.

Исходя из профессионально важных качеств и этических принципов психолога-консультанта, утвержденных международной ассоциацией практических психологов, было выделено девять психологических компетенций, необходимых для эффективной реализации деятельности.[4],[7] Данные компетенции безусловно нуждаются в своем развитии.

Далее, рассмотрим каждую из них.

1. Эмоциональная устойчивость.
2. Гибкость и адаптивность.
3. Целеустремленность.
4. Организаторские способности.
5. Системность мышления .
6. Аналитичность.
7. Планомерность.
8. Организованность.
9. Эмоциональность.

Обучающуюся аудиторию представляли студенты 2-5 курсов психологического факультета СФГА очной и заочной форм обучения. В числе аудитории обучения есть как люди имеющие опыт работы в различных психологических службах, так и молодежь 18-19 лет не имеющая какого-то бы ни было опыта работы, и изначально имеющая лишь теоретические знания о будущей профессии.

Выбирая форму развития и формирования компетенций психолога-консультанта, мы опирались на два основных

параметра. Первый – это цели обучения и особенности тех психологических феноменов, которые требуют формирования и развития в процессе обучения, а второй – особенности самой обучаемой аудитории. [6]

По результатам анализа теоретических и практических исследований, а также, учитывая изложенные особенности предполагаемого обучения в рамках компетентностного подхода и особенности аудитории, можно утверждать, что из всех средств обучения наиболее эффективными будут активные формы обучения, а именно – социально-психологический тренинг.

Учитывая все вышесказанное, мы пришли к выводу о разработке тренинговой программы, которая бы действовала по принципу конструктора и отвечала требованиям каждой конкретной студенческой группы в обучении и развитии. Такими конструктами выступили отдельные тематически модули, направленные на развитие либо отдельных компетенций, либо нескольких логически взаимосвязанных компетенций сразу.

Таким образом, креативный тренинг - тренинг, состоящий из отдельных блоков – модулей, направленных на развитие отдельных управленческих компетенций или на совокупность объединенных по общему принципу компетенций. Основными принципами при объединении отдельных компетенций являются: близкие друг другу по смыслу, или сфере применения, или оказывающие различные взаимовлияния друг на друга компетенции.

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – с. 25-35.

3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Т.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – с.52-59.
5. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

## **ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Гусейнова Н. С.**

*заместитель директора по воспитательной работе НОУ ВПО  
«Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Муром)*

О смысле и предназначении гуманитарного образования человечество размышляет с древних времен, и концепция гуманитарного образования заложена еще Платоном. На западе вопрос о соотношении гуманитарного и естественнонаучного образования вызывал острые споры. Поэт А.Ламартин в 19 веке утверждал: «Если бы мы оказались внезапно лишены всех естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и все человечество» [4]. Для России этот вопрос тоже традиционен. Еще в 18 веке И.И.Бецким были заложены основы гуманистического и гуманитарного образования в первом кадетском корпусе. Воспитанники должны были изучать иностранные языки, историю, географию, юриспруденцию, танцы, музыку и «прочие полезные науки» [2]. Важность гуманитарного образования

понимали, как указывает участник круглого стола «Проблемы гуманитарного образования в 21 веке» в Филиале РГГУ к.и.н. С.Д.Трифонов, и в сталинской России, считая, что это образование – не только процесс накопления знаний, но и воспитание гражданина и человека.

Современный этап развития образования, хоть и отмечен тем, что среди престижных профессий выделяются (?) связанные с гуманитарным образованием, но можно говорить о кризисе гуманитарного знания (сослаться на авторитетный источник), что, по мнению современных ученых, приводит к кризису образования в частности. И сегодня все чаще звучат разговоры о том, что духовно-нравственное воспитание, то есть формирование определенного круга духовных ценностей, должно быть основой современного образования.

В современном российском образовании определяются разные пути формирования духовных ценностей. Новый стандарт образования предполагает получение личностных результатов:

- целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
- эмпатия как понимание чувств других людей и сопереживание им;
- этические чувства, прежде всего доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость;
- гуманистические и демократические ценности многонационального российского общества.

На этапе реализации ФГОС нового поколения много говорится о приоритете воспитания над образованием, формировании личностных результатов, а возможно ли это как без гуманизации, так и без гуманитаризации образования. А это, в свою очередь, изменение отношения к ученику, к

процессу обучения, а также к содержанию обучения. Можно вспомнить слова А.Эйнштейна: «Достоевский дает мне больше, чем любой мыслитель, больше чем Гаусс». А академик Легасов писал о том, что главная причина Чернобыльской аварии в том, что инженеры, эксплуатировавшие ее, опирались не на Толстого и Достоевского, а на таких же технократов.

Можем ли мы сегодня говорить о том, что сегодня гуманитарная культура становится достоянием наших учащихся? Дело даже не только в количестве часов, отводимых на гуманитарные дисциплины. Само отношение к ним, недостаточное осознание их необходимости (а это свойственно, как было отмечено выше, даже педагогам) приводят к тому, что происходит духовное обеднение личности, формирование личности потребителя прежде всего.

Однако, задавая вопрос о том, как нам вырастить достойное поколение, нужно не забывать о том, что главные способы воспитания – собственный пример и чтение хороших книг.

Все-таки не лишним будет вспомнить слова Иосифа Бродского: «Я не призываю к замене государства библиотекой - хотя мысль эта неоднократно меня посещала - но я не сомневаюсь, что, выбирай мы наших властителей на основании их читательского опыта, а на основании их политических программ, на земле было бы меньше горя. Мне думается, что потенциального властителя наших судеб следовало бы спрашивать прежде всего не о том, как он представляет себе курс иностранной политики, а о том, как он относится к Стендалю, Диккенсу, Достоевскому. Хотя бы уже по одному тому, что насущным хлебом литературы является именно человеческое разнообразие и безобразие, она, литература, оказывается надежным противоядием от каких бы то ни было - известных и будущих - попыток тотального, массового подхода к решению проблем человеческого существования» [1].

Поэтому одним из важнейших уроков в системе преподаваемых предметов должен быть урок литературы.

Русская литература являет примеры высокого нравственного подвига, нацеливает на самосовершенствование, без которого невозможно становление духовных ценностей.

Одна из важнейших задач современного гуманитарного образования – формирование полноценного содержания образования литературного.

Итак, система образования может стать мощным фактором формирования духовной личности. Взаимодействие с семьей, средствами массовой информации, обращение к социальным сетям это воздействие усилят. Но главное, чтобы все эти институты действовали заодно и стали хорошим примером, ведь «воспитательное воздействие делом реализуется в двух формах: активного включения людей в трудовую и общественную деятельность и воспитание их на положительных деловых примерах» [3].

Литературное образование должно в полной мере возвращаться в школу, разработчики стандартов должны учесть особенности отношения к литературе в России, а не ориентироваться на опыт западных стран. Все-таки в этом отношении Россия скорее на голову выше в мировом культурном и гуманитарном пространстве.

Список литературы:

1. Бродский. И. Лекция на вручении Нобелевской премии
2. Гаврилин А.В. Первый кадетский корпус как гуманистическая воспитательная система. - М., 1998
3. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. - М., «Народное образование», 1999
4. Encyklopedie pratique de l'education en France. P., 1960. P.726

## РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВУЗЕ

**Демиденко О.В.**

*доцент кафедры экономики НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Омск)*

Учебное заведение высшего профессионального образования характеризуется разнообразием кадрового состава. Наряду с молодыми (до 25 лет) сотрудниками работают пожилые люди (старше 70). Организационно-управленческая структура вуза является линейно-функциональной. Эта организационная структура управления – одна из самых эффективных. Во главе каждого структурного подразделения находится руководитель, который наделен всеми полномочиями, осуществляющий единоличное руководство подчиненными ему работниками. Все функции управления перераспределены по функциональным подразделениям. В коллективе постоянно возникают конфликты, и данная структура пересматривается ежегодно для перераспределения работников (меняется расположение работника в схеме, но сами люди остаются прежними).

В соответствии с зонами психологической напряженности была выделена целевая группа для исследования профессорско-преподавательского состава 60 человек (по 6 человек с каждой из десяти кафедр). В результате исследования выявлены следующие конфликтные ситуации:

1. Необходимо готовить большой объем документации (учебно-методических разработок) для работы студентов по отдельным дисциплинам. Работа входит в должностные инструкции профессорско-преподавательского состава и дополнительно не оплачивается. Дисциплину ведут несколько человек. Никто не занимается разрешением вопроса, ожидая, что сделает кто-то другой. Сроки проходят, студенты остаются без необходимого материала. Решение руководства: назначить ответственного приказом. Ответственный недоволен, но



подчиняется. Качество выполненной работы плохое, никто не может работать с полученным материалом.

2. Необходимо провести массовое мероприятие со студентами вне академии. Желающих нет. Решение руководства: отправить молодых преподавателей, мотивируя, что «старшие уже себя проявили». Молодые преподаватели недовольны.

3. Распределение кабинетов для проведения занятий. Старшим по возрасту преподавателям, давно работающим в коллективе, достаются отремонтированные кабинеты с новым оборудованием, в том числе мультимедиа, которым они не умеют пользоваться. Результат: оборудование простаивает.

При более детальном рассмотрении конфликтов, установлено, что трудности могут быть связаны с не умением педагогов рационально вести себя в конфликтной ситуации. Использованный тест на поведение в конфликте помог выявить, насколько свойственно рациональное и нерациональное поведение работников при конфронтации с другими людьми. Далее испытуемых подвергли тестированию на поведение в конфликте.

Наиболее часто встречающаяся цифра ответа – 2 (300 из 660 всех возможных вариантов). Что говорит либо о неискренности ответов в целом, либо о необъективной самооценке отвечающих, либо, что также оказалось, вероятно, в ходе дополнительных бесед, педагоги воспринимают своих коллег вне работы не как коллег. Соперники могут запросто дружить семьями.

Результаты проведенного теста на самооценку конфликтности свидетельствуют о высоком уровне конфликтности профессорско-преподавательского состава.

Обобщая результаты тестирования, выделены качества, приводящие к конфликтам в коллективе: неадекватная самооценка своих возможностей и способностей, которая может быть как завышенной, так и заниженной; стремление доминировать, во что бы то ни стало там, где это возможно и

невозможно; консерватизм мышления, взглядов и убеждений; излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях и суждениях, стремление, во что бы то ни стало сказать правду в глаза; определенный набор эмоциональных качеств личности: тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность.

Общий анализ результатов выявил основную причину конфликтов - попустительское отношение руководства. Вмешательство происходит только тогда, когда ситуация становится критической. Либо его вообще не происходит, как в третьем случае, тогда ситуация остается без изменений долгие месяцы.

Общий анализ ситуации представляется следующим: большая часть конфликтов относится преподавателями к межгрупповым, что говорит о стойких сформированных микрогруппах, которые противостоят друг другу по ряду вопросов. Руководство занимает пассивную позицию, не пользуется авторитетом у подчиненных, а его вмешательство в разрешение конфликтов подчиненные находят бессмысленным и даже вредным. Большая часть конфликтов относится преподавателями к организационным, и лишь 34% - к личностным. Данное соотношение еще раз подчеркивает неумелое руководство и требует кардинального изменения в подходе и стиле руководства. Конфликты носят деструктивный характер и являются частично разрешимыми при принятии управленческих решений, которые всегда являются непопулярными и не принимаются коллективом на эмоциональном уровне.

В ходе личной беседы стало известно, что одним из проявлений недоверия подчиненных по отношению к администрации является сокрытие ими информации от руководителя. Руководитель, как правило, последним узнает о намерении одного из подчиненных уволиться, как и о других событиях в жизни коллектива.

По оценкам самих работников можно сделать вывод, что более 60% конфликтов в организации развиваются стихийно. Однако эта цифра необъективна, поскольку любой конфликт имеет свою предконфликтную стадию, а большинство работников просто её не замечают. Результаты анкетирования свидетельствуют, что в большинстве случаев конфликты возникают по вопросам, касающимся непосредственно выполнения работы, а не по личным вопросам.

На основе проведенной психодиагностики, личных бесед, была выработана стратегия решений конфликтных ситуаций и предложена руководству. Вместе с руководителями (проректорами) были сделаны следующие выводы.

Было принято решение о заморозке структуры вуза, поскольку постоянные изменения трудовых функций вызывали дополнительное раздражение педагогов и сотрудников:

1. за преподавателями на три года были закреплены преподаваемые ими дисциплины (что автоматически решило проблему с авторами-разработчиками учебно-методических комплексов для студентов);
2. скорректировано расписание с учетом возможностей и желаний преподавателей работать в аудиториях, оснащенных мультимедиа;
3. большая часть распоряжений руководства перестала носить устный характер и стала закрепляться в форме приказов (так, за 2011-2012 учебный год было издано 542 приказа против 125 в 2010-2011 учебном году), что повысило ясность позиции руководства и сознательность ответственных лиц.

Планирование работы стало строиться по принципу «снизу вверх», когда руководитель без предложений не принимает никаких решений (данное нововведение потребовало, однако, больше затрат времени, количество совещаний увеличилось на 50 минут в неделю, в общей сложности).

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

**Донских Т.П.**

*ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)*

Проблема коммуникативной компетентности приобретает особую значимость в современной ситуации, когда неуклонно снижается уровень национальной языковой культуры в целом: в средствах массовой информации, в художественной литературе, в публицистике и в повседневном общении.

В связи с этим, психологи отмечают низкий уровень сформированности у студентов индивидуально-личностных оснований для коммуникативной компетентности, что негативно отражается на результатах и качестве их практических, грамматических и внешнеречевых умений, способностей к конструктивному диалогу, последующей социальной самореализации и продуктивности.

Повышение уровня коммуникативной компетентности гарантирует не только формирование и развитие базовых личностных образований, напрямую зависящих от мышления и речи, но и становление высших уровней социализации индивида. Коммуникативная компетентность человека является показателем социально-психологической адаптации. Коммуникативная компетентность является одной из составляющих социально-психологической адаптации, так Л.В. Ключников выделяет характеристики адаптации в соответствии со следующими интегральными показателями коммуникативной компетентности:

- социальное самочувствие – это такие коммуникативные умения как, интернальность, принятие себя, принятие

- других, эмоциональный комфорт, принятие своих эмоций, эмоционального состояния, преодолевать психологические барьеры, снимать излишнее напряжение;
- интеграция с местным населением – коммуникативные умения, проявляющиеся в собственной активности в достижении целей, это ориентация на достижение компромисса, вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик, умение активно реагировать на изменение обстановки, перестроить общение с учетом перемены эмоционального настроения партнер, доминантность;
  - согласованность индивида и среды – это такие коммуникативные умения как, вызывать у собеседника положительное восприятие своей личности, быть внимательным, не умалять достоинство партнеров по общению, не проявлять агрессивные намерения, умение активного слушания, построение обратной связи, использовать ситуативные нормы приветствия.

Коммуникативная компетентность является одной из составляющей социально-психологической адаптации и влияет на уровни её проявления.

В психологической литературе И.С. Якиманская отмечает, что коммуникативная компетентность представляет собой совокупность коммуникативных знаний, умений, способностей и включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты:

- К когнитивному компоненту относятся социальные восприятие, воображение и мышление; когнитивный стиль, а также рефлексивные, оценочные и аналитические способности. В когнитивный компонент входят знания из области взаимоотношений людей и специальные

психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности.

- Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Именно эмоциональный фон создает ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.
- Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности всех проявлений коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут изучаться и измеряться, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у студентов [2].

Поэтому исследование коммуникативной компетентности является актуальной проблемой в психологии, решение которой имеет большое значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает в себя такие составляющие как интеллект, общий кругозор, систему межличностных

отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью [1].

В.Н.Куницина определяет коммуникативную компетентность как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [4, с. 29].

Вопросам коммуникативной компетентности посвящены многие исследования в области педагогики и психологии, позволяющие определить коммуникативную компетентность как совокупность знаний и умений в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Теоретический анализ существующих работ, посвященных исследованию коммуникативной компетентности, показал, что данная проблема занимает одно из ключевых мест в различных сферах гуманитарного знания - в философии (М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, В.М. Соковнин), общей и социальной психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, В.Н. Куницина), педагогике (Н.В. Кузьмина, В.В. Соколова, Г.С. Трофимова), социальной педагогике (Б.З. Вульф, Г.А. Кудрявцева).

Коммуникативная компетентность является одним из базовых показателей профессиональной компетентности и профессиональной подготовленности педагогов. Коммуникативная компетентность педагога предполагает

наличие следующих умений: доводить до партнера содержание информации на доступном ему языке; предоставлять критическую информацию с позитивных, конструктивных позиций; придерживаться в коммуникации общепринятых в человеческом обществе ценностей, принципов, идеалов; быть внимательным, не умалять достоинство партнеров по общению, не проявлять агрессивные намерения; доказательно, убедительно отстаивать свою точку зрения на предмет обсуждения; концентрироваться на содержании информации, обсуждаемой темы, не затрагивая личные качества собеседника; контролировать время коммуникации, предоставлять возможность партнеру реагировать на получаемую информацию[3].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, послужил основанием для эмпирического исследования, направленного на изучение характеристик коммуникативной компетентности студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации.

Цель нашей работы: изучение структурных компонентов коммуникативной компетентности у студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации. Для решения поставленных задач нами были использованы методики «СПА» (К.Роджерс, Р. Даймонд), «КОТ» (В.Н.Бузина, Э.Ф. Вандерлика), методика диагностики эмоционального интеллекта (Н.Холл), методика диагностики поведенческих ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанова, В.А. Уразаева).

В результате эмпирического исследования наша гипотеза получила подтверждение: было установлено, что у студентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации на высоком уровне проявляются такие умения когнитивного компонента коммуникативной компетентности, как умение



обобщать и анализировать информацию, доказательно и убедительно отстаивать свою точку зрения, умение проявлять гибкость мышления, быстрого и точного восприятия, умение ориентироваться в сложившейся ситуации, умение выбирать оптимальную стратегию поведения, а также грамотно и ясно сформулировать свою мысль.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности на высоком уровне проявляется через такие умения как: управлять своими эмоциями, распознавать эмоции у других, проявлять сострадание окружающим, умение мотивировать себя на достижение успеха и эмоциональная осведомленность.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности на высоком уровне проявляется через такие умения как: ориентироваться на принятие партнера, умение ориентироваться на достижение компромисса и умение ориентироваться на адекватное восприятие и понимание партнера.

Список литературы:

1. Белая Н.А. Педагогика, психология и социология. Проблема содержания понятия «коммуникативная компетентность» в современных психолого-педагогических исследованиях / Н.А. Белая. – Одесса, 2011. – Т. 19. – С.75-78.
2. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ...канд. псих. наук: / Н.Б. Буртовая; – Томск, 2004. – 17 с.
3. Смирнова Е.А. Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов / Е.А. Смирнова // Вестник СПбГУ. – 2007. – Вып. 8. – С. 4-10.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых компетенций и предметных компетенций [электронный ресурс] / А.В. Хуторской // «Эйдос»: интернет- журн. М. – 2002. – С. 18-25.

# САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕОДОЛЕНИЯ БЕДНОСТИ

**Жорновая Е.И.**

*д.п.н., профессор кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (г. Киев, Украина)*

Значимость современных мер по преодолению бедности определяется тем, обеспечивают ли они положительную динамику в ликвидации неравенства граждан по доходам, качеству жизни, доступу к базовым социальным услугам, положением на рынке труда. Достаточно высокая степень неравенства в обществе сказывается на усилении в нем процессов социального отторжения, поляризации и маргинализации общества. Если бедность в обобщенном виде определять через недостаток ресурсов для нормального развития личности, то преодоление бедности можно рассматривать как процесс увеличения ресурсов, необходимых для нормального развития личности. Следовательно, можно говорить о ресурсном обеспечении развития личности как о показателе ее бедности или не-бедности.

Привычный взгляд на преодоление бедности - повышение материального благосостояния путем увеличения финансовых поступлений. Такая чисто прагматическая точка зрения основана на здравом смысле и, безусловно, имеет свой резон. Однако, как показывают исследования, увеличение выплат по безработице одновременно с введением льгот для малообеспеченных лиц, не приводят к ожидаемым последствиям – преодолению ими бедности. Поэтому поиск решения проблемы преодоления бедности следует осуществлять не только в экономической сфере, но и в психологической, изучая готовность личности сознательно и направленно влиять на ресурсное обеспечение собственной жизнедеятельности. Понятно, что такое влияние должно быть

направлено, во-первых, в сторону положительных сдвигов в качестве и количестве ресурсов для нормального развития личности и, во-вторых, иметь условное «завершение», определяемое на основании сформированного представления о необходимом, достаточном и желаемом ресурсном обеспечении.

С этих позиций, невозможность преодолеть бедность может быть объяснена неспособностью личности сознательно и целенаправленно привносить изменения в ресурсное обеспечение собственной жизнедеятельности. Поэтому социально-психологические исследования должны быть сосредоточены на поиске эффективных способов переиначивания негативной ситуации неготовности отдельных социальных групп и сообществ к преодолению бедности как стиля жизни, в частности посредством самоопределения личности в сфере образования.

Установлено, что объем ресурсного обеспечения обычного человека коррелирует с уровнем его образования: так, доля бедных с высшим образованием значительно меньше долю бедных без высшего образования. Однако это не дает оснований для вывода об уровне образования как достаточном ресурсе для жизнедеятельности; скорее это свидетельство того, что бедные имеют затрудненный доступ к его получению. Можно поставить вопрос иначе: связь ресурсного обеспечения личности с ее грамотностью, если принять за результат образования именно грамотность как овладение необходимыми знаниями. Действительно, такой подход к решению проблемы бедности уместен, что и задекларировано в Целях Тысячелетия. Но для Украины, где объединенный уровень вовлечения граждан в начальное, среднее и высшее образования выше 85%, все еще остается актуальной проблема преодоления бедности. В основе постановки проблемы преодоления бедности через самоопределение личности в сфере образования лежит понимание того, что:

образование является правом, которое провозглашено Всемирной декларацией прав человека; образование является неизменным условием общественного подъема; образованность личности играет ведущую роль в решении проблем не силовыми способами, способствует укреплению и распространению идей культуры мира; образование содействует усилению диалога культур, формирует толерантное отношение к Другому .

Проведенные в Украине мониторинговые исследования показали, что существует связь между образовательной квалификацией работника и доходом, который он получает от основной деятельности. Зависимость, причем достаточно красноречивая, обнаружена между уровнем образования и местом на рынке труда: чем выше уровень образования, тем с большей вероятностью гарантирована занятость и оплата. Однако о более высокой оплате труда при этом речь не идет (И. Фруммин, С. Оксамытна и др.).

Исходными положениями осмысления проблемы преодоления бедности как стиля жизни в процессе самоопределения личности в сфере образования является то, что современное общество не может достичь полной гомогенизации, поэтому в той или иной степени правомерен вопрос о примирении с явлениями его расслоения по дискриминационным критериям, одним из которых является ресурсное обеспечение жизнедеятельности личности. Поскольку полное преодоление бедности в ближайшем будущем признано невозможным, поэтому есть смысл говорить об управлении бедностью. Следовательно: определение понятия «бедность» должно происходить с учетом субстанциональной основы этого явления - социальности; социальность является выявленной коммуникацией, публичными взаимоотношениями личности; одним из основных состояний социальности и есть бедность, которая имеет разные проявления на разных уровнях социальности; бедность

отдельного человека возникает вследствие бедного общества, семьи, народа или нации, но одновременно бедность общества определена именно бедностью человека. Преодоление бедности как стиля жизни в процессе самоопределения личности в сфере образования рассмотрено нами как акции, проявленные ежедневно как привычная активность и при этом осознанные как направленное выстраивание своего существования. Исходным для раскрытия содержательной сущности преодоления бедности является понимание самоопределения как произвольной активности, которая: а) разворачивается в обычном формате ежедневных действий, б) реализуется как инспекция имеющихся ресурсов, прежде всего того, что освоено и присвоено как смысл существования [1].

Под процессом преодоления бедности в контексте процесса самоопределения личности понимаем повседневную активность, направленную на изменение ресурсного обеспечения своего существования посредством влияния на самого себя [2]. Основу этого составляет: а) осознание собственных действий в качестве исходного и определяющего этапа в преодолении бедности; б) реализация способности выстраивать взаимоотношения через обращение к самому себе; в) понимание деятельности, в т.ч. и образовательной, как направленного изменения самого себя [3].

Через связь процессов преодоления бедности и самоопределения представлена идея интеграции влияния личности на общество, культуру и утверждает способность каждого к: актуализации вопроса о ресурсном обеспечении собственной жизнедеятельности; формированию идеалов жизнедеятельности и изобретению способов их воплощения в повседневной жизни; оценке динамики воплощения идеалов в условиях дефицита ресурсов. Формирование опыта сознательного выстраивания повседневной жизнедеятельности как способности выступать субъектом процесса преодоления бедности подтверждается: появлением иного стиля

повседневности как воплощения сознательных усилий по преодолению бедности; становлением иных представлений о значимости собственной активности на преодоление бедности; осознанием ответственности за преодоление бедности.

Список литературы

1. Жорнова О. Бідність, освіта, особистість: до встановлення площини перетинання / Олена Жорнова // Вища освіта України. - № 3 (Додаток 1). – 2011. – Том 1. – С. 143-147.
2. Жорнова О. І. Подолання бідності у процесі самовизначення особистості як соціально-психологічна проблема / Олена Іллівна Жорнова // Тези доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта та наука» / За заг. ред.. Балабіна В.В. – К. : ВІКНУ, 2011. – С. 356-357.
3. Жорнова О.І. Соціальні та культурні норми у площині персональної нормативності суб'єкта життєдіяльності / Олена Іллівна Жорнова // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики: сб. науч. работ / Редкол.: Скидин О.Л. (гл. ред.) и др. – Запорожье: Изд-во ГУ "ЗИГМУ", 2005. – Вып. 27. – С. 91 – 99.

## **ИДЕЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЕ К ПРОБЛЕМАМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА**

**Жорновая О.И.**

*д.п.н., ведущий научный сотрудник лаборатории методологии психосоциальных и политико-психологических исследований, Институт социальной и политической психологии НАПН Украины  
(г. Киев, Украина)*

В новом тысячелетии процесс взаимоотношений личности и общества снова оказался в центре внимания ученых. С позиции сегодняшнего дня представления о его сущности и движущих силах, логике, закономерностях, стадиях и механизмах, структуре, др. составляет неотъемлемую теоретико-методологическую часть целостной модели

исследования проблем личности, общества, глобалистики вообще.

Данная проблема исследуется во всевозможных аспектах в соответствии с общественными запросами и развитием науки. Наиболее разработанными из них, как нам видится, являются: аспекты социализации (начиная с Э. Дюркгейма и Ж. Пиаже и до настоящего времени), отношений личности с культурой как продуктом общества (Т. Парсонс, др.), обучения и/или воспитания с целью подготовленности молодого поколения к самореализации в своем сообществе (Х. Фенд и др.). Логика построения/упорядочивания взаимоотношений между личностью и обществом остается слабым местом отечественной теории и практики.

Среди множества теорий, которые возникли ранее, а в новом тысячелетии приобрели существенные факторы для ускоренного развития – идея культуротворчества и одноименная теория, объясняющая, каким образом можно оптимизировать взаимодействие личности и общества, а также "вписаться" неординарной или слабо социализированной личности в социальный контекст без значительных индивидуальных потерь и рисков для общества.

Причин введения в научный оборот понятия «культуротворчество» несколько, но наиболее значимые – две. Первая из них состоит в представлениях зарубежных и отечественных ученых о своеобразном этапе в развитии индивида, когда при нарастании способности заменить механизм влияния постороннего на механизм самовоздействия начинается переосмысление индивидом предложенных ему для усвоения культурных образцов. С этого времени он начинает играть личную роль субъекта культуры и творчества путем внесения изменений и создание новых культурных значений, смыслов и ценностей. Для второй основой стало переосмысление творчества как рискованной для сообщества деятельности из-за мало прогнозируемых последствий.

В российских научных кругах культуротворчество чаще упоминается в контексте культурологизации образования. Концепции культуротворчества возникают в ответ на общественную потребность существования в защищенном от произвола и непредсказуемости мире. Осознание феномена образования как культуротворчества способствовало распространению дошкольных, школьных, высших и внешкольных учебных заведений, которые в педагогическом процессе центрируют культуротворчество. В украинской науке понятие "культуротворчество" встречается в течение тридцати последних лет. Распространение его в отечественных научных кругах связано с усилением культурологической функции образования. Следовательно, существование культуротворческой модели образования признано и в Украине, с замечанием ее малого распространения.

Ряд наших публикаций и монография ставят вопросы подготовки к культуротворческому труду, формирования производственного коллектива как социокультурной целостности, а специалиста – как культуротворца, обучения манипуляциям с правилами в континууме "безусловное принятие – создание новых" в контексте реализации насущных потребностей экономики постфордистского этапа, существование которой не мыслится вне оригинальных правил [1-3].

Культуротворчество при различных подходах к его толкованию выступает как многомерный феномен, существующий исключительно в неразрывности индивида и общества. В основе нашего твердого убеждения о том, что в идее культуротворчества заложен большой эвристический потенциал – стремление исследовать системы «Культура – Творчество», «Традиция – Новация», «Потребление – Создание» в сбалансированном виде. Для научных целей рациональным является отчетливое разграничение понятий творчества и культуротворчества, поскольку конститутивные характеристики первого из них (рискованность, непредсказуемость, непрогнозируемость и т.д.) не свойственны



культуре, и поэтому термин «культуротворчество» не обладает средствами для полной характеристики двух противоположных феноменов.

Понятием «культуротворчество» мы характеризуем самобытное явление, которые занимают особое место в социальной и научной реальностях – на условном пересечении культуры и творчества. Такая особенность обуславливает иное содержание, цели, задачи, методы исследования, формы организации как практики, отличной и от потребления и от создания. Поэтому отмечаем, что этим подходом закладываем отдельное направление исследования культуротворчества. Назовем его бисубъектным из-за наличия двух разнофункциональных, но равнозначных субъектов – субъекта культуры и субъекта творчества в их единстве и парности.

Идея и теория культуротворчества, как ее понимаем мы, выявляют основания для единого понимания процесса взаимодействия личности и общества в максимально целесообразном континууме. Такой континуум не очерчен традиционно: (а) формированием необходимых сообществу навыков, (б) перечнем социально значимых идентификаций и внешне заданных схем социально-психологического мышления, (в) репрезентациями критериев и показателей принадлежности личности к определенной социальной группе через готовность следовать ее предписаниям как результату воспитания. Он концентрирует внимание на таких аспектах: (а) соблюдать правила, признавать стандарты сообщества равносильно собственноручному сокращению пространства для самореализации, но сохранению социокультурной идентичности, подтверждению предпочтений сообщества через гипертрофированный страх остаться за его пределами; (б) переступить правила и отказаться от стандартов для самореализации равносильно избавлению от преданности социокультурной идентичности ради продуцирования индивидуальных смыслов и утверждению прерогативы творческой субъектности; (в) манипулировать правилами на легитимной основе, улучшая стандарты сообщества,

56

равносильно реализации культуротворчества как время и пространства конвенциональных договоренностей ради сохранения социокультурной идентичности и баланса в сообществе посредством уравнивание культурной и творческой субъектностей как особой бисубъектности [2].

Уравнивание практик соблюдение и нарушение правил устанавливает задачи учета таких приоритетов, как: социокультурный баланс, конвенции, обучение средствам сдерживания и противовесов для предотвращения вредных новаций. Подобный концептуальный конструкт задает более широкие контексты и планы понимание потребностей, мотивов, смыслов, ценностей личности, социальной группы и общества в целом.

#### Список литературы

1. Жорнова О.І. Теорія і методика формування культуротворчості: Монографія / Ольга. Жорнова. – Запоріжжя : Дике поле, 2006. – 416 с.
2. Жорнова О.І. Культуротворчість: історія терміну та еволюція поняття // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: [www.es.rae.ru/mino/158-1090](http://www.es.rae.ru/mino/158-1090)
3. Жорнова О.І. Соціально-психологічні абрисы задуму культуротворчості: сьогочасні дискусії й досвід наукового осмислення Психологічні перспективи : Зб. наук. праць. – К. – Луцьк, 2013. – Вип. 21. – С.28-39.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

**Золина Н.И.**

*директор МБОУ «Симская СОШ» Юрьев-Польского района  
(Владимирская область)*

Роль современной школы состоит в обеспечении субъектной позиции учащихся в образовании как становлении личности. Новизна идеи состоит в том, что образование

рассматривается как не как нормативно построенный процесс, а как индивидуальная деятельность школьника, ее коррекция и организация педагогической поддержки [1].

Педагогический коллектив Симской средней школы давно пришел к пониманию важности решения этой проблемы и несколько лет работает над реализацией идеи индивидуализации образования. Это особенно актуально для учащихся сельской школы, так как в условиях малокомплектности и удаленности от культурных центров сельским школьникам очень трудно реализовать свои индивидуальные потребности в личностном развитии [2]. Особенно бедность образовательной среды [6] сказывается на способных детях, или, по крайней мере, на мотивированных на учебную работу [4]. Поэтому сопровождение этой категории детей стало краеугольным камнем в работе педагогического коллектива школы.

Сопровождение одаренных детей в школе осуществляется через организацию обучения по индивидуальным учебным планам, которые направлены на комплексное развитие личности ребенка [5]. Особую роль в составлении таких планов отводится психолого-педагогическому сопровождению, которое осуществляется через систему работы, осуществляемой классным руководителем, учителями-предметниками и педагогом-психологом [3].

Деятельность психолога как главного участника в этом процессе ориентирована как на учащихся, так и на педагогов, их психологическую поддержку и обеспечение их психологического здоровья и реализуется через следующие направления:

- организацию и проведение коррекционной, развивающей, консультативной и просветительской работы

по индивидуальным запросам родителей, учащихся и педагогов;

- разработку и проведение исследований в рамках комплексной психодиагностической системы;
- повышение психологической компетенции педагогов, родителей.

Психологическое просвещение осуществляется в нашей школе через лекции для педагогов, семинары-тренинги, методические семинары, выступления на родительских собраниях. Данная форма деятельности, прежде всего, позволяет познакомить педагогов и родителей с новыми психологическими и педагогическими исследованиями в области развития детей, создание для них максимально адекватных условий обучения.

Традиционные родительские собрания: «Особенности адаптации и учебной мотивации учащихся 1-го класса» «Адаптация учащихся 5 класса», «Возрастные психологические особенности учащихся 10–12 лет», «Профилизация 8-х классов» и выступления на родительских собраниях по запросам педагогов и классных руководителей.

Психологическая консультация включает в себя такие мероприятия как:

- консультирование школьников;
- обучение подростков и старшеклассников навыкам самопознания, самораскрытия и самоанализа;
- консультирование педагогов и родителей;
- социально-посредническая работа в ситуациях разрешения различных конфликтов школьников.

Большую роль играет сформировавшаяся система диагностической работы, которая начинается с

диагностических процедуры определения готовности к обучению в школе. Но основным является психологическое сопровождение обучения по индивидуальным учебным планам, ведущей целью которого является систематическое наблюдение за динамикой развития всех психических процессов учащихся. Результаты получают отражение в картах саморазвития учащихся, которые являются основой для создания психологической среды для поддержки и развития личности через групповые, индивидуальные консультации учащихся и учителей, тренинговые занятия «Практическая психология на каждый день».

Далее в школе проводится комплексное психодиагностическое обследование учащихся, направленное на определения уровня развития:

- интеллектуальных и творческих способностей, лидерского потенциала и познавательных интересов (в среднем звене);
- интеллектуальных способностей, вербальных математических способностей, творческого мышления, профессиональной направленности личности (в старших классах).

Обследование проводится с помощью достаточно известных, но в тоже время продуктивных методик: в 1 классах: рисуночный тест МЭДИС (методика экспресс — диагностики интеллектуальных способностей), тест Е.Торренса (образная часть); во 2–4 классах: тест Р.Кеттелла, тест Е.Торренса (образная часть); в 5–7 классах: тест Р.Кеттелла, числовой тест Г. Айзенка, методика «Сложные аналогии», тест Е.Торренса (образная часть); тест «Лидер», методики исследования познавательных интересов А.Е. Голомштока, методика исследования профессиональной направленности

личности А.Е. Климова; в 8–11 классах: тест Р.Кеттелла, вербальный и числовой тест Г. Айзенка, методика «Сложные аналогии», тест Е.Торренса (образная часть); тест «Лидер», методика исследования познавательных интересов А.Е. Голомштока, методика исследования профессиональной направленности личности А.Е. Климова, методика выявления типа личности Дж. Голланда.

По результатам комплексного психодиагностическое обследование создаются психолого-педагогические карты на всех учащихся и карты развития на одарённых учащихся школы, в которые становятся основой разработки индивидуальных учебных планов. Кроме этого проводится диагностика личностных особенностей и психических проблем и трудностей: проблемы сферы обучения, социально-психологические проблемы, внутриличностные проблемы (личностный опросник Айзенка, тест исследования уровня тревожности Филипса, тест опросник Шмишека, индивидуально-типологический опросник, рисуночные тесты, методики для исследования мотивации, методики для исследования самооценки, личностный опросник Кеттелла, методики изучения межличностных отношений).

Организационную форму, в рамках которой происходит разработка, и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения представляет психолого-педагогический консилиум. Консилиум позволяет объединить информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребенка, которой владеют педагоги, классный руководитель, медицинский работник и психолог, реализовать общую линию его дальнейшего обучения и развития. Это позволяет организовать целостное сопровождение личностного развития детей, особенно

мотивированных на учебную работу, которых мы в обычной практике называем «мотивированные на учебную работу».

Список литературы:

1. Александрова Е. А. Индивидуальное образование. «Библиотека директора школы» / Е.А. Александрова, Н. Б. Крылова. – М., 2005.
2. Евстифеева О. В. Живолун О. Ю., Кучменко Н. Г. и др. Индивидуализированный процесс в малокомплектной школе: эксперимент и реальность. Практическое руководство. – Оленинск: Фолиум, 2001.
3. Кольцова И. А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности сельской школы / И. А. Кольцова, С. В. Дойкова // Индивидуально-ориентированное обучение и воспитание сельских школьников; под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Ярославль, 2007. – с.19-23.
4. Рындак В. Г., К вопросу о проектировании индивидуального образовательного маршрута как становления личностных достижений старшего школьника /В. Г. Рындак, М. Б. Уменов // Вестник ОГУ. – 2003. - № 7, - с. 39-44.
5. Строкова Т. А. Педагогическое сопровождение одаренных детей в обучении // Одаренный ребенок. – 2003. - № 6.
6. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды/В. А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2000. - №2. – с. 16-22.

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

**Ильясов А. А.**

*к.псх.н., доцент кафедры социологии и социальных технологий  
Череповецкого государственного университета (г. Череповец)*

Процесс переживания в психологии имеет два значения: в первом, широком смысле термина "переживание", восходящем к интроспективной психологии, акцентируется такая способность переживания, как его непосредственная данность сознанию субъекта.

Поэтому переживание трактуется как любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление

действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни. Такое переживание можно назвать "переживанием-созерцанием"[2]

Во втором значении термин "переживание" понимается как форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушение идеалов и ценностей и проявляющейся в идеалах его психического мира, направленном на переосмысление своего существования, т.е. "переживание-деятельность"[1]

Заметный след в изучении психологии переживания занимают работы Ф.В.Бассина, который ввел понятие "значимые переживания"; анализ конкретных случаев переживания описаны В.К.Вилюнасом, Б.В.Зейгарник и Б.С.Братусь, А.Н.Леонтьевым, Н.И. Наенко, О.В.Овчинниковой и др.

Наиболее детальный анализ процесса переживания, на наш взгляд, представлен Ф.Е.Василюком [1] в его работе "Психология переживания".

Существуют особые жизненные ситуации, которые неразрешимы процессами предметно-практической и познавательной деятельности. Их решают процессы переживания. Переживание следует отличать от традиционного психологического понятия переживания, означающего непосредственную данность психических содержаний сознанию. Переживание понимается как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира в критической ситуации. Современные психологи оценивают эти критические ситуации как стресс, фрустрацию, конфликт и кризис.

Эти "внутренние необходимости" выступают в психологической литературе под разными именами, но, как



правило, постулируемая в той или иной мере цель процесса переживания достаточно очевидным образом относится к одной из перечисленных "необходимостей". Например, за такими целями защитных механизмов, как "избегание страдания", "устранение неприятного состояния", отрицание "болезненных элементов опыта", угадывается одна и та же гедонистическая устремленность к здесь-и-теперь удовлетворению. Таким образом, исходя из целей процессов переживания, можно остановиться на следующей классификации:

- гедонистическое переживание (цель: здесь-и-теперь удовлетворение, принцип удовольствия);
- реалистическое переживание (цель: реализация мотива, принцип реальности);
- ценностное переживание (цель: упорядочение внутреннего мира; принцип ценности);
- творческое переживание (цель: самоактуализация, принцип творчества).

Гедонистическое переживание игнорирует реальность, искажает и отрицает ее, формируя иллюзию актуальной удовлетворенности и вообще нарушенного содержания жизни. Этому типу переживаний сопутствуют процессы формирования психологических защит.

Реалистическое переживание, в конечном счете, принимает реальность, как она есть, приноравливая к ее условиям динамику и содержание потребностей субъекта. Общей основой всех процессов переживания, свойственных данному типу, является механизм терпения.

Бывшее содержание жизни, ставшее теперь невозможным, отбрасывается реалистическим переживанием; субъект имеет здесь прошлое, но не имеет истории. (Этот вариант

переживания может быть продемонстрирован примером Душечки, прожившей на страницах Чеховского рассказа несколько самостоятельных, не связанных друг с другом жизней).

Ценностное переживание признает противоречащую или угрожающую ценности реальность, но не приемлет ее, оно отвергает претензии непосредственной реальности прямо и безусловно определять собой внутреннее содержание жизни и пытается обезоружить ее идеальными, семиотическими процедурами, выводя с их помощью события бытия из равенства самому себе, превращая его в предмет интерпретации и оценки.

Совершившееся событие как факт бытия есть необратимая и неподвластная человеку реальность, но оно переводится ценностным переживанием в другую плоскость существования, преобразуется в факт сознания и в этом качестве преображается в свете ставшей или становящейся системы ценностей.

Ценностное переживание осуществляется за счет "вертикального" движения сознания, иерархизирующего сложившуюся ценностно-мотивационную систему: сознание проясняет собственные ценности, отделяет подлинное и главное от содержаний и мотивов, "нелегально", в обход сознательного санкционирования занявших в жизни человека место, не соответствующее их ценностным достоинствам и смыслообразующим потенциям. Что касается ставшего невозможным содержания жизни, то ценностное переживание сохраняет его в эстетически завершенном образе, делая моментом истории жизни.

Если гедонистическое переживание отвергает реальность, реалистическое безоговорочно принимает ее, ценностное идеально преображает, то творческое переживание строит

(творит) новую жизненную реальность. Одно из самых глобальных различий, которое наблюдается при анализе процессов переживания, носит выраженный оценочный характер и делит их на "удачные" и "неудачные".

Однако существует ряд исследователей [3], утверждавших, что высшие человеческие переживания осуществляются не в плоскости адаптации, а в контексте освоения культурных ценностей, что они являются творческими по характеру осуществления, а по своим результатам способствуют "расширению границ индивидуального сознания до всеобщего".

Таким образом, в психологической литературе более или менее подробно проанализированы два типа переживаний, глобально оценивающих как негативные и позитивные, "удачные" и "неудачные". Приняв это распространенное сознание их соответственно с психологической защитой и совладанием. Анализ переживаний как идеальных типов не исключает перехода к изучению проявления рассмотренных закономерностей на примере реальных процессов переживания.

От того, какой принцип лежит в основе конкретного синтеза процессов переживания, во многом зависят развивающие возможности процесса. Если его доминантой является принцип удовольствия, то переживание, даже в случае успеха, может привести к регрессу личности, принцип реальности удерживает ее в лучшем случае от деградации, и только на основе принципов ценности и творчества возможно превращение потенциально разрушительных событий жизни в точки ее духовного роста и совершенствования.

#### Список литературы

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 2004
2. Василюк Ф.Е. Психотехника переживаний. – М., 1990.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 2006.

# **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Имаметдинова Р.Я.**

*к.псх.н., доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО  
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г.  
Оренбург)*

Реформа системы образования в России дополняет реформаторское содержание всего общественного развития. Как отмечают специалисты ЮНЕСКО, подлинная сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности самого образования перед лицом глобальных проблем человечества. Если не реформировать систему образования, то есть опасность со временем обнаружить, что современные средства находятся в руках неквалифицированных специалистов.

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденций». К ним относятся: массовый характер образования и его непрерывность как новое качество; значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм; ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация обучения на личность учащегося, обеспечение возможностей его самораскрытия.

Важнейшая черта современного обучения – его направленность на то, чтобы готовить учащихся не только приспособляться, но и активно осваивать ситуации социальных перемен.

К основным типам обучения как процессу приращения индивидуального и социокультурного опыта относят

поддерживающее и инновационное обучение. Поддерживающее обучение – процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Инновационное обучение – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения стимулирует активный отклик на возникающие перед человеком и обществом проблемные ситуации.

При направленности на инновационное обучение результатом станет подготовленность общества к решению новых ситуаций и задач социальной жизни, готовность своевременно откликаться на возникающие проблемы - политические, экологические, экономические и т.д. В качестве инновационных рассматриваются модели, которые преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения.

Различают следующие типы инновационных подходов к обучению:

- инновации-модернизации, которые модернизируют учебный процесс, направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации;
- инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. У студентов формируется опыт самостоятельного поиска новых знаний, их применение в новых условиях, формирование опыта творческой

деятельности сочетается с выработкой ценностных ориентаций.

На первый план обучения выдвигается надпредметная поисковая учебная деятельность, т.е. деятельность по организации учащимися собственного познания в инновационных дидактических поисках.

Приоритетными направлениями научно-исследовательской, инновационной деятельности на ближайшее время необходимо назвать следующие: интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала педагогических кадров; осуществление комплекса мер по формированию информационных ресурсов в инновационной деятельности; обеспечение информатизации процессов обучения; изучение эффективности инноваций, которая базируется на научно-обоснованных методах оценки состояния научного, научно-технического и инновационного потенциалов, эффективности использования имеющихся ресурсов. В первую очередь, это относится к дистанционным информационным (телекоммуникационным) технологиям – инновациям в образовании.

Оптимальный выбор методов инновационного обучения должен производиться по следующим критериям: соответствие методов основным целям обучения на данном этапе; соответствие методов особенностям содержания обучения; учет психологических возможностей студентов; учет уровня образовательной и воспитательной подготовленности; учет особенностей групп студентов и педагогов; учет конкретных внешних условий; учет возможностей педагогов по использованию различных методов.

В соответствии с указанными основаниями могут быть использованы следующие формы и методы обучения: социально-психологический тренинг как активная форма обучения; служба психологического консультирования; использование видеofilьмов; проведение лабораторного практикума, направленного на выработку практических

психологических умений; позиционное обучение, обеспечивающее высокие результаты по соответствующим разделам психологии; ролевые игры, сказкатерапия, психосинтез, направленные на познание самого себя, окружающих, эмоциональное развитие, более эффективное усвоение учебного материала; контекстное обучение, повышающее профессиональную направленность личности студентов; психологическая практика студентов; создание учебных пособий; публикации по внедрению инноваций в процесс обучения.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА**

**Королева Е.Ю.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Проблема развития эмоциональной компетентности, открытости человека своим эмоциональным переживаниям, ее связь с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта [3] привлекает исследователей с древних времен. В определенный период времени в науке слишком много внимания уделялось информационным, «компьютерообразным» моделям интеллекта, а аффективная составляющая как бы отошла на второй план. Эмоциональный интеллект как раз и является звеном, связывающим воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания.

Чем же вызван наш интерес к роли эмоционального интеллекта в человеческой коммуникации? Вирджиния Сатир, например, утверждает, что «Коммуникация для человеческих отношений – то же самое, что дыхание для жизни» [2, с.105].

Приведем следующие аргументы:

- коммуникативное знание полезно в жизни, практично и технологично, оно обогащает нас новыми способами поведения, приемами и тактиками, необходимыми в решении многих жизненных задач и ситуаций. Эмоциональный интеллект – обязательное условие успешности человека в современной профессиональной жизни, необходим для поддержания разного рода социальных отношений, от профессионально-деловых до личных;
- мы живем в глобально зависимом мире, где необходимо уметь понимать «соседа». Понимание и согласование действий в среде растущего социально-культурного разнообразия становится для всех нас общей коммуникативной задачей;
- независимо от социальных и профессиональных притязаний, понимание коммуникации необходимо каждому из нас для собственного духовного существования, самоутверждения и развития. Эмоциональный интеллект позволяет нам более сознательно строить свои отношения и управлять ими, распознавать последствия своих действий и принимать ответственность за свой выбор [1, с.223].

Профессия медика, как известно, относится к типу «человек-человек» и имеет непосредственное отношение к общению. На сегодняшний день критическая ситуация с медицинской помощью в России во многом усугубляется тем, что в центре внимания сестринского дела поставлен не человек с его потребностями, а болезнь. Нами была выбрана именно эта область для исследования, поскольку эмоциональный интеллект является профессионально важным качеством для профессии медицинской сестры, где процесс общения занимает одно из основных мест медицинской практики, и мы



можем без труда проследить его необходимость в ежедневной манипуляционной работе [5, с.154].

Итак, эмоциональный интеллект (ЭИ) — группа ментальных способностей, которые участвуют в осознании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих, такие люди могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей. В структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций; пониманию (осмыслению) эмоций; ассимиляции эмоций в мышлении; различению и выражению эмоций. По поводу возможности развития ЭИ в психологии существует два отличных друг от друга мнения. Ряд ученых (Дж. Мейер) придерживаются позиции, что повысить уровень его невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность. Их оппоненты (Д. Гоулман) считают, что ЭИ можно развивать. Мы скорее примыкаем к мнению исследователей, считающих, что с помощью обучения возможно увеличить эмоциональную компетентность [4].

Предметом нашего исследования являлась взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей личности. Мы предполагали, что существует прямая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и коммуникативными способностями медицинских сестер – высоким показателям эмоционального интеллекта соответствуют высокие показатели коммуникативных способностей. В исследовании приняли участие 30 человек – средний медицинский персонал женского пола в возрасте от 22 лет до 45 лет.

Мы выяснили, что высокий уровень эмоционального интеллекта демонстрируют 23% испытуемых (в основном высокие показатели преобладают по шкалам эмпатия, умение распознавать эмоции других людей). Средний уровень эмоционального интеллекта демонстрируют 57% испытуемых, и

низкий – 20%. Интересно, что хуже всего у медиков развита самомотивация.

В ходе исследования выяснилось, что:

- Испытуемые, демонстрирующие высокий уровень показателей эмоционального интеллекта демонстрируют так же высокий уровень показателей коммуникативных способностей (прослеживается у 23% испытуемых);
- Испытуемые, демонстрирующие средний уровень показателей эмоционального интеллекта демонстрируют средний уровень показателей коммуникативных способностей (прослеживается у 57% испытуемых);
- Испытуемые, демонстрирующие низкий уровень показателей эмоционального интеллекта демонстрируют низкий уровень показателей коммуникативных способностей (прослеживается у 20% испытуемых).

Гипотеза получила и статистическое подтверждение. Нами была разработана и реализована программа тренинга по развитию коммуникативных способностей личности (10 занятий) со специально сформированной группой испытуемых медицинских работников, продемонстрировавших низкие и средние показатели. Тренинг включал активные групповые методы, условно объединенные в три блока: дискуссионные методы, игровые методы и сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства). После проведения повторной диагностики мы выяснили, что в контрольной группе изменений по изучаемым характеристикам не произошло, в экспериментальной же наблюдалось улучшение показателей коммуникативных способностей (по шкалам общительность – 26% испытуемых, умение слушать – 30,4%, коммуникативные 13% и организаторские склонности – 8,6%). Помимо развития коммуникативных способностей после проведения тренинговой работы, нами было обнаружено улучшение показателей

эмоционального интеллекта в экспериментальной группе, что, собственно, подтверждает и гипотезу о прямой взаимосвязи коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта (выросли показатели по шкалам – эмоциональная осведомленность – 21,7%, уровень управления своими эмоциями – 26%, самомотивация – 26%, эмпатия – 13%).

Таким образом, мы косвенно подтвердили мнение о том, что эмоциональный интеллект подвержен развитию в течение жизни и является динамической характеристикой.

Список литературы.

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. научно-практ. конф. 26–27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2006.
2. Бодалев А.А. Психология межличностного общения.- Рязань: Высшая школа МВД, 2008.
3. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и на практике // Л.С. Выготский и современность / Под ред. Минск, 2006.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте //
5. Петрова Н.Н. Психология для медицинских специальностей – М., 2008.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, КАК ФАКТОРУСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ**

**Кузнецова Н.И.**

*студентка 5 курса НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», педагог-психолог (г. Москва)*

Благополучная адаптация ребёнка к дошкольному учреждению - путь к его успешной социализации и личностному развитию. Психологические аспекты адаптации в отечественной психологии исследовали Г.М. Андреева, Ф.Б.

Березин, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др., в зарубежной - А. Адлер, Э. Берн, Г. Гартман, Л. Филипс. Однако, несмотря на большое количество работ в этой области, в большинстве из них рассматривается процесс школьной адаптации. Теоретически обоснованных исследований по адаптации детей дошкольного (4-6 лет) и раннего возраста (1-3 лет) недостаточно. Исключением являются работы Н.М. Аксариной, В.Г. Алямовской, Л.Г. Голубевой, А.И. Захарова. К сожалению, проблемы, связанные с адаптацией детей раннего возраста к условиям ДООУ, остаются на уровне теоретических исследований и сводятся к рекомендации перед поступлением ребенка в детский сад максимально приблизить домашний режим дня к режиму дошкольного учреждения.

Вместе с тем, переход из семьи в ясли является важным этапом в жизни ребенка раннего возраста. От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в ДООУ, зависит и течение адаптационного периода, и дальнейшее развитие малыша (Н.М. Аксарина, Л.Г. Голубева). К настоящему времени накоплен богатый практический опыт по организации адаптации детей к дошкольному учреждению. Однако психологические аспекты адаптации остаются по-прежнему актуальными: от того как пройдет привыкание ребёнка к новым условиям зависит дальнейшее развитие малыша, характер социализации и успешность обучения.

Адаптация – приспособление к постоянным и изменяющимся условиям среды: температуре, давлению, освещенности, влажности, а также к изменениям в организме: заболеванию, изменениям в организме, ограничению каких-либо функций, приспособление личности к существованию в соответствии с требованиями общества и собственными потребностями и интересами, а так же усвоение норм и ценностей данного общества. Адаптационный период является серьезным испытанием для детей и их родителей. Многие дети

имеют различные заболевания, ослабленный иммунитет, что необходимо учитывать при индивидуальном подходе к ребёнку в период адаптации. Родители таких детей особенно остро испытывают чувство тревоги, опасаясь, что ждёт их детей в дошкольных учреждениях. Некоторые родители (и вполне здоровых детей) имеют собственный негативный опыт, приобретённый в детстве, который также заставляет их волноваться. Казалось бы, современные родители грамотные и начитанные люди, они активно используют Интернет-ресурсы, но необходимо отметить, что не всегда найденная и прочитанная в данных источниках информация соответствует действительности. Всевозможные форумы порой нагнетают обстановку, тем самым усиливая тревожность родителей. Следовательно, организуя психологическое сопровождение адаптационного процесса ребенка, необходимо предусмотреть и работу с родителями

Работа психолога должна быть направлена на решение ряда задач:

- формирование положительного настроения семьи (детей и родителей) на детский сад, так как успешная адаптация ребенка во многом определяется его и родительской эмоциональными установками;
  - просвещение родителей по вопросам подготовки ребенка к посещению ДОО, возрастных особенностей и возможностей детей; раскрытие значения социального опыта, приобретаемого ребенком в ДОО;
  - снижение эмоционального напряжения и тревоги родителей путём ситуативного моделирования (через организацию специальных встреч-тренингов и другие виды взаимодействия).
- а) Чтобы процесс адаптации протекал наиболее успешно, мы стараемся активно сотрудничать с родителями ещё до момента поступления их детей в наше дошкольное

отделение. Одной из первых ступеней работы с родителями педагог- психолог ДОО проводит в Консультативном Пункте (КП). Здесь родители могут получить квалифицированный совет и помощь в виде диагностики и консультации, на базе КП мы организуем различные семинары и тренинговые занятия с семьями.

- b) В нашем ДОО работают Группы Кратковременного Пребывания (ГКП), которые предназначены для совместного посещения детей вместе с родителями. Большая часть детей поступает в основные группы дошкольного отделения, пройдя через группы кратковременного пребывания. Именно там происходит основной этап адаптации, и родители могут принимать активное участие в этом процессе.

Каждый год весной проводится День открытых дверей, в этот день родители могут посетить группы ДОО, побывать на кухне и в спортивном зале, познакомиться с воспитателями. К этому же дню мы готовим специальные презентации, тренинговые игры, направленные на установление доброжелательных доверительных отношений и организацию взаимодействия между родителями будущих воспитанников, знакомство с педагогами, которые впоследствии будут работать с формируемой группой. В работу с родителями включён весь педагогический коллектив ДОО.

Становится уже традиционным использование педагогом-психологом технических ресурсов в своей каждодневной работе: дети, отсутствующие на занятиях в детском саду, родители, имеющие какие-либо вопросы, могут принять участие в занятиях посредством видео-конференц связи Skype; наши специалисты открыты для общения в Интернет - портале, в специально организованной электронной рубрике ДОО «Вопрос-ответ»; в помещениях групп установлены фоторамки, на которых родители могут видеть слайды о прошедшем дне

детей в ДОУ; по индивидуальному запросу – для особенно тревожных родителей - педагог-психолог может предоставить видео съемки о жизни ребёнка в ДОУ (ведь родительская тревога в большей степени возникает от неизвестности – как чувствует себя ребенок в группе, как общается вне дома, - использование видео- и фотоматериалов помогают преодолевать это состояния).

В течение года проходят Мастер-классы для родителей, которые несут не только познавательную функцию, но и преследуют цель раскрепощения родителей, создания у них чувства психологического комфорта в ДОУ. Традиционным становится привлечение родителей к постановке спектаклей, что также способствует сплочению родителей и педагогов. Видя и чувствуя заинтересованность всего педагогического коллектива, родители могут и сами включиться в совместную деятельность, что способствует взаимопониманию, зарождению доверительных отношений, что, конечно же, способствует снижению тревожности у родителей.

Таким образом, мы предлагаем родителям изменить свою роль – не оставаться сторонними наблюдателями с множеством вопросов, а стать активными участниками педагогического процесса, превратиться в субъекта воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Белкина Л.В. Адаптация ребёнка раннего возраста к условиям ДОУ. - Воронеж, 2004.
2. Давыдова О.И., Майер А.А Адаптационные группы в ДОУ. – М.: МТЦ Сфера, 2005.
3. Иванова Н.В., Кривовицына О.Б., Якупова Е.Ю. Социальная адаптация малышей в ДОУ – М.: ТЦ Сфера, 2011.
4. Моница Г.Б., Лютова Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). - СПб., 2002.
5. Реан А.А., Кудашёв А.Р., Баранов А.А Психология адаптации личности. - СПб.: Речь, 2002.

# **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ**

**Кучеряну С.Г.**

*к.псх.н., доцент кафедры психологии ПГУ им. Т.Г.Шевченко  
(Тирасполь, Приднестровская республика),*

**Шубодерова О.Н.**

*педагог-психолог (Тирасполь, Приднестровская республика)*

Современное общество, для которого характерны постоянные и интенсивные перемены выдвигает новые требования перед человеком. Постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и условиям деятельности, затрагивающий все уровни функционирования человека, понимается как адаптация. Проблема социальной адаптации не нова и имеет глубокие научные основы. Широко изучены закономерности, механизмы социально-психологической адаптации. В настоящее время наиболее популярным направлением является исследование проблемных, сложных ситуаций социально-психологической адаптации.

Особенно остро проблема трудностей в социально-психологической адаптации стоит у подростков, так как в этом возрасте происходит перестройка ранее сложившихся отношений с окружающей действительностью, осуществляется своеобразный переход во взрослую жизнь. Успешность данного перехода во многом зависит от способности приспособливаться к новым социальным и психологическим условиям. Большинство авторов отмечают, что в силу особенностей возраста подросток не успевает за стремительным ходом событий. Расширяется сфера дезадаптации.

Широко исследованы причины, влекущие за собой отклонения в поведении в подростковом возрасте, среди которых выделяются разрыв между культурными целями



общества и социально одобряемыми средствами их достижения (Р. Мертон, Э. Дюркгейм); недостатки семейного воспитания (И.А. Литвинов, Н.В. Козина); психофизиологические особенности возраста (И.С. Кон); свойственные подростковому возрасту поведенческие реакции (А.Е. Личко); отрицательное влияние микросреды (Д.И. Фельдштейн); механизмы группирования со сверстниками (И.П. Башкатов, Я.Л. Коломинский, А. Нелидов и Т. Щелина) и др. Однако необходимо отметить неоднозначность разработанности проблемы и отсутствие ответов на вопросы, почему на современном этапе возрастает бродяжничество, наркомания, увеличивается количество детей, не посещающих школу, наблюдается рост подростковой преступности?! В связи с этим проблема продолжает оставаться весьма актуальной и требующей всестороннего разрешения. Изучение особенностей социально-психологической адаптации несовершеннолетних правонарушителей стало целью нашего исследования.

Исследование проводилось на базе ГОУ «РУВК им. А.С. Макаренко» МВД ПМР. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 31 несовершеннолетний правонарушитель - подростки 12-14 лет, среди них 28 мальчиков и 3 девочки. Большинство (77 %) испытуемых состоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Тяжесть правонарушения и степень наказания выяснялись с помощью анализа документов и беседы с воспитателями и психологом учреждения. Выявлено, что три четверти испытуемых (74%) из неполных семей, и как правило в семье из родителей только мать, 13% являются сиротами или социальными сиротами, и лишь 13% респонденты из полных семей. Необходимо подчеркнуть, что 84% выросли в семьях с низким социально-экономическим статусом, и лишь 16% респондентов из семьи со средним социально-экономическим достатком.

Анализ зафиксированных показаний респондентов и их личных дел показал, что с целью повысить свою самооценку и быть более привлекательными в своей референтной группе большинство (77%) подростков курят, примерно каждый второй (58%) употребляют спиртные напитки, а 26% пристрастились к наркотическим или токсическим веществам.

Все воспитанники данной школы не достигли возраста уголовной ответственности, но совершили деяния, ответственность за которые попадает под статьи Уголовного кодекса:

- 35 совершили по одному правонарушению,
- 46 % совершили по 2 - 3 правонарушения,
- 19% совершили по 4 и более правонарушений (максимально 8 правонарушений).

Изучение специфики и степени совершенных подростками правонарушений показал, что у 26% испытуемых - правонарушения легкой степени (непослушание, бродяжничество, уклонение от учебы, употребление алкоголя, курение и т.п.). У 68% испытуемых - средняя степень правонарушений: хищения, кражи, групповые кражи, незаконные проникновения в жилище с целью кражи, и т. п. неоднократные уголовно наказуемые деяния. А 6% - совершили тяжелые правонарушения: разбойное нападение, грабеж. Наиболее характерным правонарушением является кража - для 51% испытуемых, среди которых для 7% - групповые кражи, 2% - угон транспортных средств, 2% - отягченные разбойным нападением.

Для изучения особенностей социально-психологической адаптации несовершеннолетних правонарушителей применялась «Методика диагностики социально психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

По итогам анализа всех полученных результатов было выявлено, что у большинства (90%) несовершеннолетних

правонарушителей, участвовавших в исследовании высокий и средний уровень эмоционального комфорта. У них определенная удовлетворенность, не чувствуют тревоги, обеспокоенности или напряженности. Считают себя эмоционально уравновешенными, выражают удовлетворенность окружающей действительностью, вполне оптимистичны.

У 71% подростков средний уровень стремления к доминированию, что проявляется как умеренное стремление влиять на других, убеждать их в своем мнении, отстаивать свои позиции. Лишь у 26% - низкий уровень стремления к доминированию.

Каждый третий из несовершеннолетних правонарушителей имеет высокий, а остальные – средний уровень интернальности. Они в большей степени считают именно себя причиной происходящего с ними, принимают ответственность за происходящее, за свои поступки возможно преобладание внутренней мотивации над внешней. Им свойственна требовательность к себе, умение управлять собой и собственными поступками. Характерна тенденция к предварительному продумыванию своих поступков, самокритичность, склонность искать причины своих неудач в самом себе и стремление полагаться на свои силы, не рассчитывая на чью-то помощь;

У большинства подростков (78%) высокий, у остальных (22%) – средний уровень самопринятия. То есть у них адекватная самооценка. Они реалистично оценивают себя и свои возможности, присутствует удовлетворенность собой, а также уверенность, что они могут нравиться окружающим, интересны и привлекательны для других как личности.

Отметим, что для испытуемых, совершивших большое количество правонарушений (7-8) характерен высокий уровень принятия других, средний и высокий уровень принятия себя и интернальности, показатель эмоционального комфорта

средний и низкий, стремление к доминированию также имеет средний и низкий показатель. Несовершеннолетние совершившие несколько правонарушений (1-3), имеют средний или высокий уровень по всем интегральным показателям социально-психологической адаптации: характерен высокий и средний уровень самопринятия, принятию других, стремления к доминированию, эмоционального комфорта, интернальности.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты показали, что подростки с так называемыми социализированными формами антиобщественного поведения имеют средний и высокий уровень сформированности показателей социально-психологической адаптации. Им характерен высокий (7%) и средний (90%) уровень социально-психологической адаптации. Для них не свойственны эмоциональные расстройства и, более того, они легко приспосабливаются к социальным нормам, внутри тех антиобщественных групп, к которым принадлежат.

Полученные результаты и итоги наблюдений за их поведением показали, что растет вероятность перерастания негативного эмоционального опыта подростка в негативное чувство, а далее в мотив поведения в социальной среде, что создает риск возникновения и углубления аномалии развития личности на следующих этапах социализации и угрозу дезадаптации подростка в социуме. Полученный негативный опыт может стать нормой жизни.

В связи с этим на первом этапе психолого-педагогического сопровождения были подобраны программы тренингов для подростков: тренинг личностного роста «Пойми себя», тренинг формирования самосознания, тренинг социальной реабилитации девиантных подростков. Была подобрана научная литература по проблеме девиантного и деликвентного поведения и составлено информационное портфолио для воспитателей и педагогов школы.

В перспективе планируется изучение личностных особенностей и способностей воспитанников школы для составления комплексных программ направленных на реабилитацию и развитие подростков с учетом их индивидуальных особенностей.

## **ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА НА СОВРЕМЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ**

**Ковряков Д.В.**

*к.э.н., доцент кафедры экономики и права филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Череповец)*

Многие предприятия в современной России сталкиваются с проблемами, связанными с мотивацией персонала. Большинство авторов в этой области ориентируются на простые подходы, не учитывающие заявленную системность трудовой мотивации.

При формировании подхода к управлению системой мотивации персонала (СМП) необходимо учесть следующие факторы:

- наличие личностно-ориентированного и функционального аспектов системы мотивации персонала;
- сложность немедленной корректировки мотивационных составляющих личности работника;
- влияние организационной культуры на процесс управления СМП;
- дихотомию целей индивидуума и целей организации при осуществлении деятельности;
- длительность процесса мотивации трудовой деятельности персонала;

- необходимость применения сложных принципов управления.

Система управления мотивацией персонала предприятия представлена на следующем рисунке:



Рис 1. Система управления мотивацией персонала предприятия

Управление системой мотивации персонала предполагает наличие целостной управляющей подсистемы. Главной целью ее существования является достижение удовлетворенности сотрудников организации.

Управляющие воздействия осуществляются посредством механизмов менеджмента. Большинство из них, согласно различным методам, лежащим в их основе, можно подразделить на экономические, социальные, психологические, административные.

По своей сути, механизмы управления СМП являются общими для предприятия в целом. Отличительная их особенность заключается в целях, для которых они применяются. Однако для определения эффективности управления системой мотивации не следует просто

сопоставлять степень достижения целей с эталоном, необходимо также учитывать согласованность общих целей организации с целями СМП, а также взаимную возможность достижения целей различных подсистем предприятия [3].

Учитывая дихотомический характер системы мотивации персонала, заключающийся в наличии двух взаимозависимых подсистем, которые имеют различия в социально-экономической природе элементов, рассматривать ее необходимо исходя из двух аспектов – личностно-ориентированного и функционального.

Управление составом СМП представляет собой воздействие на мотивы и стимулы, позволяет определять те из них, которые будут применяться в менеджменте.

Управление структурой СМП позволяет выстроить мотивы и стимулы в виде иерархии, т.е. определить приоритеты.

Институциональное управление СМП связано с окружением предприятия. Оно формирует конкретный состав мотивов и стимулов, связанных с особенностью деятельности той или иной организации.

Управление предпочтениями и ценностями СМП позволяет формировать основные ценности сотрудников, которые должны соответствовать ценностям организации, формируемым в процессе ее деятельности.

Управление порядком функционирования СМП предполагает установление принципов корректировки действия мотивов и выбора стимулов в рамках системы.

Информационное управление СМП определяет тот объем информации для работников, используя который, они могут сформировать представление о системе мотивации предприятия. Также руководство организации собирает данные

о мотивационной структуре работников и формирует управление СМП в целом.

Управление составом СМП включает в себя определение элементов системы управления персоналом, имеющих мотивационное и стимулирующее содержание, и изменение набора данных элементов.

Управление структурой СМП предполагает выстраивание иерархии элементов, установление форм зависимости между выбранными элементами в соответствии с их иерархией и организацию взаимосвязанного мотивационного процесса, носящего комплексный характер.

Институциональное управление системой учитывает ограничения, носящие функциональный характер и связанные с процессом осуществления деятельности предприятием. Это предполагает выделение критических ограничений и выработку воздействий, направленных на их преодоление.

Управление порядком функционирования СМП предполагает создание системы нормативно-методического обеспечения управления в виде комплекса внутренней документации предприятия и обеспечения возможностей осуществления корректирующих воздействий на процесс функционирования системы мотивации.

Информационное управление системой должно формировать критерии, по которым можно судить об эффективности мотивационного процесса на предприятии, а также обеспечивать получение информации о реализации мотивационного процесса для проведения оценки по выбранным критериям.

Использование указанных выше типов управления системой мотивации персонала применительно к личностно-ориентированной и функциональной подсистемам позволит



достичь целей управления, а также реализовать на практике системный подход. При этом необходимо отметить, что результативность менеджмента также зависит от грамотной реализации механизмов управления, адекватных существующим реалиям предприятия [2].

Список литературы:

1. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Теория активных систем: состояние и перспективы. – М. : СИНТЕГ, 1999. – 128 с.
2. Варданян И.С Исследования системы управления мотивацией персонала // Управление персоналом. – 2005. - №15. – С. 58-63.
3. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. – СПб. : СПбГПУ, 2003. – 514 с.
4. Дырин С.П. Российская модель управления персоналом в условиях промышленного предприятия. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА**

**Мишина Е.И.,**

*к.псх.н., доцент кафедры общей и педагогической психологии ГОУ  
ВПО Московский государственный областной университет (г.  
Москва)*

Проблема данного исследования состоит в решении ряда вопросов, имеющих теоретическое и практическое значение и связанных с исследованием личностной рефлексии будущих специалистов.

Цель нашего исследования состоит в изучении проявления личностной рефлексии будущих специалистов.

В исследовании личностной рефлексии будущих специалистов участвовало 262 человека: 120 первокурсников и 142 пятикурсника, которые обучаются в Российском

государственном гуманитарном университете на факультете документоведения; в Московском государственном областном университете на психологическом факультете; в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана на факультете ракетостроения, металлургических машин и оборудования.

Представим наиболее существенные результаты исследования. По когнитивному критерию, мы использовали метод контент-анализа сочинений на тему: «Почему я выбрал данную профессию?». В совокупности с другими методами исследования контент-анализ позволил нам более глубоко исследовать становление личностной рефлексии будущих специалистов.

Достоинство применения контент-анализа заключается в потенциальном богатстве оттенков психологического описания и возможности анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему языком исследования.

Категория «Творческое отношение к профессии» более выражена в сочинениях первокурсников. Юноши пишут, что «Человек должен не только проводить сложные инженерные расчеты, но и разбираться в новейших достижениях других стран, обмениваться идеями, и работать на благо всего человечества» (К.М.); «... профессия конструктора ракетно-космической техники дает простор для творчества» (Р.М.); «... покорение космоса, освоение планет предполагает нестандартность мышления» (О.В.), «... в профессии, не смотря на необходимость следовать правилам и регламентам, приветствуется инициативность и творческий подход к делу, что так же меня привлекает» (А.А.).

В сочинениях девушек пятого курса (n=10) в большей степени отражены такие категории как: «Материальные

причины» и «Решение личных проблем», «Интерес к профессии», «Достижения в профессии, самореализация». Испытуемые в своих сочинениях отражают финансовое благополучие как один из важных факторов профессиональной деятельности. Они пишут о том, что данная профессия позволяет чувствовать свою финансовую независимость. *«Людам платят за их умение выполнять сложную работу» (А.А.); «...это сферы, в которых можно устроиться очень перспективно и применять свои знания на практике, при этом получать достойную зарплату» (Л.Д.).*

Большое внимание в своих сочинениях девушки уделяют такой категории как «Решение личных проблем»: *«Знание языков, коммуникабельность – все эти качества присутствуют у меня, и я стараюсь их развивать» (Т.М.); «...у меня проблема сейчас с математикой и со скоростью мышления. Безусловно, я хочу устранить эти изъяны» (К.А.); «..... у меня есть проблема с экономностью: я трачу очень много бумаги» (В.В.).* Девушек пятого курса интересует такая категория как «Достижения в профессии, самореализация», это, очевидно, связано с их личностно-профессиональным становлением.

Девушки этой выборки пишут: *«...Я горда за свое образование, оно дает мне возможность заниматься перспективными разработками и удовлетворять свою любознательность» (П.О.); «Овладев столь редкой технической специальностью, я всегда смогу самореализоваться, что даст мне независимость» (Д.В.).*

Проанализировав сочинения юношей технических специальностей (n=54), отметим, что пятикурсникам (n=54) свойственны такие качества как: помощь социальному окружению и патриотизм: *«... главным для меня является*

*возможность приносить пользу Родине» (А.К.); «... основная и единственная прелесть, как это не печально звучит, – приносить пользу Родине» (М.К.).*

Контент-анализ сочинений будущих специалистов показал, что главными задачами для них становится формирование реалистической и дифференцированной перспективы на будущее, основанной на оценке собственного отношения к жизни; формирование иерархической структуры мотивов и развития позитивной Я-концепции. Успешное решение этих задач проявляется в деятельности и поведении будущих специалистов в виде осознанности целей, усиления самоконтроля и углубления человеческих отношений.

Анализируя сочинения студентов-документоведов первого курса (n=41) можно сделать вывод, что для них доминирующими мотивами становятся профессиональная направленность, динамичность и целостность личности, характеризующиеся своеобразием современной социальной ситуации. Контент-анализ выявил существенную долю тех характеристик, которые отражают процесс актуального переживания собственной динамики в процессе становления личностной рефлексии. Будущий специалист выступает субъектом личностно-профессионального развития, используя принцип «здесь и теперь», осмысливая, при этом себя как личность.

Анализ сочинений студентов-документоведов пятого курса (n=46) показал, что девушки в большей степени ориентированы на такие категории, как «Интерес к профессии»: *«... работа с документами очень увлекает» (Р.Д.); «... Может показаться странным, но это не рутина, это интересно» (О.Л.); «... я считаю, что эта профессия достаточно интересная и многогранная, в первую очередь она связана с общением» (Ф.В.), «... и мне очень интересно учиться, совершенствоваться, чтобы быть квалифицированным*

*работником именно в той сфере, которая мне очень интересна» (Р.Н.).*

Контент-анализ сочинений документоведов (n=87) выявил особенности становления личностной рефлексии в период их обучения. Причем, интересно, что первокурсники в своих сочинениях редко затрагивают собственный самоанализ, в отличие от пятикурсников, предметом интереса, которых является исследование собственного Я и им свойственны размышления о том, насколько их личностные качества соответствуют требованиям выбранной профессии.

Контент-анализ сочинений студентов-психологов первого курса (девушки; n=32) показал, что в выборе их профессии доминируют такие категории как: «Решение личных проблем»: *«... на моем выборе сказалось мое увлечение вопросом самосовершенствования и духовного развития человека в целом» (В.М.); «Мое желание научиться разбираться в людях и использовать это знание в своих интересах» (З.И.); «...желание разобраться в себе, научиться понимать, принимать, где-то, наверное, управлять собой, и совершенствовать себя» (Р.О.); «Альтруистические причины (помощь социальному окружению, патриотические чувства)»: «Очень хочу быть нужной и полезной людям» (В.К.); «Я никогда не могла отказать человеку в помощи, т.е если он о чем-то просил, я делала для него все, что могла» (Д.Л.); «Думаю, что в первую очередь при выборе психологии, мною двигало желание принести пользу людям, получение навыков помощи, желание быть востребованной и уважаемой» (П.Д.); «Решение личных проблем, рефлексия»: «Говорят, что в психологию часто идут те люди, которые хотят разрешить какие-то свои внутренние проблемы. Думаю, что в такой точке зрения все-таки доля правды есть» (А.В.). «Я руководствовалась, мнением родителей, друзей и актуальность специализации выбранного мною факультета». (Л.С.); «Семейные традиции»:*

*«Моя мама мечтала, чтобы я стала психологом и я не жалею об этом» (Н.Д.).*

Контент-анализ сочинений студентов-психологов первого курса (юноши, n=14) показал, что у них доминируют следующие категории: «Интерес к профессии»: *«И скажу честно, очень это заинтересовало, как работает психика человека, как он ведет себя в той или иной ситуации, какие факторы толкают его на совершение тех или иных поступков» (П.В.); «Руководствовалась исключительно тем, что мне это интересно» (Л.Д.); «Альтруистические причины», по которым психологи выбирают профессию заключается в том, что они хотят помочь людям, которые живут в их стране: «Современной России просто необходимы, как профессиональные психологи, т.е. люди, считающие эту деятельность главной и определяющей...» (Л.О.); юноши-психологи считают психологическое образование новым и очень важным видом деятельности: «Психологическое образование для меня – это шаг к получению профессионального образования нового типа» (К.Г.).*

Установлено, что у будущих психологов первого курса происходит становление относительно устойчивого представления о себе. Их самоопределение в профессии связано с познанием себя (рефлексией) и познанием других, при этом доминирует решение личных проблем. У первокурсников формируется способность выделять успешность или не успешность в конкретной деятельности от оценки себя как личности.

Контент-анализ сочинений девушек пятого курса (n=35) факультета психологии показал, что интерес к профессии являются приоритетными при выборе профессиональной деятельности: *«При выборе профессии я исходила из принципа, чтобы будущая работа радовала, была интересной» (В.А.); «Интерес возникает из-за возможности (точнее даже необходимости) постоянно учиться,*

*самосовершенствоваться, познавать самые разные уголки своей личности, в постоянном расширении своих знаний» (Г.Д.).*

У девушек пятого курса (n=35) ярко выражена способность к рефлексии. Примером могут служить такие высказывания, как: *«Одной из главных причин послужило то, что я всегда была склонна к самопониманию, самоанализу и т.д. Вместе с тем, меня интересовало и поведение других людей, а также возможность помочь себе» (А.В.); «Я считаю, что получение навыков саморефлексии, выработка в себе новых качеств даст возможность изучения человеческих отношений и получение знаний о том, как более благоприятно строить эти отношения» (Ф.Д.).*

У девушек пятого курса (n=35) факультета психологии обнаружено стремление к творческой деятельности, т.е. затронута категория «Творческое отношение к профессии». Приведем несколько примеров значимости творчества: *«В этой работе меня больше всего интересует и удивляет возможность творческого подхода к своему делу, необходимость постоянно нестандартно мыслить, чтобы найти индивидуальный подход» (С.Н.); «Работа психолога представляет собой творческую деятельность, т.к. чтобы помочь человеку необходимо рассматривать разные подходы, зачастую придумывать наилучшее решение ситуации» (Л.Д.).*

У юношей пятого курса (n=19) факультета психологии доминируют следующие категории «интерес к профессии». Так в качестве примера можно привести следующие выдержки из их сочинений: *«У меня интерес к психологии усилился от рассказов об этой профессии моей знакомой, которая заканчивала к тому времени психологический факультет» (Д.Т.); «Интерес к профессии психолога у меня возник, когда мама подруга рассказала о том, что к ним на работу недавно требовался психолог с хорошей зарплатой, а также тем, что мужчин в психологии меньше и они больше*

ценятся» (Р.А.). Кроме того, у юношей пятого курса является выраженной такая категория как «Материальные причины». Например: *«Еще при выборе профессии для меня немаловажное значение имела ее престижность и высокооплачиваемость»* (В.М.); *«... Профессия психолога – достаточно высокооплачиваемая и поэтому я ее выбираю»* (С.Б.).

Наряду с перечисленными категориями, у юношей пятого курса (n=19) психологического факультета выраженной является категория «Альтруистические причины», т.е. желание помогать окружающим: *«...в решении психологических и жизненных проблем явилось стимулом моего поступления на психологический факультет. Познать себя – это еще один мотив выбора моей профессиональной деятельности»* (Т.Н.); *«У меня есть огромное желание помогать людям, приносить им радость, дарить внимание и заботу, учить верить в себя и любить себя»* (К.У.).

Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов-психологов первого (n=46) и пятого (n=54) курса при помощи t-критерия Стьюдента показало, что значимыми категориями являются «Альтруистические причины» (,019), «Социальные причины» (,002), «Материальные причины» (,008), «Творческое отношение к профессии» (,000), «Достижение в профессии, самореализация» (,001).

У студентов пятого курса (n=54) альтруистические причины более выражены, чем у студентов первого курса (n=46), т.е. в процессе личностно-профессионального развития формируется потребность в заботе о людях.

Интересы первокурсников-психологов складываются стихийно, без глубокого анализа своих возможностей, внутреннего мира. Но к пятому курсу, в результате становления личностной рефлексии, мы видим, выраженность социальных причин в выборе профессии, и повышение профессиональной компетентности.



Материальные причины выбора профессии больше выражены у пятикурсников-психологов, чем у первокурсников, т.е. у них в процессе обучения складывается образ профессионала, как человека материально независимого и финансово благополучного.

Творческое отношение к профессии более выражено у первокурсников-психологов, чем у пятикурсников, т.е. в образе первокурсников их профессиональная деятельность сопряжена с творчеством, с внесением активных изменений в профессиональный процесс. Пятикурсники, не отрицая творчество в профессиональной деятельности, больше ориентируются на навыки, которые они приобретают в процессе профессионального становления.

Категория «Достижение в профессии, самореализация» больше выражена у первокурсников-психологов, чем у пятикурсников, что связано с желанием первокурсников превзойти достижения предшественников, т.е. у первокурсников ярко выражен мотив достижения в будущей профессии.

Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов технических специальностей ( $n=75$ ) и студентов-документоведов ( $n=87$ ) показало, что параметры, по которым имеются значимые различия ( $p<0,05$ ) относятся к категориям «Альтруистические причины», «Творческое отношение к профессии» и «Профессиональные заболевания».

Альтруистические причины более выражены у студентов технических специальностей по сравнению со студентами-документоведами (1,36), это, очевидно, связано с тем, что студенты технических специальностей имеют высокую потребность «улучшить жизнь других людей» и «добиться процветания своей страны».

Студенты технических специальностей ( $n=75$ ) творчески относятся к выбранной ими профессии, по сравнению со студентами документоведами, это связано с желанием

создавать что-то новое, творить. Студенты-документоведы больше настроены на аккуратное ведение делопроизводства, и только потом – творчество.

Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов технических специальностей ( $n=75$ ) и студентов-психологов ( $n=100$ ) при помощи критерия Стьюдента показал, что параметры, по которым имеются значимые различия ( $p<0,05$ ) относятся к категориям «Семейные традиции», «Решение личных проблем, рефлексия», «Получение удовольствия от работы», «Достижение в профессии, самореализация».

Сравнение категорий контент-анализа сочинений студентов-документоведов ( $n=87$ ) и студентов-психологов ( $n=100$ ) при помощи  $t$ -критерия Стьюдента показал, что из одиннадцати категорий, выбранных нами для анализа, значимыми оказались восемь. Параметры, по которым имеются значимые различия ( $p<0,05$ ) относятся к категориям «Интерес к профессии», «Альтруистические причины», «Материальные причины», «Семейные традиции», «Решение личных проблем, рефлексия», «Творческое отношение к профессии», «Получение удовольствия от работы», «Достижения в профессии, самореализация».

Статистический анализ, выполненный нами по результатам тестирования и контент-анализа категорий позволил заключить, что у будущих специалистов в процессе их личностно-профессионального развития происходит развитие профессионального самосознания, характеризующегося устойчивой Я-концепцией и развитой личностной рефлексией. Установлено, что основным фактором выбора профессии является личностная рефлексия.

Список литературы:

1. Агапов В.С., Плугина М.И. Акмеологическая среда профессионального становления преподавателей высшей

- школы / В.С. Агапов. / В.С. Агапов, М.И. Плугина. – Ставрополь: Сев-Кав ГТУ, 2010. – 186 с.
2. Агапов, В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна1/ В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 1.– С. 133-143. ISSN 2075-7577.
  3. Агапов, В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 3.– С. 26-31. ISSN 2075-7577.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ**

**Мишина М.М.**

*к.псх.н., доцент кафедры педагогической психологии РГГУ  
(г. Москва)*

Рассматривая интеллектуальную деятельность личности в качестве психического процесса, необходимо определить ее функциональную роль в структуре личности и выявить те качества личности, которые непосредственно связаны с ее развитием. Действительную основу личности составляет то особое строение ее интеллектуальной деятельности, которое возникает на определенном этапе взаимодействия субъекта с миром.

Известно, что с развитием интеллектуальной деятельности личности происходят качественные микротрансформации личностных параметров.

Личность создается общественными отношениями, культурой, при этом трансформируются ее индивидуально-психологические особенности. В условиях расширения социальных связей интеллектуальная деятельность личности дает возможность дифференцировать существенное и несущественное в собственной личности и постепенно

произвести соответствующие изменения. Причем, изменение личностных качеств под влиянием интеллектуальной деятельности личности происходит с различной интенсивностью.

Личность является продуктом и активным деятелем общественно-исторического развития. Достигая высшего уровня развития, личность раскрывает свою индивидуальность и осуществляет максимальное самовыражение и самореализацию. Раскрытие индивидуальности личности и принятие ее социумом способствует субъективной удовлетворенности, поэтому для более глубокого понимания человеческого бытия, необходимо изучение особенностей проявления индивидуальности личности в социуме.

Существуют диспозиции разных программ поведения человека. Личность надстраивается над деятельностью, она становится субъектом организации действий в деятельности. В социуме происходит наложение социальных категорий на опыт индивида.

Для человека важным является осознание таких понятий как: Я сам, природа, социум. Личность, развиваясь через периоды дестабилизации, меняет смысловую сферу, ее предыдущие позиции разрушаются. Социум создает личность, личность является продуктом общества. Стабилизация не способствует развитию личности. В процессе развития у человека меняется смысловая сфера, разрушаются предыдущие позиции. Социум создает личность, личность является продуктом общества. Субъект появляется в результате интериоризации. Тем не менее, употребляя понятие «личность», часто имеют в виду человека, способного противостоять идеалам общества. В этом случае подчеркивают индивидуальность личности.

Личность – продукт противоречивый в социальной детерминации. В ситуации, когда нет отрыва личности от

социума, формируется личность коллективистического типа. Это субъект, ориентированный на социальные нормы. Деятельность формирует личность. Деятельность формирует общество. Деятельность имеет социальную природу. Деятельность входит в систему межличностных отношений, напряжений. Межличностное поле создает поле деятельности. Деятельность организуется обществом. Деятельность распределена между людьми. Личность – безграничное расширение деятельности. Деятельность суживает возможности. Расширение социальной деятельности потребует подчинение человека не биосфере, а ее социальной функции. Требуется подавление биологических потребностей, разрушается инстинкт человека. Личность как субъект получает право и нагрузку получать и принимать цели [2].

Сознание – продукт или отношение общественной организации деятельности. Для приспособления к новым типам природных условий жизни деятельность человека усложняется за счет распределения в ее системе разных социальных функций, выполняемых людьми как особых видов деятельности. При этом возникает рассогласование природных (биологических) потребностей и функций человека с функциями, создаваемыми теми или иными формами социальной деятельности.

Социальный контроль, направленный на включение человека в социально-организованные формы деятельности, осуществляется благодаря речи и другим формам символического управления поведением. На социальном уровне сознание представляет собой систему социальной или коллективной организации психики и деятельности людей. На психологическом уровне оно представляет собой продукт интериоризации этих социальных форм управления деятельностью. Обычно сознание представлено индивиду в форме наложения социальных категорий, понятий, речевых

смыслов и схем действия на воспринимаемые индивидом ситуации или выполняемые им действия. При этом самосознание возникает как достаточно поздний продукт социального развития, а на ранних формах организации общества индивид действует в жестко организованных формах деятельности.

Личность, одновременно включенная в разные социальные группы и участвующая в разных формах деятельности все чаще должна сама принимать решения и ориентироваться в разных системах целей. Это предполагает развитие самосознания, осмысление собственной личности, ее положение в обществе, в социальной организации деятельности. Можно сказать, что развитие самосознания определяется усилением рассогласований между разными схемами социальной деятельности и как следствие усилением рассогласования между личностью как целостной системы и теми или иными частными социальными группами с их принципами жизни и деятельности.

Личность – это некое неповторимое единство, целостность, высшая интегрирующая инстанция, управляющая психическими процессами. Личность – психологическое образование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности. Истинным является положение об общественно-исторической сущности, которое означает, что человек вступает в историю лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами и способностями, и что личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений. Иначе говоря, в отличие от индивида, личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, она ею порождается.

Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в

конкретных социальных условиях, является ключом к ее научному психологическому пониманию; психологическая характеристика личности выводится из рассмотрения субъекта в системе деятельностей, осуществляющих его жизнь в обществе.

Интеллектуальная деятельность личности является базисной структурой личности. Устойчивость базиса зависит от целей и мотивов, которые личность пытается реализовать.

Интеллектуальная деятельность личности включает в себя знания, умения, навыки, которые формируются уже на ранних этапах личностного развития, с момента проявления первого соподчинения жизненных отношений ребенка. В дальнейшем происходит развитие, умножение видов деятельности индивида, их центрирование.

А.В. Губанов выделяет целостную систему возможных видов преобразования интеллектуальной деятельности. При этом значимая роль отводится преобразованию эмоционально-мотивационной ее составляющей, вызывающей изменения в процессах целеобразования, выражающихся в постановке личностью более сложных промежуточных и более обобщенных конечных целей. Следствием изменения процессов целеобразования и эмоционально-мотивационной регуляции интеллектуальной деятельности являются преобразования ее операциональной структуры, заключающиеся в возрастании интенсивности процесса решения задачи в зависимости от различий типа мотивации личности и перехода к использованию качественно новых, более эффективных стратегий решения задачи.

А.Р. Лурия выявил качественные различия организации мыслительной деятельности («дологичное» и «хаотично организованное» мышление, не воспринимающее логических противоречий) у людей из разных культур. С точки зрения Риверса, люди мыслят по тем же логическим законам, даже при

условии проживания в примитивных условиях, причем различие заключается в особенностях обобщения категорий внешнего мира. Исследовав совместно с Л.С. Выготским интеллектуальную деятельность взрослых людей, принадлежащих к технически отсталому, неграмотному, «традиционному» обществу, они пришли к выводу о давлении способов обобщения над деятельностью, в отличие от людей с формальным образованием. Процессы абстрагирования и обобщения не являются инвариантными на всех этапах социально-экономического и культурного развития. Такие процессы сами являются продуктами культурной среды.

Гештальтпсихологи, говоря о «структурной общности» в «примитивной» мыслительной деятельности человека, отмечали существование ее общих свойств и черт личности независимо от культуры («замкнутость» или «хорошая форма» являются универсальными категориями).

Наличие общих теоретических понятий, которым подчинены практические знания, создает логическую систему кодирования и сложную абстрактную структуру интеллектуальной деятельности личности. Система логических и грамматических структур функционирует в качестве основы суждения; эта система также включает более сложные словесные и логические «приемы», позволяющие выполнять операции по дедукции, не опираясь на непосредственный опыт.

Интеллектуальная деятельность связана с направленностью, интересами и склонностями личности. Наличие таких качеств как упорство, целеустремленность, уровень притязаний и др. побуждает личность к более интенсивной интеллектуальной деятельности. Неуверенность в своих возможностях создает барьеры и снижает побуждение к совершенствованию к интеллектуальной деятельности личности.



Интеллектуальная деятельность представляет собой непрерывный, неотделимый от личностного развития процесс самопроектирования и саморазвития личности. При благоприятном развитии интеллектуальной деятельности личности происходит творческая реализация личности.

Список литературы:

1. Мишина, М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : монография / М.М. Мишина. – М. : ИИУ МГОУ, 2013. – 410 с.
2. Шабельников В.К. Функциональная психология. Формирование Психологических систем: Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. – М.: Академический Проект; Культура, 2013. – 592 с.

## **ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ**

**Новокрещенова М.В.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия», (г. Москва)*

Проблема адаптации детей к ДОУ занимает в дошкольной педагогике ведущее место. Это связано с тем, что поступление детский сад – новый период в жизни ребенка и поступление в него сопряжено с тяжелыми переживаниями, сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка. Проанализировав научные разработки Р.В. Тонковой-Ямпольской, Л.Г. Голубева, А.И. Мышкис, а также психолого-педагогические труды Ш.А. Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, И.П. Подласый, Е.А. Ямбург по проблеме психологической и физиологической адаптации детей к условиям ДОУ, нами был сформулирован

вывод о необходимости помочь ребенку адаптироваться, привыкнуть к новым условиям существования.

Предмет исследования - влияние игрового тренинга на тревожность дошкольников в период адаптации к детскому саду. Мы предположили, что игровой тренинг (тренинг личностного роста) снижает тревожность детей, что дает возможность им быстрее и эффективнее адаптироваться к условиям детского сада.

Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения общеразвивающего вида. В эксперименте приняли участие дети 3-4-х лет в количестве 20 человек. Из них 10 девочек и 10 мальчиков. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

Для выявления особенностей психического развития в период адаптации к детскому саду детей в раннем возрасте, были использованы следующие методики: графическая методика "Кактус", тест тревожности (Р. Тэммп, М. Дорки, В. Амен), анкета для родителей, направленная на выявление поведенческих нарушений - агрессивности и тревожности ребенка (анкета, разработанная Г.П.Лаврентьевой и Т.М.Титаренко).

Программа рассчитана на детей 3 – 4 лет и состоит из 6 занятий, которые проводились 1 – 2 раза в неделю в форме тренингов продолжительностью 20 - 30 минут. Основные задачи программы:

- сформировать чувство принадлежности к группе, помочь ребенку почувствовать себя более защищенным;
- развивать навыки социального поведения;
- способствовать повышению уверенности в себе и развитию самостоятельности;
- развивать способность ребенка к сопереживанию, эмпатии;

- учить ребенка выражать свои чувства разными, адекватными способами, в том числе и с помощью творчества;
- формировать позитивное отношение к сверстникам

По результатам вторичной - после проведения тренинговых занятий – диагностики можно отметить следующее: если на констатирующем этапе повышенный уровень агрессии имели 70% детей, то на контрольном количество таких детей снизилось до 40%. Высокий уровень тревожности на констатирующем этапе был присущ 85% детей, а на контрольном этапе снизился до 35%. Также на констатирующем этапе 85% детей продемонстрировали высокий уровень по шкале стремление к защите, на контрольном этапе таких детей составляет 50%. Высокий уровень эгоцентризма на констатирующем этапе присущ 60% детей, на контрольном этапе процент детей по этой шкале снизился до 25%. На констатирующем этапе также высокий уровень был выявлен по шкале интровертированность (75%), на контрольном этапе по этой шкале процент детей снизился до 45%. На констатирующем этапе также высокий уровень был выявлен по шкале оптимизм (40%), на контрольном этапе по этой шкале процент детей снизился до 30%. Высокий уровень по шкале женственность на констатирующем этапе был выявлен у 20% детей, на контрольном этапе по этой шкале процент детей снизился до 10%. Высокий уровень по шкале чувство семейной общности на констатирующем этапе был выявлен у 10% детей, на контрольном этапе по этой шкале процент детей снизился до 5%.

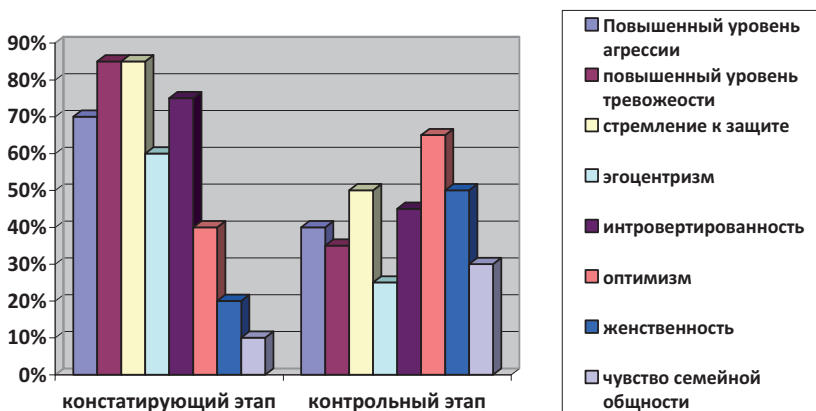


Рисунок 1. Особенности эмоционального состояния (методика

Рассмотрим теперь особенности тревожности детей в экспериментальной группе (Рисунок 2).

После проведения тренинговых занятий в два раза уменьшилось число детей с высоким уровнем тревожности (с 50% до 25%), увеличилось число испытуемых со средним и низким уровнями тревожности (с 40% до 60% и с 10% до 15% соответственно).

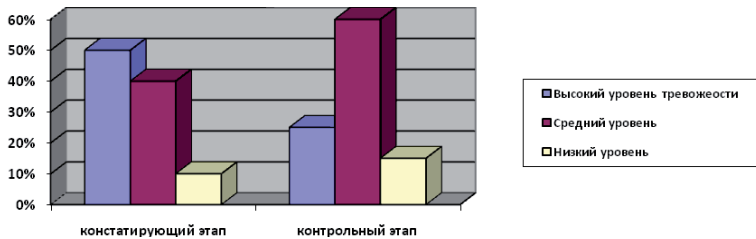


Рисунок 2. Особенности тревожности детей (экспериментальная группа, методика Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена)

Изменения, зафиксированные в контрольной группе, незначительны, в то время как в экспериментальной группе у 50% детей удалось снизить тревожность и страхи до оптимального уровня. Полученные данные позволяют сделать вывод о достоверности различий уровня тревожности детей в ситуации проведения игрового тренинга и без него в период адаптации к детскому саду. Адаптация детей раннего возраста к дошкольному учреждению может осуществляться более успешно при соблюдении следующих условий:

- организация развивающей среды, направленной на снижение тревожности детей раннего возраста;
- широкое использование игровых тренингов, сгруппированных по логическим приемам, на развитие которых они направлены

Игровой тренинг снижает тревожность детей, а так же позитивно влияет на многие психологические особенности, что дает возможность им быстрее и эффективнее адаптироваться к условиям детского сада.

Список литературы:

1. Антонова Е.В., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Ребенок в детском саду. – 2008. – №5. – с.49 – 53; №6 – с.46 –51.
2. Грановская Р.М. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: Учебное пособие. – М.: Учитель, 2008. – 201 с.
3. Исурина, Г.Л. Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений / Г.Л.Исурина // Групповая психотерапия. - 2010. – 185 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ**

**Новоселова О.В.**

*к.п.н., доцент кафедры дизайна филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Волгодонск)*

Известно, что образование часть культуры, поэтому оно должно быть культуросообразным. Образование есть процесс, обеспечивающий трансляцию культуры из прошлого в настоящее, а педагог становится для студентов посредником, проводником в мире культуры. От преподавателя требуются не только знания, но и свободное, творческое мышление, не отягощённое стереотипами педагогического поведения. На современном этапе личность преподавателя должна быть многогранна. Педагог должен обладать многими способностями, в том числе и способностями художника: - всякую вещь, всякое явление возвышать в символ, показывать типичное и вечное в случайном и преходящем, давать

чувствовать глубокий смысл и красоту в самом простом и обыденном.

Доктор педагогических наук В.С. Кульневич делает следующее открытие – «Личность может состояться только тогда, когда человек имеет какие-либо творческие качества. Но и творчество возможно лишь при условии наличия личностных характеристик. Новизна открытий, как главная черта творчества, всегда требует определённой внутренней работы, напряжения мысли. Эти процессы не возникают на пустом месте, они требуют создания определённых условий, воспитательной среды» [3,с.73].

Задача педагога состоит в том, чтобы помочь развить у студентов собственный духовно обогащённый мир, наполнить жизнь смыслом, помочь стать творческим человеком. По признанию психологов творчество – не особый дар избранных, в большей или меньшей степени им наделено всё человечество. Для творчества в познавательной деятельности студентов характерна нестандартность мышления. Например, преподаватель Новочеркасского технического университета Н.В.Басова сделала вывод: «Основой творчества является внутренняя мотивация (интерес и даже любовь к делу), воображение, гибкость ума, дивергентное мышление (от лат. *divergere* – «обнаруживать расхождение»), воля, деятельность и трудолюбие» [1,с.235].

Творчество помогает студентам осознать, что в образовании информация и знания не столько должны преподаваться, сколько создаваться, сотворяться и присваиваться обучающимися; что целью образования должно стать воспитание умения учиться как потребности в развитии самосовершенствования, как потребности действовать разумно. Разработаны параметры образовательной среды, способствующей развитию способности учащихся к творчеству.

Выдающийся актёр своего времени К.С.Станиславский ввёл понятие «эффект соучастия». «Такой эффект может быть

создан, если преподаватель умеет не только что-то выражать, но и заражать своим настроением» [4,с.287]. Василий Кандинский высказывается: «нет ни «консерваторов», ни «революционеров» в искусстве, а есть только хорошее или плохое искусство» [2,с.502].

Сегодня актуальны вопросы замены ремесла художника педагогическими системами и новациями. «От Веймара до Москвы художественная молодёжь требует возможности иметь ремесленную подготовку, которая не может быть заменена никакой «высшей педагогической системой», - писал В.Кандинский в 1921 году [2,с.504]. Интересный метод нашли немецкие специалисты. В начале курса студент попадает на «пробный семестр» для «блуждания» по разным специальностям, (что было задумано и у нас, но не было выполнено), чтобы начинающий мог испытать себя и найти наиболее для него притягательную область. Преподаватель не должен здесь толкать или как-нибудь оказывать давление, но должен ограничиваться советом, общими указаниями и ознакомлением учащегося с сущностью художественных средств.

Итак, современная образовательная ситуация предъявляет следующие основные требования к педагогическим кадрам:

- изменение системы ценностных ориентаций педагога;
- ориентация на глобальные ценности;
- сохранение педагогом высокого уровня профессиональной компетентности.

Задача современного педагога помочь студенту самостоятельно вступить на путь творчества, используя при этом современные средства коммуникации и интеграции к миру.

Список литературы:

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология.- Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.

2. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости.- СПб.: «Азбука», 2001.
3. Кульневич В.С. Педагогика личности. Стратегия и тактика личностного воспитания. - Воронеж, 1997.
4. Станиславский К.С. Из записных книжек. т.2. - М.: ВТО, 1986.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Редькина Е.Б.**

*К.псх.н., доцент кафедры психологии НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Современное общество предъявляет особые требования к выпускникам высших учебных заведений. Человек, получивший диплом о высшем образовании, в соответствии с ожиданиями общества, должен обладать не только комплексом знаний, умений и навыков, но и такими характеристиками, как конкурентоспособность, компетентность, высокий уровень профессиональной образованности, высокоразвитый интеллект, творческий потенциал, стремление к самообразованию, навыки самостоятельной работы, высокая адаптивность и т.д. Для получения такого результата необходима собственная активность молодого человека, которая, в свою очередь, определяется соответствующей мотивацией.

Несмотря на неослабевающий интерес к проблемам мотивации, до сих пор требует уточнения понятийный аппарат проблемы. Нет единства мнений даже о базовом понятии «мотив»: это потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен); это представления и идеи, чувства и переживания (Л.И. Божович); это установки (А. Маслоу); это соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа); это побуждение к действию, опредмеченная потребность, (А.Н. Леонтьев) и т.д. Но, несмотря на различные



мнения, авторов объединяет признание побуждающей роли мотива.

В мотивационной сфере традиционно выделяют мотивацию общения, профессиональную мотивацию, мотивацию конкретных видов поведения, мотивацию учебной деятельности (учебную мотивацию). Мотивация – это совокупность потребностей, мотивов и целей, формирующаяся и развивающаяся в процессе онтогенеза.

Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Учебная деятельность направлена на усвоение достижений культуры и науки, накопленных человечеством; имеет общественный смысл и оценивается обществом; соответствует общественным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях. Анализ многочисленных исследований, посвященных различным аспектам изучения учебной мотивации (Давыдов В.В., Маркова А.К., Матюхина М.В., Ильин Е.П., Моргун В.Ф., Орлов А.Б., Бибрих Р.Р. и др.), показывает, что, с одной стороны, учебная мотивация традиционно выступает объектом изучения специалистов, но, с другой стороны, особенности развития учебной мотивации в студенческом возрасте нуждаются в более глубоком исследовании.

Л.Д. Столяренко характеризует студенчество как специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. По определению И.А. Зимней, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным

потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации.

Чаще всего возрастные границы студенческого возраста условны. В отечественной психологии студенчество может быть отнесено к периоду юности (15-18 лет), молодости (18- 24 года). Однако подобные характеристики касаются, в основном, студентов очной формы обучения, на котором чаще обучаются выпускники школ, но в вузах также имеются и вечерние /заочные отделения, где обучаются люди разных возрастов (т.е. речь может идти о периоде взрослости - 26-55-60 лет).

Разделим условно социальную группу студенчества на две группы: до 25 лет и после 25 лет.

До 25 лет в сознании студентов в первую очередь вычленяются вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания. Это период ощущения себя личностью, находящейся в стадии становления. Вначале это проявляется в неустойчивости, колебании чувств, в стремлении испытать собственные способности в более близких человеческих отношениях, в профессиональной жизни. А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная выделяют несколько последовательных стадий этого процесса [2]:

- первая стадия - адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей;
- вторая стадия - идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной

деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей;

- третья стадия - самореализация в образовательном процессе - заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности [1];
- четвёртая стадия - самопроектирование профессионального становления - состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Также стоит отметить, что возраст между двадцатью и тридцатью годами сензитивен для познания себя в различных профессиональных ситуациях.

В литературе выделены следующие этапы становления позиции будущего специалиста [3]:

- нулевая (объектная) стадия, на ней формируются навыки самопознания, развитие рефлексии и эмпатийной способности, самообладания;
- объектно-субъектная стадия - предполагает овладение основами субъектного жизнетворчества, методологией субъектного обучения, субъектной позиции, создается информационно-субъектный фон, овладение ценностями и смыслами учебно-образовательной деятельности, усиливается работоспособность в личностной и профессиональной самореализации;

- субъектно-объектная стадия, предполагает готовность к самостоятельному решению задач, преобразующему отношения к учебному труду и жизни, развитие регулятивных механизмов поведения и общения, индивидуальных способов творческого выражения, расширяющих поиск своеобразного почерка профессиональной деятельности;
- субъектная стадия - практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, осуществляется необходимая коррекция самоанализа учебно-профессиональных и жизненных достижений, точек роста, актуализация потребности в самосовершенствовании.

Успешность овладения профессией определяется, с одной стороны, внутренними условиями - индивидуально-психологическими и личностными особенностями студентов, а, с другой стороны, внешними условиями - уровнем организации учебно-воспитательного процесса. Связующим звеном между внутренними возможностями и внешними условиями выступает учебная мотивация. Вопрос о развитии мотивации, создании необходимых условий для этого невозможно решить, не зная особенностей учебной мотивации.

Диагностика особенностей учебной мотивации проводилась на базе нескольких НОУ ВПО г. Москвы. В исследовании приняли участие 114 студентов.

Абсолютное большинство студентов (93%) продемонстрировало осознанность отношения к учебной деятельности. Испытуемые в своих ответах раскрывали социальную значимость высшего образования, его востребованность в ситуации поиска работы. Среди студентов, пришедших в ВУЗ со школьной скамьи, число испытуемых с преобладанием внешней и внутренней мотивации приблизительно одинаково (54 и 46%). Отметим, что среди

студентов заочной формы обучения (более взрослых, имеющих большой жизненный опыт) число лиц с внутренней мотивацией значительно больше (32 и 68 % соответственно). Обращает на себя внимание тот факт, что многие испытуемые рассматривают профессиональное образование не как средство профессионального развития, а как способ расширения круга общения, что может свидетельствовать о недостаточности развития системы профессиональных личностных смыслов.

Изучив особенности «силы» учебных мотивов, мы выяснили, что

- ✓ у 26 % студентов учебные мотивы реализуются на уровне знаемых (студенты могут объяснить своё желание учиться, но это объяснение будет ориентировано на слушателя, такие мотивы не приведут человека в аудиторию, не позовут в читальный зал или в лабораторию);
- ✓ у 64 % - на уровне действующих (студент с такими мотивами в стандартных условиях привычно идет на занятия, но в ситуации выбора, конфликта ценностей выбор не столь однозначен);
- ✓ у 10 % - на уровне смыслообразующих мотивов.
- ✓ Каждый девятый (13%) студент продемонстрировал утилитарно-прагматический личностный смысл – «учусь, чтобы не попасть в армию», «родители хотели, чтобы я училась». Отвечая на вопрос, что их привлекает в вузе, они давали такие ответы: «Ничего», «Здание приличное» и т.д.

Приблизительно такое же число студентов (14 %) продемонстрировало ценностное отношение – «хочу помогать людям, оказавшимся в трудной ситуации», «хочу делать что-то полезное». Этим студентов вуз привлекал «возможностью

получения нужной специальности», «возможностью попробовать свои силы на практике».

У двоих из трех студентов выявлен императивный личностный смысл – «сегодня для жизни нужно иметь диплом», «если есть возможность, почему бы и не поучиться в вузе?». Оценивая привлекательность вуза, они отмечали «близость метро», «возможность свободного посещения занятий».

Анализируя факторы, влияющие на учебную мотивацию (стимулирующие и препятствующие), мы выяснили, что все студенты с императивным и ценностным личностным смыслом в качестве стимулирующих факторов выделили:

- ✓ постоянное присутствие профессиональных ценностно-проблемных ситуаций;
- ✓ наличие большого числа практически ориентированных спецкурсов;
- ✓ использование групповых форм работ;
- ✓ поддержка и персонифицированное внимание тьюторов и преподавателей;
- ✓ вариативность учебных и отчетных заданий.

Препятствующие развитию внутренней мотивации факторы, называемые студентами, были не столь однородны: от материальных проблем до личных неприязненных отношений в группе.

Итак, мы выяснили, что существующая система обучения связана в основном с внешней мотивацией. И это при том, что большей побуждающей силой обладает именно внутренняя мотивация.

В психологической литературе описаны такие внешние способы развития внутренней учебной мотивации:

- ✓ «индивидуальное обучения через групповое» (Г.А. Китайгородская);

- ✓ реализация гуманистической цели (решение накопившихся в процессе обучения путем проб и ошибок проблем обучающегося);
- ✓ контекстное обучение (учение должно выступать особой формой личностной активности, обеспечивающей воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста через реализацию традиционных методов, но с ориентацией на профессиональное будущее (А.А. Вербицкий);
- ✓ личностно-ориентированное обучение (свободное развитие познавательных интересов самого субъекта обучения; что обуславливает необходимость переноса акцентов в процессах обучения с преподавания как процесса трансляции научной информации на деятельность учения).
- ✓ Главная задача развития мотивации учения - такая организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося, что возможно через (А.К.Маркова, 1990):
- ✓ создание условий для развития ценностного личностного смысла учения;
- ✓ осознанное развитие целеполагания;
- ✓ поддержание интереса к учебной деятельности и учебному предмету через цикл вводных и обзорных лекций, актуализацию межпредметных связей и раскрытие значимости изучаемых дисциплин в будущей профессиональной деятельности (со стороны педагогического коллектива);
- ✓ преподавание учебных дисциплин через раскрытие сущности изучаемой реальности (3-й тип учения по П.Я. Гальперину) (со стороны преподавателей);

- ✓ организацию работы над предметом в малых учебных группах.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности.- М., 2005
2. Гуревич П.С. Психология личности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011.
3. Смирнов Б. В. Социализация, образование, воспитание: формы взаимодействия. - Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**Сальникова Ж.В.**

*студентка 5-го курса НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Дошкольное детство – это период интенсивного психического развития ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. В дошкольном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Этот период сложен и многогранен, в нем сочетается сенсорное, или чувственное и абстрактно-логическое обобщенное освоения действительности, он включает развитие ощущений и восприятий, памяти, мышления, речи, воображения, внимания в их взаимосвязи и взаимодействии. Специфичным в детском возрасте является формирование произвольного познания, переплетения непроизвольного и произвольного.

Среди всех познавательных психических процессов ведущим является мышление. Успешное обучение детей в начальной школе зависит от уровня развития мышления ребёнка, умения обобщать и систематизировать свои знания,



творчески решать различные проблемы. На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах, определяя их характер и качество. В период дошкольного детства совершается переход от наглядно-действенного мышления (свойственного детям 3-4 лет) к наглядно-образному (5-6 лет) и словесно-логическому (6-7 лет).

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов в течение многих лет. В отечественной психологии вопросы формирования различных видов мышления отражены в работах Выготского Л.С., Немова Р.С., Рубинштейна С.Л., Поддъякова Н. Н., Урунтаевой Г.А. и др.[ 2, 3, 4]. В простейших формах мышление появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. В среднем дошкольном возрасте в результате специальной тренировки дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, они могут научиться мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме. К шести-семи годам начинается более интенсивное формирование словесно-логического мышления, которое связано с использованием и преобразованием понятий. Хотя логическое мышление дает возможность решать более широкий круг задач, осваивать научные знания, не стоит торопиться сформировать у дошкольника этот вид мышления как можно раньше.

Ведущую роль в познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи отводят наглядно-образному мышлению. Уровень развития наглядно-образного

мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Изучив особенности наглядно – образного мышления у детей старшего дошкольного возраста разных авторов, можно выделить следующие особенности:

- действия детей воспроизводятся без опоры на реальные вещи;
- умение представлять объекты в различном пространственном положении;
- умение оперировать образами предметов или их частей (последовательно выделяя основные, а затем и производные части);
- мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (схемы);
- ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;
- возникают попытки объяснить явления и процессы;
- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пылливость;
- ребенок решает мыслительные задачи в представлении - мышление становится внеситуативным.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей наглядно – образного мышления у детей старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет) на базе ДОУ № 810 комбинированного типа города Москвы. Объем выборки - 20 детей, из них 11 мальчиков и 9 девочек.

Используемые методики: «Недостающие детали », «Что здесь лишнее», «Времена года». Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу. Мы получили следующие результаты:

- низкий уровень развития наглядно – образного мышления не выявлен ни у одного ребенка;

- очень высокий уровень характерен почти для 15%детей группы;
- средний уровень – 35% испытуемых;
- высокий уровень продемонстрировала половина испытуемых (50%)

Таким образом, в группе испытуемых выявлен достаточно высокий уровень развития наглядно – образного мышления.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для родителей и воспитателей по развитию у дошкольников наглядно-образного мышления. Рекомендации направлены на развитие у детей способности мысленно перегруппировать элементы объекта; ориентироваться в простой план-схеме пространства; умению мысленно преобразовывать предмет, «читать» и создавать простые схематические изображения различных объектов; планировать свои действия в уме.

Развитию образного мышления способствуют игры, конструирование, аппликации, рисование, слушание сказок, драматизация и другие детские продуктивные виды деятельности. Педагогам можно применять упражнения на занятиях по математике на формировании умения создавать в голове различные образы - "На что это похоже?", « Собери цветок», «Исключение лишнего». [1]. Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления.

Список литературы:

1. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. - Р/нД.: Феникс, 2009.
2. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие - 3-е изд.: - Минск: ООО Амалфея, 2008

3. Психология человека в современном мире. Том 2. - М.: Институт психологии РАН, 2009
4. Познавательная сфера дошкольника / Смирнова Е. О. Детская психология. 3-е изд., – СПб.: Питер: 2009

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СПО)**

**Соболев В.И.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Москва)*

Общее падение уровня подготовки в школах, дефицит преподавателей старой, классической школы, слабая подготовка современных педагогов приводит к заметному падению знаний, кругозора, отсутствием логического мышления, да и к элементарной невоспитанности, уже граничащей с открытым неприятием и агрессией в отношении преподавателей, воспитателей, кураторов.

Система образования, построенная в период существования СССР, демонтирована, что мгновенно сказалось на уровне подготовки специалистов любого уровня и практически, во всех отраслях практической и теоретической деятельности.

Как доказательство действенности и эффективности прошлой системы образования можно назвать Китай: не разрушив систему многоступенчатой образовательной среды, Китай считается самой образованной страной и промышленное развитие, научные и технические достижения яркое доказательство правильности такого пути.

При подготовке специалистов средне профессионального образования (СПО) преподаватели часто сталкиваются с

агрессивным поведением студентов – от малозначительного опоздания на занятия до полного игнорирования требований, связанных с проведением семинаров, лекций или иных форм занятий.

В таких случаях катастрофически непродуктивно расходуется время занятий, и, однозначно, необходима психологическая подготовка преподавателя, его умение противостоять таким ситуациям. При этом приходится рассчитывать не только на гибкость общения, умение выделить и блокировать такого «агрессора», но и в достаточной степени уметь проявить твердость и жесткость.

Преподаватель остается заложником системной ошибки в подходе к образованию в целом – нет возможности ни достойно поощрить студента, ни потребовать от организационно – административной структуры учебного учреждения отчисления подобных слушателей, конечно, при этом должно быть соответствующее общее обсуждение такого жесткого решения, с правом объяснения своего поведения, а для несовершеннолетних - обязательное присутствие родителей или лиц их заменяющих.

Именно психологическая подготовка современного педагога, воспитателя может обогатить его арсенал наработанными и новыми методами и средствами его профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые типовые ситуации, и предложим решения таких ситуаций.

Теневой лидер. В каждой учебной группе существует малая подгруппа или отдельное лицо, которые противопоставляют себя остальным или непосредственно бросают вызов преподавателю – разговор, игнорирование занятия в целом или конкретного упражнения.

Решение может находиться в плоскости нескольких аспектов:

- привлечь на свою сторону такую подгруппу или лицо, такие студенты считают, что им уделяют мало внимания, их недооценили, несправедливо поставили оценку. Можно поручить им такую ролевую и учебную задачу, при решении которой они будут достойно оценены (пусть даже ценой завышения оценки или излишней похвалой), но при этом подчеркнуть, что если они не справятся с такой проблемой – им не стоит претендовать на время и внимание всей группы или преподавателя;
- доверительная беседа после занятий и попытка понять мотивы поведения таких студентов, возможно не разовая работа, а системная работа с применением тестов и психологических методов, позволяющих максимально точно дать оценку и понять причину конфликтной ситуации;
- не всегда причиной конфликта являются студенты, вполне допустимо, что агрессивное поведение является реакцией на поведение педагога, и этому есть, к сожалению, примеры;
- не стараться решить возникший конфликт здесь и сейчас, попытаться переключить внимание учебной группы на интересное, возможно, групповое задание, выполнение небольшого психологического теста, организацию творческого момента – составить эссе, провести урок в режиме круглого стола или брифинга, причем постараться распределить подгруппу проблемных студентов равномерно в обе спорящие команды.

Группа не настроена на занятие. Такие ситуации чаще возникают у новых преподавателей, не имеющих достаточно профессионального и психологического опыта общения с группой или в ситуации замены преподавателя по дисциплине,

В данной ситуации абсолютно неприемлема угроза наказания, проведение контрольной работы, фронтального или

выборочного опроса. Важно уменьшить конфронтацию – предложить интересную учебную тему, возможно даже не совпадающую с планом, слушателей может заинтересовать пример из собственного профессионального или жизненного опыта, при этом преподаватель должен находиться в центре аудитории, поочередно и персонально обращаясь к каждому, или к большинству слушателей, обязателен доброжелательный и доверительный тон речи.

Иную психологическую тактику нужно избрать в подобных ситуациях со старшими курсами обучения – здесь нужен подход к конструктивному, взаимовыгодному сотрудничеству, может даже конформизму, в хорошем смысле значения этого слова, важно увлечь аудиторию, мотивировать каждого профессиональным будущим, умениями, компетенциями, овладение которыми, приведут к будущей профессиональной карьере и сопутствующему материальному достатку.

Агрессивные родители. Бывшие школьники, приходя в систему СПО, имея различный уровень подготовки, привыкнув к невысоким уровням прошлых требований и установок не могут быстро и адекватно влиться в систему образования СПО, научиться самостоятельности и ответственности не только в учебе, привыкнуть к внутреннему распорядку, прохождению практики.

На начальных этапах обучения происходит обязательное и постоянное общение с родителями студентов, и в некоторых случаях родители студентов обвиняют всех и вся в неудачах и неуспехах своих детей. В этих ситуациях огромную роль играют психологи учебного учреждения, совместно, конечно, с воспитательной службой, кураторами, деканами отделений, социальным педагогом – как построить разговор, какие доводы привести... В отдельных случаях не удастся убедить родителей в позитивности и правильности учебной и воспитательной программы учебного учреждения, особенно, если данный конфликт завязан с иногородними студентами. В

этой ситуации нужно очень точно и правильно расставить акценты в таких диалогах, но отстоять главную идею группового обучения - не допустить исключительности данного студента, что будет очень заметно и может быть негативно принято другими студентами группы.

Профессия педагога предусматривает обязательное психологическое образование, соединенное, безусловно, с профессиональным и жизненным опытом. Педагог должен быть яркой и интересной личностью с кругозором, эрудицией, терпением, юмором, доброжелательностью. Попытка же превратить педагога в приложение к нормативным документам разного уровня, иногда с сомнительными или спорными установками, могут продолжить разрушение культурного и образовательного уровня подготовки специалистов СПО.

## **О ДИНАМИКЕ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БОКСОМ**

**Старостина И.А.**

*старший преподаватель кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)*

Подростковый возраст – переход от детства к взрослости, который традиционно считается одним из наиболее сложных в онтогенезе.

Рассматривая особенности подросткового возраста, мы можем выделить некоторые характеристики, определяющие стремление ребенка заниматься спортом. Это период бурного физического развития (вследствие чего у подростка изменяется карта собственного тела), значительных гормональных изменений (что обуславливает существенные изменения в поведении и реакциях подростка). На данном возрастном этапе



происходит становление качественно новых образований (в результате формирования самосознания, становления отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения появляются элементы взрослости) [2].

Большое значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к «особой» подростковой общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок. Подросток стремится следовать за модой и идеалами, принятыми в этой группе.

Подростковому периоду свойственны определенные поведенческие модели и психологические особенности, а также реакции на воздействия окружающей социальной среды. К ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увеличения (хобби). Мотивационная сфера подростков динамично изменяется по мере их взросления [3]. Для данного возраста характерно стремление к признанию собственных заслуг в референтной группе. На первый план выходит острая потребность в признании со стороны сверстников, в самоутверждении.

Мы провели эмпирическое исследование динамики изменения мотивационного профиля спортивной деятельности подростков, занимающихся боксом. Выборку составили подростки, занимающиеся в группе начальной подготовки секции бокса СДЮСШОР № 3 г. Оренбурга в течение 6 месяцев. В исследовании приняли участие 30 мальчиков в возрасте 14 – 15 лет. Подростки имеют опыт выступления на городских соревнованиях. На момент первичной диагностики в группе победителей не было.

Для диагностики мотивационного профиля спортивной деятельности подростков были использованы опросник

«Мотивы занятий спортом» (А.В. Шаболтас) и тест «Выявление осознанности различных компонентов мотива» (А.В. Ермолин, Е.П. Ильин).

Результаты первичной диагностики мотивации спортивной деятельности респондентов показали, что подростки приходят в школу бокса, потому что хотят иметь красивое тело, быть сильными, смелыми, решительными, настойчивыми. Кроме того, начинающие боксеры получают удовольствие от общения со сверстниками, тренерами, известными в спортивной деятельности людьми, от побед в соревнованиях и т.п., стремятся к улучшению спортивных результатов различными способами – увеличением количества и длительности тренировок, чтением специальной литературы, помогающей расширить диапазон знаний о деятельности боксера и т.п.

Также подростки отметили, что в спорт их привели внешние обстоятельства (заставили родители, пришел вместе с другом, пригласили знакомые, предложил учитель физкультуры в школе и т.п.), потребности и долг (желание показать себя как достойного спортсмена, невозможность подвести родителей и пр.), или личная цель (желание стать физически развитым, сильным, смелым, решительным, независимым). Наименее важно для них, сколько времени и энергии придется затратить, чтобы достичь результатов в боксе, и то, как они будут выглядеть в процессе занятий. Возможно, это связано с отсутствием длительного опыта тренировок и выступлений на соревнованиях [1].

Результаты повторной диагностики, проведенной через 10 месяцев, показали, что в мотивационном профиле спортивной деятельности подростков произошли значительные изменения. Ведущим мотивом стал гражданско-патриотический мотив. Подростки стремятся заниматься спортом для выступления на соревнованиях различного уровня для поддержания авторитета своей спортивной школы, города, страны. На наш взгляд, такое

изменение связано с тем, что подростки получили опыт успешного выступления на областных и всероссийских соревнованиях.

Также значимой причиной занятий боксом теперь является стремление проявить себя в спорте. Это может быть связано с особенностями подросткового возраста - потребностью в признании, самоутверждении – желанием быть лучшим среди других. Занимаясь в школе бокса, подростки начинают ценить удовольствие от общения со сверстниками, тренерами, известными в спортивной деятельности людьми, от побед в соревнованиях и т.п.

Для респондентов значимым стало стремление к физическому развитию, формированию характера, появилось желание заниматься спортивной деятельностью ввиду ее высокой эмоциональности, возможности проявления социальной раскованности, которую подростки иногда не могут позволить себе в других видах деятельности, например, учебной.

Результаты повторной диагностики показали, что в спорте для подростков стало важно желание доказать себе, что они способны справиться с трудностями, возникающими в ходе занятий боксом, заслужить похвалу родителей и учителей и т.п., желание показать себя как достойного спортсмена, выделиться среди других и пр. Кроме того, подростки стали более ориентированы на внутренние факторы мотивации, чем на внешние. На передний план вышли следующие компоненты мотива: интерес, потребностная цель, внутренние потребности, влечения. Менее значимыми стали следующие компоненты мотива: внешние, долженствования, нравственный контроль декларируемый.

Также в процессе занятий боксом изменилось эмоциональное состояние респондентов, подростки стали менее агрессивными, тревожными, напряженными. У них

выросла уверенность в собственных возможностях. Подростки стали понимать, чего конкретно они хотят от занятий боксом.

Таким образом, можно отметить, что на начальном этапе занятий боксом в мотивационном профиле спортивной деятельности подростков преобладают внешние мотивы или мотивы физической самореализации. Систематические целенаправленные занятия в спортивной секции позволяют скорректировать мотивационный профиль спортивной деятельности подростков – ведущими становятся социально-моральный и гражданско-патриотический мотивы, а также мотив достижения успеха.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2012.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание/ И.С. Кон. – М.: Политиздат, 2008.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность, 2-е издание: пер. с англ. / Х. Хекхаузен. - СПб.: Питер, 2009.

## **ФОЛЬКЛОРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Сулова Т.Н.**

*ст. преподаватель кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО  
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г.  
Оренбург)*

Формируя свою принадлежность к различным социальным, национальным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим общностям, или отождествляя себя с тем или иным человеком, как воплощением присущих этим группам или общностям свойств, человек и определяет свое место в этом мире. На этом сложном пути он претерпевает большие

трудности в связи с необходимостью выбора между двумя значимыми нравственными и социальными позициями: «Быть как все», что отражается в процессах глобализации или «Быть неповторимо самобытным», сохраняя, например, фольклор как элемент своего национального кода.

Историческая и культурная обусловленность способов понимания и репрезентации мира и самих себя приводит к необходимости поиска механизмов и средств формирования и осознания национальной самобытности, которая выступает необходимым элементом самоидентичности личности. При этом важно помнить, что используемые знания условны, социальный мир конструируется и строится социально, т.е. он не является данностью, а люди при этом не обладают набором характеристик или особенностей, данных от природы. Способы, которыми люди понимают мир, возникают и поддерживаются социальными процессами, социальными взаимодействиями. Знания конструируются этими процессами и взаимодействиями. Поэтому, на протяжении многих веков, человечество использовало универсальный инструмент структурирования жизни через обрядовые и ритуальные взаимодействия, отраженные в традиционном фольклоре того или иного народа [1].

С развитием общества и сопровождающим его прогрессом во многих областях человеческой жизни появились отчетливые тенденции к размыванию особенностей проявления людей той или иной культуры и преобладанию межкультурных взаимодействий.

Утрата различий в социальных и культурных взглядах приводят к утрате многообразия и объемности («цветности») восприятия жизни, что проявляется в частоте депрессивных состояний современного человека, к утрате различий в социальных действиях, что, несомненно, сужает спектр

возможностей разрешения личностью трудных жизненных задач [2].

Вопрос баланса между объективной необходимостью поиска универсального общечеловеческого «языка» и сохранением уже отработанного веками языка «национального» является междисциплинарной проблемой: философской, культурологической, филологической и, конечно, психологической.

С сожалением приходится констатировать, что отечественная психологическая наука только начинает целенаправленное изучение феномена фольклора, поиска психологических механизмов его терапевтического воздействия. Об этом говорит и небольшое количество научных публикаций, и отсутствие прикладных разработок использования фольклора, например, для формирования национальной идентичности, осознания своей национальной самобытности, которая и делает человека интересным для представителей других культур.

Попыткой преодоления этого «пробела» стала работа по разработке и апробированию программы развития личности средствами русского фольклора. Этот проект реализуется в рамках работы фольклоротерапевтической лаборатории, созданной на базе факультета психологии Оренбургского педуниверситета. Лаборатория выступает организатором проведения научно-практических семинаров, круглых столов, мастер-классов, выставок. Она помогает прикоснуться и погрузиться в культуру и обычаи различных народов, акцентируя свою работу на русском фольклоре.

Мы исходили из того, что психологическое понимание специфики, структуры и механизмов психолого-педагогического воздействия фольклора на развитие личности имеет практическое значение как в плане достижения самоидентичности, самопознания и духовности, так и для

реализации сугубо социальных целей коррекции межличностных отношений и взаимодействий [4].

На материале национального (русского) фольклора выделены условия социальной реализации психолого-педагогического воздействия фольклора на формирование национальной идентичности. Самобытность русского песенного искусства, особенно песен Оренбургского края, население которого составляют переселенцы из многих областей России, показывает нам традиционную форму баланса между общим и собственно национальным. Оставаясь, по сути, русскими они включают речевые, интонационные, композиционные заимствования, что только усиливает позитивное воздействие этих песен. Это же помогает петь их всем вместе в многонациональных группах, в них формируются крупницы общего «языка». Несомненно, русская фольклорная песня является центральным звеном сохранившейся фольклорной традиции. Русские песни исполняются в русском народе одиночно или хором, обыкновенно без сопровождения музыкальных инструментов. Психологическое влияние такой песни трудно переоценить, так как она позволяет человеку обрести чувство общности, причем без утраты своей индивидуальности, раскрыться через импровизирование творческому потенциалу человека, эмоционально «выплеснуть» в социально приемлемой форме весь спектр своих чувств и т.д. Чем тоньше научится человек чувствовать мир и звук как часть себя и мира, тем сильнее и глубже будут развиты его чувства, а, значит, он будет иметь более богатый внутренний мир. Это, несомненно, выразится в более позитивном восприятии себя и других [3].

Список литературы:

1. Зыкова М.Н. Фольклоротерапия: структурирование жизни через обряд: Учеб.пособие/М.Н.Зыкова. – М., Изд-во «Речь», 2006. – 80 с.

2. Йоргенсен М. В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. – 2-е изд., испр. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. – 352 с.
3. Назарова Л.Д. Фольклорная арт-терапия. СПб. Изд-во «Речь», 2002. – 240 с.
4. Сулова Т.Н. Фольклоротерапия как метод современной практической психологии. Традиционная народная культура: Исторический опыт и пути дальнейшего развития Материалы Всероссийской научно-практической конференции 25 ноября 2011 года.- Оренбург: Изд-во ООО "Печатный Дом "ДИМУР", 2011.- 259с.

## **РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА**

**Телегина Т.Ю.**

*магистрант НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (Москва)*

Одной из приоритетных задач современных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе Домов ребенка, является работа по устройству детей на семейные формы воспитания, а в период решения данного вопроса – создание условий для воспитанников учреждения максимально приближенных к домашним.

Семейное воспитание является оптимальным для маленького ребенка, поскольку любовь близких взрослых и индивидуальное общение являются необходимыми условиями нормального развития ребенка и его комфортного эмоционального самочувствия.

В ГКУЗ Специализированный Дом ребёнка №6 ДЗМ поступают дети, оставшиеся без родительской опеки, преимущественно из асоциальных семей и семей, находящихся



в стрессовых ситуациях. Первая трудность, с которой сталкиваются дети, - проблема адаптации к учреждению. Сначала ребенок поступает в боксовое отделение, где и происходит первичная адаптация. Задача психолога – психологическая реабилитация ребенка. В данном случае, это оказание помощи детям, находящимся в адаптационном периоде.

В литературе описаны следующие степени социально-психологической адаптации:

- Легкая – дети достаточно быстро адаптируются к новым условиям,
- Тяжелая степень, которая проявляется в виде защитных психологических реакций. Таких как враждебность, плач с целью привлечения внимания, выраженное нервно-психическое напряжение, агрессивность, гнев (реакции активного протеста), пассивность, избегание контактов, уход «в себя», плохой аппетит и сон (реакции пассивного протеста), тревожность и неуверенность в себе.

Задачами педагога-психолога в адаптационном периоде являются: определение стратегии индивидуального подхода с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка; создание психологически комфортных условий для пребывания ребёнка, установление контакта, завоевание доверия и расположения малыша, снятие психического напряжения, улучшение эмоционального фона. Основной формой работы с ребенком в период адаптации является коммуникативная игра. Заметим важность реализации принципа приоритета развивающей работы над диагностической и коррекционной.

В период адаптации педагогом-психологом реализуется психодиагностическая работа. Так, после установления

контакта с ребенком, проводится первичная диагностика, направленная на выявление сформированности ведущей деятельности, уточнение характера общения со взрослым. В процессе адаптации у некоторых детей, по данным наблюдения, наблюдались такие особенности поведения как агрессивность, аффективные реакции, тревожность, гиперактивность. По отношению к таким детям важно применять психокоррекционное воздействие.

Психокоррекционная работа педагога-психолога представляет собой содержательное сотрудничество с педагогической службой Дома ребенка, она ориентирована на специфические особенности, возможности и интересы детей раннего возраста. В процессе психокоррекции решаются такие проблемы как: снятие психоэмоционального напряжения, создание положительного эмоционального фона, развитие потребностно-мотивационной сферы ребенка, развитие двигательных и психических функций, эмоций, невербального и вербального общения. Эффективными являются такие методы психокоррекции, как методы арттерапии (коррекция музыкой и цветом), эмоциональные методы, методы игротерапии (песочная терапия).

Позже, после реализации коррекционных мероприятий, психологом совместно с другими специалистами, проводится повторная (вторичная) диагностика для определения эффективности воздействия и уточнения динамики развития в новых условиях.

Работа педагога психолога включает и консультативную помощь взрослым людям – родителям, сотрудникам Дома ребенка.

# **ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Усова А.В.,**

*к.псх.н., доцент кафедры экономики Череповецкого государственного университета (г. Череповец)*

**Ильясов А.А.**

*доцент кафедры социологии и социальных технологий Череповецкого государственного университета (г.Череповец)*

Одна из самых существенных тенденций развития экономики и политики на современном этапе является глобализация. Глобализация – объективный процесс интеграции и координации экономических и политических усилий многих стран для решения серьезных проблем современности: борьба с бедностью, выравнивание уровней жизни разных стран, охрана окружающей среды, рациональное использование ресурсов регуляция эмиграционных процессов, и т. п. то есть тех проблем и вызовов которые не могут быть решены ресурсами одного государства. Конечно, этот процесс таит в себе и определенные минусы: прежде всего, возрастает цена ошибки при принятии решения, поскольку она тиражируется многократно во многих странах; возрастает взаимозависимость экономики различных стран, примером тому служит финансовый кризис настоящего времени. Потеря, хотя частичная, экономического, да и политического суверенитета стран, входящих в соответствующие коалиции; постепенная утрата экономической, а в дальнейшем, и культурной уникальности этих стран (феномен массового сознания массовой культуры). Возможно, что именно эти нарастающие негативные последствия глобализации и вызывают резкий протест различных общественных групп: мелкие собственники (которые разоряются, не выдерживая конкуренции), патриоты, анархисты и т. п.

Следствием глобализации является также формирование нового типа экономики в странах, вовлеченных в этот процесс, в том числе и Россия. Основными характеристиками этой новой экономики являются:

- значительное расширение торговли, возрастающая роль экспорта и импорта;
- резкое возрастание роли передовых технологий и знание, увеличение роли интеллектуальной составляющей товара (например: около 70% стоимости современного автомобиля приходится на его нематериальную часть);
- смещение акцента с производства товаров на оказание услуг (что, кстати, не означает, уменьшение производится товаров, наоборот, оно увеличивается за счет высоких темпов роста производительности труда).

Мировые экономические тенденции характеризуются увеличением уровня неопределенности, что снижает возможность долгосрочного планирования; главным становится не размеры компании, а ее мобильность, способность совершить быстрый маневр (финансовый, технологический и т. д.), способность (и готовность!) к изменениям.

В таких подвижных внешних условиях модернизация высшей школы выглядит закономерным явлением, проявлением общих тенденций. Осуществляемый в настоящее время переход на систему бакалавриата позволит, помимо всего прочего, сделать квалификацию степеней сопоставимой с зарубежной, но остается ещё вопрос формирования личности выпускника, успешного и адекватного в современном политико-экономическом пространстве.

Есть целый ряд умений и навыков, актуальных в современной среде: *соответствующие профессиональные знания; непрерывная чувствительность к событиям; аналитические навыки, навыки решения проблем, навыки принятия решений и умение делать выводы.*

Кроме этого, существует целый блок психологических требований к личности выпускника. Рассмотрим их более подробно [2].

1. Навыки и способности общения. Одно из часто цитируемых определений менеджера звучит как "работать чужими руками". Это определение может показаться неполным, но оно указывает на одну из ключевых особенностей работы менеджера – необходимость иметь навыки межличностных отношений. Преуспевающий менеджер развивает круг своих способностей, важных в таких вопросах, как общение, передача полномочий, ведение переговоров, разрешение конфликтов, убеждение, рекламирование, использование власти и силы и реагирование на них.
2. Личные качества
3. Эмоциональная устойчивость. Работа менеджера сопряжена с определенным уровнем стресса и напряжения, которые возникают как естественное следствие работы в ситуациях, имеющих дело с властью, лидерством, силой, межличностными конфликтами, выполнением заданий и крайними сроками, при этом с определенной степенью неопределенности и двусмысленности. Преуспевающий менеджер должен достаточно быстро восстанавливаться, чтобы справляться со всем этим.
4. Активность - склонность к целенаправленной реакции на события. Эффективные менеджеры имеют ряд задач и целей, которых нужно достичь, а не просто отвечают каким-либо требованиям. Эта категория способностей также включает такие качества, как способность видеть работу насквозь, быть знающим и обязательным, чувствовать свое призвание, а также брать на себя ответственность за то, что происходит, а не перекладывать ответственность на других.

5. Созидательность. Под "созидательностью" мы подразумеваем способность выступать с необычными новыми действиями в ответ на ситуации.
6. Быстрота мышления. Кроме отношения к общему умственному развитию, концепция "быстроты мышления" также включает способность быстро понимать суть проблем, думать одновременно о нескольких вещах, быстро переключаться от одной проблемы или ситуации к другой.
7. Самопознание. На все, что каждый из нас делает, влияют наше собственное видение своей работы или роли, наши цели, ценности, чувства, сильные и слабые стороны, а также множество других личных факторов. Чтобы сохранить высокую степень самоконтроля, менеджер должен быть знаком с этими признаками и их ролью в оказании влияния на других людей.

Исходя из вышесказанного, какими же качествами должны будут обладать будущие выпускники[1]? Прежде всего, это умение быстро принимать решение в условиях высокой неопределенности, причем, не идеальное решение, но принятое поздно, а, именно, приемлемое решение, но принятое вовремя. Здесь «поздно» означает «никогда». Далее, готовность и способность к постоянному обучению, постоянному повышению своей квалификации (в рамках корпоративных университетов, различных курсов повышения квалификации, например, таких как LINK).

От будущих выпускников потребуются так же и высокая мобильность, то есть способность, при необходимости, работать в разных управленческих структурах на разных уровнях. Проще говоря, придется часто иметь коллективы, с которыми уже сработался и быстро вписываться в новые, менять организации, которые зачастую находятся в разных городах или даже за рубежом. Это будет необходимо потому, что если раньше ценилась приверженность специалиста одной

организации, то, уже сейчас, (и эта тенденция нарастает!) ценится опыт управленческой работы в различных организациях, опыт решения, решение различных проблем (недаром так высоко, ценятся (и оплачиваются!) т. н. кризис – менеджеры). И, наконец, самое главное – способность к творчеству, способность к генерации идей и стремление к самореализации в работе.

Список литературы:

1. David Buchanan, Andrej Huczynski, “Organizational Behaviour: An Introductory Text”, (Prentice-Hall, 2005)
2. Mike Pedler, John Burgoyne, Tom Boydell “Self development”, (Thorsens, 2006)
3. John Hayes, “Interpersonal Skills: Goal-directed Behaviour at Work”, (Harper Collins, 2001)

## **ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Филатова А.Ф.**

*д.псих.н., профессор кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Омск)*

В XXI веке личность ребёнка и подростка формируется в условиях «информационного бума», под мощным влиянием СМИ, со значительным преобладанием визуальных образов теле- и компьютерного экрана.

Уже сегодня остро встают вопросы о последствиях влияния экрана – физических, эстетических, психологических и других параметров на развитие ребёнка. В частности, психологическая зависимость от экрана отчуждает ребёнка от живого общения с взрослыми, сужает сферу их совместной деятельности в семье.

Экранные образы, запечатлеваясь в сознании, из источника информации превратились в источник трансформации картины мира современного ребёнка и ведут к переоценке системы ценностей и образа жизни. Это следующие духовные подмены: мозаичность, «распадаемость» образов – вместо ценности живого и целостного мира; конвейр шаблонных приёмов и образов – вместо эстетической потребности ребёнка в прекрасном; облегчённое отношение к жизни и смерти – вместо благоговения перед их тайной; размывание границ дозволенного – вместо чёткой системы заповедей; ранняя сексологизация и эротизация детского сознания – вместо целомудренного отношения к интимной сфере жизни; инокультурные нормы и образцы – вместо национальных традиций и ритуалов [1] .

Экран для современного ребёнка является не столько информатором и источником построения картины мира, сколько её конструктором, агрессивно программирующим образ жизни, «новую мораль» и систему ценностей общества потребления.

Говоря об Интернете, следует отметить, что ещё 10 лет назад он не играл серьёзной роли в жизни большинства подростков. Сегодня значимость его для подростков очень велика. Хотя у большинства взрослых Интернет ассоциируется с играми, сайтами знакомств, где подростки «прожигают» свою жизнь, в конечном счете, становясь Интернет-зависимыми, однако это лишь одна из проблем. На самом деле в Интернете есть много информации и форм общения. Они отвечают разным потребностям подростков. Интернет для них и мода, и средство для общения и самоутверждения, и возможность «переселиться» в виртуальные миры и наслаждаться новизной ощущений. А проблемы, которые они обсуждают на форумах, часто являются достаточно серьёзными, глубокими и



сложными. Однако обсуждение их, как правило, проходит без участия взрослых. Интернет для подростка – это новое информационное, культурно-образовательное пространство, со своим содержанием, которое мы не можем контролировать, со своим языком и лексикой, непонятной большинству взрослых, со своими чувствами и способами их выражения – смайликами. Усвоенный стиль взаимодействия может проявляться и в реальном общении. Но жить в реальности сложнее, чем в Сети. А у «компьютерных» детей формируется «кнопочное» мышление: нажал кнопку, – и получил что захотел. В жизни так не получится. Нужно много трудиться, чтобы достигнуть успеха.

Также в информационном, «образовательном» пространстве Интернета можно «скачать» практически любой реферат. Использование готовых сочинений и рефератов приводит к обесмысливанию самого образовательного процесса, одной из целей которого является тренировка интеллектуальных способностей ученика, обучение культуре мышления, радости самостоятельного поиска и творчества. Слишком доступная информация делает человека интеллектуально пассивным: она неспособна научить его мыслить, ставить вопросы и делать самостоятельные выводы.

У подростков, увлекающихся компьютерными играми, отмечаются новые «болезни века», которые выражаются в их ложном представлении о своих неограниченных возможностях и умении выходить победителями в сложных ситуациях, как это бывает «в компьютере». В Сети они могут обогнать всех, победить «врагов», «преодолеть» немислимые преграды, и думают, что и в реальной ситуации они смогут так же легко решать проблемы. Однако, попадая в реальные условия жизни, такие подростки оказываются слабыми и невыносимыми [3]. Итак, «образовательные услуги» Сетевого пространства

являются, в данном случае, неэффективны, и не идут ни в какое сравнение с формированием волевых качеств личности в реальной общественно значимой деятельности в группе сверстников.

Ещё одна опасность в том, что почти все виртуальные действия –обратимы. Страницы в социальных сетях можно редактировать, комментарии удалять и добавлять, умирая в компьютерной игре, можно восстановить свой персонаж и продолжить игру. В жизни это не так, но воспитываясь в среде, где действия не влекут за собой последствия, человек не научается адекватно оценивать риск и отвечать за свои поступки.

Вообще, социальные сети отобрали у человека живое общение. Собственно, а зачем выходить и общаться на улице, если проще написать в аську или отправить сообщение на стену? Плюс ко всему человек теперь может заводить неограниченное число друзей и общаться с ними. Происходит переизбыток общения, и интерес к собеседнику пропадает. Сначала к одному, потом к другому. И человек теряет интерес к жизни...

Результаты исследования «Дети России Онлайн», проведённые Европейской комиссией «Безопасный Интернет», показали, что в России 78% детей от 9 до 16 лет имеют личный профиль в социальных сетях – этот показатель примерно на 20% больше, чем в странах Евросоюза [2].

И как протест, в Омске появляются сообщества омичей-добровольцев, призывающих людей жить реально, а не в сети. Так, группа «ВПаутине» осуществляет свою благую деятельность не только в сети. Этим летом ребята провели несколько акций, посвященных развиртуализации омичей. 2 июля на остановках общественного транспорта и в подземных

переходах появились необычные композиции, выполненные в виде паутины из сетевых кабелей, к которым прикреплены одетые в молодежную одежду манекены с лицами известных интернет-мемов. На груди манекенов активисты движения «ВПаутине» прикрепили листовки с лозунгами, призывающими омичей ограничивать своё пребывание в Интернете и компьютерных играх. 15 июля 2013 г. ребята провели акцию «Мимореалы». В рамках этой акции перед входом в «Континент» (крупный торговый центр Омска), на площади у Речного вокзала и в Воскресенском сквере были установлены «Мимореалы» – живые памятники, посвященные людям, чья жизнь проходит мимо реальности. В течение 15 минут участники в масках интернет-мимов стояли не двигаясь. В руках у них были гаджеты, подключенные к Интернету. В это время мимо них проходили фокусники, танцоры, проезжали скейтеры – люди, не зависящие от Интернета, занимающиеся своим любимым делом в реальной жизни, – также задействованные в этой акции. Движение «ВПаутине» распространяет также соответствующие листовки, суть которых следующая: «Мы не против Интернета – мы против зависимости!» [4]. Они всячески хотят донести до подростков идею о том, что реальная жизнь также разнообразна, интересна и в ней есть чем заняться и проявить себя.

#### Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. – М., Воронеж, 2000.
2. Иванов С.А. Как не угодить в социальные сети // Интернет – свободный, безопасный, образовательный / сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции 18-19 октября 2013 г., г. Омск / Под ред. М.П. Лапчика. – Омск, 2013. – С. 108-110.

3. Молчанова О. «Компьютерные» и «трудные» дети – кто труднее?! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gcon.pstu.ru>.
4. Хазиев Л.Б. Современные способы борьбы с Интернет-зависимостью сети // Интернет – свободный, безопасный, образовательный / сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции 18-19 октября 2013 г., г Омск / Под ред. М.П. Лапчика. – Омск, 2013. – С. 134-136.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИСТА**

**Швацкий А.Ю.**

*к.псх.н., доцент кафедры практической психологии и педагогики  
филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная  
академия» (г. Орск)*

Общество на современном этапе развития предъявляет высокие требования к уровню профессионализма людей различной специальности, а потому и перед образовательными учреждениями объективно поставлена задача подготовки специалистов к решению неординарных задач, принятию нестандартных решений, успех которых зависит от уровня профессионального творчества, правильности оценки ситуации и выбора оптимальной стратегии и методов действия. Особенно значимым это оказывается в таких сложных видах профессиональной деятельности как деятельность экономиста.

Исследование проблемы профессионализма связано с работами многих авторов (В.Е. Гаврилов, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, К.К. Платонов, А.М. Реан, Н.Ф. Талызина, Н.Н. Тарасевич, В.Д. Шадриков и др.). Обзор этих исследований показывает, что большинство авторов связывают становление человека как профессионала с развитием его личности или определяют профессионализм деятельности специалиста через совокупность

профессионально-значимых умений и навыков. Однако системный подход требует рассмотрения профессионализма в динамике, в единстве его деятельностного и личностного проявлений.

Нам представляется, что профессионализм профессиональной деятельности заключается в закономерном изменении этой деятельности, благодаря все более углубляющемуся и расширяющемуся познанию ее предмета, ее средств и способов, познанию, закономерно преобразующему саму деятельность. Истинно профессиональная деятельность есть деятельность развивающаяся, основу которой составляет сознательное творчество.

Объективно творчество присуще всем. Человек любой профессии, будь то инженер, ученый, врач или экономист, часто вынужден творчески решать поставленные профессиональные задачи, так как каждый раз ему приходится действовать в новых условиях. Но с субъективной точки зрения, творчество зависит от возможностей, которыми обладает человек. По словам Н.Н. Нечаева [3], для человека, имеющего минимум возможностей, все, что он делает, приходится делать творчески. Для человека, имеющего максимум возможностей, очень многие дела могут осуществляться и, порой, осуществляются (в субъектном и субъективном аспектах) не творчески.

К самому высокому уровню относится творчество по убеждению, творчество, основанное на ясно осознаваемой необходимости непрерывного обновления опыта, постоянного поиска решений, отвечающих сути именно этой задачи. Для человека, деятельность которого "выходит" на этот уровень - уровень искусства ее осуществления, преодоление возникающих препятствий в каждом конкретном случае не является прямым следствием внешнего изменения обстановки и условий задачи, у него может не быть внешней необходимости изменять способы своей деятельности.

Стремление к развитию своей деятельности, развитию своих возможностей через отказ от сложившихся способов и приемов деятельности, становится для такого специалиста сознательной личностной установкой, профессиональным этическим принципом. Экономист с большой буквы – это всегда и творец самого себя; создавая для других, он должен созидать самого себя.

Чтобы выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства и творчества, экономист должен обладать рядом личностных свойств и характеристик. Хотя это самая многочисленная и наименее исследованная группа факторов формирования профессионализма, среди них можно выделить совокупность таких свойств, которые в первую очередь определяют профессиональное творчество специалиста. В результате качественного анализа научных публикаций и с помощью метода экспертной оценки [1] были выделены семь базовых качеств личности экономиста-профессионала:

1. Целенаправленность в осуществлении профессиональной деятельности, которая определяет степень сосредоточенности, сконцентрированности на достижении поставленных целей и задач.
2. Мотивированность (заинтересованность) выполняемой деятельности – это оценка и переживание человеком значимости своей работы. С внешне воспринимаемой стороны мотивированность проявляется в активном, энергичном, действенном исполнении своих профессиональных обязанностей.
3. Самостоятельность в деятельности – выполнение рабочих поручений и заданий собственными силами, без дополнительной помощи со стороны.
4. Организованность, которую можно определить как планомерное и дисциплинированное выполнение

профессиональной деятельности, отличающееся строгим порядком и точностью.

5. Ответственность – это качество, которое отражает высокий уровень переживания специалистом необходимости выполнить данное задание. Высокая ответственность выражается в переживании чувства долга и принятии на себя ответственности за результаты своей деятельности.
6. Компетентность (профессиональность) показывает подготовленность человека к исполнению возложенных на него профессиональных обязанностей, т.е. наличие требуемого круга знаний, умений и навыков.
7. Креативность, которая отражает созидательность, творение чего-то нового и оригинального, не предусмотренного содержанием выполняемого задания. Это создание некоторой качественно новой прибавки к тому, что требуется и ожидается от исполнителя.

Совокупность перечисленных выше личностных качеств отражает содержание профессионального сознания экономиста. Рассмотрение профессионального сознания с позиции деятельностного подхода предполагает его анализ как деятельностно-организованного рефлексивного сознания, что обеспечивает вскрытие деятельностной природы и структуры профессиональных знаний, ориентирует экономиста на развертывание рефлексии и развитие способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности [2].

На основании вышесказанного можно выделить два способа существования профессионального сознания. Первый – это внешняя рефлексия экономистом своей профессиональной деятельности или сама профессиональная жизнь, за пределы которой он не выходит. Второй способ существования – внутренняя рефлексия. Она представляет собой выход за пределы «бытийного» сознания (В.П. Зинченко),

который несет в себе не только новый сознательный профессиональный опыт, но подводит экономиста вплотную к ценностному осмыслению своей профессиональной деятельности. На наш взгляд, именно выход на второй уровень профессионального сознания – внутреннюю рефлексию – и отличает настоящего профессионала от обычного исполнителя.

Таким образом, процесс подготовки экономистов должен строиться не просто как формирование профессионального тезауруса, но как целенаправленное и систематическое развитие профессионального сознания специалиста в области экономики.

#### Список литературы

1. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности // Психологический журнал, 2007, №1, с. 6-15.
2. Климов Е.А. Психология профессионализма: Избранные психологические труды. – Воронеж: Изд-во инст. практ. псих., НПО МОДЕК, 1996.
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1988.

## **ПРОБЛЕМА ДЕВИАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Шлычков В.Р.**

*к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)*

Современные исследования в области психологии труда накопили большой фактологический материал в анализе психофизиологических, когнитивных, эмоционально-волевых и других потенциалов работников, в оценке их профессионально-важных качеств, их функциональной готовности и надежности, в решении профессиографических и психографических задач,



связанных с оптимизацией профессиональной деятельности. Вместе с тем, значительная часть исследований посвящена анализу проблемных аспектов влияния профессиональной среды на субъектов деятельности. В данных исследованиях речь идёт о факторном анализе воздействия «профессиональной среды» на индивидуально-психологические свойства личности и профессионально-важные качества работника, которые могут не только развиваться и совершенствоваться, но и регрессировать в процессе труда, ухудшаться, теряться и приводить к заметным профессиональным деформациям.

В отечественной литературе глубоко анализируются все этапы профессионального развития личности, во всём многообразии аспектов становления, от формирования профессиональной направленности, системы ценностных ориентаций и мотивов выбора профессии, от системы оценки профессионально важных качеств и преодоления адаптационных затруднений, до формирования личности как профессионала, как носителя важнейших профкомпетенций. Но вместе с тем, анализу подвергаются и причины, препятствующие профессиональному развитию личности.

Так А.К. Маркова [7] выделяет следующие причины:

1. возрастные изменения (связанные со старением);
2. длительная психическая напряжённость, обусловленная сложными условиями труда;
3. кризисы профессионального развития;
4. монотония (как психическое состояние, возникающее в условиях однообразной работы и проявляющееся в скуке, ослаблении интереса к труду, снижении его производительности);
5. профессиональная усталость (как комплекс субъективных ощущений и переживаний, сопутствующих развитию утомления, возникающего вследствие истощения

внутренних ресурсов индивида и рассогласования в работе систем, обеспечивающих деятельность);

#### 6. профессиональные деформации.

Профессиональные деформации личности – это изменения психической структуры, качеств личности (потребностно-мотивационной сферы, ценностных ориентаций, характера, моделей поведения, способов общения, стереотипов восприятия, интеллектуальных потенциалов и др.) под влиянием выполнения профессиональных обязанностей.

Под профессиональными деформациями личности также принято понимать широкий спектр последствий взаимодействия личности и профессиональной среды:

- деструктивные изменения самой личности или отдельных элементов её структуры при выполнении трудовой деятельности, особенно сложных и специфических её видов;
- изменение сложившейся структуры самой деятельности (отход от нормативных и алгоритмированных процессов и стандартов) и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса;
- деструкции, возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияющие на её продуктивность, порождающие профессионально нежелательные качества, изменяющие профессиональное поведение человека;
- изменение психической структуры, психологических свойств и нравственных качеств личности под влиянием профессиональных обязанностей и давлением коллег. [8]

Как справедливо отмечал Э.Ф. Зеер [5] на пути профессионального становления следует говорить не только о «приобретениях» и совершенствовании специалиста и профессионала, но и о «потерях», о разрушении и деструкции.

Поэтому в научной литературе часто встречаются словосочетания описывающие именно эти «разрушительные» для профессионализма стадии: «профессиональная непригодность», «профессиональная неспособность», «профессиональная деградация», «профессиональная деструкция», «профессиональная деформация», «профессиональная девиация», «профессиональная дисгармония» [1, 6].

В исследованиях зарубежных авторов наиболее часто анализируется другое устоявшееся научное понятие – психическое «выгорание» («burnout»), под которым понимается психологическое состояние здоровых людей (долговременная реакция или синдром), которые продолжительное время находятся под давлением профессиональных стрессов средней интенсивности [2]. Термин «burnout» был введён в научный оборот американским психиатром Х. Дж. Фройнденбергером. «Burnout» чаще фиксировали у представителей «коммуникативных профессий» (в системе «человек – человек»). В последствии, «обновлённый» термин «профессиональное выгорание» рассматривался в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов. [10]

Так, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова и другие авторы, выделяют около 100 симптомов, связанных с «психическим выгоранием», среди которых агрессивные настроения и упаднические чувства, злоупотребление алкоголем, негативное отношение к работе, переживание чувства вины и зависимости, психосоматические недомогания и др. [2, 3]

Насколько близки эти понятия: профессиональные деформации и психическое выгорание? Отражают ли они весь комплекс проблем связанных с влиянием профессиональной среды на личность? По-мнению О.Б. Поляковой, термин «выгорание» не достаточно коррелирует с термином «профессиональные деформации» – «правильнее говорить об

эмоциональном и/или физическом истощении, согласно концепции Г. Селье» [8, 9] Тем более, что фундаментальных исследований в этой области явно недостаточно, как в теоретико-методологическом плане, так и в экспериментально-статистическом плане. Важно отметить, что если исследования эмоционального «выгорания» учителей, врачей, психологов, психиатров и представителей некоторых других профессий, связанных с «клиентами» ещё проводятся, то найти публично доступные исследования по «выгоранию» и профессиональным деформациям военнослужащих, сотрудников МЧС и других государственных структур практически невозможно.

В ещё более сложных отношениях с «профессиональной деятельностью» находятся «девиации поведения» личности. Возможно, что главный методологический вопрос, это вопрос о «первичности». Что детерминирует что? Девиации поведения детерминируют профессиональную непригодность и деформации личности? Или же профессиональные деформации «рождают», закрепляют поведенческие девиации работников, проявляются в стойкой асоциальной привычке (или в форме аддикции), и, тем самым, усугубляя трудовую неэффективность. Как развивался сюжет: «копатель устал копать, бросил лопату и напился» или «копатель напился, взял лопату, чуть криво покопал и бросил её окончательно»? Очевидно, что присутствует широкая вариативность подобных сюжетов, с высокой степенью бытовой достоверности, вплоть, до взаимоисключающих. Например, «копатель напился, но лопату не бросил и со всей пьяной ответственностью выполнил трудовую задачу». Или «копатель не пил, сделал зарядку, полил цветы, по дороге на работу перевёл старушку через дорогу, но как увидел лопату, так и расхотел работать».

Следует отметить, что девиации поведения, как и профессиональные деформации неизбежны [4, 5]. В исследовании Э.Ф. Зеера выделены четыре уровня проявления профессиональных деформаций [6]:

1. общепрофессиональные деформации, которые могут проявляться у большинства работников со стажем: у врачей как эмоциональное безразличие к страданиям больных; у полицейских – как восприятие любого гражданина как потенциального нарушителя; у руководителей – как нарушений этических норм на фоне «вседозволенности»; у военных – как «узаконенная» агрессивность, ригидность и субординационность в отношениях и так далее;
2. специальные профессиональные деформации, которые возникают как следствие специализации в рамках профессии: у следователя – подозрительность; у оперативного работника – ситуативная агрессивность; у адвоката – изворотливость на грани «беспринципности»; у прокурора – обвинительность и морализаторство; у терапевтов – «утяжеление» диагноза; у хирурга – отстранённость и циничность; у медсестры – равнодушие и так далее;
3. профессионально-типологические деформации, которые являются результатом наложения индивидуально-психологических свойств и особенностей личности на специфику выполняемой трудовой деятельности (искажение мотивации деятельности, пессимизм, скепсис к нововведениям, комплекс превосходства, завышенный уровень притязаний и самооценки, нарциссизм, самоизоляция, властолюбие, стремление к доминированию, индифферентность и другие);
4. индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников различных профессий и связанные с диспропорциональным развитием (или деградацией) профессионально важных качеств: сверхответственность, гиперактивность, гиперчёрствость, трудоголизм и трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм и другие.

Несколько иной подход в оценке профессиональных деформаций в своём исследовании показала А.К. Маркова [7], которая выделила восемь основных тенденций профессиональных деструкций:

- дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания (деклассирование цели, ложные смыслы труда, профконфликты, тенденции к профотчуждению, обособленности, одиночеству или отверженности);
- искажённое профессиональное развитие (отклонение от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, появление негативных качеств, отсутствовавших раньше и их закрепление, появление признаков групповой несовместимости, проблемы с адаптацией);
- низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация (рост раздражительности и конфликтности);
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных (профессиональных задатков и способностей, профессионального кругозора и мышления);
- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами (ненормативное профповедение, отставание в силу возрастных особенностей или профдеформаций);
- проявление деформации личности (эмоциональное «выгорание», ущербная профессиональная позиция, инфантильная упёртость, интеллектуальная ригидность и другие формы);
- профессиональные заболевания или потеря трудоспособности (потеря темпа профессионального развития или «замирание» на уровне недостаточной квалификации);

- рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития (желания профроста и мотивационная готовность превышают возможности по их реализации, незрелость при выраженной старательности и завышенной самооценке, некритичность самовосприятия). [7]

Для изучения степени выраженности и глубины профессиональных деформаций в отечественной и зарубежной литературе [3, 10] используют различные подходы, такие как трёхмерные и четырёхмерные конструкты. В основе этих моделей принято выделять:

1. эмоциональное и/или физическое истощение (эмоциональное перенапряжение, чувство опустошённости, отсутствие желания работать с воодушевлением (как раньше);
2. деперсонализацию (в смысле личностного отдаления, отстранённости от «клиентов» и коллег», равнодушие и даже негативное отношение к ним, которое периодически прорывается наружу и создаёт конфликты «на пустом месте»;
3. сниженную рабочую продуктивность (сниженную самооценку, недовольство собой, негативизм к своей работе и её результатам, редукция личных достижений, пониженную профессиональную мотивацию, снижение потребности в достижениях и так далее).

Несомненно, если использовать «проекцию» девиантных форм поведения личности на процесс её профессионального развития, то логично предположить, прежде всего, их негативное влияние на производительность труда. Как известно, никого алкоголь и наркотики не сделали «красивым и умным». Соответственно, их появление в процессе труда (или рядом с ним) могут принести только негативные «плоды». Недаром, подобные аддикции являются социально опасными,

так как втягивают в свой «водоворот» не только личность, но и её окружение, семью, друзей, работу, статус и многое другое, чем наполнена социально ответственная жизнь.

Так же прямая корреляция просматривается в негативном воздействии противоправного (делинквентного) поведения на содержание и процесс профессиональной деятельности, приводя простую, справедливую логику трудовых отношений к абсурду и несправедливости. Не менее вредными последствиями для профессиональной деятельности оборачиваются «узаконенная безнравственность и аморализм» должностных лиц и начальников, которые «позволяют себе» нарушать этические нормы руководства и дискредитируют декларируемые государством нравственные принципы и управленческую этику. Это во многом деморализует и «нигилизирует» правосознание, подрывает веру в неотвратимость наказания, а некоторым «развязывает руки» и невольно поощряет «аномии» в обществе.

Однако, следует заметить, что представители ряда профессий и специальностей (например, некоторые артисты, художники, писатели, музыканты) не только демонстрируют некую склонность к использованию психоактивных веществ (ПАВ), но и утверждают, что в определённых дозах эти вещества «сподвигают» их к творческому прорыву, дарят вдохновение и способствуют самовыражению. Скорей всего в подобных рассуждениях кроется «лукавая правда», когда дефицит способностей и таланта «допингуется» ПАВ и компенсирует «трезвую» несостоятельность. Поэтому в такой «продевииантной» аргументации чаще просматривается сформированная зависимость, которая со временем будет нарастать, усугублять последствия и вести к деформации личности и профессиональной деградации. Подобные рассуждения можно услышать даже в защиту коррупции, взяточничества, кумовства, поддержание идей «дикого рынка»



и других форм противоправного поведения, «одетого в фиговый листок» придуманной рациональности.

Допустимость и даже определённая толерантность к «лёгким» формам девиантного поведения в процессе труда стала восприниматься в большинстве профессий как общепринятая норма. Значительная часть менее общественно опасных форм девиантного поведения под усилиями «правозащитников» попали в категорию «личного выбора» и «субъективных прав» человека (например, хочешь курить – кури!)... Но всё же общество и государство, проявляя озабоченность о здоровье населения и оберегая права других граждан, вводит нормативные ограничения для пресечения возможности «контакта» некоторых форм девиаций поведения и видов деятельности. Так, представляются вполне оправданными установленные и поддерживаемые мерами государственного обеспечения, правовые нормы, запрещающие управлять транспортными средствами (как объектами повышенной опасности) лицам, находящимся в алкогольном, наркотическом и ином опьянении. Особые требования содержатся в трудовом законодательстве, запрещающем появляться в состоянии опьянения на рабочем месте и употреблять алкоголь и наркотики во время осуществления трудовых функций. Примеры, связанные с реализацией мер по сокращению числа курильщиков, по популяризации здорового образа жизни и минимизации вреда от различных форм социальных девиаций говорит о том, что понимание проблемы и стремление их решить стало частью масштабной государственной политики в интересах общественной безопасности и благополучия населения. И работа по этим направлениям должна вестись не только на уровне общегосударственном, но и в локальных трудовых коллективах, и на уровне индивида и семьи. Только комплексное системное воздействие принесёт ожидаемый результат, поможет наладить не только эффективную

профессиональную деятельность, но и гармонизировать жизнь всего общества в целом и каждого индивида в частности.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья /под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000.
3. Водовьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005.
4. Гишинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
8. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО МПСУ, 2013.
9. Селье Г. Стресс без дистресса / общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1979.
10. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout // Recent Developments in Theory and Research, Hemisphere. – New York, 1993.

## **К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ НА ДУХОВНЫЙ МИР ШКОЛЬНИКОВ**

**Шмыдко А.А.**

*доцент кафедры психологии и общих гуманитарных дисциплин  
филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная  
академия» (г. Волгодонск)*

В современной ситуации, характеризующейся инновационными процессами, направленными на поиск новых

педагогических технологий, поиск и исследование возможностей влияния театрального искусства на духовный мир школьников, правильнее всего обратиться к накопленному опыту педагогики. Вопросам использования методов театрализации в обучении и воспитании школьников посвящены труды К.А. Арбузова, А.П. Ершовой, Л.А. Никольского, М.А. Разбаш, Б.Н. Цикина; процесс организации художественного театрального творчества в детском коллективе рассматривается в работах Н.Ш. Владимировой, Т.М. Есенковой, А.А. Леонова, Т.Г. Пеня, Е.Э. Сенчилова, Ю.И. Рубиной, Е.К. Чухман и др.

Для духовного становления человека игровая драматизация предстает не «жизнью, вырванной из жизни», а частью жизненного пространства, в котором он выкристаллизовывается как личность. Игра проникает в реальный мир, участвуя в созидании личности, привнося в нее свой опыт, свои ценности. Преобразуя микромир человека, игра способна влиять на макромир.

Игра – всегда осуществление каких – то возможностей, но возможности эти формальные. В жизни на всякую реально существующую ситуацию наложено большое количество ограничений, которые обуславливают возможность её перехода только в одно последующее состояние. В игровой модели все ограничения, не обусловленные её правилами, снимаются. В игре господствуют не законы реальности и не сфантазированные законы идеального бытия, но и то, и другое одновременно. Отсюда – особенности ощущений и поведения в игровой драматизации, её способность стать альтернативой реальной жизнедеятельности, аналогом свободного творчества.

Игровая драматизация – репрезентация, но также и саморепрезентация. Каждая игра является элементом структуры какого – либо конкретного вида деятельности, это

определённая игра, со своими правилами и своим смыслом, которая реализуется через играющих. По этой причине игровая драматизация легко превращается в образ, а образ театральной игры – в «сжатую универсальную форму жизни» [1, 260].

Классики игрологии Й. Хейзинга, Х.-Г. Гадамер, Е. Финк, К. Гросс считали игру медиумом. Особенность игрового действия – излагать, реализовывать через себя нечто, априорно заданное, - и позволило игре занять исключительное место в философии от античности до наших дней.

Игровая драматизация – не только реализация, изложение чего – либо, но самоизложение (самопрезентация) играющих. В ней играющие выражают свои возможности, желания и стремления, затаённые или подавленные в обыденной жизни, свою индивидуальность. В силу этого игра и была положена в основу игротерапии, используется в психоанализе; игровая драматизация в театральной педагогике имеет ярко выраженную компенсаторную функцию и трактуется как катарсис.

Следует отметить символический характер и соответственно символическую функцию игровой драматизации. Она охватывает все феномены человеческой деятельности: можно играть в труд, борьбу, любовь; рассуждать об игре со смертью, можно концентрировать и моделировать в условном игровом мире все человеческие страсти и переживания. Всюду, где имеем дело со значениями и значимостями, с произвольным толкованием, где мы подозреваем, что-то реализуется и раскрывается через другое, - мы имеем дело с символами. Законы метафоризации и мифотворчества – законы театральной игры.

Следующая константа игровой драматизации – амбивалентность. Игра амбивалентна во многих своих параметрах. Правила игры жестки и непреложны, но играющий

свободен от реального мира и даже от самого себя – реального. Игровое переживание подобно «последним минутам сознания» (М.М. Бахтин), но не исчезает понимание «ненатуральности» происходящего. Определённая игра должна состояться в процессе действий играющего. Играющий предаётся игре, но в душе его сгущаются чувства, далеко выходящие за пределы только игры: реализуются его человеческие возможности, как будто решается судьба.

Суть игровой драматизации – интерпретация. Обратная сторона амбивалентности. Они невозможны одна без другой. В противном случае творчество уступает место прямолинейному догматизму.

Игровая драматизация эвристична. Она является стратегическим поведением с планируемым результатом и поэтому по своей сути имеет инновационный характер, является формой опережающего отражения. Это свойство игры интенсивно используется «школой творчества» - синектикой. («Синектика» (букв. «совмещение разнородных элементов») – метод стимулирования творчества и обучения. В основном в синектике используются различные виды аналогий).

К константам игровой драматизации относится её неповторимость. Одна и та же игра, проигранная теми же самыми людьми, тем не менее не повторяется никогда. Она будет другой: и потому, что стабильными остаются только правила, сама же она есть импровизация, и потому, что человек становится другим в каждый последующий момент своей жизни.

Игровая драматизация – опережающее отражение, непревзойдённая практика общения с воображаемым. Игра – категория воображения. Этому свойству она обязана своей притягательностью и своей силой. Благодаря ему имеет воспитательное значение – особенно когда речь заходит о

детской игре. Это свойство делает игровую драматизацию символом моделирующей деятельности.

Игровая драматизация – концентрированная жизнь, «малый космос», вмещающий в короткое время действия большие чувства, напряжение интеллекта, страсти души. В качестве символа игровой драматизации можно представить сферу: единство и полнота чувств, «иное» существование или существование в Ином, Другом; отстранённость, выключенность из мира буден и всё то, о чём рассуждалось выше.

Атрибутом любой игры является мотив. Под мотивом мы понимаем побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определённых потребностей. Мотив – потребность, перешедшая на действенный побудительный и управляющий уровень. Традиционно ведущими мотивами игровой драматизации называют приносимое ею удовольствие и сопряжённые с ним прочие чувства.

Мотивом игровой драматизации может быть освобождение от тягот и настроений реальной жизни, обстоятельств и забот, отдых. В игре происходит самопознание субъекта. Игровой опыт даёт человеку ощущение и осознание своих возможностей, черт интеллекта, психики, характера. Игра самовыражение, а успех и (само)признание в игре уравновешивают и компенсируют притязания личности.

Игровая драматизация – самоорганизующийся динамический механизм, структура, замкнутая на себе самой, но это искусственное поле имеет инновационный характер. В нём формируются мыслительные и психологические структуры, соответствующие разноплановым задачам: поведению стратегическому, адаптационному, коммуникативному, оздоровительному, компенсаторному.

Следующим компонентом любой деятельности является её цель. Цель есть планируемый результат, ради достижения

которого предпринимаются какие – либо действия или осуществляется деятельность в целом. Целями игровой драматизации могут являться компенсация, реализация нереализуемых в жизни желаний, стремлений и возможностей, благодаря чему игра превращается в катарсис и имеет отчётливо выраженный проективный эффект. Целью игровой драматизации, особенно детской, может явиться интенсификация умственной интенции и её реализация.

Игровая драматизация – осуществление и тренировка стратегического поведения в сжатом виде, что позволяет ей служить эффективнейшим средством социализации, школой коммуникации, подготавливать психику к функционированию в сложном мире человеческого общения и деятельности.

Игровая драматизация восстанавливает равновесие отношения человека с миром («уравновешивает» его), что становится всё более важным в условиях урбанизации и нарастающей интенсификации бытия личности. В силу этого скрытой целью игровой деятельности в театральной педагогике, может стать приспособление к условиям жизни, адаптация к ним хрупкого человеческого организма, и прежде всего его психики, нейтрализация стрессопорождающих нагрузок и в конечном счёте оздоровление и восстановление физических и душевных сил.

Таким образом, посредством драматизации представляется возможным проследить путь развития и становления личности школьника, его интеллекта, знаний, опыта, его психотехники, мироощущения и духовного мира.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М., 1990.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens // Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс-Академия, 1992.
3. Гадамер Г.-Г. О праздничности театра // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.

## **АКТИВНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПСИХИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Яковлев Б.П.**

*доктор психологических наук, профессор ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югра» (Г. Сургут)*

**Латыпов Р.Р.**

Увеличение учебных и психических нагрузок в современной школе предъявляет организму ребенка высокие требования. Большие информационные и учебные нагрузки воздействуют на организм и психику школьника, кумулятивность их воздействия увеличивается к концу учебного года, независимо от возрастного-полового диморфизма, и, усугубляется на фоне гиподинамии, значительного нервно-эмоционального напряжения, неблагоприятной экологической обстановки. Поэтому необходимо проведение комплексной оценки психологических проявлений (способностей, состояний, учебно-важных качеств и др.), психофизиологического статуса школьников, а также уровня функционального резерва организма. Важным является определение диагностических критериев изменения состояния организма под влиянием учебных нагрузок в разные периоды онтогенеза, в начальном, подростковом и старшем школьном возрастах. В младшем школьном возрасте ребёнок адаптируется к учебным нагрузкам и в целом к школьной жизни, а затем, в подростковом происходит перестройка организма, для которого характерны напряжение деятельности многих функциональных систем и механизмов регуляции, ограниченная возможность адаптации к изменениям внешней и внутренней среды. В старшем школьном возрасте особая пора – расставание со школьной жизнью, выбор будущего профессионального пути, личностное самоопределение, профессиональная подготовка к ЕГЭ.

Наиболее способные ученики нуждаются в индивидуальной величине нагрузки, которая была бы под стать их умственным и



физическим возможностям, т.к. современная образовательная школа, ориентирована на программы для среднего ученика.

Организация учащихся к учебно-воспитательному процессу, проведенная с учетом не только учебных нагрузок, но и психических нагрузок, может служить одним из важных инновационных аспектов повышения познавательной активности, творческого мышления, а также сохранения и развития здоровья детей. Вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО А.А.Кузнецов,(2010), пишет в интернете, что кажется, приближается развязка многолетнего спора между РАО и гигиенистами Академии медицинских наук относительно СанПинов [1]. Он указывает, что определять учебную нагрузку школьников только через подсчет учебных часов - неправильно, нагрузка определяется многими факторами, и число учебных часов стоит в иерархии этих факторов только на 3–4 месте[1].

Исследования известного психолога В.В.Рубцова,(2010), показали что, по мнению родителей, на качество образовательной среды в школе в значительной степени влияют такие факторы[2]: - школьные перегрузки (85%);- конфликтные ситуации (65%);- безопасность ребёнка пока он в школе (61%);- нововведения и частые изменения в образовательных программах (59%);- качество образования (48%);- отсутствие для родителей возможности влиять на процессы школьной жизни (35%).

Как видим, согласно результатам исследования, на первое место по воздействию на их детей родители поставили – школьные перегрузки. Во многом величина индивидуальной нагрузки зависит от низкого уровня психолого-педагогической подготовки педагога (В.В.Рубцов, 2010): не умеет организовать урок в деятельностной парадигме; не умеет организовать работу в группах; не знает типологии детских проблем (детства в целом); не умеет работать с различными категориями детей;

не владеет общей психологической культурой общения; не умеет работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д.; не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей); не владеет здоровьесберегающими технологиями [2].

Значительная интенсификация учебного процесса, стимулирование к поиску и использованию новых форм и технологий обучения, изобилие критических и трудных ситуаций на занятиях, нерациональная трата энергетических ресурсов требуют в современных условиях учебной деятельности от учащихся (школьников, студентов) и преподавателей внутренних сил, здоровья, личностной готовности к информационным, эмоциональным, сенсорным т.е. психическим нагрузкам [3,4].

Психическая нагрузка детерминируется личностной готовностью, которое можно охарактеризовать, в соответствии с теоретическим анализом литературы, как адекватная мобилизация организма и психики на суммарное воздействие факторов внешних и внутренних условий учебной деятельности. Установление зависимости между достигнутыми результатами при выполнении учебных задач и показателями уровня готовности есть путь определения индивидуальной величины влияния психической нагрузки на продуктивность и успешность учебной деятельности ученика. Внешней причиной обуславливающей оптимальный уровень влияния психической нагрузки, являются обучающие требования, предъявляемые к учащемуся особенностями учебного предмета, стилем преподавания, программой, дидактическими технологиями, конкретными задачами по сложности, творческой и другими факторами его деятельности. Внутренними условиями отражающие адекватность и оптимальность обучения является активно-личностная готовность.

В традиционном обучении, учитель создаёт средства, формирует мотивы, указывает цели, организует условия, основная направленность такого обучения это добиться требуемых программами результатов обучения и полный контроль над содержанием образования, получением информации. Такой подход способствует лишь развитию и формированию у учащегося "пассивно-личностной готовности", так, согласно, К.Д. Ушинскому они воспитываются существами: - "...всё готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями ...". В данном случае учащийся - объект деятельности.

Мы придерживаемся положения о том, что активно-личностная готовность - это такое психодинамическое, системно-функциональное состояние, которое отражает уровень продуктивности и мобилизованности (напряжённости) субъекта деятельности на сложившуюся величину психической нагрузки в ситуациях учебной деятельности. На основе собственных научно-экспериментальных исследований мы выделяем три вида (уровня) психической нагрузки - минимальная, оптимальная, предельная [2,3].

Для каждого учащегося важно найти свою оптимальную величину психической нагрузки, в этом ему должны помочь психолог и педагог. Иначе воздействие предельной или минимальной величин психической нагрузки будут определенным образом негативно оказывать влияние на состояние здоровья и эффективность учебной деятельности человека.

В понимании применительно к учебной деятельности: психическую нагрузку можно трактовать как функцию от величины совокупности обучающих воздействий и познавательной активности, обуславливающих активно-личностную готовность и базирующихся на индивидуальных

различиях. Так, данное определение можно представить в виде условной формулы:

$$\text{ПН} = f(\text{ОВ} + \text{ПА}) \text{АЛГ} : \text{ИР}, \text{ где:}$$

- ПН - психическая нагрузка;
- ОВ - обучающие воздействия;
- ПА - познавательная активность;
- АЛГ - активно-личностная готовность;
- ИР - индивидуальные различия учащихся (способности, учебно-важные качества).

Изучение индивидуальных особенностей психических нагрузок учащихся, может способствовать обогащению представлений о механизмах внутренней регуляции при тех или иных обучающих воздействиях в условиях учебной деятельности. Поэтому от объективного контроля возникающих психических проявлений в различных ситуациях учебной деятельности и от умения прогнозировать их влияние на познавательную активность и творческое мышление, способности учащегося зависит решение целого ряда важных практических задач, в том числе и решение проблемы оптимизации учебной нагрузки.

#### Список литературы

1. Кузнецов А.А. основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения //Проблемы современного образования, 2010.-№1.- С. 14-17.
2. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» //Ж.Психологическая наука и образование, 2010, №1, стр.5-12.
3. Яковлев Б.П., Краснобаева Л.В. Особенности проявления познавательной активности школьников. - Великие Луки, Изд-во Великолукская городская типография, 2000.-140с.
4. Яковлев Б.П., Литовченко О.Л. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе. - Журнал «Психологическая наука и образование» №4,2007. – С.72-80.

# УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 31

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В XXI ВЕКЕ

*Материалы международной научно-практической конференции*  
**«Проблемы взаимодействия личности,  
общества и государства в XXI веке»**

*23 ноября 2013 года*  
*Москва, НОУ ВПО «СФГА»*

Верстка: Семенов Д.В.  
Составитель: Редькина Е.Б.

Подписано в печать 24.10.2014г. Заказ № 18  
Формат 60х 90/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Arial  
Печ.л. – 10,7 Тираж – 300 экз.

НОУ ВПО «СФГА»  
109383, г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90, стр. 17  
тел. (495) 741-56-84  
e-mail: info@sfga.ru

ООО «Вариант»  
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19  
e-mail: a1605@e-mail.ru

Отпечатано в ООО «Вариант»  
115093, Москва, ул. Б. Серпуховская, д.44, оф. 19