

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ВЫПУСК 2



Минск
РИПО
2012

УДК [37.013.77+37.015.3](082)

ББК 88.8я43

П86

*Рекомендовано к изданию экспертным советом
Республиканского института профессионального образования*

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук, доцент *О. С. Попова* (отв. редактор);

доктор психологических наук, профессор *Ф. И. Иващенко*;

доктор психологических наук, профессор *Ю. А. Коломейцев*;

доктор психологических наук, профессор *Л. В. Марищук*;

доктор психологических наук, профессор *Л. И. Рожина*;

доктор психологических наук, профессор *Т. М. Савельева*;

кандидат психологических наук, доцент *Е. Л. Касьяник*.

Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. статей / ред. кол. : О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : РИПО, 2012. – 260 с.
ISBN 978-985-503-212-1.

В сборнике представлены результаты научных исследований ученых и аспирантов, занимающихся проблемами психологического сопровождения личности в образовательном процессе, а также оригинальные статьи практических психологов учреждений образования Республики Беларусь. Авторы рассматривают актуальные проблемы методологии, методики и практики психологического сопровождения личностного и профессионального развития учащейся молодежи системы профессионального образования на разных уровнях образования.

Адресован научным работникам и преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, институтов повышения квалификации и переподготовки, аспирантам и магистрантам.

УДК [37.013.77+37.015.3](082)

ББК 88.8я43

Научное издание

Редактор *Л.Э. Татьянок*
Компьютерная верстка *С.Л. Прокопцовой*
Корректор *Т.И. Луневич*
Дизайн обложки *С.Л. Прокопцовой*

Подписано в печать 01.06.12. Формат 60×84/16. Гарнитура «Таймс». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,16. Уч.-изд. л. 14,26. Тираж 100 экз. Код 46/12. Заказ 154.

Республиканский институт профессионального образования.

ЛИ № 02330/0549497 от 16.06.09.

Ул. К. Либкнехта, 32, 220004, г. Минск. Тел. 226-41-00.

Отпечатано на ризографе Республиканского института профессионального образования. Ул. Короля, 12, 220004, г. Минск. Тел. 200-69-45.

ISBN 978-985-503-212-1

© Республиканский институт
профессионального образования, 2012

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013.77

О.С. Попова
УО «Республиканский институт
профессионального образования»

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Современный этап развития профессионального образования, связанный с развитием постиндустриального общества, изменением характера образовательной и социальной политики, характеризуется конкретизацией требований к человеку труда, подразумевает непрерывное профессиональное саморазвитие субъекта труда, обучение его умениям и навыкам опережающего отражения профессии, развитие ключевых квалификаций и социально-коммуникативной компетентности, профессионально-психологическую подготовку будущего субъекта труда. Задача психологического сопровождения состоит в стимулировании потребностей молодежи в личностном, социальном и профессиональном саморазвитии. В статье определяются факторы и условия такого развития личности.

The summary

The current stage of development of vocational education associated with the development of post-industrial society, the changing nature of education and social policy is characterized by specification of the requirements for the working man, involves continuous professional self-development of the subject of labor, training his abilities and skills of anticipatory reflection profession, the development of key competencies and social-communicative competence, vocational and psychological preparation of the future work of the subject. The aim is to stimulate demand for psychological support to young people the personal, social and professional self-development. The article defined the terms of such factors and personality development.

ВВЕДЕНИЕ

В психологии **профессионализм** трактуется как интегральная психологическая характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня осуществления его профессиональной деятельности и зрелость его личности. Посредством внешней, т. е. организованной обществом, деятельности формируется внутренняя деятельность, которая сказывается на сознании и самосознании личности, самооценке, формировании образа Я. Поэтому в общей проблематике исследований развития личности особое

место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию. В личностно-профессиональном развитии отмечена устойчивая связь: с одной стороны, особенности личности субъекта труда существенно влияют на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой – развитие личности происходит под влиянием специфики профессиональной деятельности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Субъектный подход ставит в центр внимания человека (личность), осуществляющего конкретную профессиональную деятельность (С.Л. Рубинштейн, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др.). **Субъект труда** – это человек, обладающий активным целеполаганием, сознательно строящий и регулирующий свою деятельность, перерабатывающий социальные нормы и установки в труде с учетом своих ценностных ориентаций, самооценки своих возможностей и др. Признаками субъектности выступают следующие параметры активности человека в труде:

- активная ориентировка (в новой ситуации, в новом материале);
- осознание (структуры своей деятельности, качеств личности, этапов жизненного пути и др.);
- инициатива, самостоятельное целеполагание (без внешнего давления); планирование, предвосхищение;
- стремление к саморегуляции (самоконтролю, самокоррекции, самокомпенсации) деятельности; владение приемами саморегуляции;
- включенность в деятельность, интенсивность прилагаемых усилий;
- осознанное устранение противоречий своего развития, обеспечение гармонии его сторон;
- постоянная готовность к саморазвитию, самообновлению;
- стремление к самореализации, творчество в самосозидании, самоэкспериментировании;
- интеграция своего профессионального пути, структурирование (упорядочивание) своего профессионального опыта, умение видеть его в перспективе, осознавать уроки своего опыта, извлекать уроки из ошибок чужого опыта.

По мнению А.А. Деркача [1], **чтобы стать субъектом своего труда, необходимо:**

- видеть и уметь называть компоненты своей профессиональной деятельности (ее задачи, условия, средства и способы, результат);
- осознавать строение личности (мотивацию как качество личности, способности, характер, опыт, знания и умения и др.);
- охватывать сознанием этапы своего профессионального пути, вехи своей профессиональной биографии.

С психологической точки зрения, развитие зрелой личности представляется как процесс вхождения в новую социальную и профессиональную среду и интеграции в ней [2]. При этом саморазвитие осуществляется в сфере как потенциального, так и актуального [3], т. е. связано с реализацией личностного потенциала. Развитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. **Субъект профессионального развития** – это человек, сознательно организующий этот процесс, ставящий цели, реализующий их, сознательно обогащающий опыт своей деятельности, общения.

Комплексным выражением высокого уровня субъектности профессионального развития является умение человека интегративно видеть и оценивать разные этапы своего профессионального пути, понимать причины чередования периодов достижений и потерь, охватывать этапы своей профессиональной жизни в их взаимосвязи и целостности, правильно осуществлять самопрогноз своего дальнейшего профессионального роста.

Формированию будущих субъектов труда содействует развитие системы отношений обучающихся, стимулирование их саморазвития, рефлексии и оценочной деятельности. Осознание может опираться на психологические знания человека о профессии, составе деятельности, строении личности, собственных индивидуально-психологических особенностях. Широта профессионального сознания и самосознания (осознание как можно больше признаков хорошего профессионала в своей профессии, признаков профессионала у себя) является залогом высокого уровня субъектности человека в труде. Постигание субъектности осуществляется посредством личностного, профессионального, социального становления учащихся.

В процессе любого исследования важно не только указать объект исследования, но и достаточно полно описать его в системе факторов, влияющих на его функционирование, вызывающих проблемную ситуацию. Модель психологического сопровождения личности построена нами в виде системы определяющих его факторов и условий. Выделение предмета исследования позволило установить познавательные границы, в пределах которых изучался конкретный объект в нашем исследовании. При этом мы исходили из позиции, что **объективные условия (объективный фактор)** – это все те обстоятельства, которые не зависят от субъекта, от сознания, воли, желаний отдельных людей. Вместе с тем эти обстоятельства определяют характер деятельности людей, их сознание, волю [2, с. 13]. В отечественной научно-философской литературе термины «фактор» и «условие» употребляют, как правило, в одном и том же значении. Однако, на наш взгляд, необходимо учитывать определенные тонкости при употреблении слов «фактор» и «условие». В понятие «фактор» мы будем вкладывать смысл активной, побудительной силы, которая стимулирует, делает, производит явление; в понятие «условие» – смысл обстановки, обстоятельств,

при которых совершается какое-либо явление. Сами по себе условия ничего не производят, они проявляют свое действие, только тогда, когда действует активная сила, фактор [4, с. 15]. По мнению А.А. Деркача, **факторы** – более конкретные, узловые, сущностные звенья, препятствующие или содействующие оптимальному состоянию, функционированию, деятельности. Фактором может выступить любое психическое явление, ставшее движущей силой другого явления. Как считает Е.С. Рапацевич, связь между действием фактора и его психическим следствием близка к функциональной зависимости; связь между условием и психическим явлением, на которое оно влияет, близка к вероятностной зависимости.

Профессиональное образование должно обеспечить развитие образовательных (профессиональных и непрофессиональных) запросов учащихся. Поэтому учреждения профессионального образования должны создать органичную воспитательную систему, которая рассматривает современных юношей и девушек как субъектов воспитания и собственной жизнедеятельности, предоставляет им возможности для личностного, профессионального и социального развития и саморазвития. Субъектность формируется в процессе активного включения будущих рабочих и специалистов в различные виды деятельности (при ведущей роли учебно-профессиональной).

Любой человек обладает возможностями для собственного развития. Социально-педагогические и психологические службы (СППС), функционирующие в профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях, в рамках поставленных задач должны сконцентрировать свой потенциал на изучении и использовании возможностей профессионального образования и индивидуально-психологических качеств самого человека в целях формирования его как субъекта профессионального и личностного развития.

Умение осознать собственное «Я» и оценить себя в настоящем и будущем как профессионала (специалиста), как человека (гражданина), как личность, потребность человека в развитии и коррекции необходимых профессиональных, социальных, психологических качеств являются показателями высокого уровня саморазвития индивида. Прогрессу этих показателей во многом будет способствовать учебно-планирующая документация для нового поколения профессионально-технических и средних специальных учебных заведений, включающая не только психолого-педагогический компонент (соответствующие психолого-педагогические дисциплины в учебных планах), но и профессионально-квалификационные характеристики, где описаны требования конкретной профессии к психическим, психофизиологическим и социально-психологическим качествам специалиста.

Психолого-педагогическое сопровождение личности обучаемых в процессе их профессионального образования подразумевает достаточно высокий уровень педагогической подготовки педагогических работников,

преподавателей, мастеров производственного обучения. Важнейшим условием при этом является включение в процесс психолого-педагогического сопровождения всех педагогических работников на основе определения и разграничения их функций в учебно-воспитательном процессе и перехода от субъект-объектных отношений между педагогами и учащимися к субъект-субъектным. Таким образом, факторами формирования личности выступают:

- система воспитания, которая рассматривает современных юношей и девушек как субъектов воспитания и собственной жизнедеятельности, предоставляя возможности личностного, профессионального и социального развития и саморазвития;
- мониторинг как изучение качества системы воспитания и развития личности;
- функционирование СППС в целях изучения и развития субъекта труда в соответствии с его профессионально-личностным потенциалом;
- психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности, включающее психолого-педагогические дисциплины, профессионально-квалификационные характеристики;
- психолого-педагогическая подготовка педагогов.

Условия чаще всего определяют как совокупность данных, как положения, лежащие в основе чего-либо; как то, что делает возможным что-либо другое, от чего зависит что-либо другое, что определяет собою что-либо другое. Поскольку рамки статьи не позволяют представить многообразие конкретных определений, то мы определим объективные условия как диалектическую противоположность субъективного фактора. Все то, что не будет иметь отношения к субъективному фактору, составит его объективные условия. Объективные условия – это те условия природы и общества, включая саму практическую деятельность, взятую как объективный процесс, которые существуют и действуют независимо от воли и сознания конкретного субъекта социального действия. Условия определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее, влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты.

Процесс психологического сопровождения личности учащегося в процессе профессионального образования обеспечивается перечисленными ниже условиями.

- *Организационно-педагогические условия:*
 - взаимодействие педагогических работников системы ПО путем определения целей психолого-педагогического сопровождения;
 - четкое разграничение функций каждой категории педагогических работников, установления приоритетных направлений деятельности каждого педагога по психологическому сопровождению учащихся;

– использование активных форм сотрудничества педагогов, родителей и учащихся;

– гуманизация отношений через определение педагогами и учащимися норм и правил жизнедеятельности учебного заведения;

– предоставление педагогам свободы выбора в процессе учебно-профессиональной и внеучебной деятельности;

– утверждение свободного творческого поиска и права разработки авторских технологий сопровождения личности учащихся;

– организационно-методическое обеспечение педагогического процесса;

– совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников, стимулирование разработки программ, методических пособий, практикумов и других средств обучения и воспитания.

• *Социально-психологические условия:*

– участие каждого педагога в психолого-педагогическом сопровождении личностного, профессионального, социального развития учащихся;

– организация и научно-методическое обеспечение деятельности социально-педагогической и психологической службы учебного заведения;

– создание благоприятного социально-психологического климата, стимулирующего самоутверждение и развитие личности; оказание эмоциональной поддержки учащемуся, педагогу;

– формирование и развитие педагогического, ученического коллектива на принципах соуправления, развитие субъект-субъектных отношений;

– совершенствование психолого-педагогической культуры педагогического коллектива через инновационное обновление педагогической деятельности.

• *Кадровые условия:*

– повышение психолого-педагогической квалификации педагогов;

– целевое повышение квалификации педагогических работников по актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения личности и учебно-профессиональной деятельности учащихся;

– развитие управленческих умений и навыков организаторов учебно-воспитательного процесса;

– развитие навыков мониторинга и управления качеством профессионального образования учащихся;

– обобщение педагогического опыта, создание авторских программ социального, профессионального и личностного развития молодежи;

– участие педагогов в экспериментальной и инновационной деятельности по проблемам личностного, профессионального, социального становления учащихся.

• *Культурно-бытовые условия:*

– создание благоприятной атмосферы в учебном заведении, библиотеке, спортивном зале, рекреации, учебных аудиториях, мастерских; хороших бытовых условий в общежитии;

- организация работы кружков, секций, клубов, направленной на разностороннее развитие личности и реализацию ее интересов;
- создание информационной среды учебного заведения (теле- и радиоцентры, стенная печать, оформление уголков и информационных стендов, сайтов учебного заведения);
- создание музейных экспозиций, уголков психологической разгрузки, уголков фауны и флоры, обеспечивающих эмоциональную поддержку всем участникам педагогического процесса;
- взаимодействие с базовым предприятием, социальными и правоохранительными органами, учреждениями культуры, спорта с целью создания социума учебного заведения и др.

Современное производство и социум заинтересованы не только в высокой квалификации человека труда, но и в его профессионально-психологической подготовке, социально-коммуникативной компетентности, в развитии его морально-нравственного потенциала, активной гражданской позиции, социальной активности, в профессиональном и личностном развитии и саморазвитии субъекта труда. Психологическое сопровождение обеспечивает создание пространства психологического обеспечения учебно-профессиональной и внеучебной деятельности учащихся, полноценную реализацию профессионально-психологического потенциала личности учащихся и удовлетворение их потребностей в профессиональном, социальном и личностном самоопределении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях развития экономики, промышленности, социальной сферы актуальной для нас выступает задача совершенствования системы профессионального образования, качество которого – необходимая составляющая успешности субъекта труда. Психологическое сопровождение профессионального образования обеспечивает устойчивое развитие и удовлетворение интересов и потребностей личности. Процесс профессионального образования представляет собой сложную совокупность факторов, воздействующих на учащихся. В качестве таких факторов в нашем исследовании выступили компоненты модели психологического сопровождения личности: программа воспитания, направленная на развитие и саморазвитие учащихся; мониторинг качества воспитания; деятельность социально-педагогической и психологической службы; психолого-педагогическая подготовка и скоординированное взаимодействие основных организаторов образовательного процесса.

Дата поступления – 10.05.2011 г.

Список источников

1. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. М., 2010. 224 с.

2. Андреева, Г.М. К проблематике психологии социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. 1999. № 3 (19). С. 15–23.
3. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 3–19.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2001. 928 с.
5. Антонян, М.О. Соотношение объективных условий и субъективного фактора при социализме / М.О. Антонян. Ереван, 1967. С. 13.
6. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. М., 2005. 216 с.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Ростов-на-Дону, 1996. 360 с.
8. Степанов, И.Г. Объективные условия и субъективный фактор как категории исторического материализма / И.Г. Степанов. Томск, 1970. С. 15.

Резюме

В процессе любого исследования важно не только определить объект, но и достаточно полно описать его в системе факторов и условий, влияющих на его функционирование. Одной из процедур явилось построение нами модели психологического сопровождения личности в виде системы определяющих его факторов и условий, описанное в данной статье. Фактор мы рассматриваем как побудительную силу, которая стимулирует, производит явление. Это сущностные звенья, препятствующие или содействующие оптимальному состоянию, функционированию деятельности. В качестве факторов в нашем исследовании выступили компоненты модели психологического сопровождения личности. В качестве условий психологического сопровождения личности учащегося нами выделены: организационно-педагогические, социально-психологические, кадровые, культурно-бытовые.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация

Статья посвящена раскрытию важного вида деятельности практического психолога системы образования – психологического сопровождения. На основе анализа теоретико-экспериментальных исследований, проведенных в последние десятилетия XX в., автор подчеркивает, что в условиях информационного общества психологическое сопровождение процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности целесообразно осуществлять в рамках антропологической парадигмы в психологии, позволяющей воспринимать психологические знания как «живые знания», способные удерживать и воспроизводить саму возможность человеческой реальности во всей полноте и целостности, которая обнаруживается и проявляется в человеческой субъективности (самости).

The summary

The article is devoted to the disclosure of an important kind of the practical psychologist's activity in education system – of psychological support in the information society.

Relying on the analysis of theoretical and experimental studies, conducted in the last decades of the twentieth century, the author emphasizes the idea that in the information society psychological support in the design process of socio-cultural educational environment of personal development it is appropriate to carry out as part of the anthropological paradigm in psychology, which allows to perceive the psychological knowledge as "the living knowledge" that can hold and play the very possibility of human reality in its fullness and integrity, which is found and shown in the human subject (self).

ВВЕДЕНИЕ

В условиях информационного общества как никогда ранее возникает острая необходимость в психологическом сопровождении процесса проектирования социокультурного образовательного пространства как важного условия развития личности.

Вопросы психологического сопровождения личности и образовательного процесса ставились, как известно, в 90-е гг. XX в. психологами И.В. Дубровиной [1], А.А. Реан [2], Е.И. Роговым [3], Е.Ф. Рыбалко [4] с целью выявления эффективных путей становления психологической службы в учреждениях образования. Однако термин «психологическое сопровождение» в тот исторический период развития психологической науки еще не употреблялся.

Размышляя о содержательных аспектах деятельности складывающихся психологических служб, вышеназванные исследователи определяли цель деятельности психолога учреждения образования как «процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся и учебных коллективов в образовательном процессе» [5, с. 110].

Сама идея психологического сопровождения находит отражение в работах И.В. Дубровиной, которая внесла большой вклад в совершенствование работы психологической службы учреждений образования стран СНГ. По мнению этого исследователя, носителями проблемы совершенствования личности являются все субъекты образовательного процесса: и ребенок, и педагоги, и родители, и ближайшее социальное окружение.

По мере совершенствования работы психологических служб в учреждениях образования всех типов (школ, гимназий, лицеев) и развития практической психологии постепенно понятия «педагогическое сопровождение» и «психологическое сопровождение» интегрировались в одно образование, и произошло «рождение» нового понятия – «психолого-педагогическое сопровождение», которое рассматривается сегодня как «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый во взаимодействии всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса» [5, с. 113].

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается психологом О.С. Поповой как «целостная, системно организованная совместная деятельность специалистов образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в конкретной среде» [там же].

При осуществлении целей психологического сопровождения специалисты образования опираются на теоретические положения и категории психологической науки, которая переживает сегодня очередной этап своего развития, поскольку активно проникает в разные сферы человеческой деятельности – в образование, политику, бизнес и т. д. С невиданной быстротой развиваются и совершенствуются также разные виды практико-психологической помощи людям – представителям различных социальных отраслей. С учетом этого психология все более обретает сегодня облик не академической, а массовой деятельности и постепенно становится практико-ориентированной наукой.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В настоящий период развития психологической науки наблюдается парадигмальный сдвиг в системе ориентаций психологии, который ставит ее перед лицом «...новых теоретических проблем, наиболее важные из ко-

торых центрируются вокруг ...самой главной сегодня проблемы – психологии развития человека» [6, с. 3].

На актуальность данной проблемы указывают и ведущие исследователи – представители не только психологической, но и философской науки (Б.С. Братусь, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, В.И. Слободчиков, В.М. Розин и др.).

В своих исследованиях мы руководствуемся следующим теоретическим положением: чтобы превратить «психологию развития человека» в практикоориентированную науку, целесообразно выделить в ней два категориальных словосочетания – «психология человека» и «психология развития».

Сегодня мы наблюдаем парадигмальный сдвиг в самом типе научности психологических знаний. Речь идет о новой – *антропологической парадигме* в психологии, об *антропоцентризме* психологических знаний, что делает их по-настоящему «живым знанием», способным удержать и воспроизводить саму возможность человеческой реальности во всей полноте и целостности, которая, по меткому выражению В.И. Слободчикова, обнаруживается в человеческой субъективности. «Именно субъективная реальность (“внутренний мир”, “индивидуальность”, “самость” и др.) является ключом в поиске оснований и условий становления “собственно человеческого в человеке” в пределах его индивидуальной жизни» [6, с. 12].

«Категория субъективности, – пишет В.И. Слободчиков, – это та основа, которая позволяет развернуть...перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке, обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в *пространстве* (курсив наш. – Авт.) не только наличной цивилизации и сознания, но и универсального мира культуры во всех ее измерениях» [там же].

Следовательно, субъективность (самость) является первой предельной категорией антропологической парадигмы в психологии, позволяющей позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность психологии человека; субъективность составляет родовую специфику человека и принципиально отличает человеческий способ бытия от всякого другого (т. е. до и вне человеческого). Субъективная реальность есть наиболее абстрактное выражение способа существования и *принципа* организации человеческой реальности как непосредственного само-бытия человека.

Именно этот всеобщий способ и фундаментальный принцип – *принцип субъективности* (или самости) – обнаруживает себя в одной из главных способностей человека: способности *превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования*, что позволяет ему быть действительным субъектом (или хозяином) собственной жизни.

Однако здесь возникает принципиальный вопрос: а как возможна эта субъективность?

Методологической продуктивной установкой в поисках ответа на этот вопрос является *исторический подход*. Смысл исторического подхода к изучению человеческой психологии состоит в необходимости рассмотрения становления человека во всем многообразии его жизнедеятельностных обликов: и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа одновременно. Человек должен рассматриваться как целое в контексте его истории, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей, т. е. в *развитии*.

«Развитие вообще» является главным инструментальным принципом в методологии историзма.

При психологическом сопровождении процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества практическому психологу системы образования необходимо иметь четкое теоретическое представление о «развитии вообще» – как о фундаментальном структурном преобразовании человеком своей собственной самости; как о сдвиге и скачке в общем ходе его развития, которые не сводятся ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. В данном случае речь должна идти *«о развитии не только по сущности природы (созревания), не столько по сущности социума (формирования), а прежде всего по сущности человека – о саморазвитии: как базисной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования»* [6, с. 13].

Общеизвестно, что категория «развитие» включает три смысла: 1) развитие – это объективный факт, процесс в ряду других жизненных процессов; 2) объяснительный принцип многих явлений объективной реальности; 3) цель и ценность культуры.

При психологическом сопровождении процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества практический психолог должен «удерживать» в своем сознании названную выше тройственную интерпретацию категории «развития» при построении и анализе *психологии развития человека* в соответствии с законами генетической логики.

Главной спецификой генетической логики развития является то, что многообразие свойств, структура, способ функционирования какого-либо психологического образования не являются характеристикой самого этого образования. Все это – результат развития некоторого другого феномена. При этом конечные характеристики результата развития не совпадают ни с внутренним содержанием этого «другого», ни с содержанием самого хода его развития.

В генетической логике это есть норма понимания «понятия развития».

При психологическом сопровождении процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества практическому психологу необходимо различать также понятия «развитие (*genes*)» и «происхождение» (*gonos*); развивается то, что есть; то, чего нет, происходит (или может происходить).

Всякое развитие – это проблема, суть которой состоит в том, что если нечто есть и развивается, то важно показать, как, при каких условиях это развитие возможно.

Что касается понятия «происхождение», то это *тайна*, которая может открыться и к которой можно только приобщиться.

Важно иметь в виду также, что история – это человеческое время, содержание, топика которого задается способами его бытия.

Что же касается понятия «пространство человеческой реальности» – это прежде всего социокультурный и духовно-практический континуум. Вот почему культурно-исторический подход к психологии – это есть попытка построить пространственно (культура) - временной (история) континуум человеческой реальности в ее целостности, полноте и определенности.

По мнению В.И. Слободчикова, «объект развития» «...обнаруживается как некая общая тенденция, как принципиальный момент общей жизнедеятельности человека (что на языке категорий и обозначается как “предпосылки и условия развития”), из материала которых он **специально конструируется**» [6, с. 14].

В поиске содержательных ответов на вопросы, связанные с построением «объекта развития», первым шагом и будет определение исходной ситуации, социокультурного образовательного пространства развития личности, т. е. того источника, из которого можно выстроить то, что развивается, и проследить, как осуществляется это развитие.

При теоретическом конструировании «пространства», в котором совершается развитие, в академической (традиционной) психологии не учитывалось, что человек зарождается, рождается и живет в системе реальных, *живых*, хотя и разнородных связей с другими людьми (вначале с матерью, затем с близкими, а впоследствии и с дальними). Т. е. «...нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида **до** и **вне** его связи с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество» [там же].

Вот почему наличие и сам характер этих связей, динамика их преобразования в систему предметных отношений и образуют подлинную ситуацию развития, образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития.

Общеизвестно, что родовая общность устанавливается с первых дней появления человека на свет (а точнее – задолго до его появления). Развитие

человека связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые он проходит на своем жизненном пути.

Бытийная общность предполагает выход за рамки самого себя и понимание личности другого, а также чувство ответственности и преданности, которое включает и *я*, и *ты*, и *мы*.

Эту внутренне противоречивую живую общность людей В.И. Слободчиков обозначает термином «со-бытие», которое и выступает той действительной ситуацией развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы субъективности» (во всех ее измерениях).

«Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности» [6, с. 15].

Известно, что в европейской образовательной традиции особой ценностью и вектором развития является движение в сторону **самостоятельности**: в сторону образования самостоятельного, самосознающего, самоустраемленного субъекта, способного с некоторого момента к **саморазвитию**. Эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту **программу** действий взрослого, с которой он входит в со-бытийную детско-взрослую общность.

Как пишет В.И. Слободчиков, «взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой *матрицей* тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии» [6, с. 15].

Что же касается ребенка, то он «входит в со-бытие (вначале) своей *ограниченностью* (живой пластичностью)... – *предельной неопределенностью, незаданностью* того или иного способа бытия, *незаданностью* своих способностей, а тем самым – максимально несвободным... “жертвой” внешней и внутренней стимуляции, чистой потенциальностью (даже “тело” еще не оформлено, есть только телесность)» [там же].

Следовательно, «со-бытие» является второй категорией антропологической парадигмы в психологии и центральной в системе категорий *психологии развития человека*. При этом со-бытийная общность указывает на главное – *объект и источник* развития человеческой субъективности в онтогенезе.

Мы разделяем теоретическую позицию В.И. Слободчикова, что все «...собственно человеческое находится не внутри индивида, а *между*, в пространстве человеческих взаимоотношений, в пространстве человеческих объединений, в пространстве детско-взрослых общностей» [7]. Важно только, чтобы эти детско-взрослые общности строились на категории «со-бытия», поскольку «полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой – развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат

развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности» [8, с. 156].

Связи и отношения между людьми в со-бытийной общности представлены на рисунке.

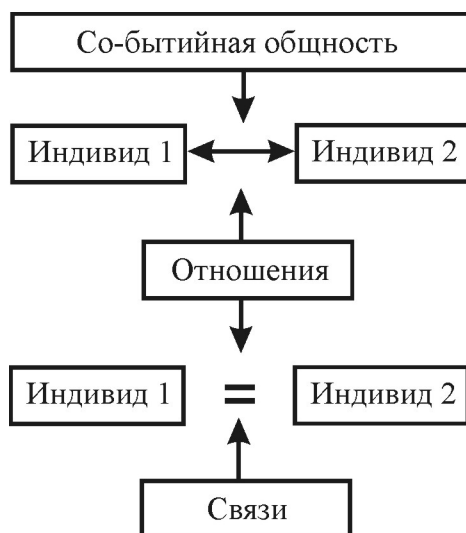


Рис. Структурная организация связей и отношений в со-бытийной общности

На рисунке показано, что со-бытийная общность характеризуется как совместное бытие, как соприкосновение жизней (или бытия) двух (или более) человек. Со-бытийная общность всегда начинается с эмоционального восприятия одним индивидом другого (или других) как значимого и привлекательного человека, с возникновения общего пространства взаимодействия. В таком пространстве каждый индивид может открыто проявить себя, найти «себя в другом» и «другого в себе» в условиях открытого диалога на уровне смыслов.

Со-бытийная общность несет в себе также и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного субъекта. В таком качестве она, естественно, не может возникать стихийно. Ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого ее участника.

Знание нормативных границ и детерминант становления со-бытийных общностей в разных возрастных периодах развития человека позволяет профессионально проектировать адекватные формы и содержание образования, которые задают вполне осмысленные уклады жизни детско-взрослых общностей, т. е. тех общностей, которые должны стать действительным жизненным социокультурным пространством обретения человеком разных возрастов собственной, индивидуальной субъективности.

Со-бытийная детско-взрослая общность не случайно выступает в нашем исследовании той генетически исходной ситуацией развития, с которой мы начинаем проектирование социокультурного образовательного пространства развития целостного человека во всех его ипостасях: как индивида, субъекта, личности, индивидуальности и духовно-нравственного существа. Именно в со-бытийной детско-взрослой общности формируется все «собственно человеческое» – потребности, мотивы, стремление и желание «самосовершенствоваться».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При психологическом сопровождении процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества целесообразно опираться на две категории антропологической парадигмы: 1) на субъективность (самость) и 2) на со-бытийную детско-взрослую общность. Эти категории и задают, по нашему твердому убеждению, условия для развития самостоятельности, самосознания, самодействия (субъектности), а также для самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития современного человека в его непрерывном образовании. Эти категории определяют также индивидуальный и личностный способ жизни современного человека, способного легко интегрироваться с другими людьми в мировое социокультурное образовательное пространство.

Дата поступления – 07.05.2011 г.

Список источников

1. Дубровина, И.В. Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психологической службы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И.В. Дубровина. М., 1988. 60 с.
2. Реан, А.А. Социальная и педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.
3. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
4. Рыбалко, Е.Ф. Проблемы индивидуального развития человека в трудах Б.Г. Ананьева / Е.Ф. Рыбалко // Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 90–101.
5. Попова, О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования : монография / О.С. Попова. Минск, 2010. 212 с.
6. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. Екатеринбург, 2009. 264 с.
7. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан, 2005. 272 с.
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. Ленинград, 1969. 339 с.

9. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М., 1987. 224 с.
10. Байярд, Р. Ваш беспокойный подросток / Р. Байярд, Д. Байярд. М., 1991. 224 с.
11. Бодалев, А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. М.; Воронеж, 1988. 198 с.
12. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9–17.
13. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. М., 1998. № 6. С. 108–111.
14. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1986. 240 с.
15. Зинченко, В.П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. 2-е изд. М., 1994. 333 с.
16. Розин, В.М. Психология и культурное развитие человека / В.М. Розин. М., 1994. 326 с.
17. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–17.
18. Яничева, Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т. Яничева // Журнал практического психолога. 1999. № 3. С. 101–119.

Резюме

Объект исследования – организация процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности.

Цель исследования – определить специфику психологического сопровождения процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества.

Метод исследования – теоретический анализ. Результаты исследования могут использоваться в образовательном процессе при подготовке практических психологов для системы образования, а также практическими психологами системы образования.

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

Статья посвящена анализу разработанной технологии психологического сопровождения как недирективной формы оказания здоровым людям психологической помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека, и программы ее применения для работы со студентами психологических специальностей.

The summary

The article analyzes the technology of psychological support as nondirective form of providing the psychological care for healthy people, that activates mechanisms of self-development and human resources and the programs of its usage in work with students of psychological specialties.

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы, благодаря стараниям М.Р. Битяновой [1] и практических психологов из Санкт-Петербурга [2], стало широко употребляться словосочетание «психологическое сопровождение». На это есть свои причины, и одна из них – глубинное смысловое совпадение слова «сопровождение» и сущности социально-психологической помощи личности.

Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать человека от трудностей, не решать за него проблемы, а создавать условия для его осознанного, ответственного и самостоятельного выбора.

Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. «Сопровождать, – читаем мы в “Толковом словаре русского языка” под редакцией Д.Н. Ушакова, – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». В словаре В.И. Даля сопровождение трактуется как действие по глаголу «сопровождать», т. е. «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». Сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопровождать – значить проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого.

В русской культуре путь – понятие-символ, в семантике которого присутствует такой смысл, как развитие, в том числе духовное развитие. Это придает понятию «сопровождение» духовный смысл – поддержка

личности в ее развитии. В этом понятии заложены идеи общего пути в пространстве и времени; общих динамичных отношений между участниками; изменения функций психолога на различных этапах пути; совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия; защиты от опасностей и помощи, которую оказывает сопровождающий (как человек более компетентный) [3].

Сопровождение рассматривается как системная технология социально-психологической помощи личности, поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности.

Сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». Сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. В отличие от коррекции, оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [4].

На наш взгляд, идеи психологического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии, педагогики (вспомним социально-педагогический по своей сути опыт перевоспитания трудных подростков А.С. Макаренко, педагогическую систему В.А. Сухомлинского).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности, которой оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение. В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса.

Дефинируем: социально-психологическое сопровождение – это процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми,

кто нуждается в помощи; технология, сердцевина которой – создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности в результате эффективного выполнения человеком своих основных функций. В этом смысле понятие «сопровождение» будет употребляться в дальнейшем.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе получения образования выступает ее психологическое здоровье – динамическая система, обеспечивающая гармоничное продуктивное взаимодействие с окружающим миром и самим собой, включающая активную внутреннюю психическую работу по реализации своих способностей и компенсации недостатков и характеризующаяся уровнем психологического комфорта – нормативным уровнем тревожности; уровнем социальной адаптированности – просоциальным поведением, неконфликтными межличностными отношениями, успешной учебно-профессиональной деятельностью. Иначе говоря, психологическое здоровье – это способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях; принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительная автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом [5; 6]. Принципы социально-психологического сопровождения – это гуманное отношение к человеку и вера в его силы.

Эффективность поддержки психологического здоровья повышается при технологизации этого процесса. Технология понимается нами как совокупность приемов, способов и их последовательность для достижения поставленной цели в рамках психологического сопровождения, реализуемых в субъект-субъектном взаимодействии педагога и обучающихся, комплексно воздействующем на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и когнитивную сферы личности; как форма реализации содержания образования в безопасной образовательной среде. Технология потому и называется технологией, что включенные в нее компоненты могут быть наполняемы в зависимости от цели ее создания и применения.

Разработка обсуждаемой ниже технологии осуществлялась на основе диалектического закона перехода количественных изменений в качественные и категории меры; системного подхода; методологических принципов детерминизма как учения о причинно-следственных связях и единства сознания и деятельности.

Технология психологического сопровождения рассматривается как система, так как все пять ее компонентов – целевой, содержательный, организационный, операциональный, диагностический – взаимосвязаны и взаимозависимы; цель выступает системообразующим фактором, а достижение цели – прогнозируемый и диагностируемый результат применения – механизмом обратной связи [7].

Целевой компонент «технологии психологического сопровождения для сохранения психологического здоровья студентов-психологов» определял основную и диагностические цели взаимодействия – поддержку актуального уровня психологического здоровья и реализовывался использованием не узконаправленных методик, но всех структурных компонентов технологии.

Цель технологии: обеспечение оптимальных психопрофилактических, развивающих, безопасных условий образовательной среды [8], способствующих минимизации стрессогенных факторов, сохранению и укреплению психологического, психического здоровья участников образовательного процесса, успешной социализации, самореализации, достижению высокого качества образования.

По мере профессионального обучения и перехода от одной его стадии к другой студенты находятся в разных социальных ситуациях развития – различаются факторы, которые могут влиять на состояние их психологического здоровья. Исходя из характеристик психологически здоровой личности ставятся диагностические цели технологии, различные на разных этапах обучения:

- обеспечение оптимального уровня социально-психологической адаптации студентов 1-го курса к новым условиям обучения;
- формирование фрустрационной толерантности к учебному и экзаменационному стрессам. Обучение способам самоконтроля и саморегуляции;
- формирование позитивной Я-концепции: структуры профессионального самосознания, адекватной выполняемой профессиональной деятельности.

Содержательный компонент технологии включал теоретический материал, соответствующий цели технологии, индивидуальному и дифференцированному подходам, результатам собственных научных исследований в области психологического здоровья, психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Организационный компонент выступал формой актуализации содержательного компонента технологии и может реализовываться в двух аспектах:

- 1) подготовка будущих психологов к профессиональной деятельности по поддержанию и сохранению психологического здоровья других людей – может быть осуществлена в целостном педагогическом процессе как спецкурс «Психологическое здоровье»;
- 2) поддержание психологического здоровья самих студентов через индивидуальное консультирование и групповые (тренинговые) формы психологической работы.

Операциональный компонент предусматривал поэтапное освоение знаний по проблеме психологического здоровья, навыков и умений его со-

хранения и поддержки, способствуя адаптации к новым условиям обучения; формированию фрустрационной толерантности в условиях учебного и экзаменационного стресса, позитивной Я-концепции, определяя высокий уровень профессионального самосознания.

Составляющие операциональный компонент знания и умения проявляются:

- в принятии себя, своих достоинств и недостатков, осознании собственной ценности и уникальности, своих способностей и возможностей;
- принятии других людей, осознании ценности и уникальности каждого человека вне зависимости от возраста, статуса и национальности;
- развитой рефлексии, умении распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков;
- стрессоустойчивости – способности действовать адекватно ситуации.

Диагностический компонент представляет собой оперативную обратную связь, осуществляемую с помощью включенного наблюдения, анализа результатов психологического тестирования и продуктов деятельности для соотнесения полученных результатов с диагностическими целями и внесения необходимых коррекций при реализации технологии.

Критериями эффективности технологии выступили показатели диагностики:

- состояния психологического здоровья студентов, их личностных особенностей (тревожность, агрессивность, акцентуации характера, механизмы психологической защиты и т. д.);
- межличностной сферы субъектов образовательного процесса;
- профессионального самосознания студентов;
- мотивации учебной деятельности;
- уровня стрессоустойчивости, степени удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности и своими результатами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В сопровождении как в разворачивающемся во времени процессе можно выделить три основных компонента: диагностику (отслеживание), служащую основой для постановки целей; отбор и применение методических средств; анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Технология сопровождения начинает реализовываться с предварительного этапа и начального диагностического обследования. На промежуточном этапе (вариативная часть) в зависимости от результатов диагностики и содержания проблемы разрабатываются различные формы и методы сопровождения, которые реализуются в ходе деятельностного этапа, завершаемого итоговой диагностикой.

Уже на 1-м курсе необходимо проводить психографическое обследование студентов с помощью «Диагностического минимума», позволяющего грамотно организовать безопасную образовательную среду и психологическое сопровождение. Данные об особенностях индивидуального и личностного развития студентов, их мотивационно-потребностной сферы, интересов и склонностей предоставляют возможность организации психо-профилактической, консультационной и коррекционной работы. Диагностический минимум выявляет возможные факторы декомпенсации в формировании психологического здоровья; на его основе составляется план развития каждого обучающегося и всей группы с ее целями, задачами куратора и педагогического коллектива в поддержании психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Результаты диагностики обеспечивают возможность ежегодного отслеживания динамики развития личности и ее психологического здоровья с целью организации безопасной образовательной среды, компенсирующей возможные нарушения. На протяжении всех лет обучения должны реализовываться все этапы программы психологического сопровождения профессионального самоопределения (см. таблицу).

Резюмируя вышесказанное, констатируем, что для полной реализации творческого потенциала личности она должна быть адекватно воспринята и поддержана окружающими, что обеспечивается внедрением технологии психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Таблица

Программа психологического сопровождения

Этапы программы	Виды сопровождения	Цель	Способ деятельности	Результат
Диагностирующий	Вхождение в профессиональную среду	Способствовать успешной адаптации студентов. Сформировать первичную оценку правильного выбора профессии. Способствовать усвоению норм, правил и требований вуза. Формировать познавательную культуру студента. Оказывать помощь в самовыражении	Введение курса «Как учиться эффективно». Введение элементов обучения познавательной культуре в рамках преподавания психологических дисциплин. Консультирование составления прогноза обучения и развития	Формирование навыка адаптации к коллективу, учебным нагрузкам. Определение индивидуальной стратегии обучения. Рекомендации психолого-педагогической службы по работе с обучающимися

Этапы программы	Виды сопровождения	Цель	Способ деятельности	Результат
Формирующий	Моделирование эффективной профессиональной деятельности	Формировать профессиональные компетенции, профессионально значимые качества, профессиональное самосознание, устойчивую направленность на здоровье – физическое и психологическое	Введение специальных курсов «Психологическое здоровье личности» и «Основы аутотренинга и психорегуляции». Просвещение, консультирование	Умение проектировать свою профессиональную деятельность. Умение прогнозировать результаты своей деятельности. Адекватная оценка своих профессиональных качеств
Закрепляющий	Профессиональное самоопределение	Способствовать профессиональному росту и психологической компетенции, саморазвитию и самоорганизации. Формировать навыки продуктивного общения, психологическую готовность к деятельности	Тренинг личностного роста. Тренинг креативности. Помощь в самомаркетинге	Умение быть источником развития другого. Способность к постоянному самосовершенствованию. Профессиональное мировоззрение и культура

Дата поступления – 27.06.2011 г.

Список источников

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. М., 1998. 298 с.
2. Кораблина, Е.П. Профессия психолог-консультант : монография / Е.П. Кораблина. Санкт-Петербург, 2003. 155 с.
3. Марищук, Л.В. Проблемы и перспективы развития психологического сопровождения деятельности сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности / Л.В. Марищук // Актуальные проблемы оперативной психологии и психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 14–15 окт. 2011 г.) : в 2 т. Минск, 2011. Т. 1. С. 36–42.
4. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. М., 2001. 367 с.
5. Марищук, Л.В. Роль психического и физического здоровья в поддержании здоровья психологического / Л.В. Марищук // Физическое и психическое

здоровье молодежи в изменяющейся России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (17–19 июня 2005 г.). Петрозаводск–Сортавала, 2005. С. 80–84.

6. Ральникова, И.А. Психологическое здоровье в контексте формирования профессионального сознания студентов-психологов на этапе обучения в вузе / И.А. Ральникова // Личность: психологические проблемы субъектности. Барнаул, 2005. С. 56–61.

7. Марищук, Л.В. Развитие творческой личности в учебно-воспитательном процессе : учеб.-метод. пособие / Л.В. Марищук, Е.В. Пыжьянова. Минск, 2007. 104 с.

8. Баева, А.И. Психологическая безопасность в образовании : монография / А.И. Баева. Санкт-Петербург, 2002. 270 с.

Резюме

Системная технология психологического сопровождения разработана авторами для студентов факультета психологии БГПУ. Презентуемая в тексте программа выступает объектом проведенного исследования, целью – ее применение в образовательном процессе. Результаты, доказавшие эффективность программы и технологии в целом, представлены в отчете о проделанной научно-исследовательской работе в период с 01.10.08 по 15.12.08 по ОНТП «Образование и здоровье» ВНК «Психологическое здоровье».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

В статье представлены результаты научного исследования, нацеленного на выявление эффективности психолого-педагогического сопровождения в разных типах учреждений образования г. Гомеля, где проектировались различные по своим содержательным параметрам образовательные среды. Полученные результаты позволят психологам и педагогам системы образования создавать максимально комфортные условия для развития учащихся и других субъектов образовательного процесса.

Для выявления наиболее благоприятной образовательной среды и определения проблемного поля конкретного учреждения образования, а также в целях обеспечения условий для организации психолого-педагогического сопровождения нами использовалась система психодиагностических параметров, разработанная психологом В.А. Ясвиным, позволившая выявить такую образовательную среду, в которой психолого-педагогическое сопровождение характеризовалось наиболее развивающим эффектом.

Статья рекомендована всем специалистам системы образования.

The summary

The article presents the results of research aimed at identifying the effectiveness of psychological and pedagogical support in different types of educational establishments of Gomel, where different educational settings were designed with substantial parameters. The obtained results will allow psychologists and teachers of educational system to create favorable conditions for students' and other members' of the educational process development.

To identify the most favorable learning environment and the problem field of particular educational institution, as well as to provide conditions for the organization of psychological and pedagogical support system, we used the system of psychodiagnostic parameters developed by the psychologist V.A. Yasvin, that made it possible to identify a learning environment in which the psychological and pedagogical support system was characterized by the most developmental effect.

The article is recommended to all professionals of the educational system.

ВВЕДЕНИЕ

В своем исследовании мы руководствуемся теоретическим положением о том, что для реализации комплексной цели воспитания, обучения и развития человека в его непрерывном образовании чрезвычайно важно проектировать развивающую образовательную среду, которая может выступать фактором, источником и условием развития не только учащихся, но и всех субъектов образовательного процесса. Обеспечение условий для физического, психического, социального здоровья развивающегося человека невозможно без психолого-педагогического сопровождения и психологической поддержки образовательного процесса практическими психо-

логами и социальными педагогами системы образования. Что же касается образовательной среды, то в ее проектировании должны принимать участие все субъекты образовательного процесса (учителя, учащиеся, родители, администрация школы, управленцы системы образования всех уровней и, конечно же, практические психологи и социальные педагоги). А само проектирование, по мнению В.С. Гончарова, представляет собой «процесс создания посредством специфических методов прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса» [1, с. 34]. Средовое проектирование понимается Ю.С. Мануйловым как проектирование среды и средообразовательного процесса, необходимых для определения целей, способов, средств их достижения и получения желаемых результатов [2, с. 40].

Л.Г. Субботина под психолого-педагогическим сопровождением понимает целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, предоставления ему условий для самореализации и адаптации в социуме, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса [3, с. 6].

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как комплекс мероприятий, направленных, с одной стороны, на проектирование развивающей образовательной среды, а с другой – на совершенствование образовательного процесса и повышение уровня личностного и интеллектуального развития учащегося с учетом его возрастных особенностей и возможностей, а также самого учителя, мастерство которого может повышаться из года в год только в развивающей образовательной среде.

Однако, для того чтобы психолого-педагогическое сопровождение в развивающей образовательной среде выполняло не только коррекционную, но и развивающую функцию, среда должна характеризоваться наполненностью всех ее компонентов, т. е. иметь широкий спектр специально организованных условий для развития всех субъектов образовательного процесса.

Исследователь В.А. Ясвин под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, с. 14]. Однако М. Раудсепп указывает на наличие в образовательной среде не только возможностей, но и барьеров для развития [5, с. 69].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

С целью выявления наиболее благоприятной и развивающей образовательной среды, а также проблемного поля конкретного учреждения образования в нашем исследовании мы опирались на систему психодиагностических параметров В.А. Ясвина. Автор подразделяет параметры образовательной среды на **базовые**, такие как:

- *широта* – структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в образовательную среду;

- *интенсивность* – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями;
- *осознаваемость* – показатель включенности всех субъектов образовательного процесса;
- *устойчивость* – характеризует стабильность во времени, и параметры «второго порядка»;
- *обобщенность* – характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной системы;
- *эмоциональность* – характеризует соотношение эмоционального и рационального компонентов;
- *доминантность* – характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- *когерентность (согласованность)* – показывает степень согласованности влияния на личность данной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности;
- *социальная активность* – показатель социально-ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания;
- *мобильность* – характеризует способность к ограниченным эволюционным изменениям.

Наше исследование проводилось на базе трех различных учреждений образования г. Гомеля: Гомельский городской лицей № 1, средние школы № 27 и 67. Различие состояло в содержательных характеристиках и параметрах образовательных сред. Количественные показатели параметров образовательных сред, полученные в ходе проведения исследования, представлены в таблице.

Таблица

Количественные показатели параметров образовательных сред учреждений образования г. Гомеля

Параметры образовательной среды	Количественные показатели (в баллах)		
	ГГЛ № 1	СШ № 27	СШ № 67
Мобильность	10,45	4,4	6,75
Эмоциональность	3,08	0,72	4,95
Интенсивность	9,35	3,2	6,3
Осознаваемость	8,03	3,28	6,55
Доминантность	9,13	3,2	7,11
Социальная активность	5,83	3,84	3,42
Когерентность	5,17	1,44	2,52
Широта	5,90	3,52	5,27
Обобщенность	7,92	2,48	5,76
Устойчивость	0,5	2,2	1

Представленные в таблице количественные показатели параметров образовательных сред учреждений образования г. Гомеля графически выражены на рисунке с учетом каждого показателя. Это позволило нам выявить образовательную среду, которая характеризуется наибольшей наполненностью и, следовательно, обладает более широким спектром условий и возможностей для развития всех субъектов образовательного процесса.

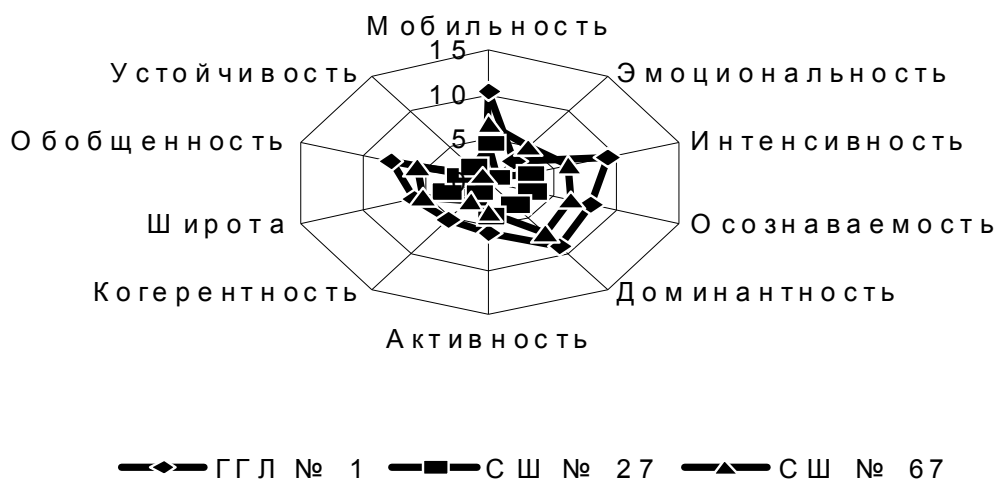


Рис. Результаты экспертизы образовательных сред учреждений образования г. Гомеля

Анализ результатов экспертизы образовательных сред, представленных на рисунке, показывает, что Гомельский городской лицей № 1, в сравнении с другими учреждениями образования г. Гомеля, имеет достаточно высокий уровень объема и сложности учебной нагрузки, а также требований, предъявляемых к качеству выполнения учебных заданий. Все субъекты образовательного процесса высоко оценивали степень значимости образовательной среды ГГЛ № 1 в их системе ценностей. Учащиеся лицея более мотивированы на достижение общих целей (например, получить хорошее образование, участвовать в олимпиадах и т. д.). Образовательная среда лицея в большей степени предоставляет также возможности для формирования социально активных личностей. В ней существует четкая внутренняя концепция деятельности и первоочередная ориентация на социальный заказ. Несмотря на давние и прочные традиции, образовательная среда ГГЛ № 1 в большей степени, чем СШ № 27, способна меняться и подстраиваться под современные условия, предвосхищать будущее развитие, а не адаптироваться к настоящему. По данным степени выраженности параметра «эмоциональность» образовательной среды ГГЛ № 1 можно полагать, что у учащихся лицея в сравнении с учащимися СШ № 67 более выражены рационализм и сдержанность эмоций и чувств в поведении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные эмпирические данные о степени выраженности параметров образовательной среды позволяют сделать вывод о том, что в учреждении образования ГГЛ № 1 более качественно организовано и осуществляется психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Это позитивно влияет на развитие не только учащихся, но и всех субъектов образовательного процесса. Данный вывод подтверждается результатами математической статистики и ответами учителей, родителей на вопросы разработанной нами анкеты.

Дата поступления – 22.06.2011 г.

Список источников

1. Гончаров, В.С. Психологический анализ проектно-конструкторских разработок / В.С. Гончаров. М., 1978. 172 с.
2. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
3. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.0.01 / Л.Г. Субботина. Кемерово, 2002. 22 с.
4. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М., 2001. 365 с.
5. Раудсепп, М. Субъект и поддерживающая среда / М. Раудсепп ; под ред. Т. Нийта // Средовые условия развития. Таллинн, 1989. С. 67–91.

Резюме

Результаты научного исследования, проведенного на базе трех учреждений образования г. Гомеля, со всей очевидностью позволили установить, что психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает возможности и условия для проектирования развивающей образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса.

Объект исследования – организация процесса проектирования развивающей образовательной среды.

Цель исследования – выявление условий и возможностей для развития всех субъектов образовательного процесса.

Методы исследования: — теоретический анализ, анкетирование, метод «поперечных срезов».

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ МВД

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы методического обеспечения психологического сопровождения курсантов группы специального психологического сопровождения. Представлены две группы методов: психодиагностики и психологического воздействия. Описаны основные способы получения информации о психолого-профессиональном статусе курсанта и его соответствии требованиям к специалисту – выпускнику образовательного учреждения МВД, в том числе для оценки результативности работы психолога на всех этапах. Представлены экспертные оценки учебно-служебной деятельности курсанта образовательного учреждения МВД.

The summary

In the article there are analyses of methodical and psychological maintenance of cadets who are in a group of special psychological support. There are two classes of methods: methods of psychodiagnostics and psychological methods of influence. There are basic ways of getting information on psychological and professional status of a cadet and of his conformity with the Ministry of Internal Affairs graduating requirements. There are various means for the estimation of productivity of psychologist's work in all stages. They are: methods of observation and conversation; Gallup poll; the analysis and studying of materials of the personal file and other documents containing psychological data of the previous inquiry; debatable methods; auto-training; expert judgments. There is an in-depth analysis of expert judgments of cadet's academic work and military service in the Ministry of Internal Affairs. There are analyses of methodical and psychological maintenance of

ВВЕДЕНИЕ

Непрерывное возрастание напряженности криминогенной обстановки в настоящее время выступает непосредственной угрозой процессам демократизации и реформирования экономики, ставит под сомнение способность государства, личного состава Министерства внутренних дел обеспечить надежную защиту прав и свобод граждан, неприкосновенность личности и гарантии законной предпринимательской и иной деятельности. В этих условиях возникает насущная потребность в концептуальном переосмыслении образовательной политики и кадрового обеспечения системы правоохранительных органов, поиске и внедрении новых психолого-педагогических технологий, подготовке высококвалифицированных специалистов для органов внутренних дел. Отечественный и зарубежный опыт убедительно показывает, что одним из путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе МВД является организация его психологического сопровождения.

Передовая практика свидетельствует о высокой эффективности внедрения социально-психологической службы в образовательных учрежде-

ниях МВД, одной из важнейших сторон которой выступает вузовское психологическое сопровождение (далее – ВПС), рассматриваемое как составная часть управленческой деятельности и кадровой политики МВД.

ВПС в данной связи рассматривается в контексте идущих параллельно процессов гуманизации и формирования готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности, непрерывного профессионального саморазвития и личностного самоопределения, соответствующих социально одобряемому имиджу сотрудников органов внутренних дел.

К различным сторонам проблемы вузовского психологического сопровождения при подготовке специалистов обращались А.А. Алдашева, А.С. Батышев, Н.Р. Битянова, А.К. Блажко, В.Л. Васильев, А.Т. Иваницкий, В.Н. Казанцев, В.Я. Кикоть, А.А. Крылов, Г.С. Никифоров, В.М. Поздняков, О.С. Попова, А.Р. Ратинов, А.А. Реан, В.Ю. Рыбников, В.П. Сафронов, Ю.В. Слюсарев, С.П. Слаква, В.Н. Смирнов, А.М. Столяренко, Н.А. Токарев, Н.А. Тюгаева, В.И. Черненилов, В.И. Хальзов, А.Г. Шестаков и др. Концептуальные подходы, разработанные названными авторами, послужили общей теоретической основой в раскрытии психолого-педагогических закономерностей и механизмов ВПС. В то же время в современной психологической литературе уделяется недостаточное внимание целевому ВПС курсантов образовательных учреждений органов внутренних дел, в том числе вопросам индивидуально-развивающей, коррекционной, консультативной и психопрофилактической работы.

ВПС курсантов группы специального психологического сопровождения должно включать, по нашему мнению, как минимум две группы методов: методы психодиагностики и методы психологического воздействия (методы психокоррекции и психокоррекционные направления).

Методы психодиагностики обеспечивают реализацию двух основных задач. *Во-первых*, в ходе психодиагностики на основе полученных данных, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах изменения определенной сферы личности курсанта, разрабатывался план активного ВПС в зависимости от типа личности курсанта, т. е. прогнозировался путь развития данного явления. Диагностические методы применялись так-же с целью выявления начального уровня психологических характеристик личности курсанта и динамики их развития. *Во-вторых*, одновременно проводилось психологическое консультирование в целях формирования у курсантов желания взаимодействовать с психологом. На каждом этапе ВПС перед психологом стояли различные задачи по использованию полученной психологической информации.

В данном исследовании применялись: тест-опросник самоотношения (МИС) Р.С. Пантелеева [1], методика ЕРQ Г. Айзенка, характерологический опросник К. Леонгарда–Г. Шмишека, методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) [2, с. 17–21], методика «Моя линия жизни», методика «Психологическая автобиография», разработанная Е.Ю. Коржовой [3], методика «Кто я?», «Чего я хо-

чу?» и «Что я могу?» [4, с. 13–20]; шкала самооценки Спилбергера–Ханина. Использование в исследовании тестов, которые представляют разные методологические направления экспериментальной психологии личности, позволило получить наиболее полные характеристики личностных особенностей курсантов, влияющих на эффективность адаптации и на формирование профессионально значимых качеств при различных условиях деятельности, а также на становление личности будущего специалиста.

Кроме тестов в исследовании достаточно широко использовались методы наблюдения, беседы, анализа и изучения материалов личного дела и других документов, содержащих медико-психологические данные предыдущих обследований; социологический опрос; дискуссионные методы; ролевые игры; аутогенная тренировка; внешние экспертные оценки.

Для получения информации о психолого-профессиональном статусе курсанта и его соответствии требованиям к специалисту-выпускнику образовательного учреждения МВД, в том числе для оценки результативности работы психолога на всех этапах, нами использовались различные методические средства.

1) *Методы наблюдения и беседы.* Наблюдение представляло собой метод сбора информации путем непосредственного восприятия и прямой регистрации всех элементов поведения курсанта в соответствии с целью и задачами исследования [5].

Методы наблюдения и беседы использовались на протяжении всего эксперимента в качестве средств обратной связи, предполагали наличие четкой цели, детальную фиксацию результатов с целью выявления и предварительного психологического анализа особенностей поведения испытуемых и составления программы исследования. Наблюдение осуществлялось: во время наряда, патрулирования, подъема курсантов и физической зарядки, утренней и вечерней уборки, завтрака, обеда и ужина, в ходе занятий и тренировок, в часы самоподготовки и свободного времени, проведения различных культурно-массовых мероприятий. Важно было организовать наблюдение силами дежурной службы и после отхода ко сну, в ночное время.

Чтобы наблюдение не было похоже на досмотр, а информация о наблюдении – на донос, важно было соблюдать этикет. Информация была гласной; вести наблюдение поручали психологически подготовленным, физически сильным, принципиальным, дисциплинированным, имеющим авторитет курсантам. Методы и приемы определялись с учетом конкретной ситуации.

На всех этапах практический психолог использовал методику «включенного наблюдения», что, по словам А.В. Мудрика, дает «возможность проникнуть в самые сокровенные глубины личности и обнаружить под ее внешним слоем такое богатство и разнообразие...» [6, с. 246].

Личное общение с участниками сопровождения – курсантами позволяло получить самые достоверные эмпирические данные об испытуемом.

При умелом его проведении можно было выявить не только мнение курсанта о положении дел в коллективе, об однокурсниках, но и сокровенные мысли об испытуемых. Цель – выявление личностных позиций обследуемого, системы его отношений к различным социально значимым явлениям. При этом экспериментатор выявлял: ~~1)~~ во-первых, общую личностную направленность, эффективность применяемых способов разрешения конфликтов, уровень рефлексии собственных поступков, их оценку и адекватность, наиболее значимые сферы жизнедеятельности, наличие и локализацию наиболее уязвимых звеньев личностной структуры; ~~2)~~ во-вторых – эмоциональное состояние курсанта, реалистичность, адекватность интерпретации своего поведения.

2) *Социологический опрос* позволил получить интересующую информацию об изучаемых курсантах кратким и информационным способом. Данные собирались от младших и старших командиров и курсантов. Количество опрашиваемых определялось степенью достоверности данных, характеризующих индивидуальные особенности курсанта.

3) *Изучение и анализ материалов личного дела и других документов, содержащих медико-психологические данные предыдущих обследований*, применялись для получения объективной информации и оценки изменения в поведении, учебе и службе участников эксперимента. В дальнейшем с помощью корреляционного анализа мы выявляли степень связи между изменением самосознания и объективными характеристиками деятельности курсантов. К наиболее информативным документам относились: биографические данные, аттестат об образовании, анализ данных медицинского обследования, заключения военно-врачебной комиссии, характеристики и т. д. Изучение и анализ документов давали возможность психологу выявить жизненный опыт до поступления в вуз, изучить морально-психологические качества – уровень сознательности, отношение к учебе и службе, выполнение требований дисциплины, учесть психологические особенности характера, темперамента, склонности, способности, волевые качества.

4) Методы *дискуссий* с испытуемыми варьировались с учетом целей и форм проведения исследования, в зависимости от этапа ВПС, на котором они применялись. Так, на первых занятиях на обсуждение выносились вопросы экзистенционального содержания [7, с. 16–24]. На более поздних этапах эксперимента, когда обсуждались проблемы испытуемых, дискуссии велись в более свободной форме, вмешательство со стороны психолога носило эпизодический и ненаправленный характер.

5) *Занятия по аутогенной тренировке* проводились для испытуемых с целью профилактики и преодоления возможных последствий психического перенапряжения, формирования умения поддерживать необходимый оптимум в отношениях с другими людьми, регулировать свое поведение и состояние своего организма в условиях сложной учебной и служебной деятель-

ности, т. е. для формирования способности к психическому самоуправлению, что является одной из основных задач становления личности курсанта.

6) Результаты, полученные с помощью вышеназванных методов, дополнялись *внешними экспертными оценками*. Экспертные оценки позволяли получить информацию об особенностях учебной и служебной деятельности, поведения и общения курсанта. Ценность метода прежде всего в том, что высококвалифицированный специалист, высказывая свое суждение о личности курсанта, использует не только «официальные данные», но и свой опыт и свою интуицию.

Экспертный опрос и оценка мнений участников сопровождения рассматривались нами как основной способ получения объективной информации. Они позволяли, во-первых, выявить соответствие большинства важнейших характеристик обучения, службы, поведения и общения курсанта предъявляемым ему психолого-профессиональным требованиям; во-вторых, с их помощью уточнялись содержание и природа трудностей, возникающих у курсантов с нарушениями поведения и обучения (эти данные представлены в таблице).

Таблица

**Экспертные оценки учебно-служебной деятельности курсанта
образовательного учреждения МВД**

Критерии	Балл
<i>Отношение к обучению</i>	
Учится с желанием, проявляет настойчивость в преодолении трудностей обучения и службы	5
Желание учиться есть, однако не всегда отчетливо проявляется	4
К обучению относится без интереса, должного усердия не проявляет	3
Желание учиться отсутствует, порой высказывает сожаление о том, что поступил в образовательное учреждение МВД, и проявляет намерение бросить учебу	2
<i>Академическая успеваемость</i>	
По всем предметам успевает на «отлично» и «хорошо»	5
Учится в основном на «хорошо»	4
Имеет в основном оценки «удовлетворительно»	3
Наряду с оценками «удовлетворительно» имеет оценки «неудовлетворительно»	2
<i>Физическая подготовка</i>	
Нормативы по физической подготовке сдает на «отлично» и «хорошо»	5
Физически подготовлен хорошо, нормативы по физической подготовке сдает в основном на «хорошо»	4
По физической подготовке успевает в основном на «удовлетворительно»	3
Испытывает затруднения при сдаче нормативов по физической подготовке, наряду с удовлетворительными оценками получает неудовлетворительные, имеет задолженности	2
<i>Дисциплина</i>	
Взысканий не имеет, получает поощрения	5
Имеет отдельные мелкие замечания	4
Эпизодически нарушает дисциплину, имеет взыскания	3
Допускает случаи невыполнения распоряжений командиров, пьянства, участия в драках	2
<i>Общественная активность, трудолюбие</i>	

Критерии	Балл
Активен в общественной работе, к несению службы в нарядах и хозяйственным работам относится добросовестно	5

Продолжение табл.

Критерии	Балл
В общественной работе инициативы не проявляет, однако все поручения выполняет без пререканий	4
Поручения выполняет неохотно, допускает случаи пререкания с командирами	3
Порой отказывается от выполнения общественных поручений, при несении службы в нарядах и выполнении хозяйственных работ допускает халатность, небрежность	2
Коммуникативные особенности	
Общителен, имеет много друзей, которых способен увлечь, в коллективе является неформальным лидером	5
Общителен, дружелюбен, поддерживает ровные отношения с товарищами по группе	4
В меру общителен, но нормальные взаимоотношения с товарищами строить не может, часто является источником возникновения конфликтов	3
Замкнут, в группе держится обособленно	2
Волевые качества	
Всегда умеет подавить нежелательные эмоциональные проявления, самостоятельно принимает решения и не отступает перед трудностями	5
Как правило, умеет справиться со своими эмоциями и старается выполнить намеченное	4
Порой не умеет справиться со своими эмоциями, иногда колеблется перед ответственным решением, доводит до конца задуманное, лишь если трудности его выполнения незначительны	3
Часто не может подавить нежелательные эмоции, редко решается принимать какое-либо ответственное решение и очень редко доводит до конца задуманное	2
Нравственно-психологические качества	
Честный, отзывчивый, порядочный, тактичный, умеет почувствовать душевную боль другого (сопереживание)	5
Почти всегда доброжелателен, правдив по отношению к товарищам, проявляет должное внимание к другим людям, склонен проявлять заботу	4
Не всегда тактичен, часто говорит неправду ради собственной выгоды, часто бывает невежлив и нетактичен, нередко проявляет равнодушие к чужим делам и заботам, если это не затрагивает его лично. Помогает товарищам, когда его просят	3
Часто недопустимо резок, груб. Нередко затевает ссоры. Почти не умеет сочувствовать другим. Почти всегда говорит неправду, если ему это выгодно. Очень редко помогает товарищам	2
Стремление к успеху, первенству	
Всегда и во всем стремится быть первым (в учебе, службе, спорте и т. п.), настойчиво этого добивается	5
Стремится добиться признания, успеха в чем-то одном, особо его интересующем	4
Очень редко стремится к успеху в какой-либо деятельности, легко довольствуется положением «середняка»	3
Никогда не стремится в чем-либо быть первым, получает удовлетворение от самой деятельности	2
Самоконтроль	
Всегда тщательно взвешивает свои слова и поступки	5

Не всегда тщательно контролирует свои слова и поступки	4
Большей частью поступает необдуманно, рассчитывает на везение	3
Почти всегда поступает необдуманно, недостаточно тщательно контролирует себя	2

Окончание табл.

Критерии	Балл
Авторитет в группе, на курсе	
Пользуется безусловным авторитетом практически среди всех одногруппников: его уважают, считаются с его мнением, доверяют ответственные дела	5
Пользуется авторитетом среди большинства одногруппников и однокурсников	4
Пользуется авторитетом у отдельных курсантов	3
В группе, на курсе не пользуется авторитетом	2
Проявление агрессии	
Использует физическую силу против своих однокурсников и других лиц (ситуативно, редко)	5
Характеризуется взрывами ярости, что проявляется в крике	4
Злобно шутит, сплетничает, злопамятен, раздражителен, вспыльчив, амбициозен	3
При малейшем возбуждении проявляет грубость, резкость, агрессивность	2
Заболеваемость	
В течение семестра по болезни занятий не пропускал	5
Болеет, но редко (не более двух раз)	4
Периодически высказывал жалобы на состояние здоровья, неоднократно пропускал занятия по болезни	3
Часто жаловался на плохое состояние здоровья, много болел, длительное время находился на больничном	2

Важно подчеркнуть, что не следует сводить психодиагностику, личностное консультирование и другие методы психологического воздействия лишь к одному психологическому (профилактическому) аспекту. Результаты исследования необходимо обсудить с курсантами с тем, чтобы они лучше узнали себя и, в случае необходимости, могли бы подкорректировать свое поведение, а может быть, и другие стороны личности и своей жизнедеятельности. Каждому человеку интересно уточнить и иметь собственные представления о себе. И курсанты в этом смысле – очень любознательная социальная группа; редчайший случай, когда курсант заявляет, что ему неинтересно знать результаты. Психологическое информирование и просвещение, содействующие самопознанию личности и самопониманию своих сильных и слабых сторон, диапазона резервных возможностей, являются необходимыми условиями самоуправления и саморазвития личности. Иными словами, проблема самовоспитания, ответственности человека за самого себя, за реализацию своих возможностей является узловым психологическим аспектом активизации человеческого фактора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Используемые нами Диагностические методики, ~~используемые нами~~, могут применяться для выявления психологических показателей в начале, в конце и через год после проведения эксперимента. В

целях получения более объективных данных результаты исследования личности курсанта во времени необходимо соотносить друг с другом. Полученный психодиагностический материал может использоваться в целях установления психологического типа личности курсанта, а также определения предмета воздействия и выбора стратегии и тактики психокоррекции.

Дата поступления – 30.06.2011 г.

Список источников

1. Пантелеев, Р.С. Методика исследования самоотношения / Р.С. Пантелеев. М., 1993. 32 с.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д.Я. Райгородской. М., 1998. С. 17–21, 274–281, 408–418.
3. Коржова, Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций : метод. пособие / Е.Ю. Коржова. Киев., 1994. 47 с.
4. Прихожан, А. М. Психологический справочник для неудачника / А.М. Прихожан. М., 1994. С.13–20.
5. Рабочая книга социолога / под ред. Г.В.Осипова [и др.]. М., 1983. 478 с.

Резюме

~~Опираясь на вышеизложенное, было сформулировано м~~Методическое обеспечение психологического сопровождения курсантов образовательного учреждения МВД, ~~включающее~~включает:

~~1.1) Д~~две группы психологических методов: методы психодиагностики (методы наблюдения и беседы; социологический опрос; анализ и изучение материалов личного дела и других документов, содержащих медико-психологические данные предыдущих обследований; дискуссионные методы; аутогенная тренировка) и методы психологического воздействия (психокоррекционные методы и психокоррекционные направления);

~~2.2) Д~~дополнительно ~~разработаны~~разработанные критерии экспертной оценки учебно-служебной деятельности курсантов образовательного учреждения МВД, которая позволяет, во-первых, выявить соответствие большинства важнейших характеристик обучения, службы, поведения и общения курсанта предъявляемым психолого-профессиональным требованиям; во-вторых, уточнить содержание и природу трудностей, возникающих у курсантов с нарушениями поведения и обучения.

Психодиагностический материал может быть использован в целях установления психологического типа личности курсанта, а также ~~устанавливается~~предмета психо-

6. Мудрик, А.В. О включенном наблюдении как методе качественного анализа в педагогическом исследовании / А.В. Мудрик // Измерение в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973. С. 246.
7. Воронин, В.Н. Организационно-психологическая модель проведения групповой дискуссии / В.Н. Воронин [и др.] // Психологический журнал. 1990. № 2. С. 16–24.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОМЕРНЫХ МЕТОДОВ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

Статья посвящена вопросам использования одного из многомерных методов математической статистики – факторного анализа в научно-исследовательской работе педагогов-психологов, а также специалистов социальной сферы. Прикладное значение многомерных методов заключается в решении следующих проблем: выявление характера и структуры взаимосвязей изучаемых явлений, характеризующихся большим количеством различных свойств; статистическое исследование зависимостей между рассматриваемыми признаками (переменными); классификация элементов (объектов или признаков); уменьшение размерности рассматриваемого пространства признаков и отбор наиболее информативных признаков.

The summary

This article is focused on the use of one of the multidimensional methods of mathematical statistics the factor analysis of the research work of educational psychologists, and social services professionals. The applied value of multivariate methods is to solve the following problems: identifying the nature and structure of the relationships between the phenomena, characterized by the great number of different features, statistical analysis of the dependencies between these features (variables), classification of the elements (objects or features), reduction the dimension of space characteristics and selection of the most informative features. This article focuses on the use of one of

ВВЕДЕНИЕ

В научно-исследовательской работе педагогов-психологов, а также специалистов социальной сферы зачастую приходится оперировать довольно большими массивами исходных данных в рамках изучаемой проблемы. Поэтому для выявления характера и структуры взаимосвязей изучаемых явлений, характеризующихся большим количеством различных свойств, статистического исследования зависимостей между рассматриваемыми признаками (переменными), классификации элементов (объектов или признаков), уменьшения размерности рассматриваемого пространства признаков и отбора наиболее информативных признаков видится целесообразным использование многомерных статистических методов. Данная группа методов включает факторный анализ, кластерный анализ и многомерное шкалирование.

Факторный анализ – метод многомерной математической статистики, применяемый при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых (латентных) от непосредственного наблюдения факторов. Факторный анализ особенно продуктивен на начальных этапах научных исследований, когда имеется большое коли-

чество переменных, из которых необходимо выделить ведущие (референтные), а также когда требуется выявить какие-либо предварительные закономерности в исследуемой области. Поэтому часто факторный анализ называют эмпирическим методом.

Кластерный анализ – процедура математической статистики, позволяющая на основе нахождения связи количественных значений нескольких признаков, свойственных каждому объекту (например испытуемому) какого-либо множества, сгруппировать эти объекты в определенные классы (кластеры). Ключевым понятием для кластерного анализа является «расстояние», либо мера близости между анализируемыми элементами как точками некоторого пространства. При этом могут анализироваться как объекты, так и признаки.

Итак, прикладное значение многомерных методов заключается в решении следующих задач: выявление характера и структуры взаимосвязей изучаемых явлений, характеризующихся большим количеством различных свойств; статистическое исследование зависимостей между изучаемыми признаками; классификация объектов или признаков; уменьшение (сокращение) размерности рассматриваемого пространства признаков и отбор наиболее информативных признаков с целью дальнейшего более детального их изучения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Факторный анализ. В течение последних лет факторный анализ нашел свое применение среди широкого круга исследователей в основном благодаря развитию высокоскоростных компьютеров и пакетов статистических программ (например, DATATEXT, BMD, OSIRIS, SAS, SPSS, STATISTICA и др.) [1]. Это также коснулось большой группы пользователей, не имеющих соответствующей математической подготовки, но тем не менее заинтересованных в использовании потенциальных возможностей факторного анализа в своих исследованиях (Harman, 1976; Horst, 1965; Lawley и Maxwell, 1971; Mulaik, 1972). К таким пользователям можно отнести и педагогов-психологов, занимающихся научными изысканиями [2; 6].

Факторный анализ предполагает, что изучаемые переменные представляют собой линейную комбинацию некоторых скрытых (латентных) ненаблюдаемых факторов. Иными словами, существуют система факторов и система изучаемых переменных. Определенная зависимость между этими двумя системами позволяет посредством факторного анализа с учетом имеющейся зависимости получать выводы по изучаемым переменным (факторам). Логическая сущность этой зависимости состоит в том, что каузальная система факторов (система независимых и зависимых переменных) всегда имеет уникальную корреляционную систему изучаемых переменных, а не наоборот. Только при жестко ограниченных условиях, налагаемых на факторный анализ (см. ниже *Подготовка данных для факторно-*

го анализа), возможна недвусмысленная интерпретация каузальных структур по факторам на наличие корреляции между изучаемыми переменными. Кроме этого, существуют проблемы и другой природы. Например, при сборе эмпирических данных возможно допущение разного рода ошибок и неточностей, что в свою очередь затрудняет работу по выделению скрытых ненаблюдаемых параметров и их дальнейшее исследование [2; 7].

Факторный анализ относится к множеству статистических техник, основная задача которых состоит в представлении множества изучаемых признаков в виде сокращенной системы гипотетических переменных. Факторный анализ – исследовательский эмпирический метод, который находит свое применение преимущественно в социальных и психологических дисциплинах.

В качестве примера использования факторного анализа можно рассмотреть изучение свойств личности с помощью психологических тестов. Свойства личности не поддаются прямому измерению, о них можно судить только на основании поведения человека, ответов на те или иные вопросы и т. д. Для объяснения собранных эмпирических данных их результаты подвергаются факторному анализу, который и позволяет выявить те личностные свойства, которые оказывали влияние на поведение испытуемых в проведенных опытах.

Первым этапом факторного анализа, как правило, является выбор новых признаков, которые являются линейными комбинациями прежних и «вбирают» в себя большую часть общей изменчивости наблюдаемых данных, а поэтому передают большую часть информации, заключенной в первоначальных наблюдениях. Обычно это осуществляют с помощью метода главных компонент, хотя иногда используют и другие приемы (например, метод главных факторов, метод максимального правдоподобия).

Метод главных компонент – статистический прием, позволяющий преобразовывать исходные переменные в их линейную комбинацию (Georg H. Dunteman) для получения сокращенной системы исходных данных, которая намного проще для понимания и дальнейшей статистической обработки. Этот подход был предложен Пирсоном (1901) и независимо от него получил свое дальнейшее развитие у Хотеллинга (1933). Автор пытался минимизировать использование матричной алгебры при работе с данным методом.

Основная цель метода главных компонент – выделение первичных факторов и определение минимального числа общих факторов, которые удовлетворительно воспроизводят корреляции между изучаемыми переменными. Результат данного шага – матрица коэффициентов факторных нагрузок, представляющих собой в ортогональном случае коэффициенты корреляции между переменными и факторами. При определении числа выделяемых факторов используется следующий критерий: выделяются только факторы с собственными значениями, большими указанной константы (как правило, единицы) [4].

Однако обычно факторы, полученные методом главных компонент, не поддаются достаточно наглядной интерпретации. Поэтому следующим, вторым шагом факторного анализа является преобразование (вращение) факторов таким образом, чтобы облегчить их интерпретацию. **Вращение факторов** состоит в нахождении наиболее простой факторной структуры, т. е. такого варианта оценки факторных нагрузок и остаточных дисперсий, который и дает возможность содержательно интерпретировать общие факторы и нагрузки. Вращение факторов осуществляется в том случае, если результатом предыдущего шага (первоначальное выделение факторов методом главных компонент) явились два и более факторов. В противном случае интерпретируются неповернутые нагрузки одного выделенного фактора. Иногда этот фактор называют главным.

В психологии наиболее часто исследователями в качестве метода вращения используется метод **варимакс**. Это метод, позволяющий за счет минимизации разброса квадратов нагрузок для каждого фактора получить упрощенную факторную структуру за счет увеличения больших и уменьшения малых факторных нагрузок.

И, наконец, третьим шагом факторного анализа является содержательная интерпретация полученных результатов.

Итак, *основные цели факторного анализа*:

- сокращение числа изучаемых переменных (редукция данных);
- определение структуры взаимосвязей между переменными (признаками), т. е. классификация переменных (признаков).

Поэтому факторный анализ используется или как метод сокращения, или как метод классификации данных [4].

Подготовка данных для факторного анализа. Рассмотрим ряд вопросов и кратких ответов в рамках использования факторного анализа.

8.1. *Какой уровень измерений требует факторный анализ, или, иными словами, в каких шкалах измерений должны представляться данные для факторного анализа?*

Факторный анализ требует, чтобы переменные были представлены в интервальной шкале (Stevens, 1946) и отвечали нормальному распределению. Это требование предполагает также, что в качестве входных данных используются ковариационные или корреляционные матрицы [7].

Матрица, содержащая переменные, представленные порядковой шкалой, используется в факторном анализе исключительно в эвристических целях. Следует помнить, что существуют непараметрические методы для установления связей между непараметрическими переменными [3; 5].

2. *Должен ли исследователь избегать использования факторного анализа, когда метрическая основа переменных определена неточно, т. е. данные представлены в порядковой шкале?*

Нет необходимости. Многие переменные, представляющие, например, измерения мнений испытуемых по большому количеству тестов, не имеют

точно установленной метрической базы. Однако в общем предполагается, что многие «порядковые переменные» могут содержать числовые значения, не искажающие и даже сохраняющие основные свойства изучаемого признака. Задачи исследователя: а) правильно определить число рефлексивно выделяемых порядков (уровней); б) учесть, что сумма допущенных искажений будет включена в корреляционную матрицу, являющуюся основой входных данных факторного анализа; в) закрепить коэффициенты корреляции в качестве «порядковых» искажений в измерениях (Labovitz, 1967, 1970; Kim, 1975).

Долгое время считалось, что искажения назначаются числовым значениям именно порядковых категорий. Однако это необоснованно, поскольку и для метрических величин возможны искажения, пусть даже минимальные, в процессе проведения эксперимента. В факторном анализе результаты зависят от возможного допущения ошибок, получаемых в процессе измерения, а не от их происхождения и соотнесения к данным определенного типа шкал.

3. Можно ли использовать факторный анализ для номинальных (дихотомических) переменных?

Многие исследователи утверждают, что использовать факторный анализ для номинальных переменных очень удобно. Во-первых, дихотомические значения (значения, равные «0» и «1» или «1» и «2») исключают выбор каких-либо иных, отличных от них. Во-вторых, как результат, коэффициент связи Φ является эквивалентом коэффициента корреляции Пирсона, который и выступает в качестве числового значения переменной для факторного анализа.

Однако однозначно положительного ответа на данный вопрос нет. Дихотомические переменные сложно выразить в рамках аналитической факторной модели: каждая переменная имеет значение весовой нагрузки, по крайней мере, двух основных факторов – общего и частного (Kim, Muller). Даже если эти факторы имеют два значения (что довольно редко встречается в реальных факторных моделях), то итоговые результаты в наблюдаемых переменных должны содержать как минимум четыре различных значения, которые, в свою очередь, и оправдывают противоречивость использования номинальных переменных. Поэтому факторный анализ для таких переменных используется с целью получения ряда эвристических критериев [7].

4. Сколько переменных должно быть для каждого гипотетически построенного фактора?

Начнем с того, что количество изучаемых признаков (переменных) должно быть меньше количества испытуемых. В некоторых статистических системах при несоблюдении данного условия факторный анализ не работает. В общем случае предполагается, что для каждого фактора долж-

но быть по крайней-меньшей мере три переменные. Но это требование опускается, если факторный анализ (как единственный из всех статистических методов) используется для подтверждения какой-либо гипотезы. Исследователи также едины в том, что необходимо иметь по крайней мере вдвое больше переменных, чем факторов. На практике удобнее придерживаться следующих требований: а) если изучается достаточно большое количество признаков (переменных), то число выделяемых факторов будет равно $n/3$; б) если изучается недостаточно большое количество признаков (переменных), то число выделяемых факторов будет равно $n/2$ (где n – количество переменных (признаков)). Во втором случае вообще следует задуматься о целесообразности использования факторного анализа!

Еще один момент касательно данного вопроса. Чем больше размер выборки, тем достовернее значение критерия ХИ-квадрат. Результаты считаются статистически значимыми, если выборка включает как минимум 51 наблюдение. Таким образом:

$$N - n - 1 \geq 50,$$

где N – размер выборки (число измерений),

n – количество переменных (Lawley, Maxwell, 1971).

Это, конечно же, только общее правило [7].

5. Какой смысл имеет знак факторной нагрузки?

Сам знак не имеет существенного-особого значения, и не существует пути для оценки значимости связи между переменной и фактором. Однако знаки переменных, входящих в фактор, имеют специфическое значение относительно знаков других переменных. Различные знаки просто означают, что переменные связаны с фактором в противоположных направлениях.

Например, по результатам факторного анализа было получено, что для пары качеств *открытый-замкнутый* (многофакторный опросник Кетелла) имеют место соответственно положительная и отрицательная весовые нагрузки. Тогда говорят, что доля качества *открытый* в выделенном факторе больше, чем доля качества *замкнутый*.

Как указывалось выше, заключительным, третьим этапом факторного анализа является содержательная интерпретация факторов, полученных в результате вращения. Здесь от исследователя требуются хорошая теоретическая подготовка и знание экспериментальных результатов, уже накопленных в данной области исследования.

Практически интерпретация факторов заключается в выделении значимых факторных весов (референтных переменных) по каждому из факторов. Точных критериев, позволяющих дифференцировать значимые факторные веса (весовые нагрузки) и незначимые, не существует. Например, в случае больших выборок (несколько сот человек и более) значимыми иногда пола-

гают нагрузки 0,3 и выше. При уменьшении выборки до нескольких десятков человек в качестве значимых используются веса порядка 0,4–0,5. В некоторых статистических системах, например в системе STATISTICA, по умолчанию, в качестве значимых весовых нагрузок используются значения, равные 0,7 и выше (они же и выделяются красным цветом в полученной матрице) [1].

Интерпретация факторов является «творческим процессом» и не всегда протекает гладко. В некоторых случаях она бывает только предположительной (например, в случае использования данных, отвечающих различным типам шкал), а иногда авторы вовсе отказываются от нее, поскольку фактор включает тесты, в которых трудно усмотреть что-либо общее.

В случае, когда распределение переменных не отличается от нормального, интерпретацию результатов факторного анализа можно начать с анализа корреляционной матрицы, затем перейти к факторным нагрузкам (выделению референтных переменных). Следующий шаг – сопоставление результатов корреляционной матрицы и выделенных факторов, содержащих значимые веса. И наконец, последний этап – анализ полученных общностей содержания и природы тех изучаемых переменных (признаков), которые имеют наиболее высокую корреляцию с данным фактором. Называние факторов осуществляется с учетом тех референтных переменных, которые получили максимальные значения весов и имеют наиболее высокую корреляцию с фактором. Например, если тесты, оценивающие способность запечатления несмыслового материала, обладают высокими весовыми нагрузками по данному фактору, то последний может быть назван как фактор «механического запоминания» [2; 6].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, факторный анализ, равно как и другие многомерные методы, нужно не только знать, но и уметь его использовать в зависимости от специфики данных (количество изучаемых признаков, объем выборки, принадлежность к определенным шкалам измерения и т. д.). Необходимо помнить, что многомерные методы работают на достаточно больших массивах данных, поэтому их использование для малого количества переменных видится нецелесообразным. Поскольку многомерные методы являются эмпирическими, постольку доказательство статистической значимости результатов научного исследования предпочтительно оставлять для существующих групп параметрических и непараметрических критериев.

Основное назначение факторного анализа – сокращение достаточно большого числа изучаемых переменных (редукция данных) и определение структуры взаимосвязей между переменными (признаками), т. е. классификация переменных (признаков). Поэтому факторный анализ чаще используется или как метод сокращения, или как метод классификации данных.

Дата поступления – 15.06.2011 г.

Список источников

1. Боровиков, В.В. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере: для профессионалов. / В.В. Боровиков. 2-е изд. (+CD). Санкт-Петербург, 2003.
2. Кушнир, Н.Я. Организация и методика научно-исследовательской работы в процессе переподготовки психологов : учеб.-метод. пособие / Н.Я. Кушнир, О.И. Пашкевич, О.В. Шапошникова. Минск, 2005.
3. Пашкевич, О.И. Использование методов статистического анализа данных в научно-исследовательской работе психологов, педагогов и специалистов социальной сферы // Психологические основы информационного и развивающего обеспечения студентов : сб. науч. ст. / редкол.: Л.В. Маришук (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2011.
4. Пашкевич, О.И. Использование многомерных статистических методов в системе STATISTICA 5.5 : учеб. пособие / О.И. Пашкевич. Минск, 2008.
5. Пашкевич, О.И. Статистический анализ данных в работе практических психологов // Психологическая служба : науч.-метод. журнал. 2004. № 5.
6. Пашкевич, О.И. Статистическая обработка эмпирических данных в системе STATISTICA : учеб. пособие / О.И. Пашкевич. Минск, 2007.
7. Lewis-Beck, M.S. Factor Analysis and Related Techniques / International Hand-

Резюме

Освещены вопросы подготовки данных и использования факторного анализа в научно-исследовательской работе педагогов-психологов. Важным видится не просто знание данного метода и существующих ограничений в его применении, а корректное его использование в практической деятельности с учетом цели, задач, объекта, предмета, гипотезы научного исследования.

| books of Quantitative Applications in the Social Sciences. Volume 5. SAGE Publications Toppan Publishing, 1997.

ГЛАВА 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013.77

А.Л. Аврамчикова
УО «Республиканский институт
профессионального образования»

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦПТУ

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблемы социально-психологической адаптации к социуму подростков, находящихся в спецПТУ. Автор описывает психологические особенности и адаптационные возможности воспитанников в учреждениях закрытого типа, анализирует основные результаты своего исследования.

The summary

The article deals with problems of teenagers' social and psychological adaptation to society in specialized vocational institutions. The author describes psychological characteristics and adaptive capabilities of students in institutions, analyzes the main results of his investigation.

ВВЕДЕНИЕ

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил обобщить состояние проблемы девиантного поведения подростков и определить условия, необходимые для психологической адаптации.

Несмотря на большое количество исследований по названной проблеме, в специальной литературе не нашли достаточного отражения вопросы психолого-педагогических условий эффективного включения личности в учебно-воспитательный процесс специального учреждения образования. До сих пор остаются малоизученными условия адаптации в учебно-воспитательный процесс учащихся, находящихся в специальных профессионально-технических училищах закрытого типа (спецПТУ), психологические особенности таких подростков. Все это послужило основанием для проведения эмпирического исследования, направленного на выявление психологических особенностей воспитанников спецПТУ и психолого-педагогических условий их адаптации в учебно-воспитательный процесс.

Одним из показателей профессионально-личностного развития учащихся спецПТУ является социальная адаптация, а именно адаптация вос-

питанников к условиям нахождения в училище. Это важный момент, поскольку успехи исправления и коррекции поведения во многом определяются прохождением адаптационного процесса. Изоляция и связанные с ней ограничения (соблюдение режима училища, необходимость учиться и получать профессию) приводят к временным изменениям в поведении учащихся. Адаптационный период в коллективе училища начинается с момента поступления и длится в зависимости от объективных и субъективно-личностных условий до 6 месяцев. Этот период наиболее важен для воспитанников. Он характеризуется повышенной тревожностью, обеспокоенностью за свою судьбу, психологической незащищенностью, попыткой вхождения в систему межличностных отношений, протестом против условий жизни в училище.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Экспериментальная работа проводилась нами на базе двух спецПТУ: УО «Могилевское государственное специальное профессионально-техническое училище закрытого типа № 2 деревообработки» и УО «Петриковское государственное специальное профессионально-техническое училище закрытого типа № 1 легкой промышленности». Эмпирической базой исследования послужили данные о 110 испытуемых в возрасте от 12 до 18 лет (55 юношей, обучающихся по специальности «Столярные, паркетные и стекольные работы» и 55 девушек, обучающихся по специальности «Технология производства швейных изделий»).

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности, измерения характеристик, соответствующих образу адаптивного человека, нами использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Эмпирические данные, полученные с помощью названной методики, представлены в таблице.

Таблица

Количественные показатели психосоциальной адаптации воспитанников спецПТУ (N = 110)

(~~данные приводятся~~ в абсолютных числах и в %)

Интегральные показатели	Уровни адаптированности					
	высокий		средний		низкий	
	абсол. число	%	абсол. число	%	абсол. число	%
Адаптированность	8	7,2	15	13,6	87	79
Самопринятие	11	10,9	90	81,8	9	8,1
Принятие других	16	14,5	27	24,5	67	60,9
Эмоциональная комфортность	7	6,36	21	19	82	74,5
Интернальность	60	54,5	12	10,9	38	34,5
Стремление к доминированию	35	31,8	18	16,3	57	51,8
Эскапизм	65	59	14	12,7	31	28,1

У большинства воспитанников (79 %) низкий уровень адаптированности, что указывает на неспособность подростков названной категории преодолевать проблемные ситуации, использовать приобретенные на предыдущих жизненных этапах навыки социализации. Это не позволяет им взаимодействовать с группой без внутренних или внешних конфликтов, продуктивно выполнять ведущую деятельность, оправдывать ролевые ожидания и при всем этом, самоутверждаясь, удовлетворять свои основные потребности. Адаптированы к учебно-воспитательному процессу только 13,6 % воспитанников.

По шкале «самопринятие» большая часть подростков имеют средний уровень (81,8 %). Эти респонденты принимают себя, считают себя интересными людьми, относятся к себе хорошо, довольны собой. Не принимают себя, считают, что нет ничего, в чем они выразили бы себя, проявили свою индивидуальность, 8,1 % респондентов. Они недостаточно ценят себя, не считают себя надежными друзьями, презирают себя за безволие, однако сделать ничего не могут, что обусловлено, на наш взгляд, внутриличностными конфликтами, неуверенностью в себе.

О социальной дезадаптации человека, некомфортности его пребывания в данной социальной группе свидетельствуют данные по показателю «принятие других». Так, большинство воспитанников (60,9 %) имеют низкий уровень, у них нет желания раскрываться перед другими, они замкнуты, стараются держаться в стороне от всех, сосредоточены исключительно на себе. Данные подростки чувствуют неприязнь к тому, что их окружает. У части респондентов (24,5 %) наблюдается адекватность восприятия окружающих людей и своей социальной группы. О безоговорочном принятии норм и ценностей группы свидетельствуют ответы 14,5 % опрошенных, характеризующихся доброжелательным отношением к окружающим, терпимостью, общительностью. Эти подростки легко сходятся с людьми.

Данные по показателю «эмоциональная комфортность» свидетельствуют о наличии определенных проблем в эмоциональной сфере. Так, большинство воспитанников (74,5 %) имеют низкий уровень эмоционального комфорта, что свидетельствует о высоком уровне их тревожности, неуверенности в себе, эмоциональном дискомфорте. Это обусловлено, по нашему мнению, социальной изоляцией, принудительным изменением образа жизни, микросредой данного учреждения, большим скоплением лиц, отличающихся низкой степенью правовой и моральной развитости.

У большинства подростков (74,5 %) констатирован низкий уровень эмоциональной комфортности, характеризующийся повышенной тревожностью, эмоциональной напряженностью, эмоциональным стрессом, недоверием к другим воспитанникам и сотрудникам училища, повышенной чувствительностью к различного рода препятствиям, неготовностью преодолевать трудности, недоверчивостью, неуверенностью в себе, чрезмер-

ной импульсивной активностью, эмоциональной холодностью, уходом в себя, нарушением эмоциональных контактов с окружающими. Эти подростки не могут организовать себя, проявляют безразличие к происходящему, им довольно трудно быть самими собой. Высокий уровень эмоциональной комфортности выявлен у 6,3 % воспитанников. Данные подростки оптимистично настроены, уравновешенны, спокойны, у них отсутствует повышенная тревожность, в целом они довольны своим окружением, способны выстраивать нормальные взаимоотношения с окружающими.

По показателю «интернальность» (субъективный контроль над значимыми ситуациями) выявлено 63,6 % учащихся с высоким уровнем. Эти подростки характеризуются доброжелательностью к окружающим, коммуникабельностью, испытывают готовность к взаимодействию, в своих неудачах винят себя, полагают, что могут управлять собой и собственными поступками, стараются полагаться на свои силы, не рассчитывают на чью-то помощь. Учащиеся с низким уровнем интернальности (25,4 %) тревожны и подвержены неоправданной фрустрации, не уверены как в своих способностях в целом, так и в отдельных своих возможностях и потому чаще всего не готовы решать стоящие перед ними задачи. Подростки испытывают незащищенность, беспомощность, не уверены в правильности принимаемых решений, пребывают в растерянности, считают себя невезучими; у них присутствует желание спрятаться. Кроме того, они, как правило, не способны на личностное самоопределение в группе, адекватную атрибуцию ответственности в условиях совместной деятельности, демонстрируют отсутствие действенной групповой идентификации.

По шкале «стремление к доминированию» выявлено 51,8 % подростков с низким уровнем, что свидетельствует об их высокой конформности, стремлении следовать за группой, подчиняться приказам. Такие люди практически не способны к принятию самостоятельных решений и в сложных ситуациях выбирают пассивный тип адаптации; при отсутствии лидера, берущего на себя ответственность, они чаще всего оказываются дезадаптированными. Так, 40,9 % воспитанников обычно чувствуют себя не ведущими, а ведомыми: не всегда удается мыслить и действовать. Не могут освободиться от влияния других людей при принятии решения 42,7 % учащихся. Считают себя людьми уступчивыми, податливыми, мягкими в отношениях с другими 48,1 %.

Высокий уровень стремления к доминированию констатирован у 31,8 % подростков, что свидетельствует о ярко выраженных лидерских чертах респондентов. Так, 45,4 % опрошенных в душе чувствуют превосходство над другими. Они считают, что умеют влиять на других (43,6 %), равнодушны к успеху, похвале, стараются быть среди лучших (47,2 %).

Высокий уровень эскапизма (ухода от проблем) выявлен у 59 % воспитанников, что свидетельствует о стремлении подростков убежать от ре-

альности путем употребления психоактивных веществ, алкоголя. Они стараются не замечать возникающие перед ними трудности и препятствия. Так, стараются не думать о своих проблемах 49 % респондентов, пасуют перед трудностями и ситуациями, грозящими осложнениями, 39 %. Низкий уровень по показателю «эскапизм» констатирован у 28,1 % воспитанников, что свидетельствует об их стремлении в полной мере принимать на себя ответственность за свою жизнь и пытаться решать свои проблемы. Эти подростки не бегут от реальности. Объективно оценивают потенциальную разрешимость стоящих перед ними задач, но при этом отказываются от слишком трудных, 12,7 % учащихся.

Таким образом, большинство воспитанников спецПТУ характеризуются высоким уровнем дезадаптивности; они принимают себя, но не принимают других, что свидетельствует о тенденции формирования деформации личности подростка по типу «социофобия». Адекватность восприятия окружающих людей у них отсутствует, уровень развития волевой регуляции низкий, что обуславливает стремление уйти от решения актуальных проблем. Следует отметить, что эти подростки испытывают эмоциональный дискомфорт, эмоциональную напряженность, не умеют адекватно реагировать на трудности, возникающие в процессе нахождения и взаимодействия в училище, что указывает на возможную девиантную или аддиктивную компенсацию состояния эмоционального дискомфорта. Часть респондентов ведомы, зависимы от чужого мнения, не способны принять решение самостоятельно.

Нами было выявлено, что подростки пытаются уйти от решения проблем, не думать о них, что обусловлено неумением, социальной незрелостью, отсутствием жизненного опыта в разрешении различных трудных ситуаций. Нередко у них появляется установка жить одним днем. Они рассчитывают на то, что в дальнейшем все само собой образуется. Этим обстоятельством, а также неустойчивостью мировоззрения, слабостью воли и противоречивостью характера во многом обуславливается отсутствие у подростков намерения позитивно изменить свою личность. Результаты, полученные по всем показателям, свидетельствуют о дезадаптации воспитанников к условиям училища. Длительное нахождение подростков в условиях глобального надзора и регламентации подавляет механизм психической саморегуляции и по существу затрудняет последующую жизнь после выхода из училища. В этих условиях возникает проблема ресоциализации личности. Ресоциализация личности девиантного подростка должна быть связана прежде всего с их ценностной переориентацией, формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой прочных стереотипов социально-положительного поведения.

Результаты исследования позволяют сформулировать рекомендации по созданию условий для успешной социально-психологической адапта-

ции воспитанников спецПТУ и дальнейшей их ресоциализации за пределами учреждения.

В первую очередь, это координация всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Немаловажная роль в этой работе должна отводиться психологу, социальному педагогу учреждения закрытого типа. Необходимо с помощью различных психодиагностических методов глубоко и всесторонне изучить личностные особенности каждого воспитанника и составить психолого-педагогическую программу работы с данной категорией подростков, что позволит в дальнейшем предотвратить повторные преступления. На основании данных диагностики психолог разрабатывает психокоррекционные программы, социально-психологический тренинг подготовки воспитанников к выходу из училища. В процессе тренинга осуществляются воздействие на ценностно-мотивационную сферу, развитие и коррекция представлений воспитанников о себе, расширение сферы осознаваемого в понимании мотивов противоправного поведения, развитие адекватной самооценки и уверенности в себе, формирование жизненных планов подростков. Психологам училища необходимо развивать нравственную и эмоциональную устойчивость в сложных жизненных ситуациях. Значительное внимание стоит уделять психологической подготовке педагогов, воспитателей и мастеров производственного обучения.

Особенности условий воспитательной колонии однозначно указывают на необходимость построения в рамках закрытого учреждения особого социально-педагогического процесса, имеющего целью решение достаточно сложных и актуальных проблем, таких как перевоспитание подростков данной категории и снижение уровня рецидивов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Специальные учреждения так называемого открытого типа для подростков с устойчивым противоправным поведением могут выполнять профилактические функции, включающие комплексную медико-психологическую и социально-педагогическую реабилитацию несовершеннолетних правонарушителей, коррекцию их поведения и адаптацию в обществе, а также создание условий для получения ими общего среднего образования и профессиональной подготовки. Обучение в таких учреждениях позволит снизить уровень подростковой преступности, поскольку профилактическая работа именно на начальном этапе даст возможность предотвратить совершение подростками противоправных общественно опасных деяний. Условия содержания, обучения и воспитания в учреждениях открытого типа должны создаваться с учетом индивидуальных особенностей таких подростков, их пола, возраста, психического и физического состояния.

Особый акцент необходимо делать на взаимосвязи работодателя и выпускника специального учреждения, принятии совместно со службами

занятости необходимых мер по обеспечению трудоустройства несовершеннолетних, оказании им содействия в выборе и получении профессии, востребованной на рынке труда. В специальные учреждения открытого типа могут быть помещены не только несовершеннолетние, систематически совершающие административные правонарушения, но и подростки, подвергающиеся любым формам психологического насилия, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения, испытывающие трудности в общении с родителями.

Необходимо восстанавливать социальную адекватность подростка, выводить его на тот уровень развития, который позволит ему стать полноправным членом общества, способным жить среди людей.

Дата поступления – 05.07.2011.

Список источников

1. Литвишков, В.М. Социально-педагогические основы исправления несовершеннолетних осужденных : учеб. пособие / В.М. Литвишков. М., 2006. 464 с.
2. Литвишков, В.М. Формирование воспитывающего коллектива несовершеннолетних осужденных : монография / В.М. Литвишков. М., 2004. 160 с.
3. Митькина, А.В. Формирование нравственной ответственности несовершеннолетних осужденных / А.В. Митькина. М., 2004. 176 с.

Резюме

В статье осуществлен анализ проблемы социально-психологической адаптации подростков к условиям учебно-воспитательного процесса в спецПТУ. В рамках закрытого учреждения необходимо построение особого социально-педагогического процесса, имеющего целью решение достаточно сложных и актуальных задач перевоспитания данной категории подростков.

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРЕССА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРНОЙ ОРИЕНТАЦИИ У БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования, посвященного выявлению взаимосвязи карьерной ориентации, склонности к риску и способов преодоления стресса у студентов – будущих управленцев. Исследованы уровни карьерной ориентации, выявлены предпочитаемые способы преодоления стресса.

The summary

The article presents the analysis of the results of empirical research devoted to identifying the relationship of career orientation, risk aversion and ways of coping with stress among students for future managers. The levels of career orientation were investigated, the preferred methods of coping with stress were identified.

ВВЕДЕНИЕ

Изменчивость и сложность современного мира привели –к тому, что стрессы стали постоянными «спутниками» студентов на протяжении всего процесса обучения, причем у большинства средний уровень стресса превосходит психофизиологические возможности. Это приводит к снижению эффективности жизнедеятельности, ухудшению здоровья и самочувствия студентов. Чаще всего стресс возникает в сложной или новой ситуации, в случае выраженного риска, цейтнота, возможного или разворачивающегося конфликта – т. е. в тех ситуациях, которые практически постоянно сопровождают жизнь современного активного человека. К тому же в последнее время все больше и больше молодых людей стремятся к сознательному самопознанию и саморазвитию, а эта деятельность является стрессовой по самой своей природе.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Исследование проводилось в Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Объектом исследования выступили студенты 3-го курса управленческой специальности, которые еще не имели опыта руководящей работы, поэтому не могли реализовать свои карьерные ориентации. Здесь под карьерными ориентациями будем понимать постоянный и устойчивый элемент структуры личности, формирующийся в процессе социализации, поэтому неработающих студентов также можно характеризовать по этому признаку. Выборка состояла из 60 человек.

В исследовании использовались опросник «Якоря карьеры», разработанный Э. Шейном, переведенный и адаптированный В.А. Чикер и В.Э. Виноградовой; опросник «Психологическая готовность к риску»; тест, определяющий вероятность развития стресса (по Т.А. Немчину и Ф. Тейлору); таксономия М. Переца, выявляющая преобладающие способы преодоления стресса [1; 2].

Для выявления взаимосвязи карьерных ориентаций, психологической готовности к риску и способов преодоления стресса у будущих руководителей был применен корреляционный анализ с применением критерия Пирсона. (Результаты, полученные в ходе исследования, не были переведены в стены, так как по данным А.Н. Капустиной, перевод в стандартные баллы может мешать более точному дифференцированному анализу – происходит нивелировка результатов, уменьшается разброс данных, что затрудняет их интерпретацию.) Кроме того, для обработки данных был использован статистический пакет SPSS v 10.07.

Все приведенные психодиагностические методики были применены для решения основной задачи исследования – на экспериментальной базе получить представление о карьерных ориентациях и способах преодоления стресса будущими руководителями для дальнейшего сопоставления этих данных с концептуальными представлениями современных исследований о личности эффективного менеджера.

Наше исследование показало, что карьерная направленность имеет различную степень выраженности (низкий, средний и высокий уровни). Высокий уровень карьерной направленности имеют 65 % респондентов, средний – 27 %, низкий – 9 %.

Будущие менеджеры с высоким уровнем карьерной направленности на первое место ставят «менеджмент» (28 %). Затем идут такие карьерные ориентации, как «предпринимательство» (25 %), «вызов» (18 %), «интеграция стилей жизни» (12 %), «служение» (6 %), «профессиональная компетентность» (5 %), «автономия» (3 %), «стабильность места работы» (2 %) и «стабильность места жительства» (1 %). Данные предпочтения в выборе карьерных ориентаций совпадают с содержанием эффективной управленческой деятельности. Выбор «менеджмента» и «предпринимательства» в качестве ведущих в данном случае отражает особенность выборочной совокупности: профессия «руководитель» предполагает полноту ответственности за конечный результат, а также умение преодолевать препятствия и быть готовым к риску, о чем и свидетельствуют полученные результаты.

Предпочтения будущих руководителей со средним уровнем карьерной направленности располагаются следующим образом: «автономия» (23 %), «вызов» (20 %), «служение» (17 %), «интеграция стилей жизни» (15 %), «стабильность места работы» (10 %), «профессиональная компетентность» (7 %), «менеджмент» (5 %), «предпринимательство» (2 %) и «стабильность места жительства» (1 %). Выбор карьерной ориентации «автономия» сви-

детельствует о стремлении освободиться от организованных правил и ограничений. Карьерная ориентация «вызов», которая также занимает одно из первых мест, говорит о том, что процесс борьбы и победа более важны, чем конкретная область деятельности или квалификация.

Таким образом, очевидно, что выбор карьерных ориентаций не совсем отвечает требованиям, предъявляемым к деятельности управленцев.

Будущие руководители с низким уровнем карьерной направленности в качестве ведущих выбирают «стабильность места жительства» (20 %), «стабильность места работы» (17 %), «служение» (16 %), «автономия» (15 %), «профессиональная компетентность» (14 %), «интеграция стилей жизни» (10 %), «предпринимательство» (4 %), «вызов» (3 %), «менеджмент» (1 %). Полученные результаты свидетельствуют о неуспешной управленческой деятельности: такие важные для управления карьерные ориентации, как «менеджмент» и «предпринимательство», находятся на последних позициях (табл. 1).

Таблица 1

Уровни карьерной направленности

Иерархия	Уровни карьерной направленности		
	высокий	средний	низкий
I	Менеджмент	Автономия	Стабильность места жительства
II	Предпринимательство	Служение	Стабильность места работы
III	Вызов	Вызов	Служение
IV	Интеграция стилей жизни	Интеграция стилей жизни	Автономия
V	Служение	Стабильность места работы	Профессиональная компетентность
VI	Профессиональная компетентность	Профессиональная компетентность	Интеграция стилей жизни
VII	Автономия	Менеджмент	Предпринимательство
VIII	Стабильность места работы	Предпринимательство	Вызов
IX	Стабильность места жительства	Стабильность места жительства	Менеджмент

Проведенный анализ с применением критерия Пирсона не выявил статистически значимых корреляций, но более детальный анализ – с выделением групп – показал определенные различия. Вывод о достоверных различиях в сравниваемых группах можно сделать только в том случае, если статистическая достоверность (Asymp. Sig.) различий $p < 0,05$.

По критерию склонности к переживанию состояния стресса мы рассматривали группы, различающиеся между собой степенью стрессоустойчивости.

Всего было выделено три группы. В первую вошли будущие руководители, для которых свойственна высокая стрессоустойчивость; вторую и третью группы составили студенты со средней и низкой стрессоустойчивостью соответственно. Процентное значение этих показателей представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Выявление стресса

Стрессоустойчивость является профессионально важным качеством руководителя. Именно данный параметр во многом определяет сохранение психического и физического здоровья руководителя на протяжении трудовой деятельности. Между выделенными группами были обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$):

- группа с *низкой стрессоустойчивостью* отличается более высоким стремлением к самозащите, избегает рисков, затрудняется в определении способов преодоления стресса и в основном выбирает неуспешные карьерные ориентации – «автономность», «стабильность» и др. Также необходимо отметить, что без дополнительной коррекционной работы, позволяющей преодолеть эту личностную характеристику, данные испытуемые могут считаться профнепригодными к управленческой деятельности;

- группу со *средней стрессоустойчивостью* отличает средний показатель стремления к риску. В качестве ведущих карьерных ориентаций в этой группе выбраны «менеджмент» и «предпринимательство»; для нее также характерны такие эффективные способы преодоления стресса, как «релаксация» и «попытка решить проблему»;

- группа с *высокой стрессоустойчивостью* отличается более высокими показателями по таким успешным карьерным ориентациям, как «профессиональная компетентность» и «служение». Это объясняется тем, что в процессе обучения легче всего реализовать именно этот тип устремлений (например, поддержка товарищей на экзамене и зачете, высокий уровень общественной активности и т. п.). Основным результатом своей учебной деятельности многие студенты видят не столько профессионализм, сколь-

ко непосредственное получение оценки, что приводит к некоторому снижению интереса к учебе и смещению его в сторону общения. К тому же при больших возможностях реализации такого типа устремления, как «служение», он приносит наиболее ощутимые результаты в виде эмоционально значимых отношений, что способствует снижению эмоционального выгорания [3].

Считаем необходимым также отметить, что высокая стрессоустойчивость позволяет респондентам добиваться успеха во всех видах деятельности, требующих быстрого принятия решений в ситуациях неопределенности, эффективно коммуницировать с большим количеством людей, легко ориентироваться в больших потоках информации. Так как стрессоустойчивость является одним из определяющих профессионально важных качеств руководителя, необходимо констатировать большую профессиональную пригодность данной категории будущих менеджеров по сравнению с теми, у кого показатели стрессоустойчивости низкие или средние [4; 5].

Следующим рассмотренным критерием явилось преодоление стресса. В этом случае мы использовали методику «Таксономия coping modalities», разработанную В.Э. Мильманом [6].

По результатам анализа выборка была разбита на две подгруппы: эффективные и малоэффективные стратегии преодоления стресса. Группа, предпочитаю сса, составила 41,7 %, малоэ



Рис. 2. преодоление стресса будущими руководителями

По итогам качественного анализа был сделан вывод: будущие руководители, выбравшие успешные карьерные ориентации и имеющие высокий уровень карьерной направленности, предпочитают эффективные способы преодоления стресса. В основном они «пробовали расслабиться», «думали над решением», «просили другое лицо помочь им»; меньше всего были использованы такие эффективные стратегии преодоления стресса, как «уменьшил значимость события», «пробовал решить проблему».

Для студентов, имеющих средний уровень карьерной направленности,

также характерны эффективные способы преодоления стресса – «поиск помощи», «релаксация», однако здесь все чаще встречаются и малоэффективные способы – «когнитивное избегание», «самообвинение».

Респонденты с низким уровнем карьерной направленности, которых оказалось большинство, выбирали малоэффективные способы преодоления стресса: «упрекал себя», «ничего не сделал», «покорился этому».

Величины, полученные с помощью критерия Манна–Уитни, показывают, что студенты, эффективно преодолевающие стресс, имеют высокие показатели по карьерной ориентации «менеджмент». Отсюда можно предположить, что респонденты, нацеленные на интеграцию усилий других людей, стремящиеся брать на себя ответственность за конечный результат, реализуют наиболее последовательное построение карьеры; их карьерный рост будет наиболее ровным и устойчивым. Студенты, предпочитающие выбирать малоэффективные способы преодоления стресса, имеют низкие показатели по данной карьерной ориентации – это значит, что они занимаются делом, которое не совсем соответствует их интересам и ценностям.

Необходимо отметить, что параметры «стрессоустойчивость» и «способы преодоления стресса» не могут быть изучены в полном объеме без диагностического критерия «склонность к риску» – этот критерий во многом определяет количество стрессовых ситуаций, в которые попадает человек. Чем более склонен к риску человек, тем большее количество «проблемных», напряженных, стрессовых ситуаций он переживает в жизни. С другой стороны, отказ руководителя от принятия рискованных решений также делает его профессионально некомпетентным.

О готовности человека к риску можно судить по трем показателям: склонность к риску, стремление к риску и стремление к самозащите.

Полученные данные свидетельствуют о том, что склонность к рискам отсутствует у 1,7 % испытуемых; у 5 % и 43,3 % наблюдается высокая и средняя склонность соответственно; у 50 % была выявлена низкая склонность к риску (рис. 3).

Что же касается стремления к риску, здесь были получены следующие данные: низкий уровень – 1,7 %, средний – 50 %, высокий – 48,3 % (рис. 4).

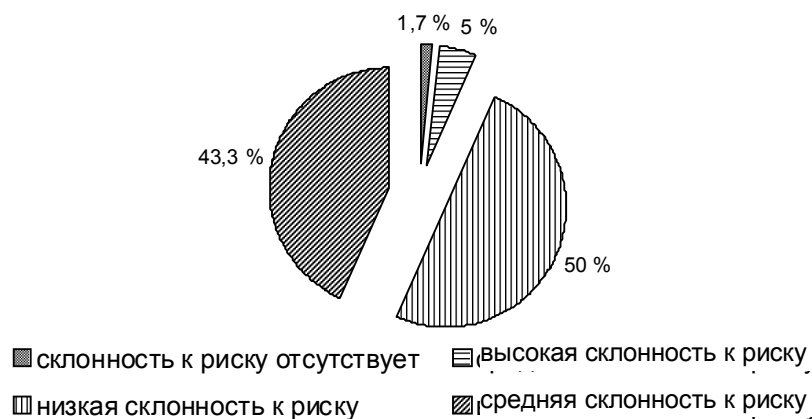


Рис. 3. Склонность к риску

Так как группу с низким уровнем составили лишь 1,7 % респондентов, мы сравнили II и III группы.

Анализ позволил сделать вывод, что будущие руководители с карьерными ориентациями «менеджмент» и «предпринимательство» характеризуются средневысоким стремлением к риску. Это может объясняться тем, что при установке на карьерный рост необходимо не бояться рисковать, стремиться быть лучше других, бросать вызов как сложным задачам, так и другим сотрудникам, но в то же время разумно взвешивать все «за» и «против».

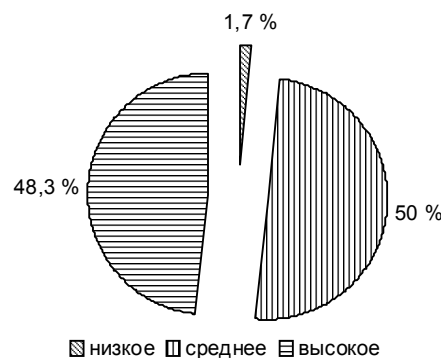


Рис. 4. Стремление к риску

Студенты с низким и средним стремлением к риску, как правило, выбирают такие карьерные ориентации, как «стабильность места жительства и работы» и «служение». Это можно объяснить тем, что люди с сильно выраженными потребностями в риске или поиске впечатлений нуждаются в большом количестве внешних воздействий, в риске, чтобы заставить свой пульс учащенно биться и вызвать у себя состояние высокого возбуждения. Однако для тех, кто стремится к уменьшению риска и впечатлений, работа, которая включает подобные факторы, окажется в высшей степени стрессогенной. Они сочтут совершенно невозможным долгое время противостоять постоянным встряскам нервной системы, сопровождающим любое сильное воздействие и риск. Значит, можно сделать вывод, что студенты с высокой склонностью к риску обладают высокой стрессоустойчивостью, но и те, кто склонен к риску в небольшой мере, имеют такие же показатели по стрессоустойчивости.

И последний показатель психологической готовности к риску – стремление к самозащите. Сильно выраженное стремление к самозащите наблюдается у 30 % испытуемых, среднее – у 41,7 % и слабо выражено у 21 % (рис. 5).

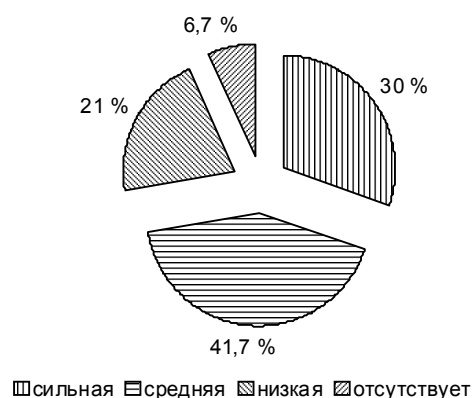


Рис. 5. Склонность к самозащите

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы проанализировали эмпирические данные, гипотеза подтвердилась. Выявлена взаимосвязь между предпочитаемыми способами преодоления стресса, карьерными ориентациями и психологической готовностью к риску. Эта связь сложна и многообразна.

Будущие руководители, имеющие высокие показатели по стрессоустойчивости и склонные к высокому уровню риска, выбирают такие карьерные ориентации, как «менеджмент» и «предпринимательство»; имеющие средний уровень стрессоустойчивости и склонности к риску – «служение» и «интеграцию стилей жизни»; низкие показатели – «стабильность».

Таблица 2

Анализ взаимодействия склонности к риску, стрессоустойчивости, карьерных ориентаций, а также предпочитаемых способов преодоления стресса

Уровень карьерной направленности	Склонность к риску	Тип карьерной ориентации	Стрессоустойчивость	Предпочитаемые способы преодоления
Высокий	Высокая	«Менеджмент», «предпринимательство»	Высокая	1) релаксация 2) поиск помощи
Средний	Средняя	«Служение», «интеграция стилей жизни»	Средняя	1) пассивность 2) поиск помощи
Низкий	Низкая	«Стабильность»	Низкая	1) самообвинение 2) принятие

Как уже говорилось, будущие руководители, имеющие высокий уровень карьерной направленности, составляют 65 %; средний – 27 %; низкий – 9 %. Эти результаты свидетельствуют о том, что существует необходимость в психологическом сопровождении процесса обучения, так как

36 % будущих менеджеров нуждаются в коррекции склонности к риску и стремления к стрессу. Цель такой коррекции – научить студентов находить «золотую середину» между крайними формами стремления к риску и сверхосторожным поведением, а также обучить их эффективным способам преодоления стресса.

Таким образом, в процессе преподавания важно развивать стрессоустойчивость и формировать различные способы преодоления стресса у будущих управленцев.

Дата поступления – 22.06.2011 г.

Список источников

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал, 1991. Т. 3. С. 54–72.
2. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач. М., 1993. 32 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. М., 1982. 368 с.
4. Игумнов, С.А. Психологические технологии управления стрессовыми состояниями у руководителя / С.А. Игумнов. Минск, 2003. 77 с.
5. Жданович, А.А. Профессиональная идентичность и карьерные ориентации женщин в сфере образования / А.А. Жданович // Профориентация и профадаптация (теория и практика) ; под науч. ред. А.М. Кухарчук, Я.Ф. Мирзаяновой. Барановичи, 2006. С. 243–287.
6. Мильман, В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности : в кн. : Стресс и тревога в спорте / Междунар. сб. науч. ст. ; сост. Ю.Л. Ханнин. М.,

Резюме

Предмет исследования: — карьерная ориентация будущих руководителей.

Цель: — изучить взаимосвязь между способами преодоления стресса и успешной карьерной ориентацией будущих управленцев.

Результат: — выявлена взаимосвязь между предпочитаемыми способами преодоления стресса, карьерными ориентациями и психологической готовностью к риску у будущих руководителей.

Выводы: — в процессе преподавания важно развивать стрессоустойчивость и формировать различные способы преодоления стресса у будущих управленцев.

1983. С. 24–46.

НЕПРЯМЫЕ ПОДСКАЗКИ В СОДЕЙСТВИИ СТАРШЕМУ ПОДРОСТКУ ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСПИТАНИЕМ

Аннотация

В статье обсуждается роль взрослого в реализации подростком своего намерения заниматься самовоспитанием. Цель самовоспитания как специфической деятельности отложена во времени, поэтому следование такой цели предполагает выполнение подростком действий планирования и самоотчета. Нередко учащиеся испытывают затруднения в выполнении этих действий. Содействие подростку осуществляется через применение методики «подсказки», которая смоделирована по аналогии с методикой, разработанной С.Л. Рубинштейном и К.А. Славской для развития мышления как общей способности у учащихся. Непрямая подсказка взрослого направлена на активизацию опыта подростка в самостоятельном регулировании поведения и деятельности. С помощью «подсказки» подросток на основе аналитико-синтетической деятельности осознает свой опыт саморегуляции и переносит отдельные решения на ситуацию работы над собой.

The summary

The article discusses the role of the adult in the teenager's realization of his intention to engage in self-education. The purpose of self-education as a specific activity is set apart in time, so following this goal presumes the execution of planning and self-report-actions of adolescent. Often students have difficulty in carrying out these actions. Promotion to adolescent is realised through application of the technique "tips", which is modeled by analogy with the technique developed by S.L. Rubenstein and K.A. Slavskoy for the development of thinking as the overall ability of students. Indirect help of adults aimed at realization of adolescent experience in self-regulation of behavior and activity. With the help of "tips" teenager is aware of his experience on the basis of his analytical-synthetic activity and brings some solutions to the situation of work on himself.

ВВЕДЕНИЕ

Развитие человека (от рождения до зрелости) совпадает с последовательной сменой ступеней его воспитания, образования и обучения. Все эти ступени, преемственно связанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к жизни в обществе, составляют все же лишь подготовительную фазу его самостоятельного жизненного пути. Важно то, что в процессе социального формирования личности человек образуется как субъект поведения и деятельности [1].

С возрастом человек приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным. Интенсивный рост самостоятельности происходит в подростковом возрасте, который характеризуется развитием самосознания, самооценки, углублением и расширением временной перспективы, обострением «чувства взрослости». Такие новообразования приводят к скачку в развитии и проявлении самостоятельности, одной из сфер выра-

жения которой является самовоспитание, приобретающее для подростка личностное значение. Потребность подростка заниматься самовоспитанием находит свое выражение в его намерении работать над собой. Достижение целей самовоспитания, как и в любой другой деятельности, связано с реализацией ряда промежуточных целей.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Ряд уже выполненных исследований, а также наши собственные наблюдения показали, что многие старшие подростки не умеют даже организовать работу над собой, особенно на первых ее этапах [2]. В условиях экспериментального обучения действиям по реализации намерения заниматься самовоспитанием (самостоятельное планирование и самоотчет о выполнении плана) многие учащиеся испытывали затруднения в подборе либо назывании действий, необходимых для самоизменения. Проявлялось это в виде отказа продолжать практическое планирование («Не знаю, что писать»). То же наблюдалось и при составлении отчета о выполнении плана. Затруднения подобного рода в психологии иногда обозначаются термином «психологические барьеры» [3]. Если в работе над собой эти барьеры учащийся не преодолевает – намерение, естественно, угасает. Указанные выше затруднения обычно преодолеваются подростком через повторение своих попыток – в интуитивном (стихийном) поиске адекватных способов действия. Решающую роль такой ситуации должен сыграть взрослый.

Для снятия подобных затруднений нами была разработана методика «подсказки» того, какого рода действия надо включать в план. Методика основана на использовании не прямых подсказок, определяющих только направление анализа; само действие ищет (подбирает) испытуемый. Она обеспечивала минимальное участие взрослого в выборе необходимого действия, а участие испытуемого – максимальное.

Методика «подсказки» смоделирована по аналогии с методикой, разработанной С.Л. Рубинштейном и К.А. Славской для развития мышления как общей способности у учащихся [4, с. 376–380; 5; 6]. Эффективность использования «подсказок» при обучении доказана в исследованиях К.А. Славской [6]. Было установлено, что обучить учащихся решению задач можно с помощью действий переноса решения одного типа задач на другой тип. Учащийся, однако, выполняет не механический акт «переноса», а использует уже применявшиеся ранее решения, знания, принципы. За подобным актом переноса стоит «синтетический акт соотнесения обеих задач и включение их в единую аналитико-синтетическую деятельность» [5, с. 376]. В исследованиях С.Л. Рубинштейна и К.А. Славской предлагается для решения основной (сложной) задачи использовать вспомогательные задачи в качестве подсказки [5; 6].

Основную идею рассматриваемого подхода, по нашему мнению, целесообразно применить при разработке практических подходов к вопросам содействия подростку в реализации его намерения заниматься самовоспитанием. Непрямые подсказки взрослого призваны, во-первых, актуализировать имеющийся – стихийно сложившийся поведенческий опыт подростка, который «обычно оказывается недостаточным, несовершенным, наивным в собственном смысле слова» [7]; во-вторых, произвести перенос известных по опыту действий саморегулирования на наличную ситуацию. Таким образом, опыт подростка в поведении и саморегуляции выступает как зона ближайшего развития, с которой и работает взрослый [8].

В нашем исследовании в качестве «подсказки» служили примеры, хорошо известные учащимся из собственного опыта повседневного взаимодействия со значимыми взрослыми, регуляции своего поведения и действий. Экспериментатор предлагал учащимся воспроизвести в памяти свое поведение, поступки в случаях, схожих с затруднительными («Можешь ли ты не пойти гулять с друзьями, если на завтра задано много уроков? Что ты для этого делаешь?», «Что нужно сделать, чтобы завтра утром не опоздать в школу?», «Если участвуешь в споре с одноклассником и в ходе спора понимаешь, что неправ, как себя ведешь?»), а также опыт регуляции поведения значимых взрослых – родителей («Что делают родители, чтобы не опаздывать на работу?», «Как ты поступаешь, если родители просили быть дома вовремя, а друзья еще гуляют?»). Наблюдения в рамках экспериментальной ситуации показали, что такой подсказки было достаточно, чтобы учащийся начал размышлять и затем формулировать словесно, что конкретно он хотел бы изменить в поведении или учении, и планировать необходимые действия для реализации своих намерений. Старшие подростки с охотой поясняли предложенные «иллюстрации», рассказывали о своих действиях и поступках в той или иной ситуации («Если надо что-то сделать, а не хочется, я делаю себе наперекор», «Стараюсь себя заставить... Думаю о том, что получится, если сделаю все хорошо»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе новообразований подросткового возраста развивается потребность в самовоспитании, выступающая началом намерения подростка работать над собой. В сложной деятельности по реализации своего намерения старший подросток нередко испытывает затруднения, что может привести к угасанию его планов либо отказу от них. Для снятия затруднений в планировании самовоспитательных действий и при самоотчете можно использовать методику не прямой «подсказки», которая определяет только направление анализа, но само действие ищет, подбирает подросток, опираясь на свой опыт регулирования поведения и деятельности. Предложенная методика обеспечивает минимальное участие взрослого в содейст-

вии подростку, т. е. достаточную его самостоятельность. Содействие взрослого учащемуся посредством не прямой подсказки предполагает установление тесного психологического контакта [9].

Дата поступления – 28.06.2011 г.

Список источников

1. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (ст. 1) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 6. С. 3–10.
2. Джанашиа, А.З. Методика изучения намерения подростков заниматься самовоспитанием / А.З. Джанашиа // Психологический журнал. 2008. № 4. С. 3–9.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 2007. 384 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург, 2006. 713 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. М., 1959. С. 220–235.
6. Славская, К.А. Мысль в действии / К.А. Славская. М., 1968. 86 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский ; под ред. А.М. Матюшкина. М., 1982. 368 с.
8. Иващенко, Ф.И. Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития / Ф.И. Иващенко // Психологія. 2008. № 1. С. 10–14.
9. Иващенко, Ф.И. Особенности установления психологического контакта с учащимися / Ф.И. Иващенко // Педагогика. 1999. № 2. С. 36–38.

Резюме

Специфика самовоспитания как деятельности предполагает, с одной стороны, автономность субъекта и минимальное прямое участие в нем постороннего человека; с другой стороны, работа подростка над собой в силу возрастных особенностей часто сопровождается его неудачами, ошибками, «провалами» планов. Отрицательный опыт самовоспитания может оказать негативное влияние на дальнейшие планы подростка. В статье предлагается рассмотреть один из подходов к вопросу о конкретных действиях взрослого для превращения намерения подростка заниматься самовоспитанием в его актуальную цель.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме формирования гражданской личности учащейся молодежи в системе современного образования. Автор раскрывает особенности развития гражданской подрастающего поколения, приводит результаты и анализ психологической диагностики изучаемого феномена, освещает круг общих задач для решения соответствующих проблем. Статья может быть полезна работникам средних, средних специальных и высших учебных заведений.

The summary

The article is devoted to the actual problem of the formation of students' civic identity in the system of modern education. The author reveals the peculiarities of the civility of younger generation, reports the results of the analysis and psychological diagnosis of phenomenon under study, covers the range of common tasks that are necessary in dealing with relevant issues. The article can be useful to specialists who work in secondary and higher education establishments.

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня одной из наиболее острых проблем не только образовательной системы, но и всего общества и государства следует считать проблему формирования гражданской личности и гражданских качеств личности учащейся молодежи. Здесь нельзя не согласиться с мнением, что «...вызов XXI века, напрямую обращенный к образованию, как раз и состоит в том, чтобы пробудить естественные функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, коррекции, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности, и социума в целом» [1, с. 5]. Современная политика в области образования исходит из понимания значимости образования в решении вопросов формирования гражданской личности. Воспитание гражданина Отечества является объективной необходимостью, которая вытекает из видения конечных целей учебно-воспитательного процесса, когда результатом его становится, как отмечает А.С. Гаязов, гражданин, «обладающий гарантированной государством совокупностью прав и обязанностей, приверженный идеалам демократии, идеям социального партнерства, уважающий национальные и личностные свободы как окружающих, так и свои; гражданин, для которого приоритетным становится уважение к законам государства; гражданин, которого характеризует способность к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества и государства, на благо личности» [2, с. 97–100].

Формирование гражданина, которого характеризует совокупность общественно значимых качеств личности, в числе которых развитый граж-

данский долг и ответственность, ценностное отношение к Отечеству, уважение и принятие прав и обязанностей общества, уважение к его законам, – одна из ведущих целей всей образовательной системы.

Рассматривая гражданственность как качество личности, следует отметить, что его развитие соотносится с общими закономерностями развития личности. Сенситивным периодом развития гражданственности является юношеский возраст, который связан с формированием направленности личности и, в частности, с формированием мировоззрения, ценностных ориентаций, убеждений, определением жизненной позиции юношей и девушек [3, с. 21].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

С целью выявления уровня развития гражданственности учащейся молодежи нами было проведено исследование, в котором приняли участие 285 учащихся профессионально-технических учреждений образования г. Минска (далее – УПТО).

Мы рассматриваем гражданственность как интегративное качество в структуре направленности личности и делаем акцент на том, что данный феномен проявляется в когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой сферах. Специфичность когнитивного компонента определяется наличием знаний, понятий и представлений молодых людей о гражданственности, осознанием своей гражданской позиции, своих прав и обязанностей. В этих знаниях сосредоточен потенциал, дающий возможность получения необходимых сведений обо всех сторонах жизни общества. В процессе получения гражданских знаний происходит постепенное соединение личного опыта учащегося с гражданским опытом других людей, наиболее близких ему духовно, в результате чего вырабатывается ценностное отношение человека к миру, деятельности и социуму. Осознанное применение этих знаний и ценностей составляет основу поведенческого компонента, который проявляется в целенаправленных действиях и поступках личности, характеризующих ее гражданскую позицию и активность.

Следует заметить, что важными при выявлении уровня сформированности гражданственности личности являются характер и особенности отношения учащихся УПТО к правовым и моральным нормам, ответственности, культуре, нравственности, что в значительной мере определяет степень их социальной и гражданской зрелости. С целью изучения уровня развития отношения юношей и девушек к различным объектам действительности, которые могут являться ценностью в рамках того общества, с которым идентифицирует себя сама личность, мы использовали диагностику личностного роста (авторы И.В. Кулешова, П.В. Степанов, Д.В. Григорьев). Для оценивания данной личностной категории необходима также оценка устойчивости отношений, которые выделяются в три типа – ситуативные отношения, характеризующиеся изменчивостью, ситуативностью; устойчивые отношения, характеризующиеся осознанностью, относительной стойкостью; незыблемые отношения, характеризующиеся постоянством, неизменностью.

По итогам диагностики были получены результаты, которые позволили оценить не только отношение респондентов к указанным выше категориям, но и определить характер устойчивости этих отношений (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики личностного роста (%)

Шкала	Устойчиво- позитивное отношение	Ситуативно- позитивное отношение	Ситуативно- негативное отношение	Устойчиво- негативное отношение
Отношение к Отечеству	11,2	69,1	18,6	1,1
Отношение к миру	15,1	68,4	16,1	0,4
Отношение к труду	40,7	56,8	2,1	0,4
Отношение к культуре	17,9	61,8	19,6	0,7
Отношение к знаниям	8,4	65,3	25,3	1,1
Отношение к человеку как таковому	3,9	73,3	22,8	0,0
Отношение к человеку как другому	17,9	70,2	10,9	1,1
Отношение к человеку как иному	6,7	61,1	31,6	0,7
Отношение к душевному Я	2,5	51,9	41,8	3,9
Отношение к духовному Я	14,7	80,7	4,6	0,0
Отношение к телесному Я	29,8	58,6	11,2	0,4
Отношение к Земле	13,7	63,5	22,5	0,4
Отношение к семье	44,6	51,2	3,9	0,4

Из таблицы видно, что для большинства испытуемых характерно ситуативное, неустойчивое отношение к Родине, к миру и ненасилию, к культуре поведения, к людям и к самим себе. Настораживает и тот факт, что большинство респондентов имеют ситуативно-позитивное (69,1 %) и ситуативно-негативное отношение (18,6 %) к своей Родине. Полученные данные позволяют говорить о том, что у подрастающего поколения такое качество, как гражданственность, проявляется от случая к случаю и не является устойчивым образованием. Для большей части респондентов гражданственность соотносится лишь с наличием гражданства и проживанием

в стране. Такие результаты свидетельствуют о наличии проблемного поля в области формирования гражданственности и гражданских качеств юношей и девушек, получающих профессионально-техническое образование.

Другой важной составляющей гражданственности являются ценностные ориентации личности. Система ценностных ориентаций молодого поколения, являясь психологической характеристикой зрелой личности, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет линию его поведения. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность человека к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, а также указывают на направленность ее поведения. Ценности могут выступать критериями оценки как всей жизни личности, так и отдельных ее поступков, действий, поэтому нередко ценности определяют как «локаторы нравственного сознания личности» [4, с. 118], главной функцией которых является создание упорядоченной, стабильной, имеющей для человека значение картины мира [5, с. 37].

По мнению А.Г. Здравомыслова и В.А. Ядова, наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека и обеспечивает его устойчивость и стабильность. Так, например, устойчивая структура ценностных ориентаций определяет такие качества личности, как активность жизненной позиции, упорство в достижении целей, верность определенным принципам и идеалам, цельность, надежность; и напротив, противоречивость в ценностных ориентациях влечет за собой непоследовательность, непредсказуемость поведения человека; неразвитость ценностных ориентаций личности определяет ее инфантилизм, господство внешних стимулов в поведении личности, а следовательно, конформизм, безликость человека [6, с. 203].

Таким образом, ценности – это ядро структуры гражданственности личности, определяющее ее направленность, высший уровень регуляции поведением молодых людей. Поэтому решение проблемы формирования гражданственности личности учащихся вряд ли возможно вне исследования сформированности их ценностной сферы.

Нам важно было выяснить, какое место занимают гражданские ценности в целостной иерархии жизненных ориентаций учащихся УПТО. С этой целью было проведено анкетирование, где учащимся предлагалось выбрать из приведенного списка гражданских ценностей (личностных и общечеловеческих) те, которые, на их взгляд, должны стать приоритетными для граждан нашей страны.

В качестве первостепенных ценностей учащимися были названы: образованность, ответственность, здоровый образ жизни и уважение человеческого достоинства (табл. 2). Такое распределение ценностей может говорить о соответствующей и приоритетной направленности развития личности учащихся.

Таблица 2

**Результаты ранжирования учащимися ценностей
гражданского общества**

Ценности	Ранг/место
Образованность	1
Ответственность	2
Здоровый образ жизни	3
Уважение человеческого достоинства	4
Свобода, независимость в суждениях и действиях	5
Стабильность в жизни	6
Законопослушание	7
Гарантия прав и свобод личности	8
Любовь к Родине	9
Умение брать от жизни все	10
Гражданский мир и согласие	11
Терпимость к чужому мнению, милосердие	12
Высокая нравственность	13
Опора на национальные традиции	14

Важными ценностями (средние значения в таблице) молодые люди считают свободу, независимость в суждениях и действиях; стабильность в жизни; законопослушание; гарантию прав и свобод личности. Однако такая ценность, как любовь к Родине, занимает всего лишь девятое место в ранговой таблице, а гражданский мир и согласие, высокая нравственность, опора на национальные традиции – последние позиции среди гражданских ценностных ориентаций. Здесь также следует отметить, что современная молодежь не считает нужным проявлять терпимость к чужому мнению и милосердие, что указывает на эгоистическую позицию респондентов в отношении к другим людям. Таким образом, анализ ценностной ориентации учащихся УПТО указывает на невысокий приоритет ценностей гражданского общества в иерархической системе их жизненных ценностей. Внимание к формированию гражданских ценностей и ценностных ориентаций должно стать первоосновой любого общества, так как они определяют сферу человеческой жизнедеятельности, интересы, потребности, социальные отношения, критерии оценки значимости, выраженные в нравственных идеалах, установках, что придает для каждого особый жизненный смысл.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты позволяют заключить, что проблема формирования гражданственности молодежи, крайне важная и актуальная сегодня, требует решения ряда таких задач, как:

- 1) мировоззренческая подготовка молодежи, определение смысла жизни, ценностного отношения к Отечеству;
- 2) приобщение учащихся к законам государства, раскрытие объективной

необходимости их выполнения, формирование гражданской ответственности, что способствует развитию потребности в гражданских действиях;

3) приобщение подрастающего поколения к культуре своего отечества, народа, формирование потребности в высоких культурных и духовных ценностях;

4) формирование общечеловеческих и гражданских качеств личности;

5) развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и регуляции в поведении, чувства собственного достоинства, самоуважения;

6) воспитание трудолюбия и развитие потребности в творческом труде, что обуславливает социально-личностное, нравственное и экономически ответственное поведение человека;

7) формирование потребности в проявлении своей гражданской позиции и активности в обществе;

8) развитие потребности в здоровом образе жизни.

Таковы общие задачи формирования гражданственности личности учащихся, причем любая задача как цель определенной деятельности дается в определенных условиях и требует для своего решения применения адекватных к этим условиям средств, форм и методов организации.

Дата поступления – 19.05.2011 г.

Список источников

1. Булдаков, С.К. Философия и методология образования : науч. изд. / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. Кострома, 2002. 444 с.

2. Проблемы правового образования в общеобразовательных учреждениях // Материалы Всероссийской конф. М., 2001. С. 97–100.

3. Возможности компетентного подхода в развитии гражданской ответственности старшеклассников / А. В. Дергай [и др.] ; под общ. ред. Д. В. Карпиевич. Минск, 2008. 188 с.

4. Моральный выбор / А.И. Титаренко [и др.] ; под общ. ред. А.И. Титаренко. М., 1980. 344 с.

5. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. М., 1988. 200 с.

6. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. М., 1986. 223 с.

Резюме

В психолого-педагогической науке наиболее острой и по-новому вставшей перед исследователями является проблема формирования и развития взрослого человека как гражданина современного общества. В настоящее время возникла необходимость формирования гражданской ответственности личности, так как создание гражданского общества немыслимо без воспитания данного качества у всех его членов, в частности, у молодежи. Нами была предпринята попытка рассмотреть, как происходит развитие гражданской ответственности личности в учреждениях профессионально-технического образования, и обозначить ряд задач, связанных с решением данной проблемы.

МОТИВАЦИЯ ВОЗДЕРЖАНИЯ ПОДРОСТКОВ ОТ УЧАСТИЯ В ГРУППОВОМ ПРОСТУПKE

Аннотация

В статье ~~рассматриваются~~ рассмотрены вопросы развития у современных подростков устойчивости в критических ситуациях при ~~ч~~-вовлечении их в групповые проступки. ~~Описывается~~ Описана авторская методика изучения данных феноменов.

The summary

The article discusses the questions of the development of a modern teenage stability in critical situations and involving them in group actions. The author's method of studying these phenomena is described. ~~The article discusses the development of a modern teenage stability in~~

ВВЕДЕНИЕ

В системе профессионально-технического образования проблемой, определяющей особое содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся, является формирование личности юношей и девушек с затруднениями в индивидуально-психологическом и социальном развитии (склонных к асоциальному поведению, потребляющих спиртосодержащие напитки и имеющих другие типы зависимостей). Психолого-педагогическое сопровождение такой категории учащихся осложняется их ограниченными познавательными возможностями и негативным жизненным опытом.

Девиантное поведение обучающихся в системе профессионального образования становится более «видимым» на фоне школьников, поскольку от такой категории юношей и девушек школа дистанцируется, создавая возможности для ухода из нее трудных подростков. В молодежной среде наиболее представлены такие негативные проявления, как употребление алкогольных напитков, наркотиков, табакозависимость, агрессивное поведение, склонность к суицидальному поведению, противоправное поведение.

Социальные изменения в стране существенно повлияли на образовательную среду. Изменилось качество воспитательной работы в школе, межличностного взаимодействия педагогов и учащихся, отношение учащихся к учению и к школе. Изменения произошли в семейном воспитании, которому, как известно, принадлежит главная роль в становлении личности ребенка. В последнее десятилетие в области педагогической психологии учеными делались довольно успешные попытки изучения роли психологических детерминант в развитии личности на разных этапах онтогенеза. Особенно это важно в подростковом периоде. Изучение психолого-педагогической литературы показало, что за последнее десятилетие, несмотря на произошедшие перемены, статус школьника изменился незначительно. С одной стороны, деятельность современного школьника предпола-

гает ответственность, усложнение задач, которые необходимо решать самостоятельно, увеличение обязанностей по отношению к себе и окружающим. С другой стороны, имеет место зависимость от взрослых, контроль со стороны педагогов и родителей, внешняя опека и недоверие с их стороны.

Среди важнейших социальных потребностей в подростковом возрасте можно назвать потребность в общении и обособлении. Особенно это касается категории учащихся, которые имеют затруднения в установлении контактов, у которых отсутствует авторитет среди сверстников. Низкий уровень коммуникативной успешности «провоцирует» проявления негативизма, демонстративности в поведении, неадекватных форм общения, эпатажа. Учащиеся склонны использовать примитивные способы завоевания авторитета: асоциальное поведение, курение, использование ненормативной лексики, употребление спиртных напитков, вандализм и др. Такое поведение зачастую «провоцируется» нахождением в группе сверстников, поскольку снижается самоконтроль, происходит атрибуция ответственности, снижается критичность мышления.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования заключалась в определении деятельности педагога по развитию у современных подростков устойчивости в критических ситуациях при вовлечении их в групповые проступки. Постановка такой цели обусловлена тем, что в педагогической психологии крайне мало научных данных по заявленной теме, о том, что именно надо совершенствовать в психологической подготовке педагогических работников.

Мы проводили исследование в школах городов Могилева, Бреста и Минска. К исследованию были привлечены учащиеся 5-х классов (51 подросток в возрасте 11–12 лет) и 8-х классов (85 подростков в возрасте 14,5–15 лет). В школах, где проводилось исследование, профилактика отклоняющегося поведения и правонарушений поставлена по сравнению с другими школами удовлетворительно.

В основу методики нашего исследования положен феномен проекции. Под проекцией в условиях психологического исследования понимается интерпретация испытуемым неопределенных, неоднозначных стимулов без ограничений в выборе ответов-реакций [1, с. 501]. Обычно проективные методики направлены на исследование личности взрослого человека *в широком плане*. По этой причине, как отмечается во многих исследованиях, они не поддаются традиционным способам определения надежности и валидности. Проективные методики (главным образом, рисуночные) применяются в качественных исследованиях. По мнению американского психолога А. Анастази, их значение состоит в том, что «...они представляют собой эффективные средства для “растопливания льда” при первых контактах между клиницистом и клиентом... Они ведут к отвлечению внимания индивидуума от самого себя и тем самым к уменьшению смущения

и настороженности...» [1, с. 474]. А это особенно важно в общении экспериментатора с детьми подросткового возраста.

В отечественной психологии проективные методики используются только с 90-х годов-гг. прошлого столетия. Для снижения неопределенности стимульного материала в психологическом исследовании В.В. Столин предложил словесную методику управляемой проекции: управление осуществляется с помощью ряда вопросов, например, по поводу прошлого, настоящего и будущего опрашиваемых испытуемых («К чему этот человек стремится в жизни?»; «Почему он выбрал такую профессию?»; «Как этот человек оценивает себя?»). С помощью этой методики автору удалось выявить форму и характер самоотношения испытуемого (приведено по [3]).

В разработанной нами вербальной проективной методике стимулом выступили задания, в которых кратко, неопределенно описана ситуация вовлечения учащихся (неизвестных испытуемому) в групповой проступок. Испытуемый должен был объяснить, почему эти учащиеся (обозначим их «условные») отказались от участия в групповом проступке. Такое содержание заданий отвлекало внимание испытуемого от себя, что способствовало свободному высказыванию своего объяснения. Неопределенность ситуации вынуждает испытуемого вообразить или «додумать» ее на основе своего опыта. Результат его воображения – определение причины – и есть проекция испытуемым своего мнения на условного подростка.

Задания в виде письменных текстов имели следующее содержание: в первых двух описывались отклонения от нормативного поведения (уход с урока и выпивка), в двух других – проступки, граничащие с преступлением (кража и предложение некоторых учеников побить отличника, который не дает списывать домашние задания). Приводим пример задания первого типа: «Несколько одноклассников сговорились уйти с урока из-за несправедливых, по их мнению, оценок знаний. Предлагали они и другим уйти с урока, но те отказались. Как ты считаешь, почему они отказались?».

Перед опросом подросткам давалась инструкция: «Исследование проводится с научными целями. Поэтому отвечайте искренне. Для нас нет ни хороших, ни плохих ответов. Ваши ответы не будут оцениваться и никому не будут показаны».

Участие подростков в опросе было добровольное. Опрос проводился коллективно.

В проведении опроса принимали участие школьный психолог В.М. Собатковская и учитель Г.В. Конева.

Были получены следующие результаты.

Подавляющее большинство пятиклассников с заданиями справились. Только несколько человек заявили, что не знают ответа, или оставили задание без ответа. Двое, в отличие от остальных, осудили тех, кто не поддержал инициаторов проступка. К опросу учащиеся отнеслись серьезно, интересовались, когда можно «узнать результаты».

Количественные данные по отдельным ситуациям представлены в таблице 1. Для облегчения чтения таблицы даем определение терминов. Под внутренней мотивацией здесь понимается принятие подростком одобряемых обществом форм поведения. Этим термином обобщены такие ответы (подаются в формулировке испытуемых): «они воспитанные», «они хотят учиться», «хотят быть умными», «учитель прав», «ведут здоровый образ жизни», «они непьющие», «заботятся о здоровье», «у них есть совесть», «у них есть ответственность», «они знали, что красть нельзя», «они дружили с отличником», «задание нужно выполнять самому» и т. п.

Под внешней мотивацией понимается принятие тех же форм поведения, но под давлением значимых взрослых (учителей, родителей, милиции) или значимых соучеников. Этим термином обобщены следующие ответы подростков: «будут проблемы с родителями», «родители не дают денег», «боятся родителей», «это пойдет в журнал», «оштрафуют родителей», «возьмут на учет в милиции» и т. п.

По содержанию эти определения аналогичны тем, которые приняты в педагогической психологии для характеристики сформированности мотивации учебной деятельности [3, с. 242, 246].

Таблица 1

**Распределение ответов испытуемых – учащихся 5-х классов
о причинах воздержания от участия в групповых проступках**

Вид мотивации	Количество ответов по ситуациям (абсол./%)			
	1	2	3	4
Внутренняя	39/76,4	37/72,5	31/60	31/60
Внешняя	9/18	13/23,5	17/33,3	11/21,5
Отсутствие мотивации («не знаю»)	3/6	–	1/2	7/13
Отказ (отсутствие ответов на вопросы)	–	–	3/6	1/2
Осуждение тех, кто не поддержал асоциальный проступок	–	1/2	–	1/2

Примечание: в последних четырех рубриках цифрой 1 обозначен уход с урока, 2 – групповая выпивка, 3 – кража, 4 – «наказание» отличника.

Как видно из таблицы 1, почти все испытуемые воздержались от участия в групповых проступках. Но, судя по их ответам, сила мотивации этого воздержания различна. Большая часть испытуемых воздержание условных ровесников во всех четырех ситуациях объясняет нормами и правилами, задаваемыми обществом, потребностями учащихся (особенно в первой ситуации); другая часть – боязнью возможных санкций со стороны значимых взрослых (родителей, учителей, милиции).

Кроме слабой силы мотивации у последних испытуемых недостаточен и интеллектуальный ресурс для воздержания от участия в групповом проступке (см. примеры их ответов, которые были приведены выше).

Перейдем к результатам опроса подростков – учащихся 8-х классов.

Их высказывания по сравнению с пятиклассниками, естественно, были более полными, причины воздержания условных учащихся сформулированы более грамотно. Более того, опрашиваемые подростки высказывали суждения и о тех учащихся, кто намерен совершить проступок, хотя по инструкции это не требовалось. Некоторые осуждали инициаторов наказания отличника, описывали их как ленивых или завистливых. Другие выражали солидарность с отличником («Это его право – дать или не дать списать», «Я бы заступилась за него»). Такое конструирование и расширение ответов позволяет считать, что выполнение предложенных заданий «задевает» позицию испытуемых, вынуждает их не только «додумывать», но и прочувствовать ситуацию.

Количественные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение ответов испытуемых – учащихся 8-х классов
о причинах воздержания от участия в групповых проступках**

Вид мотивации	Количество опрошенных учащихся по ситуациям (абсол. / %)			
	1	2	3	4
Внутренняя	54/67,5	61/70	38/44	64/75
Внешняя	29/34	21/24	46/54	18/21
Отсутствие мотивации	–	–	–	1/1,1
Отказ (отсутствие ответов на вопросы)	2/2,2	3/3,5	–	–
Осуждение тех, кто не поддержал асоциальный проступок	–	–	1/1,1	2/2,2

Примечание: в последних четырех рубриках цифрами 1, 2, 3 и 4 обозначены те же ситуации, что и в таблице 1.

Из таблицы 2 видно, что почти все испытуемые воздержались от участия в групповых проступках. Но, как и при опросе пятиклассников, мотивация этого воздержания по силе различна: у одних подростков она внутренняя (нормы и правила, задаваемые обществом, принимаются, цели проступков противоречат потребностям испытуемых), у других – внешняя (воздержание регулируется боязнью возможных санкций со стороны значимых взрослых). Опираясь на данные, приведенные в таблицах 1 и 2, можно предположить, что личностное развитие (самостоятельности, потребности в достижении, активности самого подростка) последних подростков по сравнению с первыми в какой-то мере отстает. Отстает и развитие их психологического возраста. Согласно концепции Л. Кольберга, избегание неодобрения авторитетов характерно для детей 10–12 лет [4]. Это различие, вероятнее всего, обусловлено различием культур воспитания в семье, школе и в других учреждениях образования.

Сравнение показателей, содержащихся в таблицах 1 и 2, показывает, что выбор вида мотивации зависит и от содержания ситуации. Так, среди восьмиклассников несколько меньше (в процентах) тех, кто воздержание условных ровесников в первых двух ситуациях объясняет наличием у них внутренней мотивации. Но в ситуации «кража» это различие значительно: 44 % восьмиклассников объясняют воздержание ровесников внутренней мотивацией, тогда как пятиклассников – 60 %.

Как видно из таблицы 2, в первой, второй и четвертой ситуациях у большинства испытуемых преобладает внутренняя мотивация. Наибольшее количество испытуемых с такой мотивацией наблюдалось при выполнении заданий по второй и четвертой ситуациям. Характерно, что подобные различия наблюдались при выполнении тех же заданий с теми же ситуациями и у испытуемых – учащихся 5-х классов. Можно предположить, что эти различия не случайного происхождения, а обусловлены содержанием самих ситуаций.

Обращает на себя внимание относительно большой процент испытуемых, воздержавшихся от участия в групповой выпивке (70 %). Ответы на вопрос, поставленный в задании, наиболее полные по сравнению с ответами по поводу других ситуаций, что может свидетельствовать о том, что эти восьмиклассники уже попробовали алкоголь. Чаще всего воздержание от выпивки обосновывают такими суждениями: «ведут здоровый образ жизни», «чтобы дольше жить», «не убивать свой организм», «не хотят стать пьяницами». Судя по ответам остальных учащихся (24 %), их воздержание от участия в выпивке регулируется только боязнью отрицательных санкций значимых взрослых (их мотивация отражена во второй строке таблицы 2). Некоторые различают выпивку даже «по поводу» и «без повода», считая первую допустимой, а вторую – «глупостью».

Анализ ответов учащихся по четвертой ситуации показал, что большинство восьмиклассников (75 %) позитивно относятся к отличникам. Характерно, что многие в своих ответах предлагают и способы «цивилизованного» (такое определение дали несколько человек) решения проблемы взаимодействия с отличником – «лучше попросить у отличника помощи».

С целью валидации результатов исследования мы попытались выяснить отношения между ними, с одной стороны, и оценками успешности в учении подростков, с другой, за четверть учебного года. Корреляций между этими переменными не было обнаружено. То же наблюдалось при сопоставлении результатов исследования с оценками поведения старших подростков, данными классными руководителями. Отсутствие корреляционных связей между названными переменными согласуется с результатами зарубежных исследований с использованием проективных методик, где были получены низкие корреляции. По мнению А. Анастаси, низкие корреляции здесь свидетельствуют о том, что экспериментаторы не смогли

учесть другие качества индивида и их сложные взаимосвязи. Она, как и многие психологи, возражает против валидизации отдельных результатов в проективных методиках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Значительная часть испытуемых мотивирует воздержание условных подростков (следовательно, и свое) боязнью отрицательных санкций со стороны значимых взрослых (родителей, учителей, милиции).

2. Особенность мотивации этих испытуемых состоит в том, что мотивация слабо или совсем не связана с активностью самих подростков при встрече с трудностями в таких важных сферах их жизни, как учение, сохранение своего здоровья, своей свободы, развитие своей самостоятельности. Подростки с такой мотивацией воздержания склонны в реальных условиях к рискованному поведению.

3. Результаты исследования показали, что разработанная методика обеспечивает «маскировку» цели экспериментатора, а также дифференциацию испытуемых по такому личностному критерию, как сформированность про-социального поведения подростка в типичных сферах его жизни. Однако методика не самодостаточна. Ее использование в диагностических целях необходимо дополнять и другими методиками, в том числе **н**-объективными.

Дата поступления – 23.08.2011 г.

Список источников

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование : в 2 кн. Кн. 2 / А. Анастаси, С. Урбина; пер с англ. М., 2001. 688 с.

2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. Санкт-Петербург, 2008. 688 с.

3. Немов, Р.С. Психология : в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. М., 1994. 496 с.

4. Пауэр, Ф.К. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психологический журнал. 1992. № 3. С. 175–182.

Резюме

Следует отметить, что к факторам, акцентирующим негативные проявления, можно отнести личностные трудности переходного возраста, перестройку Я-концепции, пограничность поведения, неопределенность социального положения подростков и юношества, перестройку механизмов социального контроля и несформированные способы самоконтроля. Для развития у учащихся, склонных к рискованному поведению, моральной устойчивости в условиях давления рекомендуется проводить дискуссии, формировать у них (учащихся) умения контролировать и оценивать критическую ситуацию, принимать на себя ответственность за собственную жизнь, прививать навыки уверенного поведения (сказать самому себе «нет!»).

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена взаимосвязи коммуникативной и познавательной активности учащихся юношеского возраста системы профессионального образования Республики Беларусь. Взаимосвязь коммуникативной и познавательной активности личности выступает в качестве важнейшего условия профессионального становления и личностного роста будущих специалистов и указывает на уровень социальной зрелости учащихся профессиональной школы. Для исследования взаимосвязи коммуникативной и познавательной активности учащихся системы профессионального образования впервые применялись методики: «Интеллектуальная шкала» Д. Векслера», «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена» в адаптации Е.С. Михайловой (Алешиной), «Шкала социального интереса. Шкала личностной значимости черт» Дж. Кренделла». В данной статье анализу подверглись выявленные взаимосвязи между составляющими коммуникативной и познавательной активности только учащихся категории «изолированные».

Статья адресована практическим психологам, социальным педагогам, педагогам-психологам, работающим с категорией учащихся подросткового и юношеского возраста, а также всем тем, кто интересуется вопросами педагогической, социальной психологии и психологии развития.

The summary

The article is devoted to the relationship of communicative and cognitive activity of peadult age students of the vocational education of the Republic of Belarus. The relationship of communicative and cognitive activity of the person acts as an essential condition of professional development and personal growth of future professionals, and indicates the level of social maturity of students in vocational schools. To investigate the relationship of communicative and cognitive activity of students of vocational education the following techniques were applied for the first time: "Intellectual scale D. Wexler," "Research Methodology Social Intelligence J. Gilford, and M. Sullivan," to adapt E.S. Mikhailova (Alyoshinoy), "The scale of social interest. Scale features of the personal significance J. Crandall. "In the article the identified relationships between the components of communicative and cognitive activity of students only from the category of "isolated" were analyzed. The article is addressed to practical psychologists, social educators, teachers, psychologists who work with school-adolescence and adolescence, as well as all to those who is interested in questions of educational, social psychology and development psychology. The topic of the given article is the research of the interrelation of basic components of communicative and informative activity of

ВВЕДЕНИЕ

Характерной особенностью современной ситуации развития общества является возрастание проблем, связанных с человеком как субъектом познания. Межличностное познание выступает важнейшим звеном челове-

ских коммуникаций и является главным фактором в подготовке будущих специалистов, формировании их профессиональной направленности. За последние годы значительно вырос интерес исследователей к проблеме социальной активности личности и ее видам — коммуникативной и познавательной.

По мнению ученых-психологов (К.А. Альбуханова-Славская, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский), изучение взаимосвязи и развития коммуникативной и познавательной активности учащейся молодежи связано с задачами обеспечения образовательного процесса и профессиональной деятельности, где коммуникативная и познавательная активность выступает в качестве важнейшего условия личностного роста и профессионального становления [1–6]. Именно поэтому потребность в углублении исследований этого сложнейшего психического феномена как системного образования, имеющего многоуровневую структуру и только ему присущие характеристики, является актуальным для современной психологической науки.

Цель нашего исследования – изучение наиболее существенных психологических компонентов, определяющих коммуникативную и познавательную активность личности, а также определение интенсивности проявления взаимосвязи познавательной и коммуникативной активности учащихся системы профессионального образования статусных категорий «звезды» и «изолированные».

Анализ проведенных рядом авторов исследований коммуникативной и познавательной активности показывает, что данные виды активности включают специфическое сочетание психологических качеств личности, имеющих первостепенное значение для процесса межличностного познания, социальной адаптации и регуляции поведения [1–2; 3; 5; 7; 8].

Имеются основания полагать, что возможно множество таких сочетаний, в каждом из которых какое-либо качество доминирует. Выявление этих сочетаний, на наш взгляд, дает возможность более эффективно прогнозировать успешность учебно-профессиональной деятельности учащихся и развивать их коммуникативную и познавательную активность.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами использовались следующие методы: социометрический опрос, тестирование, эксперимент. Данные анализировались методом корреляционного анализа и описательными методами.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Наше исследование было направлено на изучение интенсивности проявления взаимосвязи коммуникативной и познавательной активности учащихся системы профессионального образования, входящих в категории «звезды» и «изолированные». Ввиду ограниченных возможностей статьи приводим только ана-

лиз полученных взаимосвязей коммуникативной и познавательной активности учащихся статусной категории «изолированные», для которых характерна негативная лидерская ролевая направленность, а именно: «нытик», «дезорганизатор дел», «эгоистический лидер», «неприятель».

Для изучения взаимосвязи компонентов коммуникативной и познавательной активности данной категории испытуемых осуществлен корреляционный анализ. В качестве показателя выбран коэффициент корреляции Спирмена (r_s), позволяющий определить взаимосвязь между ранжированными данными. Расчет осуществлялся при помощи прикладного пакета программ STATISTICA 6.0.

Выявленные взаимосвязи между составляющими коммуникативной и познавательной активности учащихся статусной категории «изолированные» приведены на рисунке.

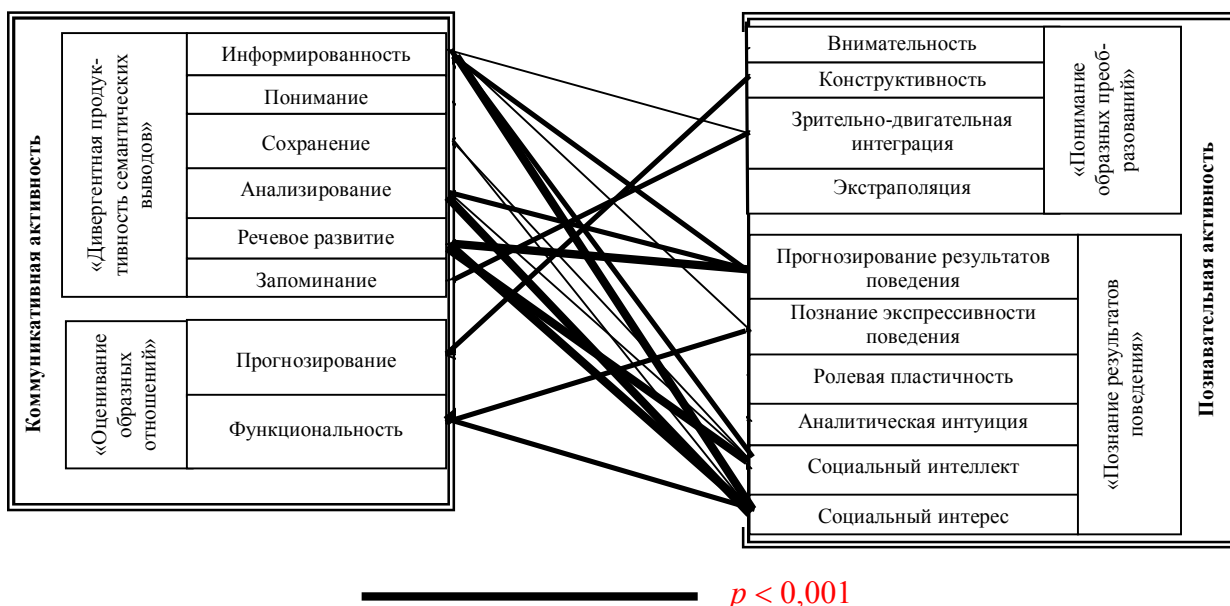


Рис. Взаимосвязь составляющих коммуникативной и познавательной активности учащихся статусной категории «изолированные»

У учащихся статусной категории «изолированные» выявлены взаимосвязи: между компонентом «Информированность» фактора «Дивергентная продуктивность семантических выводов» и компонентом «Зрительно-двигательная интеграция» фактора «Понимание образных преобразований» ($r_s = 0,32$; $p = 0,01$); между компонентом «Информированность» фактора «Дивергентная продуктивность семантических выводов» и компонентами фактора «Познание результатов поведения»: «Прогнозирование результатов поведения» ($r_s = 0,37$; $p < 0,005$), «Социальный интеллект» ($r_s = 0,37$; $p < 0,005$), «Социальный интерес» ($r_s = 0,44$; $p < 0,0005$). Следовательно, с развитием объема и уровня знаний, способности к их сохранению в долговременной памяти, направленности интересов и общей образо-

ванности у учащихся статусной категории «изолированные» повышаются уровень конструктивного мышления, способность к восприятию форм, к пространственному анализу и синтезу, развивается способность предвидеть последствия поведения человека исходя из имеющейся информации о нем, повышается уровень развития способности к извлечению информации о поведении людей, к пониманию языка невербального общения. Учащиеся обучаются умению высказывать быстрые и точные суждения об окружающих, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с партнерами. Кроме того, у учащихся развивается способность к познанию других людей.

Взаимосвязь выявлена между компонентом «Сохранение» фактора «Дивергентная продуктивность семантических выводов» и компонентами фактора «Познание результатов поведения»: «Социальный интеллект» ($r_s = 0,30$; $p < 0,05$), «Социальный интерес» ($r_s = 0,32$; $p < 0,05$). Следовательно, чем выше у учащихся статусной категории «изолированные» объем и уровень знаний, способность к их сохранению в долговременной памяти, направленность интересов и общая образованность, тем лучше они способны извлекать информацию о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения об окружающих, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с партнерами.

Взаимосвязи выявлены также между компонентом «Анализирование» фактора «Дивергентная продуктивность семантических выводов» и компонентами фактора «Познание результатов поведения»: «Прогнозирование результатов поведения» ($r_s = 0,34$; $p < 0,01$), «Социальный интеллект» ($r_s = 0,33$; $p = 0,01$), «Социальный интерес» ($r_s = 0,44$; $p < 0,0005$).

Анализируя полученные результаты, замечаем: чем выше уровень развития вербальных операций учащихся статусной категории «изолированные», уровень абстрактно-логического понятийного мышления, связанный с особенностями их мышления, тем лучше испытуемые способны предвидеть последствия поведения человека исходя из имеющейся информации о нем, извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения об окружающих, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с партнерами.

Умеренные взаимосвязи выявлены между компонентом «Речевое развитие» фактора «Дивергентная продуктивность семантических выводов» и компонентами фактора «Познание результатов поведения»: «Прогнозирование результатов поведения» ($r_s = 0,48$; $p = 0,0001$), «Социальный интеллект» ($r_s = 0,43$; $p < 0,001$), «Социальный интерес» ($r_s = 0,44$; $p < 0,0005$). Следовательно, с повышением уровня развития долговременной памяти, уровня коммуникативной культуры и личностных качеств у учащихся статусной категории «изолированные» повышается способность к предвиде-

нию последствий поведения собеседника исходя из имеющейся информации о нем, способность извлекать максимум информации о поведении людей посредством невербального общения, а также высказывать быстрые и точные суждения об окружающих, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с партнерами. Повышается также способность к эмпатии, сотрудничеству и альтруизму, направленная на построение позитивных отношений с другими людьми посредством общения.

Умеренная положительная взаимосвязь выявлена между компонентом «Запоминание» фактора *«Дивергентная продуктивность семантических выводов»* и компонентом «Зрительно-двигательная интеграция» фактора *«Понимание образных преобразований»* ($r_s = 0,35$; $p < 0,01$). Следовательно, развивая способность к созданию и запечатлению аудиовизуальных образов в кратковременной памяти и объем внимания у учащихся статусной категории «изолированные», мы способствуем развитию уровня кратковременной зрительной памяти; объема, переключения, распределения внимания; двигательной активности, работоспособности.

Взаимосвязь у описываемой категории учащихся выявлена между компонентом «Прогнозирование» фактора *«Оценивание образных отношений»* и компонентом «Конструктивность» ($r_s = 0,37$; $p < 0,005$). Следовательно, с повышением способности к пониманию причинно-следственных связей в жизненных ситуациях, уровня социального развития испытуемых, способности к синтезу невербального материала развивается уровень конструктивного мышления, способность к социальному и вербальному восприятию, способность к пространственному анализу и синтезу.

Положительные взаимосвязи выявлены между компонентом «Восприятие» фактора *«Оценивание образных отношений»* и компонентами фактора *«Познание результатов поведения»*: «Познание экспрессивности поведения» ($r_s = 0,37$; $p < 0,005$), «Социальный интерес» ($r_s = 0,40$; $p < 0,005$). Заключаем, что с развитием уровня конструктивного и эвристического мышления, уровня развития интуиции, способности к синтезированию, восприятию повышается способность распознавать общие качества личности среди экспрессивной и ситуативной информации о поведении партнера по общению, развивается способность к познанию субъектов, наделенных собственной психической активностью и опосредствующих ориентировку в сфере человеческих отношений.

Таким образом, анализ корреляционных связей между структурными компонентами коммуникативной и познавательной активности у учащихся статусной категории «изолированные» позволил сделать следующие выводы:

- существуют положительные умеренные взаимосвязи между компонентами коммуникативной и познавательной активности у учащихся юношеского возраста, относящихся к статусной категории «изолированные»;

- поскольку установленные взаимосвязи являются положительными, можно говорить о синхронном развитии коммуникативной и познавательной активности учащихся. А именно, чем выше уровень развития компонентов, входящих в структуру познавательной активности личности, тем выше уровень развития компонентов, входящих в структуру коммуникативной активности личности, и наоборот;
- развитие коммуникативной и познавательной активности способствует в целом активизации личностного потенциала учащихся и, как следствие, появлению новых коммуникативных и познавательных способов поведения с учетом специфики профессиональной деятельности.

Данные нашего исследования соотносятся с исследованиями в области социальной психологии, проведенными рядом ученых (С.В. Ковалев, Р.Л. Кричевский, Я.Л. Коломинский, Л.И. Уманский и др.), по проблеме ролевой дифференциации лидерства в малых группах, а именно делового и эмоционального лидерства [95; 10; 5; 9–11].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования взаимосвязи коммуникативной и познавательной активности учащихся учреждений профессионального образования в целом и полученные результаты корреляционного анализа в частности позволяют сделать вывод о том, что существует положительная взаимосвязь средней силы между составляющими коммуникативной и познавательной активности учащихся статусной категории «изолированные». Более того, развитие коммуникативной и познавательной активности учащихся детерминировано взаимосвязью основных составляющих коммуникативной и познавательной активности личности в целом и их влиянием на процесс межличностного взаимодействия в условиях учебно-профессиональной деятельности в частности.

Дата поступления – 16.06.2011 г.

Список источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Социально-психологические аспекты активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. М., 1983. С. 7–21.
2. Бодалев, А.А. Проблема активности в общении / А.А. Бодалев // Психология межличностного общения. Рязань, 1994.
3. Бодалев, А.А. Об одаренности человека как субъекта общения / А.А. Бодалев // Психологія. 1999. № 1/14. 1999. С. 24–28.
4. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. Ленинград, 1985. 167 с.
5. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. 2-е изд., доп. Минск, 2000. 432 с.

6. Петровский, В.А. К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 26–38.
7. Матюшкин, В.С. Влияние типов личности на категоризацию в межличностном познании : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.С. Матюшкин. М., 2000. 162 с.
8. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика исследования социального интеллекта : адаптация теста Д. Гилфорда и М. Салливена : руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). Санкт-Петербург, 1996. 56 с.
9. Ковалев, С.В. Факторы дифференциации лидерства / С.В. Ковалев, Р.Л. Кричевский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1978. № 2. С. 26–36.
10. Кричевский, Р.Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом / Р.Л. Кричевский // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 150–155.
11. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. М., 1980. 160 с.

Резюме

Исследована взаимосвязь основных компонентов коммуникативной и познавательной активности учащихся учреждений профессионального образования.

-Предмет исследования – основные компоненты, входящие в структуру коммуникативной и познавательной активности личности, и их взаимосвязь.

-Цель исследования – изучение интенсивности проявления взаимосвязи познавательной и коммуникативной активности учащихся. В исследовании применялись следующие методы: опрос, тестирование, количественно-качественный и статистический анализ полученных результатов.

-Выявлена положительная взаимосвязь средней силы между составляющими коммуникативной и познавательной активности личности учащихся статусной категории «изолированные», имеющих негативную лидерскую ролевую направленность – «нытик», «дезорганизатор дел», «эгоистический лидер», «неприятель».

~~Сделан~~ Вывод: – развитие основных составляющих коммуникативной и познавательной активности способствует переходу пассивной адаптации учащихся в кругу сверстников в активную социализацию, приводя к появлению новых способов поведения с учетом специфики профессиональной деятельности.

О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАВИСТИ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

Аннотация

В статье представлены результаты первого этапа исследования зависти методом качественного и количественного контент-анализа. Результаты проинтерпретированы на основе взглядов на проблему зависти П. Куттера, К.К. Платонова, Е.П. Ильина, К. Муздыбаева и факторов, выделенных Ч. Осгудом.

The summary

The article presents the results of the first phase of the study of envy, by qualitative and quantitative content analysis. The results are interpreted on the basis of views on the problem of envy of A.P. Cutters, K.K. Platonov, H.E. Ilyina, K. Muzdybaeva and factors identified by Charles Osgood. The article presents the results of the first phase of the study by envy, qualitative and quantitative content analysis. Results interpreted on the basis of views on the

ВВЕДЕНИЕ

Идеология психологического сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать человека от трудностей, не решать за него проблемы, а создавать условия для его осознанного, ответственного и самостоятельного выбора. «Сопровождение» – недирективная форма оказания здоровым людям психологической помощи, направленной на развитие самосознания личности, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.

В каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности, которой оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

Трудно ли человеку признаться в таком грехе, как зависть? Испытывают ли люди чувство зависти всегда, часто? Или есть те, кому посчастливилось не знать, что это такое? Что такое зависть и как она понимается?

Для того чтобы ответить на поставленные вопросы, необходимо изучить представления людей о зависти.

В психологии зависть рассматривалась немногими авторами. В их числе психоаналитики З. Фрейд, К. Хорни, М. Кляйн. Но зависть, о которой писали они, носит скорее инстинктивный, нежели социальный характер. Это, как правило, зависть женщины к мужчине и наоборот, зависть младенца к груди матери, которая вызывает чувство вины и становится причиной неуспешности взрослого человека.

Достаточно полно, но все же описательно раскрывает феномен «зависти» П. Куттер [1]. Он рассматривает зависть в социальном плане.

Исследования российских психологов направлены на выделение структурных компонентов зависти [2, 3, 4].

Зависть не безобидна, как может показаться. Чувство зависти может быть причиной как локальных проблем, касающихся одного человека (т. е. самого завистника) или двух (когда зависть проявляется на поведенческом уровне), так и глобальных проблем. П. Куттер писал, что войны, геноцид и другие катастрофы – это результат зависти одной нации к другой, одной страны к благополучию другой [4].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Первый этап проведенного исследования включил анализ актуального состояния проблемы и структурирование полученного материала для подбора инструментария, направленного на диагностику чувства зависти. В дальнейшем предполагается разработать и апробировать программу психологического сопровождения завистников.

Целью исследования является раскрытие сущностных характеристик зависти, попытка соотнести их с уже созданными теориями.

Поскольку методик изучения зависти не найдено, был использован контент-анализ ассоциаций респондентов на слово-стимул «зависть». Проведен качественный и количественный контент-анализ. Качественный анализ позволил разделить ассоциации на группы, которые были объединены в более крупные компоненты, или блоки; количественный – проверить, есть ли связь между группами и если да, то какая. Сделана попытка интерпретации блоков как качественного, так и количественного контент-анализа с опорой на существующие классификации.

П. Куттер, представитель психоанализа, относит зависть к страстям, так как она вызывает ревностное стремление к тому, что причиняет страдания, т. е. предмету зависти, и поэтому приводит к несчастью, и определяет зависть как «следствие чувства собственной неполноценности» [1, с. 81]. Автор пишет, что зависть не всегда связана с материальными благами; часто ее причиной выступают красота, здоровье, интеллигентность и др. В отличие от ревности, где присутствуют три участника, зависть предполагает наличие двух личностей и, конечно, предмета зависти. Это чувство нередко продолжительно и интенсивно, а его влияние на человека очень сильное, что подталкивает на сравнение зависти с деструктивной страстью. В основе зависти лежит соперничество за право обладать предметом зависти. Но чаще всего завистник скрывает свои чувства и может находиться в дружеских отношениях с тем, кому он завидует. Объект же зависти зачастую не подозревает о том, что ему завидуют. Когда сила зависти достигает определенного уровня, у завистника появляются саморазрушительные фантазии, он угрюм, страдает из-за тяжелых размышлений и планов по приобретению желаемого. П. Куттер указывает на то, что

зависть – «это алчность, съедающая человека изнутри» [1, с. 83]. Если зависть становится хронической, у завистника исчезает надежда изменить что-либо в себе и своем будущем, появляется всеобъемлющее чувство ненависти к силе, удаче, здоровью, счастью не конкретного человека, а в целом. Как результат, у него появляются положительные эмоции за счет равнодушия, цинизма, насмешек в отношении вышеуказанных аспектов. Но вместе с тем принижение другого и его достоинств усугубляет чувство собственной неполноценности и никчемности, что с еще большей силой разжигает чувство зависти. Таким образом, получается замкнутый круг, когда легкое чувство зависти превращается во всеобъемлющую страсть. Проявляясь на поведенческом уровне, зависть толкает человека на совершение разрушительных действий не только по отношению к объекту зависти, но и к ближайшему окружению. Завистник изводит упреками и язвительными замечаниями всех, кто попадает под горячую руку: супругов, детей и т. д. Кроме того, активно используется косвенная агрессия: сплетни, клевета, плетутся интриги. С помощью этого завистник пытается компенсировать свои страдания.

Можно предположить, что существует «субъективная» и «объективная» зависть. Первая, как правило, не имеет объективных причин, просто завистнику кажется, что предмет достоин зависти и должен принадлежать именно ему. Присутствует не только элемент сравнения, не только желание обладать предметом зависти, но и стойкое желание принести вред объекту зависти: не желание обладать чем-либо, но желание лишить другого того, что приносит ему радость, доход и т. д. «Объективная», или социальная, зависть возникает на почве реальной социальной несправедливости. Предметом такой зависти становятся материальные блага. Человек хочет иметь не что-то конкретное, но нечто похожее, такого же качества; он находится на определенном материальном уровне и готов делать все, чтобы сократить разницу в материальной обеспеченности, но внешние причины не дают возможности сделать это. Зависть такого типа легко перерастает в конкуренцию, часто здоровую.

Зависть понимается психологами неоднозначно. К.К. Платонов, например, считает, что в структуру зависти входят соревнование, страдание от мысли, что у другого есть нечто желанное, чего нет у тебя, и вызванная этим страданием ненависть к объекту зависти [4].

Е.П. Ильин рассматривает зависть шире, выделяя три уровня ее проявления: сознание (понимание более низкого своего положения, выделение предмета и объекта зависти); эмоциональное переживание (досада, злоба, раздражение, чувство неполноценности, несправедливости); поведенческий уровень (реальные действия по приобретению желаемых благ, иногда разрушение, устранение объекта зависти) [2].

К. Муздыбаев выделил следующие компоненты зависти: социальное сравнение; восприятие субъектом чьего-либо превосходства; переживание досады, огорчения, иногда и унижения по этому поводу; неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит; желание или при-

чинение ему вреда; желание или реальное лишение объекта зависти предмета превосходства [3, с. 3–11].

В проведенном микроисследовании приняли участие 5 мужчин и 26 женщин.

До проведения корреляционного анализа ассоциации на предъявляемое слово-стимул «зависть» были распределены на три крупные группы. В первую группу, условно названную «Деструктивная деятельность», включены следующие подгруппы: «Эмоциональный компонент», «Результаты деструктивной деятельности», «Поведенческий компонент» (собственно действия), а также блок «Отрицательное отношение» («Негативная оценка», «Негативная нравственная оценка» и «Образы с негативной окраской»). Вторую группу – «Соперничество» составили две подгруппы: «Соревновательный компонент» и «Когнитивная составляющая». ~~Третий-Третью группа-группу – включает~~ описательные характеристики зависти: «Направленность и динамичность», «Статичность», «Дискретность», «Сила», «Эмоциональное истощение» и «Слабость».

Некоторые подгруппы и даже группы соответствуют компонентам зависти из структуры, предложенной К.К. Платоновым [4]. Подгруппа ассоциаций из блока «Соперничество» соответствует первому структурному компоненту. К.К. Платонов отмечал, что без сравнения и конкуренции чувство зависти не возникает. Испытуемые написали следующие ассоциации: «спор», «конкуренция», «война» или «почему все ей», что указывает на элемент соревнования в представлении людей о чувстве зависти. В этой группе оказались также «взгляд», «сравнение», «интерес». Эти слова-реакции подтверждают, что сравнение – неотъемлемый компонент, первый этап на пути возникновения зависти.

Вторым компонентом в структуре зависти, по К.К. Платонову, является страдание от мысли, что у другого есть нечто желаемое. Можно предположить, что завистник страдает не только от этой мысли, но и от осознания в себе порока, в котором тяжело, неприятно и даже стыдно признаваться, что ведет к эмоциональному истощению, подавленности.

В ходе контент-анализа была выделена подгруппа ассоциаций, которые носят описательный характер. Она иллюстрирует состояние человека, «пораженного» завистью, – «Эмоциональное истощение». Сюда были отнесены слова-реакции *пессимистичность, безрадостность, грусть, печальный, угнетенный* и др. Такое эмоциональное состояние человека может быть вызвано как осознанием того, что у другого есть нечто желаемое, так и чувством собственной неполноценности, возникающим из-за неспособности что-либо изменить. Зачастую само понимание человеком того факта, что он испытывает чувство зависти, приносит ему страдание.

Схожие характеристики имеет подгруппа «Слабость», которая указывает не только на настроения человека, его страдания, но и на физическую истощенность. *Слабый, неуверенность, лень, пассив, утомление, депрессия, неполноценность* – это ассоциации, которые являются индикатором

неспособности человека сопротивляться чувству зависти или истощению, причиной которого является разрушительная деятельность по отношению к объекту зависти, а зачастую и по отношению к себе. П. Куттер называет это самобичеванием [1]. Кроме того, П. Куттер отмечал, что завистник пытается облегчить свои страдания, прибегая к разрушительным фантазиям, уничижению объекта или предмета зависти, цинизму, колким шуткам. Все вышеперечисленное требует немалых затрат сил, как умственных, так и физических. Поэтому подгруппа «Слабость» является следствием развития и усиления чувства зависти и сопровождает страдания субъекта.

И, наконец, третий компонент – ненависть. Он представлен в ассоциациях респондентов довольно широко и ярко. Сюда можно включить такие ассоциации, как *гнев, ненависть, зло, злоба, не люблю, неприязнь, зубастый* и др. Человек, охваченный завистью, начинает открыто ненавидеть того, кто «незаслуженно» обладает чем-то желанным. Его одолевает «страстная» зависть [1], поэтому он ревностно стремится к предмету зависти, принося страдания при этом себе и другим.

Часть ответов респондентов была объединена в группу, условно названную «Когнитивная составляющая» и предполагающую осознание чувства зависти. Сюда были отнесены слова-реакции *память, знать, опыт, идея*, указывающие на предварительную мыслительную деятельность субъекта зависти. Кроме того, сравнение предполагает осознание, размышление, анализ. Один из испытуемых написал слова, символизирующие предметы зависти: *автомобили, девушки, деньги*. Если человек понимает, что именно вызывает у него чувство зависти, и может положиться на свой «опыт» и «память» – зависть, несомненно, осознается.

Уровень эмоциональных переживаний представлен в ответах разносторонне. Это «страстные» деструктивные эмоции, на которые указывает П. Куттер (*гнев, ненависть* и др.). Это и результаты деструктивного действия зависти – эмоции и чувства, которые могут испытывать как объект, так и субъект зависти: *страх, ужас, боль, страдание, угроза, раздражение* и т. д. Эмоциональному уровню соответствует и подгруппа «Отрицательные оценки» («Прямая негативная оценка»: *черный, гадкий, мерзкий, безобразие* и др.). Следующий блок – негативные оценки, которые можно отнести как к завистнику, так и к феномену зависти в целом (*черствость, низость, малодушие, подлость, бесстыдство* и т. д.).

Можно предположить, что эти качества характеризуют завистника или появляются как следствие чувства зависти. Т. е. зависть разрушает нравственность человека, делая его равнодушным к чужим незаслуженным страданиям, причиняемым самим же завистником. Испытуемые использовали и отвлеченные образы, которые несут скрытую негативную оценку зависти. *Змея, крыса, грязь* – все эти слова символизируют нечто злое, неприятное, страшное и опасное. Метафоры *ад, изжога, чеснок, кислота* несут оттенок «жгучести», доставляющей боль и дискомфорт. А *болото* и

истерия указывают на то, что этот смертный грех вовлекает человека в замкнутый круг завистничества, из которого тяжело вырваться.

Поведенческий компонент также прослеживается в подгруппах ассоциаций. Интересно, что испытуемые отметили крайнюю деструктивность и опасность зависти. Ассоциации *разъедать, гнить, отравление, уничтожительный, задушу, разорю, раздирающе, убийство* говорят об агрессивности, которая появляется, когда человек одолевается завистью. Существуют библейские (Каин и Авель), исторические (Моцарт и Сальери), художественные («Сказка о царе Салтане», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях») примеры, подтверждающие разрушительную силу и опасность зависти, проявление которой выходит на поведенческий уровень.

Три уровня зависти являются схемой ее разворачивания во времени. Сначала человек может только осознавать, что он чего-то хочет. На начальной стадии это может быть абстрактное чувство, но по мере его усиления зависть становится «страстью», которая толкает человека на совершение аморальных поступков. Такая зависть, в крайнем своем проявлении, может считаться «экзистенциальной», т. е. охватывать все сферы человеческого существования.

Поведенческий уровень имеет косвенное проявление – результатом зависти может стать *высокомерие, эхидство, раздражение, ложь и жалость*, в первую очередь к самому себе. Эта группа ассоциаций схожа со способами уменьшения страданий завистника, «жалость» к себе сопровождает завистника до момента получения благ или полного их обесценивания [1].

Выделенные в ходе исследования подгруппы подтверждают и структуру зависти по К. Муздыбаеву [3]. Ранее упоминались ассоциации, связанные с социальным сравнением, после которого следует восприятие субъектом чьего-либо превосходства, что толкает его к переживанию чувства досады, огорчения и «неполноценности». Продолжением является неприязненное отношение к объекту зависти, даже ненависть к нему. И наконец, желание или реальное причинение ему вреда. Перечисленные группы ассоциаций иллюстрируют компоненты приведенных структур зависти.

Результаты исследования можно соотнести и с факторами, выделенными Ч. Осгудом, разработавшим метод семантического дифференциала, который позволяет определить семантическое пространство слова, обусловленное личным опытом человека [5]. Автор выделил три независимых фактора: «Оценка», «Сила», «Активность». Описательные характеристики зависти были условно отнесены к этим трем факторам.

Испытуемые отмечали негативную сторону зависти в большинстве случаев. Это не только прямые негативные оценки, но и общая отрицательная окраска остальных категорий. Только пять слов: *белый, чистый, добрый, восторг, наслаждение* – характеризуют зависть с положительной стороны. Фактор «Сила» имеет амбивалентную представленность в ассоциациях. Слова *напряженность, железо, маниакальность, омут* характе-

ризуют зависть как сильное чувство, а *бессилие, слепота, пассив, лень* – как слабое. Группа «Дискретность» представлена словами *хаос, разруха, смута, расщепление*, которые по своей сути относятся к фактору «Слабость». Иначе говоря, чувство зависти может быть как сильно, так и слабо выраженным. Но об этом можно судить только косвенно, поскольку автором не найдено методик измерения силы зависти.

Фактор «Активность» имеет два полюса: динамичность и статичность. Первый представлен такими ассоциациями, как *развитие, поиск, бегство, скорость, движение*. Статичность же – *ступор, остановка, ограничение*. Другими словами, зависть была охарактеризована в системе амбивалентных координат.

После проведения корреляционного анализа между некоторыми подгруппами ассоциаций были выявлены умеренные связи – от 0,38 до 0,59. Девять подгрупп образовали три блока, по три в каждом.

Первый включает «Негативные нравственные оценки», «Когнитивный компонент» и «Эмоциональный». Таким образом, блок может быть назван «Когнитивно-эмоциональный уровень». В него входит, во-первых, осознание зависти, ее предмета и объекта, далее следует негативная нравственная оценка и самооценка, что ведет к проявлению эмоционального уровня: ненависть к объекту зависти и к себе. Этот блок является иллюстрацией диады сознательного и эмоционального уровней, ~~по Е.Н. Ильину~~ [2].

Второй блок включает «Соревновательный компонент», «Эмоциональную подавленность» и «Слабость». Т. е. появлению зависти предшествуют сравнение и соревнование, приводящие к появлению чувства недовольства собой, собственной неполноценности, что, в свою очередь, влияет на настроение завистника, делая его подавленным, пессимистичным, безрадостным. Кроме того, меняется и общее состояние – появляются слабость, истощенность, бессилие. Второй блок соответствует первым компонентам структуры зависти как по К.К. Платонову [4], так и по К. Муздыбаеву [3]. Это сравнение, соревнование и страдание, ведущие к истощению сил.

Третий блок включает две противоположные характеристики: «Динамичность» и «Статичность», а также «Сила». Этот блок можно условно назвать «Плотность зависти». Это означает, что от силы зависти и ее статичности (т. е. развивается (усиливается) чувство зависти или остается статично сильным (статично слабым)) зависит степень деструктивности зависти.

Изначально сформированные блоки отличаются от тех, что были выделены после корреляционного анализа. Последние более узко характеризуют элементы структур, выделенные в [2–5]. Тем не менее, связь подгрупп каждого блока логична, интерпретируема и раскрываема.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В феномене ~~«зависти»~~ можно выделить четыре компонента. Первый – когнитивный, предполагающий осознание предмета, объекта зависти, сравнение себя с другими, оценка объекта и справедливости его обладания

предметом зависти. Второй – эмоционально-когнитивный. Суть его состоит в том, что человек оценивает себя негативными нравственными категориями, если осознает, что «поражен» завистью. Респонденты оценивали зависть негативно с помощью прямых ассоциаций и метафорических образов, что подтверждает слияние когнитивного и эмоционального компонентов. Собственно эмоциональный компонент предполагает присутствие и проявление деструктивных эмоций и чувств, состояние эмоциональной истощенности человека после разрушительного действия на него зависти. И наконец, поведенческий, включающий и нейтральный соревновательный компонент, и агрессивно-деструктивный, направленный на причинение вреда объекту зависти или на уничтожение самого объекта.

Реально ли создание программы психологического сопровождения завистника? Вероятно, реально, однако такая программа, включающая тренинги личностного роста, уверенности в своих силах и коррекцию неблагоприятных состояний, прежде чем быть представленной читателю должна быть экспериментально проверена и апробирована. Этим в настоящий момент и заняты авторы.

Дата поступления – 27.06.2011 г.

Список источников

1. Куттер, П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей / П. Куттер ; пер. с англ. М., 2004. 256 с.
2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. Санкт-Петербург, 2001. 752 с.
3. Муздыбаев, К. Психология зависти / К. Муздыбаев // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 3–11.
4. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. М., 1984. 174 с.
5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург, 2005. 480 с. : ил.
6. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. 3-е изд., стереотип. М., 2007. 544 с.
7. Выготский, Л.С. Проблема эмоций / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 125–134.

Резюме

Результативность психологического сопровождения завистников сомнительна, хотя в случае проявления «объективной» зависти необходима. Субъект, охваченный «субъективной» завистью, вряд ли обратится к психологу за помощью. Этапы исследования, объектом которого выступает зависть, имеют целью уточнение понятия и его ментальные репрезентации, а также разработку программы, направленной на оказание психологической помощи завистникам.

8. Эпштейн, Дж. Зависть / Дж. Эпштейн ; пер. с англ. О.И. Сергеевой. М., 2006. 191 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ И ИХ ОТНОШЕНИЯ К ПСИХОЛОГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена исследованию особенностей отношения к психологу в образовательном учреждении. Поставлена проблема взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей педагогов и их отношения к психологу как особому специалисту, интегрированному в образовательный процесс. Индивидуально-психологические особенности педагогов рассматриваются как один из элементов комплекса причин, порождающих определенное отношение к психологу в рамках образовательного учреждения. В статье представлены некоторые результаты эмпирического исследования характера отношения к психологу со стороны педагогов и анализ взаимосвязи некоторых индивидуально-психологических особенностей педагогов с их отношением к психологу.

The summary

The article deals with features of the relationship to the psychologist in the educational institution. There is posed the problem of the relationship of individual psychological characteristics of teachers and their relation to the psychologist as a special expert, integrated into the educational process. Individual psychological characteristics of teachers are considered as one element of the complex causes of some relevance to the psychologist in the educational institution. The article presents some results of empirical research related to the nature of the psychologist from the analysis of the relationship of teachers and some individual psychological characteristics of teachers and their relationship to the psychologist. The article deals with features of the relationship to

ВВЕДЕНИЕ

В рамках психологической службы образования психолог внедрен в образовательную среду, в которой ему ~~отводится~~отведены ~~ней~~ определенное место и роль. Таким образом, психолог становится одним из субъектов образовательного процесса.

Предполагается, что психолог как специалист по оказанию психологической помощи необходим и полезен в образовательном процессе. Однако основные субъекты образовательного процесса – воспитанники (ученики), педагоги и родители – представляют собой очень разные категории потенциальных потребителей или адресатов психологической помощи. Специфика запроса на психологическую помощь у каждой из трех данных групп потенциальных адресатов, видимо, отражает особенности их психологического отношения к психологу как профессионалу и как личности. Выявление этих особенностей представляет собой в настоящее время недостаточно разработанную проблему.

В то же время, прояснение отношения к психологу субъектов образовательного процесса представляется актуальным, так как позволит:

- более целенаправленно развивать и корректировать деятельность психологической службы образования;
- более успешно осуществлять процесс интеграции специалиста-психолога в образовательную среду;
- совершенствовать практикоориентированную подготовку будущих психологов с учетом реальных требований и ожиданий, предъявляемых к ним со стороны различных субъектов образовательного процесса.

В конечном итоге, изучение отношения к психологу могло бы помочь повысить эффективность деятельности этого специалиста в рамках образовательного процесса.

Психологическое отношение к психологу образовательного учреждения (включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты отношения) различно у субъектов образовательного процесса, что создает определенную трудность как для самого психолога, так и для потенциальных адресатов его помощи.

Психологу приходится «лабиринтировать» между разными, а иногда и противоречивыми, ожиданиями и требованиями по отношению к целям и средствам его деятельности. Ему необходимо подстраиваться к различным стилям общения и взаимодействия, свойственным ученикам, их родителям и педагогам. Специалисту часто нужны специальные усилия для того, чтобы успешно адаптироваться в специфической эмоциональной атмосфере, сложившейся вокруг фигуры психолога в данном конкретном образовательном учреждении. Не секрет, что далеко не всегда этот эмоционально-оценочный фон благожелателен и позитивен, наполнен духом принятия и сотрудничества.

При этом участники единого образовательного процесса – педагоги, ученики и их родители – имеют различные позиции и статусы в данном процессе, что, по всей вероятности, влияет на специфику их запросов на психологическую помощь, и находятся в сложной системе взаимодействий и взаимовлияний. Очевидно, что отношение учеников к психологу, готовность взаимодействовать с ним, обращаться к нему за помощью связано с тем, какое отношение к психологу демонстрируют взрослые. При этом степень влияния педагогов и родителей может быть разной. В реальной практике также можно наблюдать, что и родители учеников испытывают на себе определенное воздействие мнений, оценок и позиции педагога относительно работы психолога.

Возможно, отношение к психологу со стороны педагогов как отдельной социальной (профессиональной) группы и как представителей одного из обобщенных субъектов образовательного процесса играет определяющую роль в формировании общего отношения к психологу в условиях конкретного образовательного учреждения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В ходе проведенного нами исследования отношения педагогов к психологу в рамках образовательного учреждения возник вопрос о причинах того или иного отношения. На наш взгляд, существует комплекс причин. Среди них могут быть выделены особенности корпоративной культуры и психологической атмосферы в конкретном педагогическом коллективе и в образовательном учреждении в целом, наличие в современном российском обществе социальных стереотипов, связанных с образом психолога и его деятельности, индивидуальные личностные особенности психологов и специфика их профессиональной подготовки, которая не всегда отвечает требованиям реальной ситуации. В поисках причин определенного отношения можно обратиться и к личностным особенностям самих субъектов отношения, т. е. тех, кто непосредственно выражает отношение к психологу; в данном случае интерес представляют педагоги.

Проведенное исследование позволило выдвинуть следующее предположение. Формирование отношения к специалисту-психологу в образовательном учреждении может быть связано с социально-психологическими особенностями педагогов, со спецификой процесса социальной перцепции, которая, в свою очередь, находится в определенной связи с предшествующим опытом взаимодействия с психологом, а также с наличием у педагогов социальных стереотипов по отношению к психологу и его деятельности.

К социально-психологическим особенностям, которые могут быть связаны с определенным отношением к психологу, нами были отнесены:

- а) ряд индивидуальных характеристик педагогов:
 - качество эмоционально-оценочного отношения респондента к самому себе;
 - особенности самоописания в связи с имеющейся у педагога Я-концепцией;
 - психогеометрический тип (тип, связанный с личностными склонностями и особенностями профессиональной деятельности);
 - особенности мотивации в профессиональной деятельности (степень проявленности трех видов профессиональной мотивации – внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации, а также отнесенность мотивационного комплекса к конструктивному (оптимальному) или неконструктивному (неоптимальному) типу);
 - социально-демографические данные (возраст, стаж);
 - предметная область, в которой работает педагог;
- б) некоторые характеристики, связанные с прошлым опытом взаимодействия с психологом, а также ряд условий возможного взаимодействия в будущем, которые могут являться следствиями имеющегося опыта (предположительно эти характеристики воплощают поведенческий компонент отношения):

- наличие опыта обращения к психологу;
- степень удовлетворенности от предыдущих обращений к психологу;
- степень готовности к взаимодействию с психологом по проблемам, связанным с профессиональной деятельностью;
- степень готовности к взаимодействию с психологом по темам, связанным со школьной жизнью (личные вопросы, семейные проблемы);
- предпочитаемый пол психолога.

Для изучения эмоционально-оценочного стереотипного отношения респондента к самому себе и к психологу был использован «Диагностический тест отношений (ДТО)» Г.У. Солдатовой [1]. Особенности Я-концепции педагогов исследовались с помощью методики «20 высказываний» (М. Кун и Т. МакПартлэнд) в модификации В.А. Ситникова ~~(СОЧ(И))~~ [2]. Также применялись «Психометрический тест» С. Делингер и опросник К-Замфир в модификации А.А. Реана (мотивация профессиональной деятельности) [3; 4]. Когнитивный компонент отношения к психологу (представления о целях и задачах работы психолога в образовательном учреждении) и поведенческий компонент, связанный с прошлым опытом взаимодействия с психологом, с готовностью респондента к продолжению этого взаимодействия и предпочтительными условиями его осуществления, выявлялись в процессе анкетирования. Была использована анкета из диссертационного исследования В.А. Орлова, а также разработана авторская анкета специально для данного исследования.

Базой исследования, проходившего в пилотном режиме, стали два образовательных учреждения Московской области: общеобразовательная школа в г. Серпухове и колледже в г. Истрæ. Группа респондентов общей численностью 36 человек выравнена по полу (участвовали только женщины).

Данные, полученные в результате эмпирического исследования, обработаны с помощью специализированных статистических программ. В статистическом анализе были использованы следующие методы:

- 1) однофакторный дисперсионный анализ;
- 2) метод линейной корреляции;
- 3) анализ при помощи критерия Стьюдента;
- 4) сравнение групп при помощи критерия Хи-квадрат.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Анализ коэффициентов, полученных в процессе применения методики ДТО Г.У. Солдатовой, показал, что в целом в группе привлеченных к исследованию педагогов преобладает нейтральное эмоционально-оценочное отношение к психологу с тенденцией к положительному. Такой нейтрально-ровный результат вызывает определенные вопросы, так как живое наблюдение ситуации в педагогическом коллективе и собеседование с работающими в этих образовательных учреждениях психологами вызывали

менее однородное и позитивное впечатление. Можно предположить, что респонденты были склонны давать не вполне искренние социально желательные ответы в тех ситуациях, где они могли контролировать содержание своих высказываний. А это свидетельствует не только о трудностях объективного психологического исследования в педагогическом коллективе, но и об определенных личностных склонностях педагогов, участвовавших в тестировании.

При этом в обследованной выборке не обнаружено связи между характером самоотношения педагогов (выявляемым по той же методике) и характером отношения к психологу.

2. В группе социально-демографических характеристик в данной выборке возраст оказался незначимым в связи с отношением к психологу, а стаж показал отрицательную корреляцию на уровне достоверных различий. Т. е. чем меньше у педагога стаж работы по специальности в образовательном учреждении, чем менее он опытен, тем лучше (позитивнее) его отношение к психологу.

3. Не обнаружилось значимых связей между предметной областью, в которой работает педагог, и характером его отношения к психологу. Таким образом, предположение о том, что преподаватели гуманитарных наук и дисциплин эстетического цикла будут более эмоционально открыты и, в силу большей креативности и склонности к самоисследованию внутреннего мира, более позитивно настроены на взаимодействие с психологом, не нашло своего подтверждения.

Подтверждает полученный результат и то, что не установлено значимых корреляционных связей между отношением к психологу и профессионально-личностным типом педагога, выявляемых с помощью «Психометрического теста» С. Делингер.

4. Исследование показало, что более чем у половины респондентов (т. е. у 21 человека из 36 участников) есть опыт обращения к психологу. Как правило, этот психолог – либо сотрудник того же учреждения, где работает педагог, либо психолог из другого образовательного учреждения. Педагоги в данной выборке редко прибегают к помощи психологов-экспертов системы образования и еще реже посещают психологов, находящихся вне системы образования. Это, вероятно, связано с тем, что более половины респондентов не рассматривают возможность обсуждения с психологом личной проблематики (19 педагогов из 36 отрицают такую тематику). Они готовы к взаимодействию с психологом лишь по вопросам профессиональной деятельности в рамках образовательного учреждения. В связи с этим, с одной стороны, нет необходимости искать психолога вне системы образования и даже предпочтительно, чтобы он был в курсе специфики отношений и деятельности педагога в образовательном учреждении, а с другой – привлекать внимание к профессиональным трудностям

педагога неких экспертов нежелательно (так сказать, не надо «выносить сор из избы»).

Большинство педагогов, представляющих сугубо женскую выборку, высказали предпочтение женского пола у психолога: 19 человек из 36 хотят видеть в своем образовательном учреждении психолога-женщину, 13 не высказывают никакого предпочтения и только 4 респондента желают общаться на работе с психологом-мужчиной.

Опрошенные педагоги имеют средний позитивный уровень удовлетворенности от опыта взаимодействия с психологом (преобладают оценки «скорее удовлетворен»).

Однако все вышеперечисленные характеристики прошлого опыта общения с психологом, готовность продолжать такое общение и желательные условия взаимодействия с этим специалистом в будущем оказались в данной выборке не связанными с эмоционально-оценочным отношением к психологу.

5. Тип профессиональной мотивации педагога (оптимальный или неоптимальный тип мотивационного комплекса, выявляемый по методике Замфир–Реана) также не обнаружил значимой связи с характером отношения к психологу. Однако определена достоверная отрицательная корреляционная связь между таким отдельным компонентом мотивационного комплекса, как «внутренняя мотивация», и отношением к психологу, что было неожиданным для авторов исследования. Парадоксальный, на первый взгляд, результат – чем выше уровень внутренней мотивации, тем хуже отношение к психологу (тем сильнее тенденция отклонения коэффициента от нуля – нейтрального отношения, к минусу – отрицательному отношению) – может иметь свое объяснение. Возможно, чем более педагог уверен в собственной профессиональной ценности, значимости своей деятельности, чем более независим от внешних оценок и стимулов – одобрения, поощрения или критики и санкций, тем меньше он нуждается в психологе и его помощи. Разумеется, скорее всего, это субъективное ощущение педагога – он может не видеть смысла во взаимодействии с психологом, когда сам как специалист достиг внутренней стабильности и уверенности. Но такая позиция заслуживает внимательного отношения со стороны психологов.

6. В плане исследования особенностей Я-концепции педагогов и возможной взаимосвязи этих особенностей с характером отношения к психологу интересным представляются два момента.

Преобладание субъективных, эмоционально окрашенных самохарактеристик у педагогов положительно коррелирует с позитивным отношением к психологу (значимость на уровне 0,05). Т. е., чем больше педагог склонен говорить о себе не как о специалисте, не с позиций социальных ролей и функций, а описывать себя субъективно-эмоционально, заведомо

предвзято и отчасти интимно, тем более положительна его эмоциональная оценка психолога, тем позитивнее окрашен в его сознании стереотипный образ психолога.

В этом аспекте можно увидеть косвенную поддержку того предположения, о котором говорилось в п. 3. Все-таки может быть некая связь между симпатией к психологу и личностной тенденцией к определенной обращенности педагога к собственному внутреннему миру в противовес внешней социальной активности. В то же время в этом же феномене можно усмотреть и черты некоторой социальной незрелости тех специалистов, в Я-концепции которых мало представлены профессиональные и шире – конвенционально-объективные самохарактеристики. Тогда позитивное отношение к психологу, за которым предполагается большая открытость к взаимодействию с ним, приобретает иной смысл.

На фоне этих данных особенно ярко выделяется другая установленная корреляционная связь: отрицательная корреляция на высоком уровне статистической значимости (уровень 0, 01) выявлена между самоописаниями педагогов себя в качестве субъектов взаимодействия и отношением к психологу. Анализ показывает, что усиление осознания себя (или желания выглядеть таким в глазах других) как субъекта взаимодействия с окружающими людьми приводит к ухудшению отношения к психологу – оно начинает постепенно отклоняться от нейтрального к негативному полюсу. Симпатия респондентов к психологу меньше именно тогда, когда они могут четко охарактеризовать себя в процессе активного общения с учениками, коллегами, родителями, собственными родственниками. Вполне вероятно, что за такой связью между видением особенностей собственной коммуникативной (в том числе и профессиональной) деятельности и тенденцией к нейтрально-отрицательному отношению к психологу стоит сознательное или бессознательное опасение педагогов, что психолог как эксперт в сфере коммуникации и взаимодействия может подвергнуть их оцениванию и нежелательной критике.

7. По результатам контент-анализа анкет, в которых педагогам были заданы вопросы о предполагаемых ими целях и задачах работы психолога, были выявлены определенные виды деятельности, приписываемые психологам. С точки зрения педагогов, психолог в образовательном учреждении должен заниматься такими видами психологической помощи: консультирование всех субъектов образовательного процесса, тестирование учеников, оказание помощи ученикам с трудностями в обучении, а также в разрешении конфликтов, помощь учителям в работе с так называемыми «трудными» детьми. Психолог должен работать с классом, главным образом, в связи с конфликтными ситуациями внутри группы детей. Кроме того, педагоги предполагают, что он должен помогать родителям в установлении контакта и нормального взаимодействия с их детьми; возможна по-

мощь родителям во взаимодействии их с педагогами образовательного учреждения. Также как задачи работы психолога были выделены просветительская работа в педагогическом коллективе, помощь в налаживании отношений между педагогами внутри педагогического коллектива и помощь администрации в установлении здорового контакта с педагогами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что существуют определенные связи между характером эмоционально-оценочного отношения к психологу, индивидуально-психологическими особенностями педагогов и выбором ими тех или иных видов деятельности, которые они приписывают психологам. Однако выявление и описание закономерностей в этих связях требуют более подробного и глубокого анализа.

Дата поступления – 23.08.2011 г.

Список источников

1. Солдатова, Г.В. Психодиагностика толерантности личности / Г.В. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева. М., ~~Смысл~~, 2007. 172 с.
2. Ситников, В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В.Л. Ситников. Санкт-Петербург, 2001. 288 с.
3. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащегося / А.А. Реан. М., 1990. 80 с.
4. Райгородский, Д.Я. Методика диагностики личности с помощью психометрического теста С. Деллингера / Д.Я. Райгородский // Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособие. Самара: ~~БАХРАХ~~, 1998. С. 492–510.
5. Бордовская, Н.В. Методика мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана) / Н.В. Бордовская, А.А. Реан // Педагогика : учеб. для вузов. —Санкт-Петербург: ~~Питер~~, 2000. С. 280–283.

Резюме

В настоящее время существует актуальная необходимость в прояснении того отношения к психологу со стороны субъектов образовательного процесса, которое складывается в образовательном учреждении.

Отношение к психологу со стороны педагогов как отдельной социальной (профессиональной) группы и как представителей одного из обобщенных субъектов образовательного процесса может играть определяющую роль в формировании общего отношения к психологу в условиях конкретного образовательного учреждения.

Причины того или иного отношения к психологу представляют собой, по всей видимости, сложный многоуровневый комплекс.

В процессе исследования были установлены определенные корреляционные связи между некоторыми индивидуально-психологическими особенностями педагогов и их отношением к психологу образовательного учреждения.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ: ВЛИЯНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЗДАНИЕ ВОЛЕВОГО ЕДИНСТВА ГРУППЫ

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы организации учебного сотрудничества в обучении педагогов; приведены результаты научного исследования, нацеленного на определение психолого-педагогических условий, необходимых для создания волевого единства учебной группы в процессе совместной учебной деятельности; отмечается, что использование в групповом обучении специально организованного этапа самостоятельной ориентировочной деятельности слушателей способствует созданию волевого единства группы. В числе основных компонентов программы формирующего эксперимента выделяются такие этапы в обучении, как: мотивационно-установочный; ориентировочный; групповое обучение; рефлексия; абстрактная концептуализация; активное экспериментирование.

The summary

The article describes the problems of the organization of educational cooperation in the training of teachers, the results of scientific research aimed at identifying the psychological and pedagogical conditions necessary to create a strong-willed unity of the study group during a joint training activities; it is indicated that the use of group learning in specially organized phase of self-orienting activity of students helps to create a strong-willed unity of the group. The main components of the program include such formative stages of the experiment in training as motivational and attitudinal, orientation, group learning, reflection, abstract conceptualization, active experimentation.~~The article describes the problems of organization of educational cooperation in the~~

ВВЕДЕНИЕ

В практической деятельности и научных исследованиях интерес к проблеме учебного сотрудничества возрастает в связи с ростом популярности использования активных и интерактивных методов обучения. «В последние годы поиск путей повышения эффективности совместной деятельности связывается с формированием особых микроколлективов – команд (Е.Ю. Безрукова, Е.М. Дубровская, В.Г. Куликов, Р.Л. Кричевский, Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева, Т. Питерс и др.), приносящих в совместную деятельность такие характерные особенности, как взаимосвязанность и взаимозависимость ее членов, атмосфера взаимного уважения, доверия и партнерства, кооперация усилий в решении задач. Пришедшее первоначально из сферы экономики, понятие команды все больше проникает в образовательную сферу профессиональной школы, актуализируя проблему выявления сущности и организации диалога и монолога, которые стали междисциплинарными категориями» [1, с. 3–4].

Необходимость обучения «командной» форме работы отвечает тенденциям современности в управлении организациями. Анализируя новые направления исследований управления совместной деятельностью в зарубежной психологии, А.Л. Журавлев и Т.А. Нестик выделяют пять основных теоретических подходов:

структурный подход – основан на положении о том, что эффективность совместной деятельности обеспечивается прежде всего оптимальным соответствием структуры отношений внутри малой группы, или организации, стоящим перед ней задачами. При данном подходе управление понимается как постановка групповых целей и структурирование задачи, изменение состава групп, их ролевой структуры, структуры внутригрупповой коммуникации. Разрабатывается оптимальная система контроля командной работы и вознаграждения команд;

культурный подход – ключевым фактором долгосрочной эффективности совместной деятельности является создание системы общих ценностей команды, организации или межорганизационного партнерства. В рамках этого подхода рассматриваются проблемы лидерства, межкультурный аспект в управлении командами;

сетевой подход – связан с изменениями в современных организациях: часто участники одного проекта одновременно являются членами других проектных команд. Кроме того, участники совместной деятельности привыкают к кратковременному, непостоянному членству в проектных группах, так как в зависимости от выполнения задачи состав группы меняется. В рабочую группу вовлекаются внешние участники – партнеры, клиенты и другие заинтересованные стороны, что затрудняет выработку общего для всех представления о целях и методах деятельности и также снижает сплоченность группы в целом;

когнитивный подход – психологические аспекты управления знаниями в группах и организациях. С точки зрения этого подхода, эффективность совместной деятельности зависит прежде всего от умения руководителя управлять представлениями ее участников о команде, задаче и организационном контексте деятельности, а также умения участников находить и использовать потенциальные источники информации и экспертной поддержки как внутри, так и вне группы;

эмоциональный подход – эффективность совместной деятельности зависит прежде всего от способности лидера и членов группы управлять эмоциональными переживаниями друг друга, устанавливать и поддерживать эмоциональные связи между участниками совместной деятельности [2].

Изменения в области управления производственными коллективами требуют от системы профессионального образования подготовки квалифицированных специалистов не только в области академической компетентности, но и способных к работе в группе, команде.

Между тем, сами педагоги не всегда готовы к учебному сотрудничеству как будучи субъектом своего образования, так и в качестве их организаторов.

Так, например, С.А. Учурова, изучая использование групповой формы учебной работы на различных учебных предметах с целью выявления ее педагогического потенциала, указывает, что 45 % опрошенных учителей вообще не применяют на уроках групповую форму работу учащихся, 55 % используют эту форму работы в процессе обучения с разной степенью активности и частоты, видя в ней важный резерв повышения эффективности процесса обучения (10 % опрошенных применяют групповую работу систематически, в каждой учебной теме, 15 % – периодически, 30 % – эпизодически, от случая к случаю). Все опрошенные отметили отсутствие или недостаточность методических разработок по использованию групповой формы учебной работы, необходимость теоретической и методической подготовки учителя по этому вопросу, боязнь проводить групповую форму учебной работы, требующую больших временных и энергетических затрат [3, с. 19].

Д.А. Яценко, проводя исследование в группе студентов, отмечает недостаточность использования данных социальной психологии интерактивной групповой деятельности в практике организации совместной учебной деятельности. Автор пишет, что студенческие учебные группы, включаемые в совместную деятельность, целесообразно делать интерактивными, составлять из пяти человек, варьировать их композицию, обеспечивать свободную систему каналов внутригрупповых коммуникаций, менять стили лидерства, систематически варьировать роли, которые исполняют участники группы в совместной учебной работе. Такой способ организации занятий способствует повышению успеваемости, стимулирует учебную активность, положительно влияет на удовлетворенность учебными занятиями, развивает коммуникативную компетентность, способствует развитию мотивов достижения успехов и аффилиации [4].

Е.А. Максимова определяет групповую форму учебной деятельности как основанный на позитивной взаимозависимости участников, стремящихся к удовлетворению профессионально-личных интересов, особый тип взаимодействия субъектов образовательного процесса, который дает участникам возможность попробовать свои силы в исполнении различных функциональных ролей, учит конструктивному выходу из конфликтных ситуаций, позволяет совмещать достижение общих и субъективных целей. Эффективность групповой формы учебной деятельности зависит от наличия ряда взаимозависимых элементов: единство целей участников, система распределения ролей, совместность усилий, направленных на достижение целей, сплоченность участников и стиль их взаимодействия. Автор выделяет этапы и уровни групповой учебной деятельности [1]. Ориентировочный этап подробно описывает социально-психологическую составляющую

щую – мотивацию и готовность студентов к совместной деятельности, согласование индивидуальных целей и мотивов совместной деятельности с остальными членами группы, выработку норм взаимодействия, обучение навыкам распределения ролей и разрешению конфликтов и т. п. Таким образом, содержанием совместной деятельности студентов в этом эксперименте являлась сама совместная деятельность.

С.В. Ставропольцева в качестве первого этапа реализации технологии лабораторно-бригадного обучения указывает организационный этап, который включает в себя следующие действия: а) деление академической группы на учебные бригады; б) подготовка бригад к работе, которая осуществляется с соблюдением основных правил коллективного общения и взаимодействия [5].

В своей методике организации групповых форм работы учащихся на уроках математики Э.Д. Джонмирзоев предлагает опираться на принцип варьирования состава группы. Автор отмечает, что смена состава группы полезна в том отношении, что чем шире круг общения у каждого ученика, тем больше возможностей для заимствования положительного опыта перед ним открывается. Однако слишком частая смена состава групп, по его мнению, нежелательна, так как нарушается привычное взаимодействие членов группы и требуется дополнительное время на адаптацию [6]. Исследователь затрагивает также вопрос о необходимости подготовки педагога к организации группового обучения и отмечает, что успешность групповой работы возможна лишь в том случае, если дети ясно представляют себе, как эта работа должна быть организована. Для этого он предлагает знакомить учащихся с нормами группового взаимодействия.

Очевидно, что обучение учебному сотрудничеству взрослых имеет свою специфику. Однако психологические научные исследования по использованию групповых форм обучения педагогов практически отсутствуют.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Нами были проведены исследования по выявлению психолого-педагогических условий, необходимых для создания волевого единства учебной группы слушателей курсов повышения квалификации работников образования. Сравнительный анализ П-группы (слушатели, имеющие высшее или среднее специальное техническое образование) и Пс-группы (слушатели, имеющие высшее педагогическое образование) по коэффициенту R_s-r_s (показатель волевого единства) до формирующего эксперимента показал достоверные различия по U-критерию Манна–Уитни: $U_{\text{эмп}} = 14$ ($p = 0,003$).

Эти результаты обусловлены, на наш взгляд, тем, что предыдущий опыт профессиональной деятельности слушателей с техническим образованием в большей степени содействовал развитию умений взаимодействовать с другими людьми на производстве, в бригадах, отделах и т. п., и поэтому показатель rR_s в этой группе оказался выше. Характер профессио-

нальной деятельности слушателей, имевших высшее педагогическое образование, как это ни странно, индивидуальный. Педагог, как правило, единолично принимает решения по вопросу организации и проведения своего урока. Ему нет необходимости согласовывать, соподчинять свою активность с действиями других субъектов образовательного процесса. Соответственно опыт взаимодействия у них незначительный, и показатель $R_s - r_s$ – ниже. Такая ситуация может устраивать только при традиционном подходе к обучению. Но в соответствии с требованиями времени, сменой образовательной парадигмы педагог выступает не как транслятор знаний, а как партнер в обучении. Внедрение командного подхода в управление образовательным процессом предполагает наличие у педагогов умений объединять свои волевые усилия с волевыми усилиями других в решении проблем обучения и воспитания.

Программа формирующего эксперимента была направлена на организацию полноценной ориентировочной деятельности во время групповой формы обучения, что способствовало, с одной стороны, повышению волевого единства группы, а с другой – повышению эффективности деятельности.

В числе основных этапов программы можно выделить следующие:

- *мотивационно-установочный* – установка на включение ориентировочной деятельности в групповую форму работы, делегирование слушателям ответственности за процесс и результат обучения;
- *ориентировочный* – обеспечение самостоятельной совместной ориентировочной деятельности слушателей в процессе групповой формы обучения;
- *групповая форма обучения* – приобретение опыта групповой деятельности с переменным составом участников, усвоение учебного материала в соответствии с содержанием учебной программы;
- *рефлексия* – осознание особенностей реализации компонентов ориентировочной деятельности, выявление недостатков взаимодействия в группе и их анализ;
- *абстрактная концептуализация* – выработка эффективных моделей проведения ориентировочного этапа групповой деятельности;
- *активное экспериментирование* – проверка включения ориентировочного этапа в совместную учебную деятельность.

Результаты исследования показали, что различия между П-группами и Пс-группами после формирующего эксперимента по показателю $R_s - r_s$ статистически незначимы. Это означает, что группы слушателей, имевших высшее педагогическое образование, после обучения перестали отличаться от групп слушателей, имевших высшее или среднее специальное техническое образование, по параметру создания волевого единства в группе. При этом появились различия между контрольной и экспериментальной группами: $U_{\text{эмп}} = 26,5$ ($p = 0,03$), что доказывает эффективность

разработанной нами обучающей программы для формирующего эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты теоретического анализа специальной литературы по проблеме исследования показывают, что, несмотря на многообразие подходов, их теоретическую и практическую значимость, проблема организации эффективной групповой формы учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки педагогических работников остается до сих пор открытой для научно-практических исследований. В частности, с научно-теоретических позиций недостаточно изучены условия, способствующие приобретению педагогами опыта групповой деятельности и формированию на этой основе опыта использования принципов учебного сотрудничества в профессиональной деятельности; не уточнены характеристики групповой деятельности с точки зрения наличия и функционирования в ней процессов создания психологического единства.

Актуальность проведенного нами исследования по выявлению психолого-педагогических условий, необходимых для создания волевого единства учебной группы, определяется:

- социальным заказом общества на подготовку специалиста, готового к осуществлению совместной деятельности на основе принципов сотрудничества;

- потребностью расширения в образовательном процессе повышения квалификации практики групповой формы учебной деятельности, эффективно реализующейся при умелом сочетании слушателями ориентировочной и исполнительской деятельности.

Разработанная программа формирующего эксперимента показала, что для развития способностей членов группы объединять волевые усилия и достигать волевого единства недостаточно использовать групповую форму обучения, проводимого как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Статистически значимые результаты при сравнении данных контрольной и экспериментальной групп показали, что обучение, акцентированное на ориентировочной деятельности, в наибольшей степени способствует созданию волевого единства группы.

Дата поступления – 16.06.2011 г.

Список источников

1. Максимова, Е.А. Организация групповой учебной деятельности в условиях профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.А. Максимова. – Саратов, 2005. 22 с.

2. Журавлев, А.Л. Управление совместной деятельностью: новые направления исследований в зарубежной психологии / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 5–15.

3. Учурова, С.А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.А. Учурова. 2007. 24 с.

4. Яценко, Д.А. Влияние групповых методов обучения на психологическое развитие студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д.А. Яценко. М., 2009. 19 с.

5. Ставропольцева, С.В. Технология лабораторно-бригадного обучения студентов в процессе общепедагогической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Ставропольцева. Белгород, 2008. 22.

Резюме

Внедрение командного подхода в управление организациями становится неотъемлемой чертой современности и требует не только готовности специалистов к исполнению профессиональных обязанностей, но и способности к работе в команде при варьировании состава ее членов в зависимости от текущих задач. Перед образованием встает задача обучения педагогов учебному сотрудничеству.

Наше исследование направлено на выявление психолого-педагогических условий создания волевого единства учебной группы. Объектом исследования выступило волево-единство группы, предметом – психолого-педагогические условия его создания. Методы исследования – теоретический анализ, формирующий эксперимент, методы математической статистики (U-критерий Манна–Уитни). На основании результатов исследования сделан вывод, что само по себе групповое обучение не способствует эффективному развитию навыков объединения усилий в совместной учебной деятельности. Использование в групповой форме обучения специально организованной самостоятельной ориентировочной деятельности обучающихся способствует развитию их готовности к созданию волевого единства группы, повышению групповой эффективности.

Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов при организации групповых форм обучения.

6. Джонмирзоев, Э.Д. Методика организации групповых форм работы учащихся на уроках математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Э.Д. Джонмирзоев. Душанбе, 2009. 24 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы формирования ~~ориентаций~~ у старших подростков ценностных ~~ориентаций~~ на научную деятельность. Выявлены средства и условия, необходимые для формирования ценностных ориентаций в процессе осуществления психолого-педагогического сопровождения. Материалы исследования могут быть ~~получены~~ полезны специалистам системы образования, аспирантам и магистрантам.

The summary

The article reveals the questions of the formation of value orientation among late adolescents in academic activities. The means and conditions necessary for the formation of value orientation in the process of psychological and pedagogical support are disclosed. The article is recommended for professional education specialists, graduate students and undergraduates. ~~In the article~~

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый во взаимодействии со всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса [1, с. 113].

Сопровождать кого-то – значит идти не рядом, а вместе, в сообществе взрослых и детей. В экспериментальной деятельности в ситуации вхождения в образовательный процесс очень важно включиться в его сопровождение, не нарушая основного хода. Для этого необходимо определить и выявить вначале, что школьники хотят узнать, что им интересно, на что необходимо обратить особое внимание. В исследуемых предпочтениях важно выявить условия, которые явятся движущими силами их развития.

Ценностные ориентации личности – одна из общенаучных проблем, исследуемая в настоящее время на философском, социологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях. Ее значимость определяется тем, что ценностные ориентации, занимая место на пересечении мотивационной и мировоззренческой структур сознания, выполняют функции регуляторов человеческого поведения и всех видов человеческой деятельности [2, с. 6].

Мы исходим из того, что в современном школьном образовании важно создавать полноценные условия для профессионального самоопределения выпускников учреждений образования и для формирования у них цен-

ностных ориентаций на научную деятельность. Необходимо учитывать при этом, что современную действительность и темпы технологического и технического прогресса невозможно представить без развития науки.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Психолого-педагогическое сопровождение в нашем исследовании рассматривается как процесс изучения и выявления ценностных ориентаций старших подростков, определения условий, необходимых для формирования у них ценностных ориентаций на научную деятельность.

В процессе формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков мы опирались на один из ведущих методов педагогической психологии – метод формирующего эксперимента, который широко используется сегодня психологами научной школы Л.С. Выготского.

Формирующий эксперимент, как полагает В.В. Давыдов [3], предполагает наличие ряда этапов:

- философско-социологическое определение проектируемых качеств сознания и личности учащихся;
- педагогическое определение целей учебно-воспитательного процесса, связанных с формированием этих качеств;
- логико-психологическое определение строения современной деятельности учащихся и учителей, выполнение которой приводит к формированию этих качеств;
- методические поиски средств реализации этой деятельности;
- психолого-педагогическое выявление эффективности конечного результата;
- физиолого-медицинская проверка допустимости использования указанных средств с точки зрения их влияния на здоровье учащихся.

Поскольку одной из задач исследования было выявить условия и средства, необходимые для формирования ценностных ориентаций на научную деятельность современных старших подростков, в формирующем эксперименте необходимо было апробировать разработанную нами аксиологическую модель.

Программа включала три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе с помощью диагностического инструментария мы выявляли особенности ценностных ориентаций старших подростков с учетом особенностей их личности, их субъективные представления о науке, научной деятельности и людях науки.

На основном этапе проектировалась развивающая образовательная среда, которая оказывала влияние на формирование ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков.

Программа формирующего воздействия включала ряд научно-популярных и документальных фильмов и телепередач, в которых нашли отражение проблемы науки и личностные характеристики ученых, внесших особый вклад в развитие ряда областей научной деятельности, передовые научные технологии, научные открытия, изменившие современный мир и взгляды людей на значимость научных открытий для развития прогресса.

Кроме того, в программу были включены следующие мероприятия:

- экскурсия в Национальную академию наук Республики Беларусь;
- встреча с администрацией НАН РБ;
- встреча с молодыми учеными;
- посещение музея археологии;
- экскурсия в Ботанический сад;
- посещение Института физики и знакомство с научной деятельностью ученых-физиков.

После вышеназванных мероприятий нами были проведены организационно-деятельностные игры (ОДИ), с помощью которых у старших подростков формировались представления о научной деятельности и ученых, выполняющих разные социальные роли: директор НИИ, заведующий лабораторией, научные сотрудники, лаборанты. Организационно-деятельностные игры проводились по следующей тематике: «С чего начинается научная деятельность?», «Я – представитель науки...», «Условия, стимулирующие занятия наукой» и др. В программе формирующего воздействия была предусмотрена самостоятельная работа учащихся по реализации разных социальных ролей. Старшие подростки создавали собственные научные «проекты» в значимом для них виде научной деятельности.

На заключительном этапе формирующего эксперимента нами был организован «круглый стол», на котором были сделаны обобщения по вопросу значимости научной деятельности для прогресса в обществе. В заключение старшие подростки экспериментальных классов писали сочинение-эссе на тему: «Что я сделаю для общества, если займусь в будущем научной деятельностью». Кроме того, на данном этапе нами были проведены контрольные заключительные «срезы» с целью выявления динамики развития ценностных ориентаций старших подростков на научную деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретико-экспериментальном исследовании было доказано, что важным средством и условием формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков может выступать психолого-педагогическое сопровождение, в котором реализована программа, нацеленная на проектирование развивающей образовательной среды. Программа явилась средством внедрения аксиологической модели, включающей развивающую образовательную среду и три группы факторов (1 — соци-

альны~~й~~, 2 — культурны~~й~~, 3 — личностны~~й~~). Названные факторы детерминируют процесс формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков и перцептивное воздействие через познавательную и исследовательскую деятельность, которое значительно расширило возможности развивающей образовательной среды по каждому компоненту — социальному, психодидактическому, пространственно-предметному — и способствовало развитию у подростков субъективности и важных личностных качеств.

Таким образом, основными критериями оценки эффективности процесса формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков выступают широта, осознанность, обобщенность, социальная активность.

Дата поступления – 23.08.2011 г.

Список источников

1. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования : монография / О.С. Попова. Минск , 2010. 212 с.
2. Ценностное сознание личности в период преобразования общества : коллективная монография / под ред. Е.Д. Дорофеева, Л.А. Седова. М., 1997. 95 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1996. 542 с.

Резюме

Рассмотрен вопрос психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков.

Объект исследования – организация процесса формирования ценностных ориентаций.

Цель исследования – выявить средства и факторы формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков.

Методы исследования – теоретический анализ, метод моделирования, наблюдений, интервью, контент-анализ, метод формирующего эксперимента.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье освещаются вопросы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования. Система психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития обеспечивает систематическое отслеживание динамики их психологического состояния в процессе обучения профессии, проведение углубленной и разносторонней психодиагностики особенностей психического развития, составление по результатам психодиагностики индивидуальных коррекционно-реабилитационных программ обучения и развития, создание социально-психологических условий для развития личности учащегося и его успешного профессионального развития, включение учащегося с особенностями развития в продуктивную полноценную социальную жизнь, в систему общественных отношений. В статье рассматриваются составляющие психологического сопровождения: особенности проведения психологической диагностики, психокоррекционной и развивающей работы, вторичной профориентации, направления психологического консультирования учащихся с особенностями развития, специфика патронажа учащихся, психологического просвещения и психологической профилактики, включающей работу с педагогическими работниками и родителями. Анализируются условия и критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения. Статья адресована практикующим психологам, социальным педагогам, педагогам-психологам, работающим с категорией учащихся подросткового и юношеского возраста, а также всем тем, кто интересуется вопросами педагогической, социальной психологии и психологии развития.

The summary

The article highlights the issues of psychological and pedagogical support for students with special needs in vocational training institutions. The system of psycho-pedagogical support of students with special needs provides a systematic process of tracking the dynamics of their psychological well-being in the process of learning a profession, in-depth and comprehensive psychodiagnostic of mental development features, programs of training and development based on the individual psycho-correctional rehabilitation, creation of psychosocial conditions for student individuality development and his successful professional development, the inclusion of a student with disabilities into productive full social life, in a system of social relations. The article deals with the components of psychological support: the peculiarities of psychological diagnosis, psycho and developmental work, the secondary vocational guidance, referral counseling students with disabilities, the specific foster care students, psychological education and psychological prevention, including work with teaching staff and parents. The conditions and performance criteria for psychological and pedagogical support are analyzed. Article is intended for practical psychologists, social educators, teachers, psychologists who work with school-adolescence and adolescence, as well as all those interested in questions of educational, social psychology and developmental psychology. The article highlights the issues of psychological and pedagogical support students with special needs

ВВЕДЕНИЕ

В учреждениях профессионального образования (~~НТО~~далее – ПО) ежегодно обучаются около 2 тыс. учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидов, что составляет 2 % от общего количества учащихся. Важнейшей целью воспитания и профессионального обучения лиц с особенностями психофизического развития является подготовка конкурентоспособных специалистов, способных быстро и свободно интегрироваться в общество, включает всестороннее развитие личности на основе мобилизации компенсаторных возможностей, формирование навыков культурного поведения в коллективе, изучение основ производства и привитие трудовых умений и навыков в избранной специальности. Обязательным условием организации образовательного процесса для детей данной категории является психолого-педагогическое сопровождение коррекционно-реабилитационного назначения. Проблему психологического сопровождения и становления личности специалиста в системе ПО изучала Т.П. Демидова, рассматривая сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога совместно с субъектами образовательного процесса, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения, становления и развития личности учащегося, формирование психологической культуры личности [1].

Теоретико-методологическую основу исследования составляют основные положения системного подхода к изучению целостных педагогических процессов и явлений, а также личностный и субъектно-деятельностный подходы к развитию и социализации человека как субъекта учебно-профессиональной деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя); комплексный подход к проблеме социальной адаптации индивида (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко); концепции социализации и социального развития (Г.М. Андреева, В.В. Новиков, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин); концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. В психологическом сопровождении нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи, в том числе имеющие особенности психофизического развития [1].

Целью психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в учреждениях ПО является создание социально-психологических условий для НО-их успешного обучения, личностного, социального и профессионального развития для достижения конечной цели – успешной социально-профессиональной адаптации данной категории учащихся.

Исследователи Т.Л. Лещинская и В.Ч. Хвойницкая рассматривают следующие содержательные направления психолого-педагогического сопровождения. Первоначально осуществляется постановка проблемы на основе повышения информированности заинтересованных лиц о субъекте сопровождения, стоящих задачах и целях сопровождения. Далее достигается согласование на основе коллегиального обсуждения проблемы сопровождения, по материалам согласования конкретизируется ответственность и определяются конкретные действия — каждого исполнителя. Предусматриваются рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта, что достигается отслеживанием динамики процесса сопровождения, возникших проблем, организацией обратной связи, фиксацией идей и предложений, анализом результатов предыдущей работы [2].

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития включает ~~в себя~~ несколько блоков.

1. Психологическая диагностика. Психодиагностика — традиционное звено работы педагога-психолога, нацеленное на информационное обеспечение процесса сопровождения учащихся с особенностями развития. Психодиагностическое исследование учащихся с особенностями развития имеет некоторые особенности.

При проведении диагностики целесообразно приглашать в группу обследуемых учащихся с одинаковым уровнем реабилитационного потенциала.

Количество учащихся при групповой работе определяется типом нарушения их развития и сложностью тестовой методики и колеблется от 2–4 (с нарушениями интеллекта, ДЦП, с тяжелыми нарушениями зрения и слуха) до 10–12 ~~человек~~ (с нарушениями речи, легкими и умеренными нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабослышащие и слабовидящие).

Как правило, учащиеся с ОПФР психически истощаемы, не способны к длительному интеллектуальному напряжению, у многих не развита способность к пониманию абстрактных понятий. Это необходимо учитывать при подборе диагностического инструментария. Рекомендуются адаптировать некоторые тестовые методики: упростить формулировки вопросов, сократить их количество, строго следя за сохранением достоверности и валидности тестов, в качестве вопросов использовать как можно больше модельных ситуаций — конкретизировать, привлекать рисуночные, проективные тесты. Обязателен при этом контроль за пониманием учащимися вопросов.

Длительность проведения диагностического исследования колеблется в зависимости от самочувствия обследуемого и не должна превышать 45 мин.

Целесообразно ~~особое внимание~~ уделять диагностике профессионально значимых качеств и адаптивных свойств личности особое внимание.

Психологическая диагностика включает изучение:

- ~~изучение~~ особенностей познавательной сферы – внимания, памяти (объем, преобладание вида памяти), мышления. Выявляются сохраненные познавательные функции, с опорой на которые будет проводиться обучение;
- эмоционально-волевой сферы (способность к волевым усилиям и саморегуляции, работоспособность, эмоциональная устойчивость);
- мотивационной сферы (сформированность учебной, профессиональной мотивации);
- коммуникативно-поведенческой сферы;
- психологических свойств личности; изучение
- внутрисемейной атмосферы.

По результатам диагностики составляется психолого-педагогическое заключение, обязательный пункт ~~которым~~ которого – рекомендации педагогам и мастерам по организации индивидуального подхода в обучении и воспитании.

2. Психологическое консультирование учащихся с ОПФР направлено на: оказание помощи личности в самопознании, установлении адекватной самооценки, адаптации к реальным жизненным условиям; формирование ценностно-мотивационной сферы учащихся; оказание помощи в преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций, достижении эмоциональной устойчивости, способствующей личностному и профессиональному саморазвитию.

3. Психологическое просвещение учащихся с ОПФР направлено на развитие их внутреннего потенциала, познание себя и других, использование собственных возможностей в самоорганизации, саморегуляции.

4. Психологическая профилактика включает: работу по созданию благоприятного психологического климата в учебном заведении, учебной группе, ~~но~~ адаптации учащихся с ОПФР к условиям учебного заведения, учебным нагрузкам, условиям проживания в общежитии, к предстоящей самостоятельной жизни в социуме; предупреждение асоциального поведения учащихся данной категории.

Одной из форм опосредованной поддержки учащихся с ОПФР является осуществление комплекса поддерживающих, консультативных и просветительских мероприятий для педагогических работников и родителей. Следует отметить, что эффективность консультативно-просветительской работы с педагогами и родителями во многом определяет успешность всей системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с отклонениями в развитии.

Взаимодействие с учащимися с ОПФР может привести к возникновению у педагогов и родителей различных профессиональных и личностных проблем, проявляющихся, например, в поведенческих срывах, увеличении тревожности, снижении самооценки, психосоматических реакциях и т. д. Поэтому работа с родителями и педагогами строится по двум направлениям: информирование об особенностях в развитии учащихся; психологиче-

ская поддержка.

Целями психолого-педагогической поддержки родителей учащихся с ОПФР являются: обеспечение адекватных микросоциальных условий развития учащегося в семье, преодоление состояния фрустрации и оптимизация самосознания родителей, формирование у родителей учащегося с особенностями развития позитивного отношения к нему и оптимистичного взгляда на будущее [1]. Достижение этих целей возможно путем организации деятельности:

- по формированию у родителей мотивации к взаимодействию с педагогическими работниками учреждения образования;
- повышению психологической грамотности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с ОПФР;
- консультированию родителей по проблемным моментам, оптимизации самосознания родителей;
- снижению уровня фрустрированности их личности;
- обучению родителей приемам формирования в семье реабилитационных условий, обеспечивающих оптимальное развитие учащегося с особенностями развития;
- установлению причин, дестабилизирующих внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения, и их коррекции;
- коррекции воспитательских позиций родителей и помощи в выборе адекватных методов воздействия.

Родительские встречи по типу «круглых столов», «родительских университетов» позволяют обсуждать наиболее актуальные проблемы учащихся. Тематика встреч должна предусматривать возможность обмена опытом между родителями по вопросам здоровья, профессионального обучения, воспитания, перспектив трудоустройства, разрешения внутрисемейных конфликтов, расширять уровень знаний и навыков родителей в области социальной адаптации их детей.

Психологическая поддержка педагогов направлена на повышение их психолого-педагогической и коммуникативной компетентности; профилактику и коррекцию стрессовых состояний педагогических работников; создание условий, в рамках которых педагоги могли бы получить психологические знания и навыки, позволяющие организовать эффективный процесс обучения и воспитания учащихся с ОПФР; на выработку совместно с педагогами эффективных стратегий психолого-педагогической поддержки учащихся.

Задачей педагога-психолога является передача систематизированных психологических знаний о характере отклонения в развитии, психологических особенностей учащегося, социальной реабилитации и адаптации, организации специальной педагогической помощи.

Просветительская работа с педагогами должна быть включена (при-

чем; очень дозированно, тщательно отобранным содержанием) в текущую деятельность учебно-методических объединений, тематических педсоветов, психолого-педагогических консилиумов и т. д. Психолого-медико-педагогический консилиум является ценнейшим инструментом, который позволяет составить для каждого учащегося собственный образовательный маршрут.

5. Психокоррекционная и развивающая работа. Психолого-педагогическое сопровождение должно носить коррекционно-реабилитационную направленность, т. е. задача его – не только исправление отдельных недостатков психофизического развития учащихся, но и целенаправленное воздействие на личность учащегося в целом, успешная социально-профессиональная адаптация, преодоление последствий социальной депривации и инфантильности, ~~формировании~~ формирование навыков социального общения, воспитание необходимого уровня жизненной компетенции и подготовленности к профессиональной деятельности [3].

Планы и программы психокоррекционной работы разрабатываются с учетом определенных в ходе психодиагностики возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, носят строго индивидуальный, конкретный характер, ориентированный на специфику профессиональной деятельности.

Психологическая коррекция учащихся с ОПФР направлена на развитие эмоционально-волевой регуляции поведения (эмоционального самоконтроля и самоуправления, эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности); формирование продуктивных видов взаимоотношений учащегося с окружающими, развитие коммуникативных способностей, навыков взаимодействия, делового общения в учебной группе, трудовом коллективе, на производстве; повышение социального статуса учащегося в группе; развитие познавательной сферы; коррекцию неадекватной мотивационно-потребностной сферы.

Программы психологической коррекции и развития должны включать психологическую и педагогическую составляющие. Психологическая составляющая коррекции планируется и осуществляется педагогом-психологом. Педагогическая – составляется на основе психологических рекомендаций педагогом-психологом совместно с куратором, преподавателем, мастером производственного обучения, социальным педагогом, дефектологом, родителями, руководством и выполняется педагогами и родителями с помощью и под постоянным наблюдением педагога-психолога.

6. Вторичная профориентация начинается с адаптации первокурсников, в ходе которой их знакомят с учебным заведением, выбранной профессией; на этом этапе осуществляется групповое и индивидуальное консультирование. Адаптация первокурсников может быть успешной в том случае, если они «присваивают» ценности колледжа, формируют адекватное самосо-

знание и поведение, устанавливают связи с окружающими; если у них появляется готовность к активной учебной и профессиональной деятельности.

В целях обеспечения успешной социализации выпускников с ОПФР в новой социальной среде предусмотрено осуществление их патроната на протяжении двух лет после окончания учебного заведения, содержание и порядок которого осуществляется на основании Положения о патронате лиц с особенностями психофизического развития (утверждено постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 92).

Патронат – форма оказания личностно-ориентированной социально-педагогической поддержки, правовой, социальной и иных видов помощи, обеспечивающая поддержку выпускникам учреждений образования на начальном этапе их самостоятельной жизни [4]. Основными задачами педагога-психолога при осуществлении патроната являются оказание выпускникам психологической помощи, профилактика и коррекция отклоняющегося поведения выпускников.

Таким образом, система психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития обеспечивает:

- систематическое отслеживание динамики их психологического состояния в процессе обучения профессии;
- проведение углубленной и разносторонней психодиагностики особенностей психического развития;
- составление по результатам психодиагностики индивидуальных коррекционно-реабилитационных программ обучения и развития;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и успешного профессионального развития;

В— включение учащихся этой категории в продуктивную полноценную социальную жизнь, в систему общественных отношений.

Исследователь А.В. Пархоменко выделяет психолого-педагогические условия, влияющие на эффективность социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушениями в интеллектуальном развитии. В их числе: гуманизация образовательного процесса училища; обеспечение социально-ценностной мотивации формирования отношения к профессиональной деятельности; эффективная диагностика профессионально-личностного развития учащихся; учет их возрастных и индивидуальных особенностей; профессионализм, педагогическое мастерство, личный пример преподавателей; педагогическая коррекция процесса профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования ребят [5].

Нами определены следующие условия, необходимые для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения:

- создание в социальном окружении учащихся с ОПФР благоприятного психологического климата: — наличие атмосферы безопасности, доверия, принятия и эмоциональной поддержки;

- учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе сопровождения;
- создание условий для необходимой коррекционно-реабилитационной помощи учащимся, коррекция имеющихся нарушений развития и их последствий;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогических работников, психологической культуры родителей;
- психологическая помощь педагогам, связанная с внедрением личностно-ориентированных технологий обучения учащихся с особенностями развития;
- построение эффективных взаимоотношений между участниками образовательного процесса (учащимися, педагогами, родителями).

Критериями эффективности психолого-педагогического сопровождения являются:

- адаптация учащихся с особенностями психофизического развития к коллективу, учебным нагрузкам, самостоятельной жизни вне стен учебного заведения;
- формирование профессионального интереса;
- соответствие развития способностей требованиям профессиограммы;
- способность проектировать свою профессиональную деятельность и прогнозировать ее результаты;
- способность организовать профессиональное взаимодействие;
- формирование индивидуального стиля деятельности, умения решать профессиональные задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Объективная необходимость процесса психолого-педагогического сопровождения обусловлена особыми образовательными потребностями учащихся с особенностями психофизического развития. Данной категории учащихся необходима такая система сопровождения, которая поможет им преодолеть существующие ограничения в жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и научит самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также позволит приобрести трудовые или профессионально-трудовые навыки с целью большей востребованности на рынке труда. Учет индивидуальных особенностей учащихся с ОПФР позволит также оптимизировать учебную и профессиональную деятельность, будет способствовать выработке индивидуального стиля деятельности. Этому служат и создаваемые в рамках психолого-педагогического сопровождения индивидуальные и групповые программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределения, программы углубленной социальной и профессиональной подготовки.

Дата поступления – 27.06.2011 г.

Список источников

1. Система психологического сопровождения и упреждающей адаптации учащихся учебных заведений профессионально-технического образования : метод. рекомендации / О.С Попова [и др.] ; под ред. Т.А. Сезень. Минск, 2008. 47 с.
2. Лещинская, Т.Л. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями / Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая // Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.] ; науч. ред. Т.Л. Лещинская. Минск., 2005. 260 с.
3. Фалевич, Е.Ю. Организация деятельности центра профессиональной и социальной реабилитации для лиц с особенностями психофизического развития : метод. рекомендации / Е.Ю. Фалевич, Н.П. Бурчиц ; под общ. ред. М.В. Ильина. Минск, 2007. 36 с.
4. Положение о патронате лиц с особенностями психофизического развития : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 92 // Экспресс-бюллетень законодательства Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. 2011. Режим доступа : <http://www.pravo.by/express/arch.asp?typ=0&id=1314769281106>. Дата доступа : 25.09.2011.
5. Пархоменко, А.В. Интегрированный подход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушениями интеллекта в учреждении начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Пархоменко. Курск, 2006. 25 с.
6. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с от-

Резюме

Объектом данного теоретического исследования является психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития.

-Цель исследования – определение условий эффективности психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования.

-Методы исследования: — теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, нормативно-правовых и научно-методических материалов в аспекте поставленной проблемы.

Статья адресована практическим психологам системы социального образования, социальным педагогам, педагогам, работающим с детьми данной категории, родителям и другим субъектам образовательного процесса.

клонениями в развитии : учеб. пособие / В.В. Ткачева. М., 2007. 318 с.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЮНОШАМ И ДЕВУШКАМ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА И ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ

Аннотация

Статья посвящена определению основных этапов, задач и направлений психологической помощи юношам и девушкам на этапе выбора и построения жизненной стратегии. Жизненная стратегия – это искусство ведения собственной жизни. Главной ее целью является поиск и осуществление своего уникального смысла. У современных юношей и девушек выделяются три основных типа жизненной стратегии: «Материальное благополучие», «Социальный престиж» и «Самореализация и творчество». Наиболее распространенной в молодежной среде является стратегия жизни, основанная на ценностях материального достатка и комфорта. Основными задачами программы психологического сопровождения юношей и девушек на этапе выбора жизненной стратегии являются: обновление жизненной стратегии, построение жизненной стратегии, социальная презентация и согласование жизненной стратегии с другими участниками жизненного процесса.

The summary

The article is devoted to defining the milestones, tasks and psychological follow-up of boys and girls at the stage of selecting and building a life strategy. Life strategy - the art of their own lives, whose main objective is to find and implement their own unique meaning. In today's boys and girls there are three basic types of life strategy: "Material prosperity", "Social prestige" and "Self-realization." The most common strategy among young people is a life strategy, based on the values of material wealth and comfort. The main objectives of the program of psychological support for boys and girls at the stage of the choice of life strategies are updated the strategy, building a life strategy, presentation and coordination of social life strategies with other participants in the life process.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобальных социальных перемен, интенсивных социально-экономических и психологических изменений, происходящих в обществе, проблема выбора молодым человеком определенной жизненной стратегии приобретает особую актуальность. В юности человек оказывается перед необходимостью выбора своего жизненного пути, идеалов, способов самоопределения и самореализации. На основе соотнесения своих ценностей и отношений к окружающему миру с личностной активностью и жизненными требованиями молодой человек выбирает индивидуальный закон самоосуществления в различных сферах жизни, который в психологии определяется как «жизненная стратегия». Вместе с тем, по мнению российских и белорусских исследователей (Ю.Р. Вишневский, С.Г. Климова, В.Т. Лисовский, К.Т. Мяло, Т.И. Яковук), нестабильность общества, изменяющиеся во времени ситуации и условия существования приводят к тому,

что молодой человек перестает ощущать себя субъектом своего жизненного пути, теряет смысл своей жизни, приходит к ощущению разочарованности и неудовлетворенности собой и своей жизнью [1; 2].

Анализ научной литературы по проблеме жизненного ориентирования позволяет понимать стратегию жизни как сознательный способ конструирования человеком собственной жизни на основе присущих ему ценностей и отношений. Жизненная стратегия является основным регулятором социального поведения личности, организует целостность жизнедеятельности, определяет способ бытия, выступает важнейшим критерием зрелости и психологического благополучия [1]. В самом общем виде выбор жизненной стратегии проявляется, по мнению Э. Фромма, в ориентации на обладание «Иметь» или бытие «Быть» как «два основных способа существования, два разных вида самоориентации в мире..., преобладание одной из которых является определяющим для всего, что человек думает, чувствует, делает» [2, с. 203].

Таким образом, анализ феномена жизненной стратегии включает решение задач, связанных с выявлением структурных и типологических особенностей жизненных стратегий в юношеском возрасте и определением доминирующих тенденций распространенности основных типов жизненных стратегий в молодежной среде.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В нашем исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте 16—18 лет (учащиеся 10—11-х классов средних школ г. Минска, учащиеся 2-го курса Индустриально-педагогического колледжа г. Минска), всего 242 человека. В качестве психологического инструментария использовались методики: «Выявление перспективной жизненной стратегии» (К.А. Абульханова-Славская), «Определение основных жизненных ценностей» (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобов), «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), «Уровень субъективного контроля» (Е.Г. Ксенофонтова), МИС, ОМО (В. Шультц), «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова).

На первом этапе исследования была выявлена структурная организация жизненной стратегии в юношеском возрасте, которая включает три основных блока. Первый блок составляют четыре взаимосвязанных компонента, которые являются основными характеристиками жизненной стратегии и определяют ее содержательное своеобразие: система ценностей личности, интернальность, самоотношение и отношение к другим. Второй блок характеризует эффективность жизненной стратегии и включает факторы субъективного благополучия личности: открытость, самопринятие, потребность в совместной деятельности, ответственность, удовлетворенность своей жизнью, продуктивную жизнь, жизнерадостность, стремление

к личностному и духовному росту, духовное удовлетворение, здоровье, познание, любовь. В третий выделенный блок – блок реализации жизненной стратегии – вошли факторы, характеризующие самореализацию и творчество личности. Все три выделенных блока взаимосвязаны.

На втором этапе исследования были определены основные типы жизненных стратегий современных юношей и девушек. Названия типов связаны с доминирующими жизненными ценностями, которые составляют ядро жизненной стратегии: стратегия материального благополучия («Иметь»), стратегия самореализации и творчества («Быть») и стратегия социального престижа («Подчинять»). Основу стратегии материального благополучия составляют ценности материально обеспеченной жизни и комфорта. Стратегия самореализации и творчества построена на основе ценностей личностного роста, познания, продуктивной деятельности, самосовершенствования и созидания. Основу стратегии социального престижа составляют ценности власти и влияния, известности, привлекательности, служения людям, профессионализма и компетентности в общении. Дальнейший анализ полученных данных позволил установить, что жизненная стратегия материального благополучия («Иметь») включает три подтипа: «Иметь и не Быть», «Иметь, чтобы Быть», «Не Иметь и не Быть».

В ходе исследования были выявлены основные тенденции распространенности различных типов жизненной стратегии в молодежной среде (табл. 1).

Таблица 1

**Распространенность основных типов жизненной стратегии
в молодежной среде**

Тип жизненной стратегии	Число респондентов	
	в абсолютных числах	в процентах
<i>Стратегия материального благополучия «Иметь»</i>	239	98,35
• ■ «Иметь и не Быть»	94	38,6
• ■ «Иметь, чтобы Быть»	39	16,15
• ■ «Не Иметь и не Быть»	106	43,6
<i>Стратегия самореализации и творчества «Быть»</i>	4	1,65
<i>Стратегия социального престижа «Подчинять»</i>	0	0

Данные, представленные в таблице 1, отражают общие тенденции распространенности жизненных стратегий в молодежной среде. У современных юношей и девушек наблюдается преобладание стремлений к достижению материальных ценностей, приоритет потребительских ориентаций над творческими и созидательными. Социально-психологические мотивы поведения современной молодежи отвечают целерациональному типу действия, основным критерием которого является материальный успех.

Вместе с тем, выбор и построение жизненной стратегии в юношеском возрасте является –важнейшим психологическим процессом – закладываются основы, осуществляется ее внутреннее принятие согласно присущим личности жизненным ценностям и отношениям. Процесс построения жизненной стратегии в юношеском возрасте –включает ряд последовательных стадий: преобразование, переосмысление, переоценивание, нормативная переориентация, целевая переориентация, на каждой из которых происходит изменение и преобразование структурных компонентов жизненной стратегии – системы ценностей, отношений, ответственности.

На практике психологическая помощь молодым людям на данном этапе направлена на построение целостной системы жизненного ориентирования личности, осознание жизненных смыслов и ценностей, увеличение репертуара социального поведения и развитие субъектной активности. Решение данных задач предполагает разработку программы психологического сопровождения юношей и девушек, которая должна включать четкую последовательность этапов.

1. Постепенное обновление жизненной стратегии (реконструкция) путем последовательной «разборки» и «сборки» ее исходных компонентов – жизненных ценностей и отношений.

2. Актуализация социально-психологического опыта личности, изучение личностных особенностей, затрудняющих или ограничивающих процесс реализации жизненных стратегий, а также использование внутреннего личностного потенциала для формирования эффективной жизненной стратегии.

3. Согласование и соотнесение индивидуальной жизненной стратегии с ожиданиями и поведением других участников жизненного процесса, что предполагает развитие навыков позитивного общения и взаимодействия, способствующих эффективной социальной презентации и реализации жизненной стратегии.

Каждый из перечисленных этапов направлен на решение определенных задач развития личности и предполагает основание конкретных приемов, техник и средств. В таблице 2 представлены основные направления и технологии психологической помощи и поддержки юношей и девушек.

**Основные задачи и направления программ
психологического сопровождения молодежи
на этапе выбора и построения жизненной стратегии**

Стадии формирования жизненной стратегии	Основные задачи		
	Обновление жизненной стратегии	Построение жизненной стратегии	Социальная презентация -презентация и согласование жизненной стратегии
1. Преображение	<i>Основные направления психологической помощи</i>		
	Установление исходных образных представлений о жизни; отбор эмоционально привлекательных картин жизни; выявление эмоциональных предпочтений	Построение предполагаемого образа жизни на основе эмоционального отношения к ней	Формирование позитивного эмоционального отношения к другим участникам жизненного процесса
	<i>Техники</i>		
	Отбор эмоционально привлекательных картин будущего; выявление эмоциональных предпочтений	Построение образа будущего; построение образа «Я» в будущем; определение позитивного и негативного эмоционального фона будущей жизни	Восприятие себя как другого; принятие другого как себя; анализ ситуаций общения Я-Другой
2. Пере-осмысление	<i>Основные направления психологической помощи</i>		
	Определение привлекательных жизненных смыслов; интерпретация определенных значений; выбор оптимального варианта смысла жизни	Определение смыслового содержания жизни; конкретизация основного смысла жизни; разработка системы смысло-жизненных ориентаций	Соотнесение внутренней позиции с позициями других участников взаимодействия; выработка общего контекста значений для достижения взаимопонимания в ситуациях взаимодействия

Стадии формиро- вания жизненной стратегии	Основные задачи		
	Обновление жизненной стратегии	Построение жизненной стратегии	Социальная презентация-презента- <u>ция</u> и согласование жизненной стратегии
	<i>Техники</i>		
	Отбор символических жизненных смыслов; рефлексивная оценка смыслов бу- дущей жизни	Смыслообразование; структурирование личностных смыслов; построение иерархии личностных смыслов; определение символических значе- ний смысловых образов	Понимание другого человека в собственном контексте значений; понимание другого человека в кон- тексте его значений
3. Переоценивание	<i>Основные направления психологической помощи</i>		
	Оценка существующих жизненных стандартов и образцов; формирование ценностных пред- почтений относительно собствен- ной жизни	Определение ценностных приори- тетов жизни; построение иерархии ценностей; характеристика ценностного со- держания будущей жизни, ее раз- личных событий	Обмен ценностными ориентациями между участниками жизненного процесса; организация ценностного взаимо- действия; выработка общих ценностных представлений
	<i>Техники</i>		
	Ценностная рефлексия предыду- щей жизни; отбор ценностных образцов; создание новых ценностных об- разцов	Образование фундаментальных ценностей жизни; конкретизация ценностей; построение ценностной иерархии	Оценка ценностного содержания общения; оценка ценностей другого с точки зрения собственных; оценка своих ценностей с точки зрения другого
4. Нормативная	<i>Направления социально-психологической помощи</i>		

Стадии формирования жизненной стратегии	Основные задачи		
	Обновление жизненной стратегии	Построение жизненной стратегии	Социальная презентация -презентация и согласование жизненной стратегии
	Определение и сравнение жизненных норм и правил; формирование нормативных предпочтений	Создание новых жизненных правил, рассчитанных на долговременную перспективу; выработка новых принципов и правил жизненного поведения для различных ситуаций	Обмен нормативными ориентациями с другими участниками жизненного процесса; адаптация выбранных норм к различным ситуациям общения
	<i>Техники</i>		
	Рефлексия прежних нормативных ориентаций; оценка нормативных ориентаций референтных людей; определение доминирующих ожиданий в будущем	Построение обобщенных жизненных принципов и правил; построение ситуационных жизненных правил	Проигрывание роли другого на основе собственных жизненных правил; проигрывание роли другого на основе его правил и принципов; проигрывание собственной роли на основе общепринятых правил и принципов
5. Целевая переориентация	<i>Направления социально-психологической помощи</i>		
	Оценка и сравнение наиболее эффективных целей; создание предпосылок для создания жизненных целей	Определение перспективных жизненных целей; формирование целевых ориентаций как практических жизненных установок	Обмен целевыми ориентациями с другими участниками взаимодействия; выработка общих целей
	<i>Техники</i>		

Стадии формирования жизненной стратегии	Основные задачи		
	Обновление жизненной стратегии	Построение жизненной стратегии	Социальная презентация-презентация <u>ция</u> и согласование жизненной стратегии
	Рефлексия целей прошлой жизни; установление приоритетных жизненных ориентиров	Стратегическое целеполагание (выработка долговременных жизненных целей); тактическое целеполагание (выработка целей на ближайшее будущее); построение «дерева целей»	Принятие целей другого как своих собственных; признание своих целей как целей другого; согласование целевых ориентаций

Таким образом, психологическая помощь молодым людям на этапе выбора и построения жизненной стратегии предполагает реализацию трех основных задач: диагностику и анализ социальной ситуации и отношений, в которые включена личность; социально-психологическое содействие выбору, построению и реализации жизненной стратегии; психологическую помощь в решении проблем, связанных с субъективным благополучием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования эффективных жизненных стратегий молодежи связана с идеей возрождения и утверждения в обществе идей бытия и личностного развития. Именно в юношеском возрасте очерчивается отношение человека к собственной жизни, к судьбе своей страны и нации, вырабатываются ценности и идеалы, которые со временем становятся ценностями и идеалами всего общества в целом и в дальнейшем транслируются последующим поколениям. Научные и практические разработки в области стратегического жизненного ориентирования молодежи являются важной предпосылкой формирования социальной сплоченности гражданского общества, реализации национальной идеи духовной консолидации и гарантируют обществу в будущем наличие высококвалифицированных творческих кадров, способных обеспечить экономическое, политическое и социальное развитие страны.

Дата поступления – 22.06.2011.

Список источников

1. Мяло, К.Т. Время выбора: молодежь и общество в поисках альтернативы / К.Т. Мяло. М., 1991. С. 200.
2. Яковук, Т.И. Меняющаяся молодежь в меняющемся обществе / Т.И. Яковук ; под науч. ред. Е.М. Бабосова. Брест, 2003. 354 с.
3. Абульханова-Славская, —К.А. Стратегия жизни / К.А Абульханова-Славская. Минск, 1991. 299 с.
4. Фромм, Э. Человек для себя: иметь или быть? / Э. Фромм. Минск, 1997. 415 с.

Резюме

Предмет исследования – задачи психологического сопровождения юношества на этапе выбора и построения жизненной стратегии.

-Цель работы – определить основные направления и технологии психологического сопровождения процесса формирования жизненной стратегии в юношеском возрасте.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки программы психологического сопровождения молодежи с целью реализации таких основных задач, как: диагностический анализ социальной ситуации и отношений, в которые включена личность; социально-психологическое содействие выбору, построению и реализации жизненной стратегии; психологическая помощь в решении проблем, связанных с субъективным благополучием.

ГЛАВА 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

УДК 37.013.77

Б.А. Дробышевский

НМУ «Национальный институт образования»

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Статья посвящена основному виду деятельности психолога системы образования – психологическому сопровождению. Автор определяет понятие «психологическое сопровождение», опираясь на теоретико-экспериментальные психологические исследования последних десятилетий. Психологическое сопровождение рассматривается в контексте подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности. На основе проведенного исследования автор делает вывод, что психологическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов может осуществляться посредством специально организованных занятий в форме группового полилога.

The summary

The article is devoted to the principal psychologist's activity of the education system - to psychological support. The author defines the concept of "psychological support" based on the theoretical and experimental psychological research of recent decades. Psychological support is studied in the context of preparing future teachers to the profession. Based on studies in Linguistics Humanities (linguistic humanitarian) College Minsk State Linguistic University (MSLU), the author concludes that psychological support of future teachers' professional development can be performed by specially organized classes in the form of group polylogue. The article is cater for professionals of the education system. The article is devoted to the principal activity of a psy-

ВВЕДЕНИЕ

Психологическая наука и практика являются неотъемлемыми компонентами современного образовательного процесса [1; 2]. Психологи различных учреждений образования выполняют профессиональные функции, на практике доказывая ценность и необходимость психологической науки в системе образования.

-Разработка концепции психологической службы образования началась в период 80-х годов прошлого столетия и связана с именами отечест-

венных психологов И.В. Дубровиной, А.М. Моисеева, Я.Л. Коломинского, Б.А. Бенедиктова, Л.М. Фридмана, Е.Д. Божович и др. В фокусе внимания исследователей находилось психологическое обеспечение школьного образовательного процесса, так как именно школа в период крушения идеологических основ существования наиболее остро нуждалась в адекватных и эффективных способах психологической поддержки учащихся, педагогов, родителей. Широко представлена в научно-методической литературе концепция психологической службы, разработанная российским психологом И.В. Дубровиной [2]. В соответствии с данной концепцией перед психологом средней школы поставлен ряд задач общего и частного характера. Первоочередной задачей является создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка; именно это составляет основную направленность деятельности психолога [2, с. 52]. В рамках данной задачи психолог выполняет ряд частных задач, заключающихся в психологическом просвещении, психологической профилактике, психологическом консультировании учащихся, педагогов и родителей, психологической ~~диагностики~~ диагностике и коррекции [3, с. 18–20]. Идеологическим основанием деятельности психолога в концепции И.В. Дубровиной является гуманистический подход [2; 3]. Личность учащегося рассматривается как способная к самоорганизации, самоизменению, развитию при наличии определенных условий. В русле данного подхода к ребенку ведущей функцией деятельности психолога при выполнении им ряда частных задач является функция психологического сопровождения [4–~~5~~–6]. Психолого-педагогическое сопровождение определяется как целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса [6, с. 6]. Психологическое сопровождение в русле гуманистического подхода должно соответствовать ряду требований: во-первых, следовать за естественным развитием ребенка; во-вторых, обеспечивать условия для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой; в-третьих, обеспечивать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения [4].

В психолого-педагогических исследованиях последних лет разрабатывается концепция психологического сопровождения образовательного процесса в средних специальных и высших учреждениях образования [5; 7]. В фокусе внимания ~~данных исследований~~ не только психологическое сопровождение личности учащегося, но и его профессиональное становление. В этом данном контексте психологическое сопровождение профессионально-личностного становления определяется как: «...сложное целостное образование, вклю-

чающее систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения, становления и развития личности обучающегося» [5, с. 31]. Отличительной особенностью данного типа психологического сопровождения является организация деятельности психолога, при которой он может как предоставить информацию, так и организовать поиски новой информации, помочь субъекту образовательного процесса «выстроить» себя в новом пространстве бытия, организовать условия, в которых могут возникнуть переживания, связанные с поиском и осмыслением информации, рождением нового понимания себя как личности и будущего профессионала [5, с. 33].

-Психологическое сопровождение в средних специальных и высших учебных заведениях может реализовываться психологической службой в форме психодиагностической ~~работы~~, групповой (тренинговой), индивидуальной (консультационной) работы [7, с. 12]. Основным принципом психологического сопровождения является принцип следования за естественным развитием личности студента на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути [7, с. 16].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Введение психологических курсов в учебную программу наряду с профильными дисциплинами служит цели всестороннего профессионального развития будущих педагогов. Однако, как отмечают исследователи, «содержание психологического образования педагогов представляет собой учебную версию психологической науки. Программы и учебники по психологии следуют логике соответствующих научных дисциплин. Психология в педвузе преподается как научная дисциплина: общая, возрастная и педагогическая психология являются искаженными версиями академической университетской психологии, ориентированной на подготовку профессиональных психологов-исследователей. Очевидно, что каждый педагог должен быть психологически образован, но ему нет необходимости становиться при этом психологом-исследователем» [9, с. 50]. Современная же образовательная ситуация ставит перед педагогом практические задачи; ~~—~~ например, как найти общий язык с «трудным» подростком, как управлять школьным классом, как презентировать учебный материал. ~~Очевидно, что~~ Данный круг задач определяет ~~ее~~ ответствующие соответствующие требования и к подготовке будущих педагогов.

-Молодой специалист должен обладать способностью решать актуальные задачи педагогической практики, которая формируется в процессе обучения при наличии специально организованных условий обучения. По мнению исследователей, организация условий, необходимых для личностно-

го и профессионального становления будущего специалиста, – первоочередная задача в рамках деятельности психологического сопровождения [4; 5; 7].

-Каким образом могут быть организованы данные условия? Ответ на этот вопрос мы находим в психолого-педагогических исследованиях последних лет, в том числе и белорусских ученых.

-Под руководством С.С. Харина [10] на базе учреждения образования «Академия последипломного образования» был разработан и проведен цикл тренинговых занятий, целью которых являлось формирование у педагогов личностно-ориентированного подхода к ребенку для последующего осуществления психологического сопровождения образовательного процесса. В качестве теоретико-методологических оснований построения тренинговых занятий выступал гуманистический подход с преобладанием установки на педагога как свободно мыслящего и свободно действующего, самостоятельно осуществляющего свой выбор человека, ответственного за свои действия, мысли и чувства, т. е. субъекта своей деятельности [10, с. 7]. Предметом взаимодействия психолога и педагога являлась профессиональная деятельность последнего, а не его знания. Задача сопровождающего психолога состояла в помощи педагогу в освоении способов осуществления и преобразования своей деятельности и способов работы со смыслами, ценностями, установками.

-Организация психологического сопровождения образовательного процесса средних специальных и высших учебных учреждений образования осуществляется в форме психодиагностической, групповой (тренинговой), индивидуальной (консультационной) работы и широко освещена в психолого-педагогической литературе [8, с. 12]. Но вопрос о содержательном наполнении данных форм остается актуальным. Каким содержанием должна наполняться та или иная форма психологического сопровождения для эффективного осуществления профессионального становления будущего специалиста? Ответы на данный вопрос мы нашли в ходе нашего исследования [11].

-В рамках курса «Психология» мы проводили с учащимися Лингвогуманитарного колледжа МГЛУ, будущими преподавателями английского языка, занятия в форме группового полилога, целью которых было развитие профессиональной рефлексивной позиции. На каждом занятии для группового анализа и обсуждения учащимся предлагали проблемно-конфликтные ситуации, отражающие реалии современной школьной жизни. Ситуации были разработаны в традиции проблемного обучения А.М. Матюшкина и не содержали единственного решения.

-Следует отметить, что при разработке ситуаций мы предварительно провели предварительный опрос педагогов различных школ г. Минска с целью выявления наиболее актуальных конфликтов и затруднений, периодически возникающих в процессе их профессиональной деятельности.

-На каждом занятии в течение определенного времени учащиеся письменно анализировали проблемно-конфликтные ситуации, а затем устно обсуждали решения друг друга. Педагог-психолог управлял групповым обсуждением. В процессе обсуждения мнения не совпадали, учащиеся спорили, аргументировали собственную позицию. Таким образом, происходило развитие профессиональной позиции будущих педагогов. Учащиеся осваивали не академическое психологическое знание, которое необходимо было бы еще осмыслить и ассимилировать для применения на практике, а оперировали прикладным знанием, которое можно было непосредственно применить в будущей профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

~~Таким образом, п~~сихологическое сопровождение профессионального становления будущего специалиста определяется ~~нами~~ как сложное целостное образование, включающее систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения, становления и развития личности обучающегося. Основным принципом психологического сопровождения является принцип следования за естественным развитием личности обучающегося на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути. Организация психологического сопровождения образовательного процесса в средних специальных и высших учебных заведениях осуществляется в форме психодиагностической, групповой (тренинговой), индивидуальной (консультационной) работы. Психологическое сопровождение процесса подготовки будущих педагогов может осуществляться также посредством специально организованных занятий в форме группового полилога.

Дата поступления – 22.06.2011 г.

Список источников

1. Божович, Е.Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 100–103.
2. Дубровина, И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 47–54.
3. Акимова, М.К. Психологическая служба школы : учеб. пособие / М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Н.И. Гуткина ; под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995. 222 с.
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. М., 1998. 298 с.
5. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : учеб. пособие / Т.П. Демидова. М., 2006. 112 с.

6. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Г. Субботина. – Кемерово, 2002. 22 с.

7. Егоренко, Т.А. Психологическое сопровождение труда студентов в процессе их социально-психологической адаптации в средних специальных учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Т.А. Егоренко. – Тверь, 2004. 25 с.

8. Суховершина, Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.В. Суховершина. – Курск, 2006. 22 с.

9. Исаев, Е.И. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 48–57.

10. Психологические основы формирования у педагогов личностно-ориентированного подхода к ребенку : учеб. пособие / С.С. Харин [и др.] ; под ред. С.С. Харина. Минск, 1999. 177 с.

Резюме

Предмет исследования – психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов.

-Цель – определить содержание и форму деятельности психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов – преподавателей английского языка.

-Исследование осуществлялось на базе Лингвогуманитарного колледжа МГЛУ. Метод исследования – формирующий эксперимент.

-Психологическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов может осуществляться посредством специально организованных занятий в форме группового полилога.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов-психологов при подготовке учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности.

11. Дробышевский, Б.А. Развитие рефлексивной позиции будущего педагога / Б.А. Дробышевский // Адукацыя і выхаванне. 2009. № 4. С. 49–57.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЛАНОВ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения личности, вопросы формирования и развития ее жизненных и профессиональных планов. Отмечено, что важнейшей детерминантой профессионального самоопределения выступает жизненная перспектива личности, формирующаяся во взаимосвязи ценностных ориентаций, жизненных целей и планов в профессиональной и других сферах деятельности.

The summary

This article discusses the main theoretical approaches to the issue of professional self-identity, questions of formation and development of professional and life plans. The author noted that the most important determinants of professional self-determination are the vital perspective of personality formed in the relationship of value orientation, life goals and plans for professional and other activities.

ВВЕДЕНИЕ

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает пристальный интерес ученых к проблеме профессионального становления человека, формирования его как субъекта деятельности (В.И. Головаха, А.Е. Голомшток, В.И. Журавлев, Н.Н. Захаров, Ю.А. Зубок, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов, Г.А. Чередниченко, С.Н. Чистякова, В.И. Чупров, П.А. Шавир, В.Н. Шубкин, О.И. Шкаратан, В.В. Чебышева, В.А. Бодров, А.А. Йовайша, С.П. Крягжде, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, Е. П. Ермолаева и др.).

Особый интерес для теоретического анализа и обобщения представляют работы зарубежных исследователей в области профессионального самоопределения и психологии труда (И. Мур, Э. Роу, Д. Сьюпер, А. Уоттс и др.). К числу теорий, оказавших непосредственное и продуктивное влияние на развитие представлений о процессе профессионального самоопределения, можно отнести теорию потребностей А. Маслоу, теорию профессионального развития Д. Сьюпера, положения В. Франкла, касающиеся смыслообразующего и смыслоореализующего значения выбора профессии и трудовой деятельности для человека, разработку стадий жизни личности Э. Эриксона и др.

Значимыми для нашего исследования являются теоретические подходы, предполагающие активную роль субъекта деятельности при выборе

профессии (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, ~~АК~~.А. ~~А~~бульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.В. Петровский и др.). Проблема профессионального самоопределения рассматривается этими авторами в контексте всего жизненного пути личности.

В литературе уделяется внимание различным ~~аспектам~~аспектам профессионального становления личности. Анализируются этапы и цели этого процесса, строятся различные модели личности профессионала, разрабатываются субъективные и объективные критерии профессионализма. Одной из ключевых в теории профессионализации является проблема профессионального самоопределения личности как условия ее самореализации, проблема соотношения и взаимообусловленности феноменов личного и профессионального развития.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В психологических исследованиях самоопределения личности существует два подхода. Первый рассматривает самоопределение как естественный процесс, возникающий на определенном этапе онтогенеза и существующий в основном как личностное новообразование (Л.И. Божович, Н.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, И.С. Кон, В.Ф. Сафин). Другой подход рассматривает самоопределение как искусственно организуемый процесс (О.С. Анисимов, Л.М. Карнозова, Т.В. Кудрявцев, Т.Е. Резник, В.Ю. Шегурова). В понятии «самоопределение», получившем широкое распространение в психологической литературе, подчеркнут тот важный момент понимания проблемы развития личности, который связан с ее самостоятельным выбором профессионального и жизненного пути. Так, М.Х. Титма считает, что понятия «включение» и «самоопределение» подчеркивают динамику ориентаций исследователей в сфере активности самого субъекта (в противовес рассмотрению его как пассивного объекта социального воздействия) [1].

Многие авторы полагают, что профессиональное развитие человека – это длительный и динамичный процесс, имеющий свои стадии, этапы (Б.Г. Ананьев, Н.И. Дьяченко, Е.А. Климов, Л.Л. Кондратьева, Т.В. Кудрявцев, Л.А. Кандыбович, Ф.И. Иващенко и др.). При этом, несмотря на расхождение в названиях, возрастных границах этапов, стадий, фаз, исследователи выделяют стадию подготовки к выбору профессии, стадию профессиональной подготовки и стадию непосредственной профессиональной деятельности.

Так, Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова выделяют четыре основные стадии в процессе профессионального самоопределения личности: формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. Ключевым моментом этого процесса, по мнению

авторов, оказывается выбор профессии, отделяющий период неограниченных, но абстрактных возможностей профессиональной самореализации от реальной, но ограниченной перспективы профессиональной деятельности [2].

Согласно данному подходу процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности. В этой связи профессиональное самоопределение как проявление субъективности представляет собой не единичный факт выбора, а длительный многоступенчатый процесс осознания и конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов будущей или уже выполненной деятельности: «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития» [2].

В психологической литературе нет единого взгляда на то, как формируется выбор профессии и какие факторы влияют на этот процесс. Ряд исследователей придерживаются точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. В этом случае предметом исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта деятельности, а с другой – характер, содержание, виды деятельности и ее объект. Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развития субъекта труда. Следовательно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности, то выбор профессии сделан правильно. На наш взгляд, данный подход недооценивает роль личности и ее активности в процессе профессионального развития.

В ряде исследований основной детерминантой выбора профессии является профессиональный интерес, или профессиональная направленность человека. Несомненно, этот подход более продуктивен, так как делает акцент на активности самого профессионального самоопределения [1].

Выбор профессии рассматривается как одно из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. С точки зрения данного подхода, выбор профессии связан с прошлым опытом личности, и процесс профессионального самоопределения детерминирован представлениями личности о своем будущем. Так, по мнению Л.С. Выготского, «выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор известной жизненной дороги, поиск определенного места в общественном производственном процессе, окончательное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего призвания и выбора своего жизненного дела» [3]. Такой выбор профессии, поднятый на

уровень самоопределения человека, может осуществляться только в результате сложнейших процессов анализа как практических возможностей своей будущей деятельности, так и своих внутренних ресурсов – способностей, склонностей, знаний, навыков. Он предполагает также умение принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения, отнесенного к сравнительно далекому будущему.

К.А. Абульханова-Славская профессиональное самоопределение рассматривает в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии. При этом труд, профессия являются важнейшими условиями самоопределения личности, формирования личностной позиции человека [4]. Сходной точки зрения придерживается Л.М. Митина, которая отмечает, что развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности. По мнению С.Н. Чистяковой, сам по себе выбор профессии является не только следствием, но и активизирует весь процесс развития личности.

В ряде исследований подчеркивается решающая роль жизненных профессиональных планов в процессе профессионального самоопределения личности, необходимость формирования у учащихся способности самостоятельно и осознанно строить и корректировать профессиональные и жизненные перспективы своего развития, самостоятельно совершенствовать себя как представителя профессии. Так, по мнению Н.С. Пряжникова, формирование у учащегося внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени, способности самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности является главной целью профессионального самоопределения [5].

По мнению Е.А. Климова, главным показателем успешности профессионального самоопределения учащихся является их готовность к выбору профессии, обдумыванию, проектированию вариантов жизненного пути, а результатом заключительного цикла профессионального самоопределения учащегося (как деятельности его самого) является личный профессиональный жизненный план (план профессионального «старта» и последующих ближайших планов). План, являясь мысленным представлением будущего, его целей и способов их достижения, вместе с тем есть регулятор поведения человека и нередко определяет образ его мышления [6].

Профессиональный жизненный план, отмечает Е.А. Климов, – это сложный образ, «конструкция» которого должна состоять из более или менее ясных

знаний о следующих обстоятельствах главной цели, ближайших и более отдаленных конкретных целях, путях и средствах достижения ближайших жизненных целей, внешних и внутренних условиях достижения целей, запасных вариантах целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов [6]. Таким образом, личный профессиональный план является важным регулятором профессионализации личности, обобщая ее представления о целях и перспективах профессиональной деятельности, основных этапах, путях и средствах ее достижения, возможных препятствиях и способах их преодоления.

Следует отметить, что многими авторами предпринята попытка выявления психолого-педагогических условий формирования жизненных планов в процессе профессионального самоопределения учащихся (В.Ф. Афанасьев, Н.Ю. Бугакова, И.В. Загорец, О.А. Коротун, Е.В. Машиньян, А.В. Мордовская, Р.Г. Морозов, Г.П. Петрищева, Г.Е. Соловьев и др.). Исследователи отмечают, что система факторов, влияющих на развитие будущих учащихся-специалистов в профессиональных учебных заведениях, включает внешние факторы, связанные с организацией учебного процесса, и внутренние, обусловленные процессом саморазвития личности, что предполагает формирование у них-учащихся отношения к себе как к субъекту избранной деятельности, способности к временной организации своей профессиональной жизни. При этом профессиональное обучение играет большую роль в формировании жизненных планов, так как именно на этом этапе молодежь получает специальные знания, вырабатывает умения и навыки по избранной специальности, что способствует формированию профессионального самосознания личности, центральным компонентом которого является осознание себя как субъекта профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в настоящее время профессиональное самоопределение молодого поколения понимается отечественными и зарубежными исследователями как существенная сторона общего развития личности, как длительный и многоаспектный процесс, включающий осознанный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и поиск личностью своего жизненного пути. При этом самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности, в которой ключевую позицию занимает детерминация будущим — жизненными целями, планами и ориентациями. Данный подход требует учета широкого спектра факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения; кроме того, он позволяет сделать акцент на временном аспекте — на прошлом опыте личности и на ее представлениях о будущем. Следовательно, необходимо, чтобы при выборе профессии молодой человек исходил не только из ближайшей перспек-

тивы, но обязательно согласовывал ее с отдаленными жизненными целями, которые могли бы быть реализованы благодаря труду в избранной сфере профессиональной деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема согласования ближайшей и отдаленной жизненной перспективы, профессиональных планов и жизненных целей в различных сферах социальной жизнедеятельности.

Дата поступления – 16.06.2011 г.

Список источников

1. Титма, М.Х. Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма. М., 1975. 196 с.
2. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. 480 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 299 с.
5. Пряжникова, Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников // Первое сентября. 2004. С. 43– 45.
6. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.; Воронеж, 1996. 400 с.

Резюме

Успешность профессионального самоопределения личности во многом зависит от уровня ее самосознания, сформированности представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности, что выражается в адекватной самооценке способностей и возможностей и готовности к личностному и профессиональному росту. Автор подчеркивает решающую роль жизненных профессиональных планов в процессе профессионального самоопределения личности. Данный феномен предполагает наличие у личности умений планировать и осуществлять жизненный и профессиональный путь.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ –
ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА
И УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ****Аннотация**

Статья посвящена психолого-педагогическому сопровождению как совместной деятельности психолога и педагога в образовательном процессе. Автор рассматривает педагогическое взаимодействие в качестве основного средства психолого-педагогического сопровождения обучения, становления и развития личности субъектов образовательного процесса. Раскрывается основополагающая роль рефлексивных способностей педагога в процессах педагогического общения и развития рефлексии учащихся. Предложена программа развития рефлексии педагогов, которая осуществлялась педагогом-психологом на базе методических объединений учреждений образования г. Гродно.

Статья адресована практическим психологам и специалистам системы образования.

The summary

The article is devoted to psychological and educational support as a joint activity of the psychologist and teacher in the educational process. The author considers the pedagogical interaction as the primary means of psychological and pedagogical support education, formation and development of the individuality of the subjects of educational process. The fundamental role of reflexive abilities of the teacher in the process of pedagogical communication and the development of reflective learners is revealed. We propose a program of teachers' reflection development which was implemented by the educational psychologist on the basis of methodological associations of institutions of the city of Grodno.

The article is cater for practical psychologists and specialists in the education system. The article is devoted to psychological and educational support as a joint activity of the psychologist and

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение в нашем исследовании рассматривается как совместная деятельность психолога и педагога по созданию условий (педагогических, психологических, социальных) для успешного обучения, становления и развития личности как учащегося, так и педагога. Наличие общей профессиональной цели, центрированной на ребенке, делает субъектов образовательного процесса равноправными и равноответственными, задает им общее «поле деятельности» для сотрудничества и взаимодействия. В рамках учебно-воспитательного процесса, построенного на идее сопровождения, психолога и педагога связывает и единое бережное отношение к ребенку, и общая профессиональная цель, достичь которой легче, объединив усилия и ресурсы. Актуальной задачей сопровождения сегодня является разработка и внедрение условий и ситуаций, обеспечивающих рефлексивное управление процессом становления и развития личности всех субъектов образовательного процесса. Сущность

рефлексивного управления заключается в стимулировании собственной активности и самостоятельности обучаемых и обучающего и обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе.

Основным инструментально-орудийным средством психолого-педагогического сопровождения выступают школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия главных участников образовательного процесса – педагога и учащегося. Исследователь М.Р. Битянова подчеркивает преимущество психологического сопровождения ребенка педагогическими средствами, через педагога, по сравнению с непосредственным вмешательством психолога в жизнь ребенка, его внутришкольные и внутрисемейные отношения [1, с. 23]. Это особым образом задает роль педагога в модели психолого-педагогического сопровождения, — он оказывается соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором.

Решение педагогами актуальных задач сопровождения образовательного процесса осуществляется посредством системы субъект-субъектных взаимодействий. Общение здесь выступает основным механизмом, средством и условием реализации деятельности сопровождения, приобретает статус превращенной формы деятельности и строится по принципам деятельностиной организации.

Сопровождение педагогом учащегося при взаимодействии с ним требует от обоих субъектов образовательного процесса осознания ожиданий, оценочных суждений, представлений друг о друге и соотнесения их с представлениями о себе. Рефлексия учителя и учащегося при их взаимодействии как размышление о том, насколько и как другой субъект понимает «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и представления, обеспечивает многоуровневую обратную связь и служит своеобразным индикатором целесообразности и соответствия полученных результатов поставленным задачам. В системно-ориентированной деятельности психолого-педагогического сопровождения, предложенного М.Р. Битяновой, рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату сопровождения является организационным принципом, составляющим его методологическую базу [1].

Несмотря на то, что исследователи в области гуманитарных наук о человеке и практические работники системы образования проявляют повышенный интерес к проблеме рефлексии и раскрывают основополагающую роль рефлексивных способностей педагога в процессах педагогического общения и развития рефлексии учащихся, в экспериментах отмечается недостаточный уровень развития рефлексии выпускников вузов, учителей-стажеров (А.П. Гуреев, В.А. Кривошеев), учителей-практиков (Г.Г. Ермакова, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Н.В. Шеститко). Тем не менее, без развитых рефлексивных способностей педагога невозможно прогнозировать успешность овладения им субъект-субъектной моделью взаимодействия, лежащей в основе психолого-педагогического сопровождения. Ак-

туальность и значимость этой проблемы побудила нас к разработке экспериментальной программы развития рефлексии педагогов, осуществляемой педагогом-психологом на базе методических объединений учреждений образования г. Гродно.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Методологическим основанием для разработки программы явились субъектно- и личностно-деятельностный подходы к образованию и повышению квалификации педагогов, концепция профессионального развития учителя (Л.М. Митина), концепция рефлексивной регуляции деятельности (Ю.Н. Кулюткин, В.А. Карпов), модель рефлексии (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов), концепция теоретического мышления и его развития в обучении (В.В. Давыдов, А.З. Зак).

Цель программы – развитие рефлексии педагогов в специально организованных условиях коммуникативной среды, создаваемой при педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Задачи программы:

- мотивирование педагогов к развитию рефлексии посредством активных методов обучения;
- освоение педагогами разнородных рефлексивных действий – анализа, синтеза, сравнения, прогнозирования и т. п.;
- ознакомление педагогов с рефлексивными приемами самопознания, самоопределения, познания других; выявления и разрешения проблемных ситуаций; осознания эмоций; планирования собственной профессиональной жизнедеятельности;
- организация деятельности педагогов по развитию рефлексии посредством рефлексивного управления межличностной коммуникацией;
- создание социокультурного пространства рефлексии.

Программа построена на основе установления соотношения рефлексии и мышления, а точнее – рефлексии как высшего уровня развития теоретического мышления, что позволяет использовать различные мыслительные операции и действия в качестве психологических механизмов развития рефлексии педагога в единстве личностного, коммуникативного и интеллектуального ее компонентов.

Механизм развития рефлексии педагога формировался поэтапно при осуществлении мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, прогнозирования, планирования, направленных на содержательные характеристики «Я» педагога. Смена рефлексивной позиции в ходе работы с содержанием «Я» позволяет осуществить переход от репродуктивных форм рефлексивных действий к продуктивным.

Схему этапов осуществления педагогами рефлексивных действий в специально организованных условиях социокультурного пространства мы представляем в такой последовательности:

- 1) анализ-синтез «Я-рефлексивного», функционирующего в педагогическом общении;

- 2) анализ-синтез «Я-ретроспективного» и «Я-актуального»;
- 3) сравнение «Я-рефлексивного», «Я-ретроспективного» и «Я-актуального» и выявление основных противоречий между ними;
- 4) прогнозирование возможных последствий выявленных противоречий;
- 5) определение способов конструктивного преодоления противоречий;
- 6) планирование результата их преодоления в виде «Я-перспективного».

Оценка развитости рефлексии педагогов в ходе реализации программы осуществлялась по следующим показателям:

- повышение уровня сложности (продуктивности) рефлексивных действий анализа, синтеза, сравнения, прогнозирования, планирования, направленных на содержание «Я-актуального», «Я-рефлексивного», «Я-перспективного»;
- увеличение дифференцированности рефлексивных оценок, используемых педагогом при рефлексии на разные стороны своего Я («Я-актуальное», «Я-ретроспективное», «Я-перспективное», «Я» глазами учащихся с разным уровнем успеваемости и их родителей, «Я» глазами коллег, «Я» глазами администраторов» и т. д.);
- увеличение полипозиционности рефлексии как показателя развития способности к анализу ситуации педагогического взаимодействия с различных рефлексивных позиций («ученика», «коллеги», «родителя учащегося», «администратора», «психолога», «эксперта»).

Разнородность рефлексивных оценок свидетельствует о многомерности рефлексии педагога. Дифференцированность рефлексии определяет глубину и тонкость видения себя и других. В зависимости от той позиции, которую занимает субъект образовательного процесса, вступают в действие различные механизмы психической регуляции деятельности и взаимодействия.

Кроме того, программа развития рефлексии педагогов предусматривала решение ряда организационно-педагогических вопросов, в числе которых наиболее значимыми являются:

- реализация программы в условиях профессионального взаимодействия (в методических объединениях учреждений образования);
- обеспечение благоприятного микроклимата в педагогической среде, атмосферы общей заинтересованности педагогического коллектива в развитии рефлексии субъектов образовательного процесса;
- актуализация и стимулирование потребности педагогов в самовоспитании рефлексивных качеств и освоении рефлексивных Действийдействий, способствующих установлению гуманных межличностных отношений с участниками педагогического процесса, в первую очередь – с учащимися;
- обеспечение возможностей для получения каждым педагогом обратной связи от субъектов взаимодействия в психологически комфортных условиях;
- управление процессом развития рефлексии учителей с учетом их

особенностей как взрослых субъектов образовательного процесса;

– разработка дневника, включающего алгоритмы выполнения рефлексивных приемов и позволяющего педагогу систематически осуществлять рефлексию как под руководством педагога-психолога, так и индивидуально, самостоятельно.

Форма организации обучения в рамках экспериментальной программы – занятия в группе с элементами ролевой игры, театрализации, изобразительного творчества, тренинги и дискуссии, а также индивидуальные консультации. Программа включала четыре блока занятий:

1.● первый блок был нацелен на развитие рефлексии педагогов посредством поиска, выбора и преобразования культурного аналога в соответствии со схемой этапов осуществления рефлексивных действий;

2.● второй блок – на развитие рефлексии посредством анализа сущности затруднений в педагогическом общении в соответствии с требованиями экспериментальной схемы;

3.● третий ~~блок~~ ~~на развитие рефлексии~~ посредством анализа эмоциональных состояний, возникающих в педагогическом общении согласно этапам экспериментальной схемы;

4.● четвертый ~~блок~~ – посредством анализа мотивов и ценностей педагогической деятельности по экспериментальной схеме.

В качестве наглядных средств, позволяющих педагогам повысить уровень сложности и продуктивности рефлексивных действий в ситуации обучающих мероприятий, использовались педагогические дневники, где фиксировались этапы выполнения рефлексивных действий. Эти дневники использовались учителями в ходе как групповых, так и индивидуальных занятий.

Пространственно-временная организация деятельности педагогов на занятиях в группе направлена на создание максимально психологически комфортной ситуации педагогического взаимодействия, снижение уровня интеллектуального и эмоционального утомления. В частности, использовался способ организации деятельности «в круге», что способствовало повышению степени индивидуальной активности и личностной включенности педагогов в процесс межличностного взаимопонимания и взаимодействия. Происходила смена взаимного расположения педагогов в пространстве помещения в зависимости от осваиваемого рефлексивного действия и этапа проведения занятия. Проводились психогимнастические упражнения, широко применяемые сегодня в ситуации тренинговых занятий.

Стимулирование рефлексивной деятельности педагогов осуществлялось педагогом-психологом посредством оказания им помощи и поддержки в освоении этапов реализации рефлексивных действий анализа, синтеза, сравнения, прогнозирования, планирования, что предполагало использование всего репертуара действий – организующих, регулирующих и контролирующих:

—поощрение педагогов к самостоятельному анализу и поиску путей

решения проблемы;

- предоставление времени, необходимого на обдумывание задачи, проблемы;

- оказание дозированной помощи;

- изменение хода рассуждения учителя с целью расширения предмета мысли или изменения ее направленности;

- выяснение смысла высказываний и действий педагогов с помощью уточняющих вопросов;

- предостережение от использования недостаточно обоснованных обобщений;

- помощь в определении смысла и направленности рефлексивной деятельности;

- организация взаимодействия в микрогруппах;

- стимулирование творческих процессов – воображения и фантазирования;

- демонстрация возможности использования метафор и аналогий в рефлексивной деятельности;

- обобщение и комментирование происходящих «событий» в группе;

- опора на вербальные и невербальные средства коммуникации при стимулировании рефлексивной деятельности;

- контроль за темпом и качеством продвижения группы педагогов в целом и отдельных ее участников.

В рамках программы проводились индивидуальные консультации, которые были направлены на оказание помощи педагогам в разрешении возникающих затруднений в педагогическом взаимодействии посредством реализации вышеназванных рефлексивных действий.

Основными условиями проведения индивидуальных консультаций являлись:

- установление контакта с педагогом;

- выявление сущности затруднения в сфере педагогического общения;

- сбор информации о контексте проблемы и способах поведения педагога в ситуации затруднения;

- анализ затруднения с разных рефлексивных позиций;

- определение противоречий «Я-рефлексивного», «Я-ретроспективного» и «Я-актуального» в сложившейся ситуации;

- поиск позитивных моментов, ресурсов и перспектив ситуации затруднения для личностно-профессионального роста педагога;

- выработка альтернативных сценариев поведения как путей разрешения затруднения;

- построение образа успешной ситуации взаимодействия, в которой было преодолено затруднение.

К педагогу-психологу, осуществляющему управление процессом развития рефлексии педагогов, предъявлялись высокие профессиональные требования, такие как:

- позитивная направленность;

- психологическая компетентность;
- развитые перцептивно-рефлексивные и организаторские способности;
- способность к саморегуляции;
- высокий энергетический потенциал.

На наш взгляд, Предлагаемая программа развития рефлексии учителей ~~позволяла, на наш взгляд,~~ педагогу-психологу опосредованно реализовывать модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается в нашем исследовании как комплекс мероприятий, условий и требований, направленных на развитие рефлексии педагога и учащегося при их взаимодействии. Необходимыми условиями совершенствования педагогической рефлексии являются: специально организованная коммуникативная среда; поэтапное осуществление мыслительных операций, направленных на содержание «Я» педагога; смена рефлексивной позиции педагога в ходе анализа ситуации взаимодействия с учащимся.

Дата поступления – 11.05.2011 г.

Список источников

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. М., 1998. 298 с.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. М., 2004. 421 с.

Резюме

Рассмотрены возможности реализации процесса психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие рефлексии педагога и учащегося при их взаимодействии.

-Предмет исследования – организация процесса развития педагогической рефлексии.

-Цель – определить условия, необходимые для развития рефлексии педагога.

-Метод исследования – формирующий эксперимент.

-Разработанная автором теоретическая модель развития рефлексии и программа ее реализации позволят практическому психологу совершенствовать рефлексию педагога.

3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М., 2004. 318 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены основные подходы к проблеме формирования и развития профессиональных представлений личности в процессе профессионального образования. Описана психолого-педагогическая программа развития профессиональных представлений. Приведены экспериментальные данные, подтверждающие ее эффективность.

The summary

The article reviews the main approaches to the problem of formation and development of professional identity representations in the process of professional education. It describes the psychological and pedagogical program of professional performances development, the experimental data confirming its efficiency is shown.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из условий успешного профессионального становления специалиста является развитие у него профессиональных представлений. Общество заинтересовано в том, чтобы на современное производство пришло поколение профессионально подготовленных рабочих и служащих, не только обладающих запасом знаний о трудовых операциях, но имеющих адекватные представления о профессиональном развитии, о своем месте и роли в профессиональной общности, а также профессиональные знания о предметной области и целях своей деятельности, об условиях своего профессионального развития; стремящихся к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Развитие профессиональных представлений осуществляется на всех этапах становления профессионала, начиная с профессионального самоопределения и заканчивая полной реализацией человека в профессии. При этом наиболее значимым периодом для их формирования является период обучения в учреждениях профессионального образования.

Исследования ряда ученых (В.Д. Брагина, Е.Л. Касьяник, В.Н. Обносов, В.В. Овсянникова и др.) показали, что около 60 % респондентов, обучающихся в учреждениях профессионального образования, имеют недифференцированные, отрывистые представления о своей будущей профессии. При этом следует отметить, что наиболее полно в сознании учащихся представлены знания о предметном компоненте будущей профессиональной деятельности, в то же время представления о субъектном компоненте носят поверхностный характер [1; 2].

Эти результаты свидетельствуют о необходимости разработки психолого-педагогической программы развития профессиональных представлений учащихся в процессе профессионального образования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Проблема сформированности профессиональных представлений особенно актуальна для учащихся учреждений профессионально-технического образования. Только немногим более 10 % первокурсников достаточно полно и правильно представляют свою будущую трудовую деятельность; большинство необходимых знаний о ней не имеет.

Анализ предметного компонента профессиональных представлений показал, что наиболее адекватно первокурсники представляют характер общения в труде и основное содержание. Остальные характеристики, а именно трудности работы, условия, предмет, цели, средства, особенности труда, учащиеся понимают далеко не полно, а порой и неправильно.

Большинство третьекурсников, как и первокурсники, считают, что профессия им подходит только потому, что они положительно к ней относятся. Учащиеся далеко не всегда знают, чем конкретно им придется заниматься на своем рабочем месте, для них характерно отсутствие определенных планов, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Сопоставление «индексов адекватности» представлений по основным характеристикам профессиональной деятельности учащихся выпускных курсов по сравнению с показателями первокурсников свидетельствует о том, что профессиональные представления в процессе обучения претерпевают незначительные изменения. У третьекурсников констатированы более низкие результаты в представлениях о предмете и целях труда. Положительная динамика характерна только для представлений о значении профессии в обществе и основном содержании профессиональной деятельности.

Действительно, реальное освоение профессии должно закономерно менять представления учащихся о ней. При правильном профессиональном развитии происходит переход от романтического восприятия специальности к реальной ее оценке. Однако этот процесс носит стихийный характер, так как в ходе обучения специальная задача по формированию профессиональных представлений учащихся не ставится. Поэтому в ряде случаев обнаруживается, что представления старшекурсников далеко не всегда являются более полными по сравнению с представлениями учащихся младших курсов.

Ряд трудов отечественных психологов посвящен изучению профессиональных представлений студентов вуза. Анализ исследований показал, что у большинства первокурсников профессиональные представления неполные, однако по сравнению с выпускниками средней школы они имеют

более адекватные представления об обязанностях специалиста и профессиональной карьере. К 4–5-му ~~курсам~~ курсу у студентов отмечено углубление знаний об особенностях специализации, о содержании работы, ее санитарно-гигиенических условиях, характере нервно-психической напряженности, перспективах профессионального роста, зарплате.

К выпускному курсу наблюдается тенденция увеличения числа студентов, имеющих адекватные представления о профессии, хотя не все особенности осваиваемой профессии осознаются будущими специалистами одинаково.

Отсутствие у учащихся адекватных представлений обо всех сторонах избираемой профессии обуславливает недостаточную обоснованность их профессиональных намерений и успешность их профессионального развития. Устойчивость профессиональных намерений определяется не только положительным отношением к профессии, успехами в учебной деятельности, общественным престижем, но и осведомленностью, осознанием ответственности, налагаемой той или иной профессией.

Аналогичная картина характерна и для выпускников учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического образования. К концу обучения снижается намерение работать по избранной специальности. Неустойчивость профессиональных намерений и их недостаточная обоснованность объясняются отсутствием адекватных представлений о профессии, что в дальнейшем негативно отражается на ходе профессионального развития личности [2].

Таким образом, продолжительность обучения сама по себе не влияет на качество профессиональных представлений учащихся, не делает их априори более правильными. По-видимому, необходима активность самого учащегося (формирование позиции субъекта деятельности) и психологическая подготовка будущих специалистов в этом направлении.

Развивая идеи деятельностного подхода (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин), З.А. Решетова считает, что профессиональное образование должно создавать обобщенную ориентировку обучаемого: в предполагаемом результате и цели деятельности (с выделением существенных параметров, на которые необходимо ориентироваться); предмете профессиональной деятельности (с выделением полной системы существенных признаков); в средствах деятельности (адекватных цели и предмету); составе (плане) деятельности, т. е. в определенной последовательности рабочих операций [3]. Однако обоснованно возникает вопрос о недостаточности развития только обобщенной ориентировки для успешного становления профессионала, которая не обеспечивает поиск личностно значимых смыслов трудовой деятельности.

Представленные исследования отражают в основном содержательную подсистему профессиональных представлений. Однако не менее важную

¹ роль в профессиональном развитии субъекта выполняет субъектная подсистема.

Многие исследования показали, что учащиеся не умеют соотносить особенности своей личности с требованиями профессии. Ими оцениваются или свои личные качества или требования профессии, предъявляемые к личности.

Рассматривая развитие представлений о профессионально значимых свойствах личности (далее – ПЗСЛ) в возрастном аспекте, следует отметить, что пятиклассники называют преимущественно по 4–5 качеств, восьмиклассники – по 6 качеств (в отдельных случаях до 9). Подростки отмечают у себя прежде всего качества, связанные с определенными видами деятельности; далее следует осознание черт, связанных с взаимоотношениями с другими людьми; в заключение дается характеристика личности во всех ее жизненных отношениях. Представление подростков о качествах собственной личности складывается на основе анализа и оценки результатов своей деятельности и поведения, а не восприятия себя. Анализ свойств собственной личности возникает у подростка как необходимое средство организации своей деятельности и своих взаимоотношений с окружающими людьми. Сложность знаний о себе возрастает по мере расширения опыта жизнедеятельности личности, включающей практическое, научное и творческое познание человека.

Представления учащихся о наиболее значимых профессиональных свойствах стоят гораздо ближе к их представлениям о способностях к учению, чем к эталону ПЗСЛ. Ученик отождествляет способности к профессии со способностями к учебным предметам, переносит оценку своих способностей к учению на оценку своих способностей к профессиональной деятельности соответствующего профиля.

Для учащихся учреждений профессионально-технического образования характерна поверхностность, недифференцированность представлений о требованиях, предъявляемых профессией к личности специалиста. По мере освоения профессии представления о ПЗСЛ становятся более адекватными, однако этот процесс скорее носит стихийный характер, нежели является запланированным результатом профессионального обучения. В представлениях первокурсников оценки социально-психологических свойств личности превалируют над оценками, которые они дают узкоспециальным, психическим и психофизиологическим профессионально значимым свойствам личности. В процессе обучения в колледже представления становятся более дифференцированными, что проявляется в способности третькурсников выделять наиболее значимые свойства, а также в адекватной оценке не только социально-психологических профессионально значимых свойств личности, но и психических и психофизиологических свойств. Анализ самооценок ПЗСЛ учащихся показал неумение испыты-

мых соотносить собственные свойства личности с требованиями, предъявляемыми профессией к личности специалиста. Превалирование мнения первокурсников о достаточности развития собственных профессионально значимых свойств личности объясняется во многом повышением чувства собственного достоинства, связанного с осознанием новой социальной позиции «Я – учащийся колледжа». Повышение самооценки ПЗСЛ к третьему курсу связано, на наш взгляд, с тем, что самооценка включает не только оценку уже достигнутого, но и то, чего личность стремится достичь.

Одним из условий успешного становления профессионала является формирование и развитие у человека представления о себе как субъекте собственной профессиональной деятельности (отчетливого, конкретного видения себя в профессии) через преобразование некоторого общественно выработанного эталона профессии в ее субъективную личностную модель.

Руководствуясь тем, что «внешние причины действуют через внутренние условия», можно предположить, что отношение учащегося к профессии опосредуется его индивидуально-психологическими особенностями. Например, при отсутствии субъектной личностной модели профессии сообщаемые учащемуся знания не могут быть оценены как профессионально необходимые; даже при положительном отношении к сообщаемой информации она усваивается недостаточно прочно.

Представления о себе как субъекте профессиональной деятельности начинают формироваться в процессе начальной профессионализации. В процессе профессионального обучения отношение «человек–профессия», до сих пор определявшееся лишь представлениями субъекта об избранной профессии (причем не всегда адекватными), начинает опосредоваться его участием в специально организуемой деятельности, с достаточно высокой степенью приближающейся к реальному профессиональному труду. Участие в этой деятельности, с одной стороны, способствует развитию адекватных представлений о профессии, с другой – формированию представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности, что одновременно отражает и операционную основу профессионального самоопределения.

Уже в процессе профессионального обучения начинает складываться образ «Я» как субъекта собственной профессиональной деятельности. Интенсивность его формирования в значительной мере определяется степенью ориентации учебно-воспитательного процесса на воспроизведение учебных ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность.

В основе динамики формирования образа «Я» как субъекта собственной профессиональной деятельности лежит противоречие между субъективной оценкой сформированности операционной стороны профессионального самоопределения и объективным положением учащегося к концу его обучения как объекта учебно-воспитательного процесса. В дальней-

шем, на стадиях профессиональной адаптации и полной или частичной реализации личности в труде, ее представления о себе как субъекте своей профессиональной деятельности дополняются и относительно стабилизируются.

Необходимым условием развития профессиональных представлений является активная вовлеченность учащихся в трудовую деятельность. Активная субъектная включенность в деятельность позволяет человеку ощутить себя не пассивным объектом учебно-воспитательных воздействий, а ответственным за свое профессиональное будущее.

Развитие личности будущего профессионала наиболее эффективно происходит в условиях непосредственной производственной деятельности. Там, где это по тем или иным причинам осуществить нельзя, необходимо включение в учебный процесс достаточного количества заданий, моделирующих реальные производственные ситуации. Необходимость раннего включения в реальную производственную деятельность вызвана не только возможностью тренировки в выполнении соответствующих трудовых операций, но и тем, что преимущественно в трудовой деятельности формируется отношение к себе как к профессионалу, складывается представление о себе в профессии. В свою очередь, это представление начинает оказывать регулирующее влияние на учебно-профессиональную деятельность.

На основании полученных результатов автором была разработана **психолого-педагогическая программа развития профессиональных представлений учащихся**, включающая следующие блоки.

1.1. *Анализ цели и задач профессиографии, изучение схемы анализа профессии*

Основная форма работы на данном этапе – групповые методы (ролевые игры «Анализ профессии», «Стажеры», «Организация», групповая беседа «Что я знаю о своей профессии?», проективный рисунок «Мое отношение к профессии»). Это позволило сформировать представления учащихся об основных характеристиках избранной профессии, о типичном и специфическом в профессиональной деятельности специалиста; ознакомить со схемой анализа профессии; исследовать перспективы развития избранной и родственных профессий. С целью эффективного решения поставленных задач нами использовались профессиограммы, профессионально-квалификационные характеристики, схемы анализа и описания профессий.

2.2. *Актуализация знаний учащихся о структурных компонентах личности профессионала*

В экспериментальной группе был проведен цикл бесед, направленных на структурирование представлений испытуемых о личностных особенностях, на обогащение их тезауруса, а также ряд упражнений тренингового характера (например, «Волшебная рука», «Волшебная рука–2», «Притча про ворону и павлина»).

3.3. *Изучение требований, предъявляемых профессией к личности специалиста*

Занятия по изучению профессионально значимых свойств личности включали следующие основные этапы:

- обсуждение и анализ профессионально значимых свойств внимания (сенсорно-перцептивных, памяти, мышления и т. д.); составление перечня данных свойств (групповая работа);
- оценка степени необходимости исследуемого свойства в профессиональной деятельности, приобретаемой учащимися (индивидуальная работа);
- составление общего ранжированного ряда профессионально значимых свойств личности (групповая работа);
- оценка степени развитости данных свойств у учащихся (индивидуальная работа);
- диагностика ПЗСЛ (индивидуальная работа);
- проведение развивающих игр и упражнений, способствующих получению позитивного опыта в развитии соответствующих свойств (групповая работа);

1. – обсуждение возможных путей развития профессионально значимых свойств.

Этот блок программы позволил учащимся более адекватно соотносить свои индивидуально-психологические особенности с требованиями, предъявляемыми профессией к личности специалиста, наметить дальнейшие пути профессионального становления.

4.4. *Развитие умения составлять профессиональные планы и актуализация возможностей профессионального роста*

Исследование профессиональных планов учащихся сопровождалось формированием у них знаний о возможностях личностного и профессионального становления и об их роли в собственной успешности в профессии; развитием умения выстраивать жизненные и профессиональные перспективы, определять этапы профессионального развития и планировать карьеру; формированием умения адекватно соотносить свои профессиональные планы и возможности.

На данном этапе использовались дискуссионный метод («Студент – это активный или пассивный субъект профессионального становления», «Условия достижения успеха»), беседа («Я как профессионал»), кейс-метод, проективный рисунок «Мое отношение к профессии».

5.5. *Актуализация потребности учащихся в профессиональном саморазвитии*

В данном блоке рассматривались вопросы приоритетов при планировании профессионального пути; развития знаний испытуемых о собственных ресурсах; осознания возможных препятствий на пути профессионального развития; формирования направленности на профессиональное буду-

щее. Использовались ролевые игры «Эпитафия», «Три судьбы», «Пять шагов»; проективный рисунок «Я через 10 лет».

С целью апробации разработанной программы и определения ее эффективности были выделены две группы испытуемых по 30 человек в каждой: контрольная (для изучения альтернативных причинно-следственных объяснений выявленной статистической зависимости) и экспериментальная (для установления достоверных статистических зависимостей между изучаемыми переменными). Исследование проводилось в Минском профессионально-техническом колледже торговли. Учащиеся экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования имели одинаковые показатели по уровню развития профессиональных представлений, что обеспечивало чистоту эксперимента. Статистически значимой разницы по основным показателям сформированности профессиональных представлений не выявлено.

Значимым показателем развития профессиональных представлений является степень выраженности предметного компонента профессиональных представлений. Сопоставление результатов 1-го среза (начальный этап исследования) и 2-го среза (конечный этап) приведено в таблице 1.

Таблица 1

Степень выраженности предметного компонента профессиональных представлений учащихся ($N = 60$)

Компоненты предметной подструктуры	«Индекс адекватности»			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
1. Значение профессии в современных условиях	-0,42	0,25	-0,46	0,08
2. Основное содержание работы	0,18	0,42	0,17	0,18
3. Предмет труда	-0,20	0,63	-0,18	-0,12
4. Цель труда	-0,07	0,60	-0,08	0,33
5. Средства труда	0,05	0,70	0,10	0,32
6. Условия труда	0,32	0,60	0,30	-0,13
7. Характер общения в труде	0,40	0,70	0,47	0,28
8. Особенности труда	-0,78	0,37	-0,83	-0,52
9. Трудности в работе	0,03	0,68	0,03	-0,07

Данные, приведенные в таблице 1, показывают, что испытуемые экспериментальной группы наиболее адекватно представляют средства труда («индекс адекватности» +0,70), характер общения в профессиональной деятельности (+0,70) и трудности в работе (+0,68), а испытуемые контрольной – основное содержание работы (+0,42) и цели труда (+0,33). Следует отметить, что практически по всем показателям (за исключением основного содержания работы) учащиеся экспериментальной группы имеют более высокие показатели. Согласно результатам формирующего экспери-

мента испытуемые экспериментальной группы имеют наиболее адекватные представления о характере общения в труде. Испытуемые экспериментальной группы отмечают в качестве особенности характера общения продавцов работу с клиентами, посетителями (96 %), 53 % респондентов указывают на общение в коллективе сотрудников. В контрольной группе согласны с данными утверждениями 70 % и 20,6 % учащихся соответственно.

Приведенные данные свидетельствуют о неизменности представлений о характере общения в процессе обучения в контрольной группе, так как количество испытуемых, согласных с данными утверждениями, остается практически неизменным (по результатам 1-го среза 76 % и 21 % соответственно).

Анализ ответов учащихся о средствах труда показал, что в результате проделанной нами работы процент адекватных представлений вырос. «Индекс адекватности» увеличивается в экспериментальной группе с +0,05 до +0,70, в контрольной – с +0,10 до +0,32. Так, испытуемые экспериментальной группы отдали предпочтение ручным и простым приспособлениям (87,87 %). *«Продавцу не всегда приходится пользоваться кассовыми аппаратами, чаще всего мы оформляем, считаем при помощи ручек, фломастеров, бумаги»* (Владимир Ш.). Большинство испытуемых (63 %) указывают на необходимость использования в профессиональной деятельности продавца комплекса средств (механических, автоматических, функциональных и теоретических). *«На мой взгляд, продавец использует в своем арсенале все средства: он применяет и кассовые аппараты, и счетные машинки, и собственные знания о том, как это делать»* (Ольга К.).

Испытуемые контрольной группы отдают предпочтение автоматическим средствам труда (70 %). *«Продавец без кассового аппарата, как рыба без воды»* (Елена Р.). Следует отметить, что респондентами также учитывается и роль ручных приспособлений (50 %), механических (53 %), функциональных (50 %) и теоретических (53 %) средств труда. *«В работе продавца важна его речь, ведь если мы не убедим покупателя в необходимости покупки, то и кассовый аппарат нам не понадобится»* (Наталья И.).

Одним из условий успешности профессиональной деятельности являются представления о предмете труда. Доминирующее количество респондентов экспериментальной группы (90 %) отдают предпочтение людям как предмету труда (в контрольной группе – 53 %). *«Мы работаем с людьми, на них направлена наша энергия»* (Алексей З.). В качестве предмета труда испытуемые отмечали также технику (77 % учащихся экспериментальной группы и 57 % – контрольной), материалы (63 % в обеих группах). *«Люди – это, конечно, основа, но важно и то, что мы продали, без продукта не было б торговли»* (Наталья О.). Около 17 % респондентов обеих групп указывают в качестве предмета труда знаковые системы. *«В современном обществе не натуральное хозяйство, поэтому в торговле мы все время манипулируем цифрами, получаем и отдаем информацию»* (Ольга К.).

Таким образом, у учащихся экспериментальной группы наблюдается позитивная линия развития представлений о предмете труда: их представления характеризуются полнотой и дифференцированностью, в то время как испытуемые контрольной группы опираются в своих знаниях зачастую на дополнительные характеристики профессиональной деятельности. «Индекс адекватности» в экспериментальной группе увеличился с $-0,20$ до $+0,60$ (в контрольной группе с $-0,18$ до $-0,12$).

Успешность профессиональной деятельности во многом определяется знаниями субъектов труда о его целях. Анализ результатов анкетирования показал приоритетность у учащихся экспериментальной группы как внешних, так и внутренних целей профессиональной деятельности. Так, в качестве внешних целей испытуемые отметили обслуживание (97 %) и контролирование, оценивание (77 %) (в контрольной группе данные показатели составляют 87 % и 37 % соответственно). Незначительными оказались такие представления о целях труда, как преобразование и изобретение (17 % в экспериментальной группе, в контрольной – 20 % и 3 % соответственно).

Осознанию учащимися комплекса целей профессиональной деятельности продавца способствовало изучение основных профессиональных действий и операций. Наряду с внешними целями учащиеся экспериментальной группы уделяют значительное внимание собственному развитию (70 %). *«Обслуживать других людей – это важно, однако останавливаться на достигнутом нельзя, мы должны совершенствоваться сами»* (Алексей 3.). В контрольной группе также увеличивается процент учащихся, уверенных в данном утверждении (с 32 % до 47 %).

Таким образом, для учащихся экспериментальной группы характерно стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессии. По данным исследования именно этот аспект стал целью их деятельности, внутренним мотивом поведения в профессии: возможность профессионального саморазвития у 73 % респондентов экспериментальной группы выступила в качестве характеристики, привлекающей их в профессиональной деятельности (в контрольной группе – 40 %). *«Я выбрала профессию продавца потому, что при желании смогу стать директором, менеджером»* (Елена 3.).

Развитие профессиональных представлений во многом определяется знанием учащихся об условиях работы продавцов. Анализ ответов экспериментальной группы показал, что большинство испытуемых (93 %) в качестве условий труда отмечают «помещения с людьми». В контрольной группе с данным мнением согласны 67 % учащихся. Работа продавцов не ограничивается только работой в закрытых помещениях, в последние годы значительно увеличилось количество продаж на открытом воздухе. Этот факт отразили в ответах 57 % испытуемых экспериментальной группы и 10 % – контрольной. Настораживает то, что 43 % респондентов контрольной

ной группы и 10 % экспериментальной описывают условия профессиональной деятельности торговых агентов как экстремальные. На наш взгляд, это свидетельствует о негативном, агрессивном отношении к профессии, неадекватных профессиональных представлениях. *«Работая продавцом, часто попадаешь в экстремальные, опасные для жизни ситуации, ведь общаешься с непредсказуемыми людьми»* (Андрей К.). Сопоставление «индексов адекватности» показало, что для учащихся экспериментальной группы характерна позитивная линия развития представлений об условиях труда («индекс адекватности» изменяется с +0,35 до +0,60), а для учащихся контрольной группы – негативная линия развития («индекс адекватности» изменяется с +0,30 до –0,13).

По данным 1-го среза значительные трудности у учащихся вызвал вопрос об особенностях профессиональной деятельности. Несмотря на положительные сдвиги («индекс адекватности» в контрольной группе вырос с –0,83 до –0,52), представления респондентов остаются здесь поверхностными и недостаточно дифференцированными. Так, в качестве особенностей профессиональной деятельности ими отмечены возможность встречи со знаменитостями (33 %), законченный результат труда (30 %), большая зарплата (27 %) и частые командировки (27 %). В результате целенаправленной работы с учащимися экспериментальной группы в их представлениях произошли более значительные изменения («индекс адекватности» изменился с –0,78 до +0,37). Доминирующее количество респондентов (80 %) в качестве особенностей труда отмечают опасность преступить закон, «соблазны»; 43 % указывают на возможность встреч со знаменитостями; льготы и большую зарплату отметили 30 % учащихся. *«Магазин – это общественное место, поэтому можно встретить и звезду. Вот я видела Грибалева»* (Екатерина Л.). Так, только 3 % учащихся контрольной группы и 10 % – экспериментальной отметили хорошую зарплату как наиболее привлекательный аспект. Будущие торговые агенты в числе значимых характеристик назвали возможность общения с людьми (80 % испытуемых экспериментальной группы и 40 % – контрольной), возможность открыть частный бизнес (53 % и 60 % соответственно), возможность устанавливать нужные связи (53 % и 33 % соответственно). *«Я люблю общаться с людьми – все время узнаешь что-то новое, поэтому и пошла учиться на продавца»* (Татьяна Д.).

Важным аспектом привлекательности профессиональной деятельности является наличие умений и способностей к избранной профессии. Так полагают 53 % испытуемых экспериментальной группы и 33 % – контрольной. *«У людей есть предрасположенность к определенным профессиям»* (Елена К.). При оценке собственных способностей большинство опрошенных экспериментальной группы (53 %) полагают, что обладают хорошими профессиональными способностями, 47 % отмечают, что скорее

хорошими. *«Поработав на практике и отработав навыки на занятиях, я поняла, что у меня есть способности, их только нужно развивать»* (Елена З.). Мнения в контрольной группе разделились поровну: по 33,3 % учащихся уверены, что обладают хорошими, скорее всего хорошими и удовлетворительными способностями. При этом учащиеся из экспериментальной группы основываются на анализе собственных действий и требований, предъявляемых профессией к личности специалиста, а из контрольной – часто не разграничивают способности к профессиональной деятельности и способности к учебной деятельности, т. е. к усвоению нового материала.

Среди трудностей профессиональной деятельности продавцов нервное напряжение отметили 83 % учащихся экспериментальной группы и 70 % контрольной, опасность преступить закон – 73 % и 23 %, шум – 63 % и 83 % соответственно. Большинство опрошенных в контрольной группе (87 %) в качестве трудности отмечают невысокий престиж профессии торгового агента. В экспериментальной группе согласны с этим только 20 % учащихся.

На возможность возникновения профессиональных заболеваний как одну из трудностей работы продавца указали 67 % учащихся экспериментальной группы и 27 % – контрольной. При этом респонденты контрольной группы ограничились лишь ссылкой на эту трудность, в то время как учащиеся экспериментальной группы описали профессиональные заболевания. Так, ими выделены варикозное расширение вен, грипп, ОРЗ, ОРВИ, ревматизм, артрит. Данный факт свидетельствует о расширении и углублении представлений о трудностях профессиональной деятельности в процессе целенаправленного психологического воздействия. Следует отметить, что согласно результатам 1-го среза испытуемыми отмечено лишь одно заболевание – варикозное расширение вен.

Анализ показывает, что в представлениях о трудностях профессиональной деятельности учащихся экспериментальной группы наблюдается позитивная тенденция развития («индекс адекватности» изменился с +0,03 до +0,72).

Позитивное развитие представлений учащихся об основных характеристиках профессии во многом обусловлено формированием знаний об основном содержании профессиональной деятельности специалиста. Так, если первокурсники, согласно результатам констатирующего эксперимента, в большинстве случаев отличают отдельные аспекты трудовой деятельности, то учащиеся экспериментальной группы обладают более глубокими и дифференцированными знаниями о профессиональной деятельности. Так, результаты 1-го среза показали, что учащиеся экспериментальной группы в большинстве случаев отличали отдельные аспекты трудовой деятельности, а по данным 2-го среза эти учащиеся обладают более глубокими и дифференцированными знаниями о профессиональной деятельности. Большинство опрошенных (67 % учащихся экспериментальной группы и 43 % – контрольной) полагают, что основное содержание работы продавца

заключается в обслуживании покупателей. Среди основных профессиональных действий респондентами отмечены также: реализация (продажа) товаров (33 % учащихся экспериментальной группы и 37 % – контрольной), консультация и помощь в выборе продукции (47 % и 17 %), контроль качества продукции и спроса населения (33 % и 17 %), изучение ассортимента продукции (27 % и 3 %), реклама и оформление товаров (27 % и 10 % соответственно). Следует отметить, что 17 % респондентов контрольной группы затруднились ответить на поставленный вопрос. «Индекс адекватности» в экспериментальной группе увеличился с +0,18 до +0,48, в контрольной – с +0,16 до +0,18.

С целью получения дополнительной информации об осознании учащимися содержания и качественных особенностей основных профессиональных задач нами был изучен ассоциативный ореол профессии. В результате опроса было получено 48 высказываний учащихся экспериментальной группы и 41 высказывание – контрольной. Около 7 % испытуемых контрольной группы и 3 % – экспериментальной затруднились назвать профессии, близкие (родственные) избранной ими.

Учащиеся контрольной группы в первую очередь назвали профессии экономиста (50 %), бухгалтера (33 %), педагога (30 %). Всего названо 9 профессий. В качестве признаков родства указывались учет денег, работа с бумагами и документами, общение. Около 37 % учащихся не смогли назвать признаки близости профессий: «Продавцы имеют дело с людьми, как и педагоги, поэтому их роднит общение». Таким образом, в представлениях отражены преимущественно финансово-экономические аспекты деятельности.

Анализ ответов испытуемых экспериментальной группы позволил определить некоторые особенности их профессиональных представлений. Ими также названо 9 профессий. Однако в перечне отсутствуют «романтические» профессии (например повар, парикмахер). В первую очередь респонденты назвали профессии педагога, психолога (67 %), банкира (33 %), бухгалтера (30 %). Среди признаков родства указаны работа с людьми; индивидуальный подход к клиенту, симпатия; сдержанность поведения, выдержка; учет денег. *«Продавцам очень близка работа психолога, так как этим специалистам необходимо понимать других людей (посетителей, клиентов), угадывать их мысли, настроение. Это является залогом их успешности»* (Наталья Б.). *«Учителя и продавцы очень схожи, так как им нужны выдержка и тактичность, несмотря на “выходки” их собеседников»* (Ольга З.). Таким образом, представления учащихся экспериментальной группы ориентированы преимущественно на коммуникативную сторону профессиональной деятельности торгового работника.

Проведенная работа способствовала развитию представлений о внутренних связях в трудовой деятельности, что проявилось в указании профессионально значимых свойств личности в качестве признаков родства профессий.

Значительные изменения произошли в представлениях учащихся контрольной и экспериментальной групп о значении профессии в современных условиях: «индексы адекватности» увеличились с $-0,46$ до $+0,15$ и с $-0,41$ до $+0,25$ соответственно. Наряду с явными, очевидными аспектами профессии (описание основных профессиональных действий) испытуемые в ответах использовали более глобальные, социальные описания значимости избранной профессии в современных условиях. Так, в обеих группах часто отмечались такие аспекты, как регулирование товарооборота, оптимизация рационального товарооборота; создание условий для удовлетворения спроса населения; помощь и консультация в выборе продукции. Однако около 23 % учащихся контрольной группы и 7 % – экспериментальной затруднились ответить на поставленный вопрос.

Таким образом, проведенный нами качественный и количественный анализ полученных данных показал значимые различия в представлениях о содержательном аспекте профессиональной деятельности у учащихся контрольной и экспериментальной групп. Так, для обеих групп характерна позитивная линия развития представлений о целях, предмете, средствах труда, особенностях и трудностях профессиональной деятельности, а также о значении профессии в современных условиях. В то же время для испытуемых контрольной группы негативная линия развития характерна в представлениях о характере общения в труде и его условиях.

Субъектная личностная модель профессии во многом определяется представлениями учащихся о профессионально значимых свойствах личности. Сопоставление результатов 1-го и 2-го срезов приведено на рисунке.

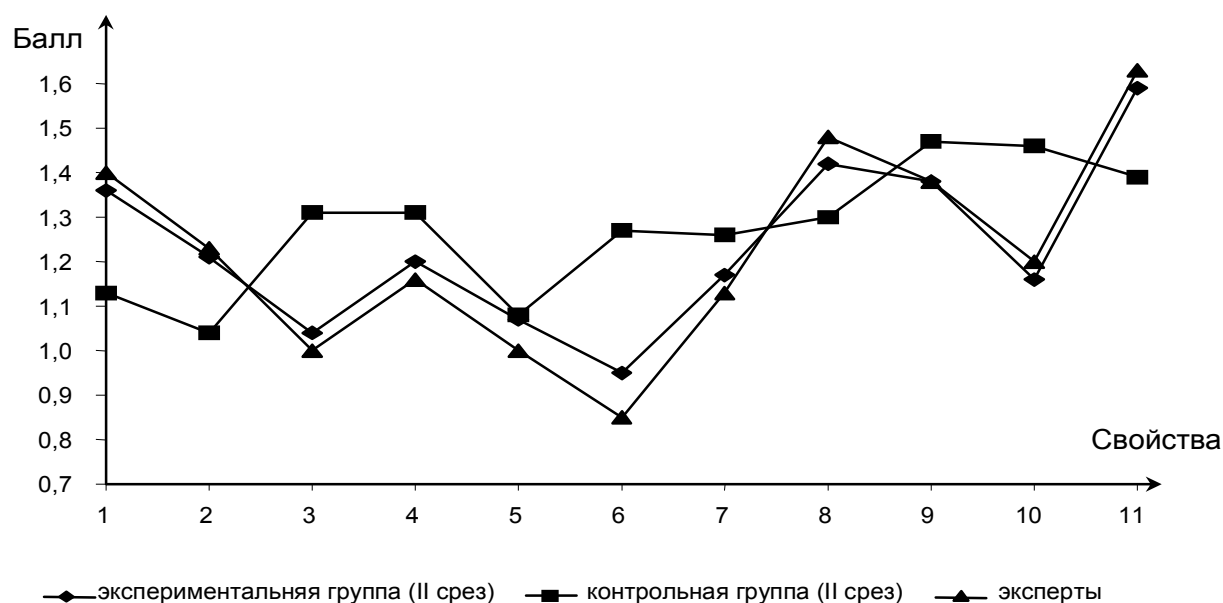


Рис. Профили оценок профессионально значимых свойств личности, составленные экспертами и учащимися: 1 – attentionные; 2 – наблюдательность; 3 – мнемические; 4 – моторные; 5 – сенсорные; 6 – имажитивные; 7 – мыслительные; 8 – эмоциональные; 9 – волевые; 10 – речевые; 11 – коммуникативные

Анализ профилей оценок ПЗСЛ для профессиональной деятельности показал существенные различия в представлениях учащихся контрольной и экспериментальной групп и экспертов-специалистов. На профиле, отражающем представления учащихся контрольной группы, можно выделить пики: волевые (9) и речевые (10) свойства (оцениваются как значимые); сенсорные свойства (5) и наблюдательность (2) (менее важные). Испытуемые экспериментальной группы как наиболее значимые выделили коммуникативные (11) и эмоциональные (8) свойства личности, а как менее важные – мнемические (3) и имажитивные (6). Эксперты также в качестве наиболее значимых выделяют коммуникативные (11) и эмоциональные (8) свойства, а в качестве менее значимых – сенсорные (5) и имажитивные (6). Испытуемые контрольной группы коммуникативным свойствам отдают лишь третью позицию.

Важное значение в профессиональной деятельности продавцов, по мнению учащихся экспериментальной группы и экспертов, играют коммуникативные свойства. В качестве необходимых в профессиональной деятельности продавцов коммуникативные свойства отметили 73,3 % респондентов экспериментальной группы и 36,7 % – контрольной. Среди наиболее значимых коммуникативных свойств испытуемыми были выделены: умение дать объективную оценку действиям других людей; способность быстро найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседников; умение располагать к себе людей, убеждать других. *«Умение правильно, объективно посмотреть на причины поведения других людей позволит нам избежать многих конфликтов и принесет удачу в продаже»* (Алексей З.).

Второе место в оценке свойств личности, необходимых в профессиональной деятельности продавцов, по мнению экспертов-специалистов, занимают эмоциональные свойства. У учащихся экспериментальной и контрольной групп – 2-я и 6-я позиции соответственно (до эксперимента – 4-я позиция). Эмоциональные свойства как необходимые в торговой деятельности отметили 50 % учащихся экспериментальной группы и 37 % – контрольной. Испытуемые контрольной группы в первую очередь отмечали постоянство хорошего настроения, умение найти привлекательные стороны в любой работе, а также уравновешенность, самообладание при конфликтах. В то же время опрошенные экспериментальной группы отдают предпочтение быстрой адаптации к новым условиям; способности передавать другим людям свое настроение, эмоциональный заряд; эмоциональной устойчивости при принятии решений. *«Меня раздражают продавцы, которым нельзя и слова сказать, возразить. Продавец должен быть выдержан, устойчив»* (Дина Л.).

¹ Значимое место в системе ПЗСЛ торгового работника занимают волевые свойства (4-я позиция у экспертов-специалистов, 3-я – у учащихся экспериментальной группы и 1-я – у контрольной). В качестве необходимых волевых свойства выделили 37 % опрошенных из экспериментальной группы и 60 % – из контрольной. *«Волевые усилия просто необходимы, так как люди разные; порой очень трудно не выйти из себя»* (Наталья К.). Испытуемые контрольной группы среди волевых свойств в первую очередь отметили умение заставить себя делать неинтересную, но необходимую работу; упорство в преодолении возникающих трудностей; способность к длительному сохранению высокой активности. В то же время учащиеся экспериментальной группы выделяют способность к длительной умственной работе без ухудшения качества и снижения темпа; сохранение собранности в условиях, стимулирующих возбуждение; способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях.

Наряду с социально-психологическими профессионально значимыми свойствами личности эксперты большое внимание уделяют и развитию психических и психофизиологических свойств. Так, аттенционные свойства, по мнению специалистов, занимают 3-ю позицию, наблюдательность – 5-ю. Учащиеся экспериментальной группы отдали данным свойствам 4-ю и 5-ю позиции, а контрольной – 9-ю и 11-ю позиции соответственно. В качестве необходимых аттенционные свойства отметили 30 % испытуемых экспериментальной группы и 23 % – контрольной; наблюдательность как профессионально значимое свойство выделили 13 % опрошенных экспериментальной и 10 % – контрольной группы. *«Продавцам необходимо быть очень внимательными, особенно им необходимо сосредоточивать внимание на каком-либо объекте, особенно для кассиров»* (Мария С.). Испытуемые контрольной группы среди аттенционных свойств отмечают в первую очередь способность длительное время сохранять устойчивую внимательность несмотря на усталость; способность сосредоточить в течение длительного периода времени внимание на одном предмете. Учащиеся экспериментальной группы добавляют умение распределять внимание при выполнении нескольких действий, а также способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой. По мнению испытуемых из контрольной группы, наблюдательность характеризуется главным образом способностью подмечать изменения в окружающей обстановке, отслеживать большое количество переменных объекта одновременно, а также способностью к самонаблюдению; умением подмечать незначительные изменения в исследуемом объекте, душевное состояние человека.

Моторные и мыслительные свойства личности занимают промежуточные позиции в иерархии и мало различаются в общем количестве выборов учащихся, поэтому представляются нам менее значимыми, чем остальные. Однако следует отметить, что для представлений о профессионально

значимых моторных свойствах личности продавца у учащихся экспериментальной группы характерна позитивная линия развития. Их оценка приближается к мнению экспертов. Среди моторных свойств эти испытуемые, как и эксперты, в первую очередь отмечают значимость тонкой моторики, быстроту и точность пальцев рук при работе с кассовым аппаратом; способность к быстрой реакции в условиях дефицита времени; согласованность движений с процессом восприятия.

По мнению экспертов, к менее важным в профессиональной деятельности торговых агентов свойствам личности относятся мнемические (9,5-я позиция) и сенсорные (9,5-я позиция). Учащиеся экспериментальной группы считают менее важными сенсорные (9-я позиция), мнемические (10-я позиция) и имажитивные свойства (11-я позиция), а по мнению респондентов контрольной группы, это аттенционные (9-я позиция), сенсорные свойства (10-я позиция) и наблюдательность (11-я позиция). Среди мнемических свойств эксперты и испытуемые экспериментальной группы отмечают способность легко запоминать словесно-логический материал; способность в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество материала; способность к узнаванию факта, явления по малому количеству признаков. *«Торговым работникам необходимо помнить цены, ассортимент товара, его основные характеристики»* (Мария Б.).

При оценке сенсорных свойств личности не наблюдается значимых различий в представлениях учащихся контрольной и экспериментальной групп и экспертов. Среди сенсорных свойств наиболее значимыми являются глазомерные определения расстояний, размеров; способность к цветоразличению. При оценке отдельных профессионально значимых свойств личности учащиеся контрольной группы отдают предпочтение наличию цветового зрения (1-я позиция). *«По цвету товара можно определить его качество»* (Александр Б.).

Среди имажитивных свойств личности эксперты и испытуемые экспериментальной группы отдают предпочтение способности находить новые и необычные решения; умению видеть несколько путей решения проблемы и выбирать наиболее эффективный; способности прогнозировать исход событий с учетом их вероятности. Большое значение данным свойствам придают испытуемые контрольной группы (7-я позиция).

Анализ полученных результатов показал достоверность, дифференцированность представлений учащихся экспериментальной группы о требованиях, предъявляемых профессией к личности специалиста. В представлениях испытуемых отражены как социально-психологические, так и психические и психофизиологические свойства личности. У испытуемых контрольной группы превалирует мнение о необходимости преимущественно социально-психологических свойств. Позитивное развитие представлений о ПЗСЛ у учащихся экспериментальной группы во многом обусловлено

эффективностью разработанной и внедренной в учебно-воспитательный процесс программы.

На основании теоретического анализа литературы, анализа экспериментальных данных были определены критерии и описаны уровни развития профессиональных представлений. Уровни профессиональных представлений определялись по следующим критериям:

- адекватность и полнота знаний о содержании профессиональной деятельности (достоверность и полнота представления о содержательном компоненте профессиональных представлений – знания о целях, предмете, средствах труда, условиях и особенностях трудовой деятельности, трудностях профессии);

- адекватность и полнота знаний о профессионально значимых свойствах личности (достоверность и полнота представления о требованиях, предъявляемых профессией к личности специалиста, адекватно отражающего все стороны личности – психические, психофизиологические и социально-психологические свойства);

- уровень развития потребности в профессиональном и личностном саморазвитии.

Результаты эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни развития профессиональных представлений (в %) (N = 60)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
Низкий	60	3,3	56,7	43,3
Средний	36,7	70	40	50
Высокий	3,3	26,7	3,3	6,7

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования показывают положительную динамику развития профессиональных представлений в экспериментальной группе. В процессе целенаправленного психолого-педагогического воздействия увеличивается количество учащихся со средним уровнем развития профессиональных представлений (с 36,7 % до 70 %) и высоким уровнем (с 3,3 % до 26,7 %). При этом следует отметить, что количество испытуемых с низким уровнем сформированности профессиональных представлений существенно уменьшилось (с 60 % до 3,3 %).

Анализ результатов контрольной группы показал, что здесь также происходят позитивные изменения в профессиональных представлениях, однако незначительные. Так, увеличивается число испытуемых со средним (с 40 % до 50 %) и высоким (с 3,3 % до 6,7 %) уровнями профессиональных представлений, а с низким, соответственно, уменьшается (с 56,7 % до 43,3 %).

Предложенная нами программа развития профессиональных представлений – один из возможных путей оптимизации процесса подготовки будущих рабочих и специалистов, так как позволяет не только сформировать представления учащихся о содержании будущей трудовой деятельности, но и развить представления о себе как субъекте труда, о собственных профессионально значимых свойствах, сформировать потребность в профессиональном саморазвитии. Данная программа не исчерпывает все возможности формирования профессиональных представлений, а является ориентировочной, поскольку очень многое зависит от профессионализма тренера, особенностей группы (курс, первоначальный уровень сформированности профессиональных представлений, приобретаемая специальность и т. д.) и их взаимодействия.

Дата поступления – 11.05.2011 г.

Список источников

1. Касьяник, Е.Л. Развитие профессиональных представлений учащихся учебных заведений профессионального образования / Е.Л. Касьяник. Минск, 2005. 92 с.
2. Овсянникова, В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В.В. Овсянникова // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 133–137.
3. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. М., 1985. 208 с.

Резюме

В статье раскрываются некоторые принципиальные стороны процесса формирования профессиональных представлений учащихся системы ПТО. Эффективность развития профессиональных представлений во многом обусловлена вовлечением в образовательный процесс учреждений образования всех его субъектов (мастеров производственного обучения, преподавателей, педагогов-психологов, учащихся, родителей).

Если у вас трясется руки перед экзаменом по каллиграфии, то вам не стоит пытаться копировать почерк древних мастеров — лучше попробуйте перенять их дух.

Аннотация

В статье представлены материалы экспериментального изучения экзаменационного стресса и особенностей его проявления у студентов-спортсменов; отмечены стресс-факторы, вызывающие напряженность; предложены простые и доступные способы защиты от стресса с помощью психологической саморегуляции, что студенты могут делать самостоятельно. Психологическое сопровождение, понимаемое как недирективное оказание помощи здоровому человеку, столкнувшемуся с проблемой, по мнению авторов, может объединить разнородные методы решения психологических проблем.

The summary

The article presents the materials of an experimental study of exam stress of student-athletes, the characteristics of its manifestation, stress factors that cause tension are marked, simple and affordable ways to protect from stress by means of psychological self-regulation that students can do independently are shown. Psychological support, which is understood not as a directive help to a healthy person who faced a problem, can unite the disparate methods of solving psychological problems, to the authors' point of view. The article reviews the main approaches to the problem of formation and development of professional identity representations in the process of

древних мастеров — лучше попробуйте перенять их дух.

Ши Юй

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В СТРЕССОГЕННОЙ СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА

Если у вас трясутся руки перед экзаменом по каллиграфии, то вам не стоит пытаться копировать почерк древних мастеров — лучше попробуйте перенять их дух.

Ши Юй

ВВЕДЕНИЕ

Г. Селье определил стресс как «неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования», состоящий в адаптации к возникшей ситуации независимо от того, приятна она или нет, — важна лишь интенсивность потребности в перестройке. Человек не в состоянии избежать стресса, но может использовать его позитивное влияние на жизнедеятельность (эвстресс), не допуская негативных проявлений (дистресс) [1]. В.Л. Марищук разделяет понятия «эмоциональное напряжение» (характеризуется активизацией различных функций в связи с активными волевыми актами) и «эмоциональная на-

пряженность» (синоним стресса), которая приводит к временному снижению устойчивости психических процессов и работоспособности, и считает, что любой стресс является и физиологическим и психическим (эмоциональным), констатируя, что стрессом можно назвать только состояние, характеризующееся значимым выбросом стероидных гормонов (не менее, чем на величину вероятного отклонения от исходных показателей) [2]. Психологические и медицинские последствия затянувшегося стресса формируются поэтапно, в порядке нарастания степени выраженности нарушений:

1.● психической адаптации, которые проявляются в различных формах: тормозной (замедление выполнения интеллектуальных операций); импульсивной (ошибочные действия, суетливость); генерализованной (срыв деятельности, сопровождаемый чувством безразличия, обреченности и депрессией) и приводят к снижению эффективности интеллектуальной деятельности;

2.● развития социального приспособления, ухудшения межличностного взаимодействия;

3.● формирования физиологических сдвигов. «Неотработанные» эмоции запечатлеваются в теле, образуя участки «застывшего» напряжения – повышенного мышечного тонуса (фибромиалгия, или болезненные мышечные уплотнения), что приводит к жалобам на сердце, гипертонию [3].

Общественная жизнь человека постоянно ставит его в ситуации «экзаменов», когда приходится доказывать свою социальную состоятельность, материальное благополучие, физическое самочувствие или уровень интеллекта. Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих у студентов психическое напряжение. Проблема экзаменационного стресса неоднократно рассматривалась в психологической литературе, посвященной влиянию учебной нагрузки на организм и психическое состояние. В свою очередь, характер и содержание изменений в функциональном состоянии организма студентов продолжает оставаться одной из актуальных проблем. По данным Ю.В. Щербатых, в период экзаменационной сессии у студентов регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, которые проявляются в повышении частоты сердечных сокращений, увеличении артериального давления, возрастании уровня мышечного и психического напряжения [4]. После сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к норме – для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам, требуется несколько дней. В.А. Бодров отмечает, что «стресс как особое психическое состояние... является реакцией не столько на физические свойства ситуации, сколько на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром. Это в большей степени продукт наших когнитивных процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания

собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам управления и стратегии поведения, их адекватному выбору» [5].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Исследование влияния экзамена на физиологическое и психологическое состояние студентов проходило в период с 2006 по 2010 ~~годы~~ г. во время сдачи экзаменов и в межсессионный период для регистрации фоновых показателей артериального давления (АД), частоты сердечных сокращений (ЧСС), доминирующих состояний. Участниками исследования стали 109 студентов-спортсменов БГУФК и студентов-первокурсников направления специальности «Спортивная психология». В ходе эксперимента были использованы следующие методы: опрос, регистрация ЧСС, систолического (САД) и диастолического (ДАД) артериального давления с помощью тонометра, наблюдение за внешними проявлениями эмоций (по В.Л. Марищуку), «Методика цветового выбора» М. Люшера. Измерения проводились в межсессионный период, что впоследствии было принято за фон физиологических показателей состояния, непосредственно перед экзаменом (перед тем как «вытянуть» билет) и сразу после ответа.

Анализ «рабочей группы» (тест М. Люшера) показал высокую устойчивую работоспособность перед экзаменом только у 20,3 % студентов. Активность, стремление к успеху через борьбу, инициативность констатированы у 7,1 % респондентов; надежда на легкость, оптимизм, стремление к новому, раскрепощенность – у 7,1 %; волевое усилие, напряжение, уверенность в себе, упорство – у 7,1 %. Снижение работоспособности, утомляемость, связанные с высокой тревожностью, отсутствием удовлетворения процессом работы, уменьшением упорства, переживанием эмоционального стресса, психическим утомлением, отмечены у 79,7 % студентов (рис. 1).

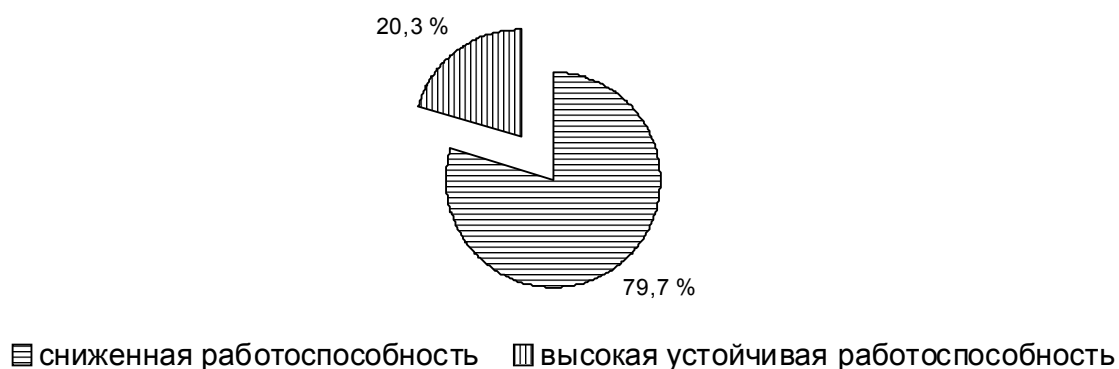


Рис. 1. Показатели работоспособности студентов-спортсменов перед экзаменом

Отсутствие непродуктивной нервно-психической напряженности отмечено у 35,7 % студентов, незначительный уровень – у 42,9 %, средний уровень, требующий значительных волевых затрат для поддержания работоспособно-

сти, – у 14,3 %, выраженная нервно-психическая напряженность, повышенная утомляемость – у 7,1 % участников исследования. Оптимальное психическое состояние отмечено у 64,3 % студентов, повышенное возбуждение, лихорадочные реакции, импульсивность – у 28,6 %, истощенность, установка на бездействие – у 7,1 %.

Экзаменационный стресс приводил к значительному изменению и других показателей, отражающих деятельность сердечно-сосудистой системы. В норме ЧСС студентов-спортсменов составляла $72,4 \pm 0,8$ удара в минуту, перед экзаменом – $97,7 \pm 1,2$. Среднее повышение частоты пульса составило $25,3 \pm 1,4$, что в целом согласуется с данными исследователей [4], отмечавших тахикардию у студентов во время экзаменов. Результаты нашего исследования показывают, что показатели пульса в условиях стресса сдвигаются в область больших величин, что отражает общую активацию симпатической системы (рис. 2). В состоянии экзаменационного стресса у 12,8 % студентов частота пульса составляла 120–150 ударов в минуту, что свидетельствует о резко выраженной реакции симпатической системы на процедуру экзамена. С другой стороны, у 7,3 % студентов показатели ЧСС были сдвинуты в область брадикардии, т. е. имела место активация парасимпатической системы, реагирующей на истощение ресурсов нервной системы.

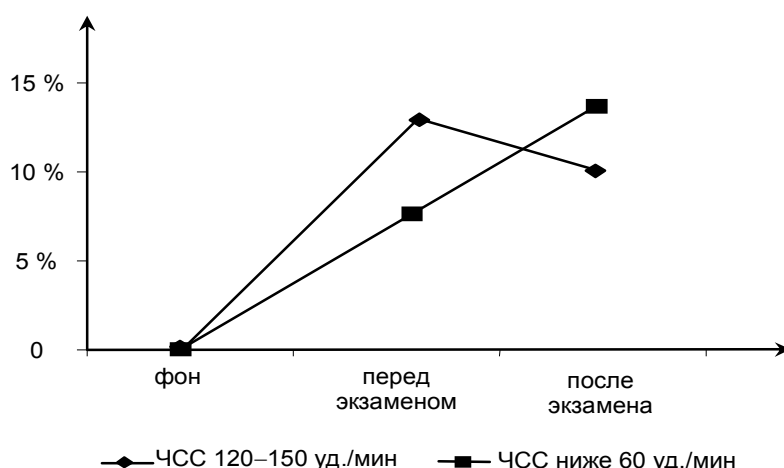


Рис. 2. Динамика ЧСС у студентов-спортсменов на экзамене

Средние показатели АД в норме у студентов-спортсменов составляли: $118,3 \pm 0,9$ (САД) и $73,1 \pm 0,6$ мм рт. ст. (ДАД). Экзаменационный стресс сопровождался достоверным увеличением соответствующих показателей гемодинамики. Перед экзаменом среднее систолическое давление по всей группе испытуемых составляло $136,2 \pm 1,5$ мм рт. ст. ($p < 0,05$), диастолическое – $87,9 \pm 0,9$ мм рт. ст. ($p < 0,05$). Разница в показателях составила $17,9 \pm 1,2$ мм рт. ст. для САД и $14,8 \pm 0,9$ мм рт. ст. для ДАД. Динамика показателей АД после экзамена была следующей: показатели САД изменились незначительно и составили $135,7 \pm 1,8$ мм рт. ст., ДАД снизилось до $86,3 \pm 0,8$ мм рт. ст., т. е. вос-

становление показателей проходит медленно. По данным Ю.В. Щербатых, этот процесс занимает 10–14 дней [4]. Респонденты отметили следующие стресс-факторы: большой объем материала (35,7 %); неуверенность в своих знаниях (35,7 %); страхи (боязнь дать неправильный ответ – 28,6 %; не все успел выучить – 21,4 %; боязнь сложных дополнительных вопросов – 4,3 %; опасение получить неудовлетворительную, низкую оценку – 21,4 %; боязнь субъективности преподавателя – 7,1 %; опасение вытянуть неудачный билет – 14,3%, «пустой головы» – 14,3 %). Недостаток времени на подготовку к экзамену отметили 14,3 % респондентов, не все повторили 7,1 % опрошиваемых, недоступность учебников для подготовки и тягость ожидания начала экзамена, болезнь отметили по 7,1 % респондентов соответственно. Один студент в качестве стресс-фактора отметил: «сессия достала и надоела».

Страхи, выделенные студентами в качестве стрессоров, так или иначе ассоциированы с нежеланием совершить ошибку. Страх ошибки связан с двумя моментами: когда слишком сильна внутренняя установка только на успех и когда в случае ошибки появляются запреты или карательные санкции (уменьшение стипендии, пересдача экзамена, отчисление и др.). Наиболее сильный стресс переживается в первом случае, когда студент стремится быть только успешным и удачливым. Страх ошибки «блокирует» творческие способности, вызывает скованность и напряжение, повышенный и излишне жесткий самоконтроль.

Наблюдение за внешними проявлениями эмоций показало, что студенты-спортсмены оценивают свое состояние более оптимистично, чем эксперт (рис. 3). В меньшей степени отмечены мимические проявления (чуть нахмурен лоб, приподняты брови, губы слегка сжаты, дыхание учащенное, но ритмичное) и вазомоторные реакции (слегка покраснел); ярче проявлялись скованность (движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, отдельные движения иногда сопровождаются всем телом, некоторая неуклюжесть) и тремор рук, губ.

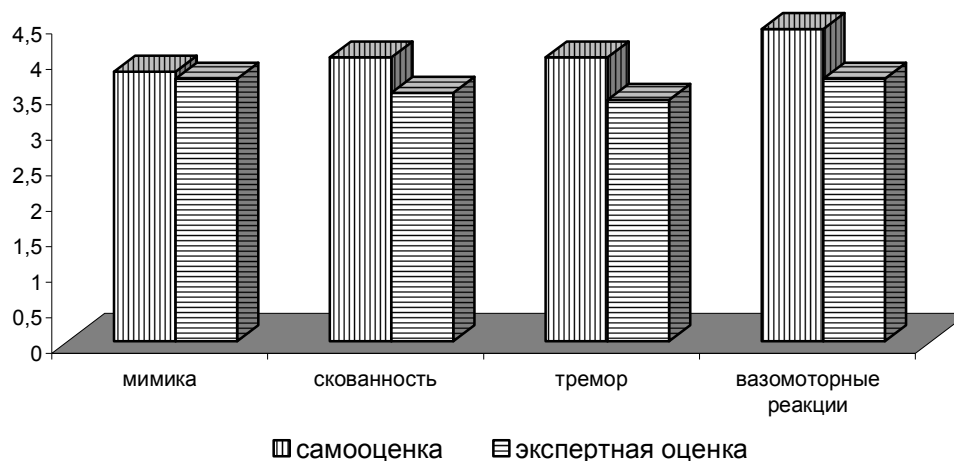


Рис. 3. Результаты наблюдения за внешними проявлениями эмоций

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для совершенствования эмоционально-волевой устойчивости студентов-спортсменов с целью сохранения их здоровья в рамках психологического сопровождения учебного процесса авторами была разработана и внедрена технология эмоционально-волевой саморегуляции (ТЭВС) – система приемов последовательного самовоздействия в напряженных и опасных ситуациях. Для регуляции состояний студентов экспериментальной группы непосредственно перед экзаменом была применена комплексная экспресс-методика, направленная на снижение тревожности и страха, которая осваивалась в групповой форме, а выполнялась в индивидуальном режиме. Вначале студентам предлагалось сесть удобно и сконцентрироваться на своем дыхании (с учетом подобранного ранее метода), следить за потоками воздуха, входящими в организм и покидающими его, и дышать при этом легко и естественно. Далее применяли методику С-КР (самоконтроль внешних проявлений эмоций и устранение выявленных признаков напряженности). Заключительная часть психологической подготовки выполнялась в двух вариантах: с использованием формул (самовнушение) и путем мысленного построения удачной стратегии поведения. Технология прошла широкую апробацию при работе со студентами-спортсменами БГУФК, ее эффективность доказана значимым повышением способности к саморегуляции и снижением тревожности на экзаменах [6].

Дата поступления – 27.06.2011 г.

Список источников

1. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье ; пер. с англ. И. Иванова. Мозырь, 1998. 92 с.
2. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. Санкт-Петербург, 2001. 260 с.

- ¹ 3. Сандомирский, М.Е. Защита от стресса. Телесные технологии / М.Е. Сандомирский. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2008. 256 с.
4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. М., 2008. 304 с.
5. Бодров, В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. М., 2000. 352 с.
6. Марищук, Л.В. О профилактике и регуляции неблагоприятных состояний спортсмена / Л.В. Марищук, Т.В. Кузнецова // Науч. труды НИИ физической культуры и спорта Республики Беларусь : сб. науч. тр. / редкол. : Н.Г. Кручинский (гл. ред.) [и др.]. Вып. 9. Минск, 2010. С. 166–173.

Резюме

В статье рассмотрены особенности проявления экзаменационного стресса у студентов-спортсменов.

Предмет исследования – методы регулирования психического состояния во время сдачи экзамена.

Экзаменационный стресс, являющийся периодическим в жизни студентов, требует умения управлять его проявлениями. На это и направлена представленная технология.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье раскрываются факторы и психологические механизмы формирования профессионального самосознания педагога специального образования; доказано значение содержания ценностно-смысловых отношений к профессии при определении целей профессионального и личностного саморазвития специалиста. Акцентируется внимание на том, что рефлексия как механизм формирования профессионального самосознания педагога способствует приобретению знаний о путях самосовершенствования посредством соотнесения своих возможностей с требованиями педагогической деятельности. Определены направления деятельности психолога специального образования для организации психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания учителя-дефектолога.

Статья рекомендуется практическим психологам, педагогам, работникам системы специального образования.

The summary

The article describes the factors and psychological mechanisms of professional self-awareness of special education teacher, the value of the content of value-semantic relations to the profession by setting goals for a specialist's professional and personal self-development is proved. The attention is drawn to the fact that reflection as a mechanism for the formation of professional identity of the teacher, caters for the acquisition of knowledge on how to self through the correlation of its features with the requirements of teaching. The areas of special education psychologist's work for psychological support of the organization process of the formation of teachers pathologists professional identity is identified.

The article is recommended for practical psychologists, teachers, workers of special education.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях повышение требований к процессу формирования профессионального самосознания педагога системы специального образования и уровню его подготовленности обусловлено, с одной стороны, спецификой обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, с другой – важнейшей миссией педагога в реализации гуманистических целей и ценностей в условиях интегрированного обучения и воспитания. Исследователи отмечают прямую зависимость между уровнем развития профессионального самосознания специалиста и активностью субъекта педагогической деятельности в его личностном и профессиональном становлении [1, с. 9]. Актуальной становится сегодня задача психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания педагога специального образования.

Основная идея психологического сопровождения заключается в создании внешних и внутренних условий, способствующих развитию и саморазвитию личности в деятельности и общении [2]. Психологическое сопровождение в учреждениях специального образования осуществляет практический психолог, усилия которого должны быть направлены на развитие всех субъектов образовательного процесса в конкретной образовательной среде.

В психологическом знании профессиональное самосознание традиционно рассматривается как сложное, многокомпонентное образование, характеризующее человека как субъекта реальной профессиональной деятельности, познающего и действующего в соответствии с требованиями предметной и социально-профессиональной среды, его социально-профессиональной роли, а также в соответствии с его собственными требованиями к профессии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Профессиональное самосознание педагога определяется Л.М. Митиной как осознание учителем себя в пространстве педагогического труда: в системе собственной профессиональной деятельности, в системе детерминированных педагогической деятельностью межличностных отношений и в системе собственного личностного развития, опосредованного педагогической деятельностью и общением [1, с. 9].

В работах Л.М. Митиной неоднократно подчеркивается, что структура профессионального самосознания совпадает со структурой самосознания личности и представляет единство трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания педагога (Я-понимания, Я-отношения, Я-поведения) обуславливают саморазвитие и самоактуализацию педагога в его профессиональной деятельности.

Соотношение трех подструктур самосознания – когнитивной, аффективной и поведенческой – определяет уровень развития профессионального самосознания педагога. Низкий уровень развития самосознания субъекта педагогического труда характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный «образ Я» вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения.

Основываясь на идеях К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна о двух стратегиях жизненного пути человека, Л.М. Митина разработала две модели труда педагога: модель адаптивного поведения и модель

профессионального развития. В соответствии с требованиями адаптивной модели в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований и норм. При этом педагог руководствуется постулатом экономии сил и пользуется наработанными алгоритмами решения педагогических задач. Модель профессионального развития нацеливает педагога на осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира, творческую самореализацию в профессии. Важнейшим условием реализации данной модели является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

По результатам исследований Л.М. Митиной, психологическим условием, необходимым для формирования самосознания учителя, является конструктивное преодоление им трудностей, препятствующих тем или иным способам, видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации. Трудности в профессиональной деятельности учителя определяются отсутствием средств деятельности и эмоциональным состоянием педагога [1, с. 8–14].

Деятельность практического психолога по организации психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания педагога специального образования должна строиться на основе теоретического положения о единстве личностного и профессионального развития, реализация которого обеспечивает активное участие субъекта в планировании собственного профессионального становления и позволяет мобилизовать личностный потенциал в целях профессиональной самореализации.

Исследователи М.И. Кряхтунов, В.Н. Козиев в качестве важнейшей предпосылки и условия формирования профессионального самосознания учителя определяют способность педагога к самоанализу в рамках своей профессиональной деятельности. Так, М.И. Кряхтунов включает в структуру профессионального самосознания следующие элементы: рамки, предметы и уровни. Предметом профессионального самосознания педагога являются его мысли, чувства и действия. Профессиональное самосознание педагога включает следующие рамки: качество предметного содержания (предметная рамка), полнота структуры деятельности (структурная рамка), динамика личностного роста (личностная рамка). Самосознание учителя имеет следующие уровни: 1) фиксация (пассивное отражение мыслей, чувств и действий); 2) исследование (понимание причинно-следственных связей и структуры взаимодействия участников ситуации); 3) осмысление (проекция ситуаций и своего поведения в них). Основными характеристиками профессионального самосознания педагога являются активность и стремление к нахождению новых объектов, благодаря которым изменяются и усложняются его параметры. Автор выделяет три стадии формирова-

1 ния профессионального самосознания: отражение, адаптация, проектирование. Психолог диагностирует уровень развития самосознания и совместно с педагогом разрабатывает и реализует программу психологического сопровождения [3, с. 79].

Особое внимание следует уделить исследованию ценностей и мотивов профессиональной деятельности педагога специального образования. В процессе формирования профессионального самосознания эмоционально-оценочная подсистема самоотношения определяется смыслообразующими мотивами деятельности субъекта. Содержание ценностно-смысловых отношений к профессии на различных этапах профессионального становления субъекта влияет на уровень, адекватность и устойчивость профессиональных самооценок; на величину расхождения между отдельными измерениями профессиональной Я-концепции; на содержание осознаваемых человеком профессионально значимых свойств его личности; на формирование профессиональной позиции и нахождение глубинных смыслов своей деятельности; на актуализацию специфических функций профессиональной Я-концепции.

Представляется не менее важным в психологическом сопровождении ориентировать педагога специального образования также на изучение требований самой профессии, предъявляемых к личности специалиста данной категории. Следует отметить, что практическая реализация концепции интегрированного обучения, возникновение новых тенденций в развитии специального образования обнаруживают качественное преобразование «профессионального портрета» педагога, работающего с детьми с особенностями психофизического развития. Сферами профессиональной компетенции учителя-дефектолога становятся: профилактическая работа, педагогическая диагностика, консультирование, специальное педагогическое просвещение, отдельные аспекты психологической и психотерапевтической помощи, образовательная, воспитательная, коррекционная и ~~социально-педагогическая~~ социально-педагогическая деятельность, организация и руководство образованием, научно-исследовательская работа в области специальной педагогики и психологии. Поэтому данный аспект психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания нацеливает педагога на определение ведущих линий собственного профессионального развития, является существенной предпосылкой его профессиональной мобильности.

Психолог А.К. Маркова выделяет в профессиональном педагогическом самосознании следующие компоненты: осознание педагогом норм, правил, модели профессии как эталонов для осознания своих качеств; осознание качеств других специалистов, сравнение себя с абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег, учеников и т. д.; самооценивание педагогом своих отдельных сторон и качеств на основании понимания и осознания своей профессиональной деятельно-

сти, общения, личности, а также эмоционального отношения к себе; определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции [4, с. 44].

Исследователи экспериментально доказали, что формирование профессионального самосознания педагога происходит наиболее эффективно, если активизируется система психологических механизмов в условиях специально организованного обучения с включением активных форм и методов работы.

Понятие «психологический механизм» содержит указание на совокупность процессов и состояний, посредством которых происходит становление, развитие, формирование либо преобразование определенного явления внутренней жизни человека. Психологические механизмы, по мнению С.В. Пазухиной, можно представить как «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [5, с. 139].

Существенными для выделения психологических механизмов профессионального самосознания являются теоретические положения о возникновении и развитии самосознания в связи с действительными отношениями и становлением личности [6, с. 638]; о значении субъективных отношений человека и его сознательного общественного отношения к труду для его самосознания [7, с. 184]; о формировании профессионального самосознания на основе общего самосознания личности и в качестве его специфической разновидности, аспекта, формы.

Важным механизмом формирования профессионального самосознания педагога является рефлексия. В психологической науке разработка этой проблемы осуществляется в трудах А.А. Бизяевой, А.А. Воротниковой, Б.П. Ковалева, В.А. Кривошеева, С.Ю. Степанова и др.

Под педагогической рефлексией А.А. Бизяева, например, понимает сложный психологический феномен, выражающийся в способности педагога занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа и оценки эффективности педагогического труда для развития личности ученика. При этом внутренняя структура педагогической рефлексии представлена в двух планах: операциональном и собственно личностном. Операциональный план отражает конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты практической деятельности педагога, представленные в его рефлексивном сознании. Собственно личностный — раскрывается в субъектном характере профессионально-личностной направленности деятельности педагога на индивидуальность ученика как главной составляющей педагогической ситуации [8].

¹ Отечественный психолог В.А. Кривошеев рассматривает рефлексию педагога как «механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения» [9, с. 10]. Автор выделяет коммуникативную и личностную рефлексию. Коммуникативная рефлексия рассматривается как самопознание, осуществляемое путем проникновения во внутренний мир другого человека, в процессе которого субъект самопознания получает информацию о том, как его понимает, как к нему относится и как его оценивает другой. Личностная рефлексия определяется перестройкой субъектом своего поведения как целостного отношения к окружающему миру. В исследовании была выявлена зависимость содержания и структуры личностной рефлексии от степени осознания педагогом требований профессии и профессионального окружения, а также отношения к педагогической деятельности. В.А. Кривошеев отмечает, что рефлексивные процессы у начинающих педагогов протекают на различных уровнях: логическом, эмоциональном и чувственном.

Программа психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания педагога специального образования может быть реализована на основе использования активных методов обучения (деловые игры, мастер-классы, интенсивные семинары, ситуационный анализ, видеоанализ, социально-психологический тренинг). Создание установки на совершенствование способов самопознания (самоанализ, самоотчет, самонаблюдение) стимулирует самостоятельную работу педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ изученной психологической литературы по проблеме исследования позволяет сформулировать ряд выводов по организации эффективной деятельности психологического сопровождения процесса формирования профессионального самосознания педагога специального образования.

1. Профессиональное самосознание педагога формируется под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности, в процессе которой проявляются и развиваются профессионально значимые качества, осуществляется планирование и реализация целей личностного и профессионального саморазвития.

2. Содержание ценностей и мотивов профессиональной деятельности педагога обуславливает специфическое содержание, структуру, характеристики, функции его профессиональной Я-концепции.

3. В процессе формирования профессионального самосознания педагога значительная роль принадлежит механизму рефлексии. Рефлексия «расширяет видение специалистом профессиональной деятельности и себя в ней, количественные изменения этого процесса обеспечивают качественные, которые отражаются в изменении профессиональной позиции» [10, с. 5].

4. Углубление научных психологических знаний по проблеме профессионального самосознания личности и формирование психологической культуры педагога специального образования способствуют осознанию необходимости самосовершенствования, творческой профессионально-личностной самореализации в процессе его дальнейшего профессионального развития.

Дата поступления – 12.05.2011 г.

Список источников

1. Митина, Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 5–19.
2. Попова, О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования : монография / О.С. Попова. Минск, 2010. 212 с.
3. Кряхтунов, М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М.И. Кряхтунов // Журнал практической психологии. 1998. № 4. С. 76–79.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. М., 1993. 193 с.
5. Пазухина, С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя / С.В. Пазухина. Санкт-Петербург, 2007. 224 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург, 2002. 704 с. —704, [8] с. —(Мастера психологии).
7. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М., 1983. 284 с.
8. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Бизяева. Санкт-Петербург, 1993. 20 с.
9. Кривошеев, В.А. Рефлексия в деятельности начинающих : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.А. Кривошеев. Минск, 1991. 24 с.
10. Музыченко, А.В. Формирование профессионального самосознания будущих психологов / А.В. Музыченко. Минск, 2003. 77 с.

Резюме

В статье интегрированы накопленные в психологической науке знания о профессиональном самосознании педагога, его содержании, структуре и функциях. Выделены факторы и психологические механизмы формирования профессионального самосознания педагога специального образования. Особое внимание уделено раскрытию основных направлений психологического сопровождения, его целей и методов, позволяющих практическому психологу качественно разрабатывать программу для саморазвития педагога специального образования.

Объект исследования – организация процесса формирования профессионального самосознания педагога специального образования.

Цель исследования – выявить условия, необходимые для формирования профессионального самосознания педагога специального образования.

Методы исследования: — теоретический анализ.

ЗАЩИТНЫЙ ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ И СИСТЕМА ЭЛЕМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена проблеме профессионального становления будущих экономистов на этапе профобучения. В частности, описаны факторы, определяющие профессиональное развитие личности студентов: особенности функционирования механизмов психологической защиты и система элементов индивидуальности.

The summary

This article is devoted to the problem of professional development of future economists at the stage of training. In particular, it describes the factors that determine the professional development of students' individuality: characteristics of the mechanisms of psychological defense system and elements of personality. This article is devoted to the professional development of future

ВВЕДЕНИЕ

Защитные механизмы личности – это психологические стратегии, с помощью которых люди избегают или снижают интенсивность таких негативных состояний, как конфликт, фрустрация, тревога и стресс. По существу, их можно рассматривать как стили реагирования человека в угрожающих для него ситуациях, используемые на бессознательном уровне [1]. Они являются составной частью совладающего интеллекта, определяющего взаимодействие человека с конкретными жизненными ситуациями с точки зрения успешности или неуспешности результата этого взаимодействия [2].

В настоящее время термин «защитный механизм» обозначает прочный поведенческий защитный паттерн (схему, стереотип, модель), образованный с целью обеспечить защиту «Я» от осознания явлений, порождающих тревогу [3].

Согласно представлению ряда отечественных психологов (Ф.В. Бассин, Б.В. Зейгарник, В.К. Мягер, А.А. Налчаджян, Е.С. Романова, Е.Т. Соколова и др.) основная функция психологической защиты заключается в снятии эмоционального напряжения, а также в стабилизации и сохранении позитивной Я-концепции. Причем авторы предлагают делать различие между патологической психологической защитой (или «ненормативным», «неэффективным» функционированием защитных механизмов), приводящей к социально-психологической дезадаптации, и нормальной, профилактической психологической защитой (или «нормативным», «эффективным» функционированием психологических защит), постоянно присутст-

вующей в нашей повседневной жизни и способствующей социально-психологической адаптации индивида [2; 4–6].

Еще одним фактором, определяющим личностно-профессиональное развитие будущих специалистов, является **интегральная индивидуальность**, которая представляет собой систему индивидуально-типологических различий (конституциональных, стилевых, характерологических). К факторам индивидуальности относятся:

- *конституциональный статус* – обусловлен соматотипом, свойствами нервной системы, темпераментом; проявляется в силе, интенсивности и пластичности взаимодействия человека с предметной и социальной средой;
- *стилевой статус* – специфика организации когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности, проявляется в предпочтении способов самовыражения и осуществления поведения и деятельности;
- *характерологический статус* – включает устойчивые мотивы, психологические черты и эмоциональные состояния, образующие «типичное» поведение человека в типичных ситуациях [7, с. 434–435].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Целью нашего исследования было определение наличия и характера связи между защитными механизмами личности и системой элементов индивидуальности у будущих экономистов. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существует взаимосвязь между защитным профилем личности и интегральной индивидуальностью.

Объем общей выборки участвующих в эксперименте лиц составил 70 чел. В нее вошли студенты 2-го курса социально-экономического факультета ЧУО «Институт парламентаризма и предпринимательства», специальности «Бизнес-администрирование» (выборка № 1, $n = 35$: 25 чел. – девушки (74,3 %) и 10 чел. – юноши (25,7 %)) и специальности «Политология» (выборка № 2, $n = 35$: 21 чел. – девушки (60,0 %) и 14 чел. – юноши (40,0 %)).

Для изучения структуры внутриличностной психологической защиты нами использовался «Тест-опросник механизмов психологической защиты», разработанный Р. Плутчиком и соавторами, в адаптации Е.С. Романовой [2]. Выявлению системы элементов индивидуальности способствовал тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм (ТиГр, тест идеографический)», разработанный А.В. Либиным, В.В. Либиным и Е.В. Либиной [7].

Проведенное исследование позволило выявить структуру защитных механизмов личности у студентов-экономистов, а также их личностные типы (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения по шкалам «МПЗ» для выборок № 1, 2 ($n = 70$)

Названия шкал защитных механизмов	Средние значения и стандартные отклонения	
	Выборка № 1	Выборка № 2
Отрицание	8,15 ± 2,33	8,05 ± 1,94

Названия шкал защитных механизмов	Средние значения и стандартные отклонения	
	Выборка № 1	Выборка № 2
Подавление	$4,79 \pm 2,13$	$5,31 \pm 2,04$
Регрессия	$8,20 \pm 2,98$	$7,97 \pm 2,79$
Компенсация	$5,82 \pm 2,26$	$5,71 \pm 1,44$
Проекция	$9,61 \pm 2,45$	$8,25 \pm 2,50$
Замещение	$7,65 \pm 2,52$	$7,85 \pm 2,77$
Интеллектуализация	$6,12 \pm 2,84$	$6,34 \pm 2,63$
Реактивное образование	$4,58 \pm 2,47$	$4,74 \pm 2,35$

В индивидуальном профиле психологических защит будущих экономистов средние показатели значимо выше нормы по 3-трем шкалам защитных механизмов из 8-восьми, а именно: по «проекции» ($9,61 \pm 2,33$), «регрессии» ($8,20 \pm 2,88$) и «отрицанию» ($8,15 \pm 2,22$). Это свидетельствует о наличии у испытуемых повышенного уровня тревожности, чувства неуверенности в себе, самонеприятия, неадекватной самооценки (завышенной или заниженной), негативного самоотношения, а также страха неудачи, связанного с проявлением инициативы. В целом для будущих экономистов характерно «ненормативное» функционирование механизмов психологической защиты личности.

Функциональное значение использования студентами-экономистами полярных механизмов проекции и отрицания связано с блокированием у них базисных потребностей – в безопасности, в признании и самоопределении. Это, в свою очередь, создает непосредственную угрозу объекту психологической защиты, в качестве которого выступают *составляющие позитивного образа-Я* («Я – защищенный, благополучный, здоровый» и «Я – красивый, принимаемый, любимый»).

Благодаря проекции испытуемые избегают необходимости принимать как свои собственные неприглядные мысли, чувства и желания. В этом плане проекция выступает как попытка справиться с недовольством собой путем приписывания неких качеств или чувств другим людям. Такая переориентация позволяет защититься от неприятия себя окружающими. Отрицание же позволяет студентам избежать новой информации (психотравмирующей ситуации – осознания будущими экономистами собственного несоответствия требованиям, предъявляемым избранной профессией к личности специалиста), несовместимой со сложившимися положительными представлениями о себе. Информация, противоречащая установкам личности, не принимается. Онтогенетически ранний и незрелый механизм регрессии в данном случае представляет собой попытку решить проблему самоконтроля путем демонстрации беспомощности, зависимости, детскости поведения с целью уменьшения тревоги и ухода от требований реальной действительности. Иными словами, данные защиты, функционируя неэффективно, нарушают процесс социально-психологической адаптации студентов-экономистов.

В индивидуальном профиле психологических защит студентов-политологов (выборка № 2, $n = 35$) средние показатели значимо выше нор-

мы по четырем шкалам защитных механизмов из восьми, а именно: по «отрицанию», «регрессии», «проекции» и «замещению».

Дальнейший анализ результатов позволил разделить испытуемых обеих выборок ~~№1 и 2~~ на две группы по степени выраженности у них защитных механизмов личности («нормативная» – «ненормативная») ~~выраженности у них защитных механизмов личности~~ и с помощью ХИ-квадрат критерия Пирсона проанализировать изменения процентного распределения участников, попавших в эти группы, в зависимости от специальности (табл. 2-).

Таблица 2

**Процентное распределение «нормативной» – «ненормативной» степени выраженности защитных механизмов личности
-для выборок № 1 и 2 ($n = 70$)**

Специальность	«Норма»		«Ненорма»	
	Абсолютная величина	%	Абсолютная величина	%
Экономисты	22	62,8	13	37,2
Политологи	11	31,4	24	68,6

Примечание: значение ХИ-квадрат 5,99; df (число степеней свободы) = 2; $p = 0,031$.

Таким образом, распределение по группам «нормативное» – «ненормативное» функционирование психологических защит в группе студентов-экономистов достоверно различается между собой (ХИ-квадрат 5,99). В частности, среди испытуемых значительно чаще встречаются люди с «нормативной» степенью выраженности психологических защит, с вероятностью $p < 0,05$. У студентов-политологов преобладают испытуемые с «ненормативной» и дезадаптирующей структурой защитных механизмов личности.

Исследование интегральной индивидуальности позволило выделить в группе студентов-экономистов три доминирующих типа личности: «организующий» (9 чел. – 25,7 %), «самодостаточный» (9 чел. – 25,7 %) и «коммуникативный» (8 чел. – 22, 8 %).

Испытуемые с «организующим» типом личности склонны к организаторской деятельности, ориентированы на социально значимые нормы поведения, легко адаптируются в социальной сфере, в межличностных ситуациях склонны к соперничеству, любят быть в центре внимания, имеют завышенную самооценку и выраженную потребность в действиях.

«Самодостаточный» тип личности предполагает наличие у будущих специалистов эмоциональной стабильности, выраженного самоконтроля поведения, ответственного отношения к предметной сфере деятельности, интернального локуса контроля, интеллектуальной самостоятельности, низкого уровня эмпатии.

Для студентов с «коммуникативным» типом характерно наличие ратормуженности в двигательной и речевой сферах, коммуникабельности, повышенной эмоциональности, импульсивности поведенческих реакций, адаптивности, уверенности в собственных силах.

Менее распространены в группе испытуемых такие типы личности, как: «старательный» (4 чел. – 11, 4 %), «инициативный» (2 чел. – 5,7 %), «эмотивный» (2 чел. – 5,7 %), «интуитивный» (1 чел. – 2,8 %), и вообще не встречается «независимый» тип.

Далее был проведен корреляционный анализ, позволивший определить существование связи между шкалами защитных механизмов и системой элементов индивидуальности, а именно: прямой связи между «регрессией» и «коммуникативным» типом ($r_s = 0,44$), «отрицанием» и «коммуникативным» типом ($r_s = 0,32$), «отрицанием» и «организующим» типом ($r_s = 0,29$), а также обратной связи между «проекцией» и «организующим» типом ($r_s = -0,56$), «замещением» и «организующим» типом ($r_s = -0,37$), «замещением» и «самодостаточным» типом ($r_s = -0,27$), «регрессией» и «самодостаточным» типом ($r_s = -0,24$).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, в частности:

1) среди студентов-экономистов преобладает «нормативное» функционирование защитных механизмов и доминирование в индивидуальной структуре психологических защит – механизмов «отрицания», «регрессии», «проекции»;

2) в группе будущих экономистов чаще всего встречаются «организующий», «самодостаточный» и «коммуникативный» типы личности;

3) существует взаимосвязь между механизмами психологической защиты личности и системой элементов индивидуальности.

Дата поступления – 28.06.2011 г.

Список источников

1. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. Барнаул, 2000. 123 с.
2. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты: диагностика, генезис, функционирование / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. М., 1996. 144 с.
3. Малиновский, И.Н. Психологическая защита в период ранней юности / И.Н. Малиновский // Психология. 2005. № 3. С. 46–50.
4. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–17.
5. Журбин, В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В.И. Журбин // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 14–23.
6. Михайлов, Л.А. Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях / Л.А. Михайлов [и соавт.]. Санкт-Петербург, 2009. 256 с.
7. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на перекрестке европей-

Резюме

В ходе проведенного исследования было доказано существование прямой и обратной корреляционной связи между защитными механизмами личности и структурой интегральной индивидуальности.

ских, российских и американских традиций / А.В. Либин. М., 2006. 544 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме выявления мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов психологического факультета. Рассмотрены особенности, общие характеристики мотивационной сферы личности студента. Выявлена взаимосвязь мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов-психологов педагогического вуза.

The summary

The article is devoted to identify the motives of educational and professional activities of students of psychology department. It discusses features and common characteristics of the motivational sphere of personality 1st year student. The interrelation of motivation of educational and professional activities of psychology students of pedagogical universities.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА БГПУ

ВВЕДЕНИЕ

Выбор профессии – одна из самых важных жизненных стратегий поведения современного молодого человека. Из анализа работ известных психологов —С.С. Богданович, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Е.М. Павлютенкова, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Ядова — следует, что источником формирования профессиональной направленности личности является определенная система ее потребностей и преобладающих мотивов, которая находит свое выражение в жизненных целях, отношениях и профессиональной деятельности [1; 2; 3; 5; 6].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Исследование проводилось в течение 2009–2011 гг. в два этапа. В исследовании принимали участие 78 студентов 1-го курса факультета психологии БГПУ (~~из них~~ 8 юношей и 70 девушек) в возрасте от 17 до 22 лет. Нами были использованы «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е.М. Павлютенков), «Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов» (модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным).

Результаты ~~1-го~~^{первого} этапа исследования показали, что большинство студентов-первокурсников при выборе профессии ориентировались на личностное саморазвитие. Их основными мотивами поступления в вуз были: «возможность самовыражения», «возможность самосовершенствоваться»

ся», «желание самореализоваться», «получение высшего образования», перспективы профессионального роста, «поддержание семейной традиции», материальная обеспеченность, осуществление призвания; ~~меньшинство~~ ~~меньшинство – ориентировались~~ на общение с людьми; мотивом поступления незначительной части молодых людей также послужил творческий характер профессии психолога.

Результаты ~~1-го~~первого этапа исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты ранжирования мотивов учебной деятельности студентов 1-го курса

Ранги	Мотивы
1	хочу стать хорошим психологом
2	хочу добиться полных и хороших знаний
3	нужен диплом о высшем образовании
4	просто интересно
5	нравится быть студентом
6	к этому обязывает меня мой долг
7	не хочу быть хуже других
8	нравится получать хорошие оценки
9	этого хотели родители
10	не хочу подводить группу
11	чтобы избежать нареканий
12	все учатся, и я тоже

При использовании методики изучения мотивов учебной деятельности студентов (в модификации А.А. Реана, В.А. Якунина) испытуемым было предложено выбрать 5 наиболее значимых для них мотивов учебной деятельности. Студенты 1-го курса основными мотивами учебной деятельности считают: «быть хорошим психологом», «добиться полных и глубоких знаний», «получение диплома о высшем образовании». Менее значимыми мотивами являются: «этого хотели родители», «не хочу подводить группу», «учусь, чтобы избежать нареканий», «все учатся, и я тоже».

Наличие значимых корреляционных связей ($r = 0,32-0,56$) показывает, что первокурсники испытывают огромное удовлетворение от того, что стали студентами именно факультета психологии БГПУ. Они надеются расширить свои познавательные интересы, заняться совершенствованием себя и своего духовного мира. С учетом этого к процессу обучения они относятся очень ответственно и серьезно («стремятся получать хорошие оценки», «добиться полных и глубоких знаний», «стать хорошим психологом», «не хотят подводить группу» и т. д.). Особенностью мотивации учебной деятельности первокурсников является желание с самого начала обучения «не запускать изучение предметов», «достичь уважения среди пре-

подавателей», не отставать от сокурсников («все учатся – и я тоже»). Самостоятельный выбор специальности студентами проявляется в их желании «успешно учиться» и осуществляется по внутреннему убеждению, а не стимулируется желанием «добиться одобрения родителей и окружающих».

Мотивы выбора профессии психолога студентами 1-го курса выявлялись с помощью «Методики определения основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлютенкова [4]. Результаты этого исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты ранжирования мотивов
профессиональной деятельности студентов 1-го курса**

Ранги	Мотивы
1	моральные мотивы – стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитие нравственных качеств (-325 баллов баллов)
2	познавательные мотивы – стремление к овладению специальными знаниями, познание содержания конкретного труда (302 балла)
3	социальные мотивы – желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности (269 баллов)
4	утилитарные мотивы – стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и легкость труда, ориентация на вуз (233 балла баллов)
5	творческие мотивы – стремление быть оригинальным в работе, совершение научных открытий, получение возможностей для творчества (229 баллов)
6	мотивы, связанные с содержанием труда – четкие знания о процессе труда, направленность на умственный и физический труд (215 баллов)
7	мотивы престижа (означают) – стремление к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе (199 баллов)
8	эстетические мотивы – стремление к эстетике труда, его красоте, гармонии, восприятие прекрасного, получение радости от деятельности (187 баллов)
9	материальные мотивы – стремление получать определенные блага (120 баллов)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что основными мотивами профессиональной деятельности являются моральные, познавательные и социальные. Менее значимыми в профессиональной деятельности являются мотивы престижа, эстетические и материальные мотивы.

Мотивация профессиональной деятельности студентов-психологов 1-го курса также имеет свои особенности и структуру [7; 8]. Выявленные статистически значимые коэффициенты корреляции ($r = 0,38-0,60$) указывают, что студентов привлекает в профессиональной деятельности психолога желание «быть всегда в коллективе», что, по их мнению, позволяет «использовать все свои способности», «способствовать осознанию красоты труда», «обеспечить стабильное будущее», добиться карьерного роста, избежать умственного и физического напряжения.

Нами были выявлены корреляционные связи мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов ($r = 0,33-0,44$), которые показали, что, обучаясь в вузе, они стремятся «добиться полных и глубоких знаний», «стать хорошим психологом», «высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», а в профессиональной деятельности психолога надеются приобрести «большие возможности для творчества», «личным трудом по этой специальности укрепить мир на земле», «совершенствовать свой духовный мир».

Однако студенты-первокурсники иногда противопоставляют учебную и профессиональную мотивацию. Так, чем сильнее мотивация учебной деятельности («не хочу быть хуже других», «не запускать изучение предметов учебного цикла»), тем слабее мотивация профессиональной деятельности психолога, так как она не «способствует осознанию красоты труда». Иногородним студентам «нравится быть студентом», и в то же время они прекрасно понимают, что профессия психолога не «дает гарантии работать в городе».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования нами выявлен высокий уровень положительной мотивации учебной деятельности студентов-психологов, которая имеет определенную структуру и статистически значимые корреляционные связи. При наличии явно выраженной учебной мотивации студенты видят перспективу своей будущей профессиональной деятельности. Эти выводы подтверждаются и выявленными статистически значимыми связями учебной и профессиональной мотивации студентов-психологов.

Кроме того, наше исследование выявило «целостность» мотивационной сферы студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Результаты исследования могут использоваться в образовательном процессе при подготовке практических психологов для системы образования.

Дата поступления – 30.08.2011 г.

Список источников

1. Богданович, С.С. Выбор профессии и мотивация достижения / С.С. Богданович // Высшая школа. 1998. № 1. С. 47–50.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. Санкт-Петербург, 2008. С. 512 ~~ил.~~ (Серия «Мастера-психологи»).
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителей / А.К. Маркова. М., 1983. 96 с.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург, 1991. 152 с.
5. Платонов, К.К. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов. М., 1966. 60 с.

6. Покровская, С.Е. Понятие «профессиональная направленность личности» в современной психологии: анализ содержания / С.Е. Покровская // Белорусский психологический журнал. 2004. № 2. С. 38–44.

7. Шавир, П.А Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. М., 1981. 96 с.

8. Покровская, С.Е. Формирование профессиональной направленности учащейся молодежи в процессе дифференцированного обучения и допрофессиональной подготовки / С.Е. Покровская, Н.А. Баранов // Психолого-педаго-

Резюме

В ходе исследования выявлен высокий уровень положительной мотивации учебной деятельности студентов-психологов, которая имеет определенную структуру и статистически значимые корреляционные связи между мотивами. При наличии явно выраженной учебной мотивации студенты видят перспективу будущей профессиональной деятельности.

Объект исследования – организация процесса выявления мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов психологического факультета.

Цель исследования – в эмпирическом исследовании выявить особенности мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов-психологов и установить корреляционные связи между ними.

Методы исследования – теоретический анализ, эксперимент, корреляционный анализ.

гические проблемы информационного обеспечения студентов : сб. науч. статей : в 2 ч. Ч. 2 / под ред. М.Е. Кобринского, Л.В. Марищук, Л.Ф. Мирзаяновой. Барановичи, 2002. С. 25–33.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются-рассмотрены теоретические аспекты психологического сопровождения, раскрывается-раскрыта специфика профессионального развития личности студентов, обозначаются-обозначены пути непосредственного и опосредованного психологического сопровождения будущего специалиста в период обучения.

The summary

The article deals with the theoretical aspects of psychological support, disclosed the specifics of the professional individual students' development is revealed, the ways of direct and indirect psychological support of future specialist in the training period is identified.~~The article deals with theoretical aspects of psychological support disclosed the specifics of the profes-~~

СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Одной из важных задач современного вузовского образования является психологическое сопровождение процесса формирования и развития личности будущего специалиста. Новые социальные и экономические условия, внедрение новаций в сферу образования, особенно профессионального, предполагают необходимость изменения отношения студента к своей личности и профессиональной деятельности.

Современному молодому специалисту для успешной конкуренции на рынке труда недостаточно владения профессиональными знаниями и умениями, необходимо также четкое представление и построение своего профессионального пути. Это становится возможным, когда человек является субъектом своего профессионального самоопределения, обладает сформированным профессиональным самосознанием и профессиональной направленностью.

Содержание образования сегодня переориентируется на более полное раскрытие и реализацию личностного потенциала человека, что особенно важно при подготовке специалистов системы «Человек–Человек». Успех в деятельности будущих практических психологов, социальных педагогов, социальных работников обеспечивается не только сформированными академическими компетенциями, но и развитием профессионально важных качеств в процессе вузовской подготовки.

В последние годы психологи ~~е~~все чаще обращаются к проблеме психологического обеспечения (и психологического сопровождения как его составной части).

Российские исследователи раскрывают психологическое обеспечение через деятельность школьной психологической службы (И.В. Дубровина,

А.М. Прихожан), выделение двух стратегий психологического обеспечения: психологического консультирования и психологического проектирования (Е.М. Дубовская, О.А. Тихомандрицкая), использование психолого-педагогических факторов в воспитании и обучении (М.В. Гамезо). На этапе высшего профессионального образования обосновываются сущность и содержание психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса (Н.Н. Обухова, А.М. Копейна), рассматривается психологическая поддержка как условие саморазвития личности (А.В. Брушлинский, Л.А. Петровская), раскрываются психологические аспекты процесса подготовки кадров (А.И. Крупнов), выделяется техническая сторона оснащения преподавателя психологии (В.И. Дружинин).

Исследуются частные аспекты психологического сопровождения: через его технологии (А.В. Котиев), деятельность психологической службы Межрегионального открытого социального института (Г.В. Игумнова), PR-сопровождение деятельности психологической службы вуза (С.А. Бызова).

Психологами Беларуси изучается психологическое сопровождение педагогического процесса в учреждениях среднего профессионального образования (О.С. Попова) [1]; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в школе (Е.А. Осипова, Н.А. Сакович, Е.В. Чуменко) [2]; психологическое сопровождение деятельности специалистов правоохранительных органов (Т.В. Казак, И.А. Кибак).

Однако в работах вышеназванных авторов раскрываются прикладные аспекты и конкретные методы сопровождения в рамках деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования, тогда как теоретическая база данного феномена разработана недостаточно и представлена только трудами профессора Э.Ф. Зеера (Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург). Отсутствует концепция психологического сопровождения на этапе обучения в вузе, хотя для педагога-психолога социально-психологического центра вуза издано специальное пособие [3].

Психологическое сопровождение представляет собой целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. При этом следует отметить, с одной стороны, что его цель – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Соответственно результатом является профессиональное развитие и саморазвитие, реализация профессионально-психологического потенциала субъекта труда, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности [4].

С другой стороны, психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации

на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения [4].

На каждой стадии профессионального становления личности психологическое сопровождение имеет свою специфику: в процессе оптации, профессионального образования, профессиональной адаптации, профессионализации (профессиональной деятельности), мастерства, на этапе прекращения профессиональной деятельности.

Профессиональное становление человека в период обучения в высшем учебном заведении заключается в формировании личности и деятельности специалиста и осуществляется на основе развития профессиональной направленности, профессиональных способностей, профессионального самосознания студента. Важное место в структуре развивающейся личности будущего специалиста занимают профессиональные знания и умения [5].

При обучении в высшей школе психологическое сопровождение призвано решать задачи, направленные на развитие аксиологической направленности и профессионального сознания, социального и профессионального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, позитивного отношения к миру и себе, самостоятельности, автономности и уверенности в себе, профессионально важных качеств и аутокомпетентности [4].

Период приобретения высшего образования охватывает достаточно длительный промежуток времени, что требует более детального рассмотрения особенностей психологического сопровождения студентов на разных курсах обучения.

Ю.П. Поваренков на основании содержания социальной ситуации профессионального развития выделяет два периода профессионального развития студентов. Первый период – учебно-академический, охватывает 1–3-й курсы и характеризуется становлением личности студента, преодолением школьной и обретением студенческой идентичности, формированием академической формы учебной деятельности и структуры познавательных способностей, необходимых для ее реализации, актуализацией учебно-познавательной мотивации профессиональной деятельности [5]. Здесь формируются академические и социально-личностные компетенции.

Второй период – учебно-профессиональный, охватывает конец 3-го, а также 4–5-й курсы. Данный период характеризуется актуализацией профессиональной мотивации, становлением элементов системы профессионально-педагогической деятельности и переориентацией учебно-академической деятельности на ее формирование, обретением элементов профессиональной идентичности, становлением структуры профессионального интеллекта [5]. В этом периоде продолжают формироваться академические и социально-личностные компетенции, формируются профессиональные компетенции, обеспечивающие успех на рынке труда.

Э.Ф. Зеер выделяет такие этапы профессионального становления личности студента в процессе обучения, как адаптация, интенсификация и идентификация. На первом этапе психологическое сопровождение заклю-

чается в помощи первокурсникам адаптироваться к новым условиям. Психологическими критериями успешного прохождения данного этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности [4].

На этапе интенсификации, когда происходит развитие общих и специальных способностей студентов, их интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности, ведущей становится научно-познавательная деятельность. Психологическое сопровождение студентов сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, поддержке в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами. Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления личности являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На последнем этапе обучения психологическое сопровождение заключается в финишной диагностике профессиональных способностей студентов, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в определении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам семейных отношений. Главным становится помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти место работы. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа, по мнению Э.Ф. Зеера, служит отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации [4].

С точки зрения О.С. Поповой, психологическое сопровождение на стадии получения образования должно осуществляться комплексно, в рамках функционирования социально-педагогической и психологической службы учебного заведения, и ориентироваться на взаимодействие таких компонентов деятельности психолога, как: психологическое просвещение, психодиагностика, коррекция и развитие, психологическое консультирование [1].

В процессе обучения в вузе возможно применение следующих путей психологического сопровождения:

1) *непосредственное сопровождение:*

- психологическое просвещение, затрагивающее вопросы общей, физической и психологической культуры; санитарно-гигиенических и физиологических особенностей будущей профессиональной деятельности;
- психодиагностика моторной, эмоциональной и волевой сфер, профессионально значимых качеств личности;
- профилактика развития «синдрома профессионального выгорания»;
- помощь первокурсникам в развитии учебных умений и регуляции собственной жизнедеятельности;
- деятельность коррекционно-развивающих тренинговых групп;
- психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным ростом и саморазвитием;

2) *опосредованное сопровождение:*

- совершенствование содержания учебного материала дисциплин соци-

- ¹ ально-гуманитарного цикла (спецкурс «Личность в историческом процессе»);
- профилизация преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин;
 - включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности, например «Адаптационный тренинг», «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»;
 - применение активных форм и методов обучения (ролевых игр, групповых дискуссий, специальных задач и упражнений, тренинговых занятий);
 - усовершенствование внеучебной (внеаудиторной) воспитательной работы;
 - организация работы студенческих научных проблемных групп и лабораторий, подготовка студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях, семинарах, Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь.

Целенаправленное осуществление психологического сопровождения в процессе обучения будет способствовать развитию профессиональной направленности и профессиональных компетенций студентов.

Дата поступления – 31.08.2011 г.

Список источников

1. Попова, О.С. Психологическое сопровождение педагогического процесса / О.С. Попова. Минск, 2003. 146 с.
2. Осипова, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / Е.А. Осипова, Н.А. Сакович, Е.В. Чуменко // Психологія. 2009. № 3. С. 31–34.
3. Олифирович, Н.И. Психологическая служба образования : справочник педагога-психолога соц.-пед. центра вуза / Н.И. Олифирович, С.И. Коптева, А.Ю. Шапель. Минск, 2008. 72 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. М., 2006. 336 с.
5. Поваренков, Ю.П. Основные тенденции профессионального развития студентов педагогического вуза / Ю.П. Поваренков // Психологія. 2006. № 3. С. 3–11.

Резюме

Процесс формирования и развития личности будущего специалиста протекает оптимально, если на этапе профессионального обучения присутствует психологическое сопровождение. Непосредственное психологическое сопровождение осуществляется через основные направления деятельности педагога-психолога, опосредованное – через применение активных форм и методов обучения, включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности.

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ -ПТО

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной перспективы в процессе профессионально-технического образования. В ней представлены эмпирические данные исследования содержания профессиональных представлений учащихся-первокурсников учреждений профессионально-технического образования г. Минска. Содержание временных представлений изучалось с помощью метода каузометрии. Для первокурсников характерны достаточно четкие представления о последовательности основных этапов профессиональной перспективы, и в то же время недостаточная продуманность отдаленных профессиональных планов. Содержание профессиональных представлений имеет значимые различия у учащихся в зависимости от получаемой специальности.

The summary

The article investigates the problem of forming a professional perspective in vocational education. It presents the empirical study of representations of the content of professional first-year students in vocational education institutions in Minsk. The content of time concepts was studied by the method of kauzometrii of E.I. Golovakha and A.A. Kronik. The first year students are characterized by a sufficiently clear idea about the sequence of basic steps of professional prospects, and at the same time, the lack of forethought remote of professional plans. The content of professional representation has significant differences in students, depending on the degree obtained.

ВВЕДЕНИЕ

Наиболее полно целевую составляющую жизненного и профессионального самоопределения можно представить посредством категории временной перспективы личности, поскольку она не только отражает связанные с будущим представления и ожидания человека, но также включает переживания, связанные с прошлыми и настоящими событиями. Значение образа будущего и временной перспективы личности в процессе профессионального самоопределения и профессионального выбора отмечается в работах Е.И. ~~Головахи~~ Головаха, М.Р. Гинзбурга, М.Х. Титмы. Исследования в этом направлении проводят Е.Н. Алтынцева, С.А. Иванушкина, Д.А. Леонтьев, Ж.А. Леснянская, Е.Ю. Мандрикова, Л.Г. Перетяцько, В.Р. Сагитова, О.М. Саевец, И.Ю. Шустова. Большинство авторов сходятся во мнении, что процесс профессионального самоопределения и профессиональный выбор как его результат начинаются с прогнозирования и планирования собственного будущего [1; 2; 3]. В то же время исследование временной перспективы дает возможность подойти к проблеме профессионально-

го самоопределения и профессионального выбора с позиции целостного представления личности о перспективе собственной жизни.

Теоретический анализ литературы позволяет отметить, что формирование временной перспективы во многом зависит от социально-психологических факторов, к которым, по нашему мнению, могут быть отнесены уровень образования, профессиональная специализация, социальные требования, предъявляемые к будущим специалистам, а также перспектива трудоустройства в дальнейшем [4; 5]. Условия обучения и специфика приобретаемой специальности являются одним из аспектов изучения становления личности профессионала, в частности, профессиональной перспективы, которая включает представления об основных этапах и событиях учебной и профессиональной жизни.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Целью нашего исследования было выявление представлений учащихся о событиях и этапах учебно-профессиональной перспективы. Одной из задач исследования выступало определение различий в содержании временной перспективы учащихся в зависимости от получаемой специальности.

В исследовании приняли участие 281 ~~учащихся~~ учащийся 1-го курса в возрасте 15–18 лет. Исследование проводилось на базе Профессионально-технического колледжа легкой промышленности, Профессионально-технического училища № 114 строителей, Профессионально-технического колледжа сферы обслуживания г. Минска. Исследование проводилось в течение 2009–2010 учебного года. В дальнейшем будут приняты следующие обозначения: 1-я группа – учащиеся, получающие образование по специальностям легкой промышленности, 2-я группа – учащиеся строительных специальностей, 3-я группа – учащиеся специальности «Банковское дело».

Содержание временных представлений учащихся изучалось с помощью метода каузометрии, разработанного Е.И. Головаха, А.А. Кроником. В исследовании использовался компьютерный вариант каузометрии – программа LifeLine 4. Этот метод, направленный на изучение временных представлений, позволяет определить наиболее значимые события жизни, их временную локализацию, а также специфику представлений личности о ее прошлом, настоящем и будущем. В данной статье представлены результаты анализа списков жизненных событий, выделенных респондентами в ходе каузометрического опроса. Оценка различий распределения признаков в группах респондентов проводилась с помощью ХИ-квадрат критерия Пирсона.

В иерархии жизненных сфер учащихся 1-го курса обучение и профессиональное развитие занимают второе место после сферы семейно-бытовых отношений. Сюда включаются такие события, как обучение и окончание школы, профессиональное образование и устройство на работу, карьерные

достижения и выход на пенсию. Данные представлены на рисунке.

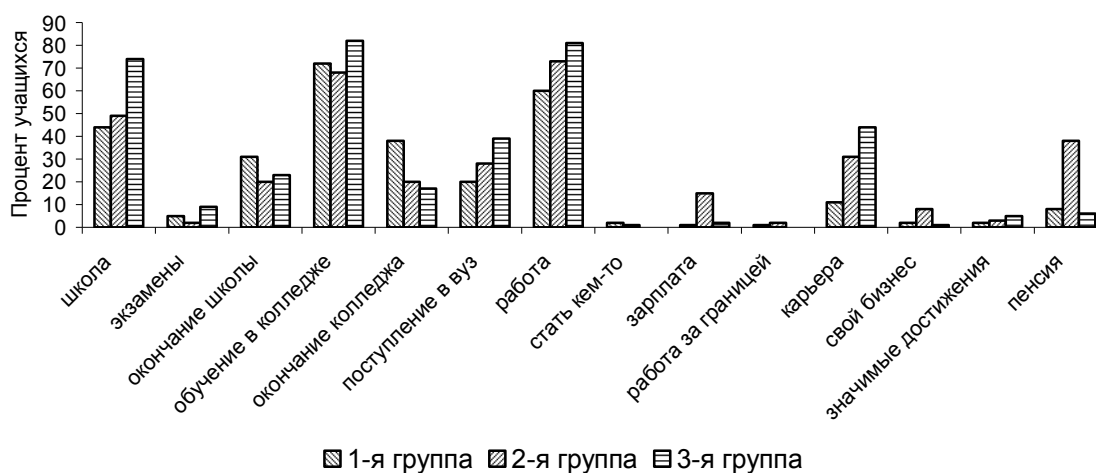


Рис. Содержание учебно-профессиональной перспективы учащихся разных специальностей

В числе значимых событий прошлого первокурсники чаще всего упоминают эпизоды школьной жизни. Сюда могут быть отнесены события, связанные с началом школьного обучения, со школьными достижениями на конкурсах и олимпиадах, со сдачей выпускных экзаменов. В отдельную группу можно выделить события, описывающие момент окончания школы. Завершающие годы школьного обучения оцениваются первокурсниками с позиции успешности-неуспешности, а также как предпосылка выбора профессии и места учебы.

В рамках учебно-профессиональной перспективы как значимое событие настоящего учащиеся 1-го курса чаще всего отмечают обучение в ПТК и датируют это событие моментом поступления; 75,8 % учащихся указали обучение в списке пятнадцати наиболее значимых событий жизни. Такая значимость диктуется актуальностью обучения в настоящем периоде их жизни: большую часть времени молодые люди проводят в колледже, здесь они выполняют свою основную учебно-профессиональную деятельность, здесь осуществляется значимое общение со сверстниками и взрослыми. Можно предположить, что во временной перспективе первокурсников событие «обучение в ПТК», под которым подразумевается момент поступления, является своеобразной точкой отсчета и знаменует момент психологического настоящего. Все остальные этапы и события жизни оцениваются под углом зрения данного события.

К сожалению, юноши и девушки не всегда видят возможность реализовать себя в приобретаемой профессии. Получение профессионально-технического образования не оценивается ими как возможность достижения будущих целей. Значительная часть респондентов хотят в дальнейшем продолжить обучение, получить высшее образование, поменять профессию. При

1 этом свое желание получить дополнительное образование учащиеся не всегда могут сформулировать в форме конкретных планов на будущее. Выбор специальности, совершенный порой весьма формально, приводит к тому, что учащиеся теряются в определении для себя дальнейшего будущего.

Наиболее позитивно оценивают события, связанные с получением образования, учащиеся 3-й группы. Они чаще упоминают эпизоды обучения в школе и колледже, а также чаще планируют продолжить обучение и получить высшее образование (см. рис.). Статистически значимые различия были выявлены при сравнении с результатами учащихся 1-й группы. Так, в 3-й группе большее число респондентов среди значимых событий жизненного пути указали такие события, как «школа» (ХИ-квадрат 7,75, $p = 0,05$) и «поступление в вуз» (ХИ-квадрат 7,708, $p = 0,05$). С одной стороны, обучение по специальности «Банковское дело» открывает больше возможностей для продолжения образования и поступления в вуз. С другой – для учащихся этой специальности изначально характерна более высокая учебная и профессиональная мотивация. Поступление на специальность «Банковское дело» сопровождают конкурсные вступительные испытания. Учащиеся других колледжей чаще выбирали не специальность как таковую, а учреждение образования, куда бы они могли поступить на основании среднего балла аттестата.

Респонденты, обучающиеся по специальностям легкой промышленности («Сборщик обуви», «Пошивщик изделий» и т. д.), в ходе опроса упоминали, что в будущем не планируют работать по специальности, получаемой в колледже, либо хотят поменять профессию. Обучение в колледже и получение образования воспринимается ими весьма формально. Данный вывод подтверждает большее количество упоминаний такого события, как «окончание ПТК», по сравнению с учащимися 3-й группы (ХИ-квадрат 10,8218, $p = 0,01$). В отношении школьного обучения можно проследить схожую тенденцию: в 1-й группе чаще остальных обозначалось событие «окончание школы» (значимых различий по данному событию в группе не выявлено). Можно заключить, что учащиеся 1-й группы в большей степени ориентированы на результат, а не на процесс обучения. Данная тенденция прослеживается как в прошлом, в оценках школьного обучения, так и в настоящем – в процессе профессионально-технического образования. Важно подчеркнуть, что результаты получены по выборке первокурсников, для которых окончание обучения еще не является предметом ближайшей временной перспективы. Несомненный минус здесь – результат обучения, — (освоение конкретной профессии) — не воспринимается учащимися ~~перво-~~ 1-го курса как значимая жизненная цель. Так, у респондентов 1-й группы уже на первом курсе акцент смещен на формальную сторону обучения: учащиеся стремятся закончить обучение, получить образование, но не освоить конкретную специальность.

Вторым по частоте упоминаний событием профессиональной жизни во временной перспективе учащихся является событие «работа». Среди

значимых жизненных эпизодов его отметили 71,9 % первокурсников. Необходимо отметить, что, называя событие «работа», молодые люди чаще всего подразумевают устройство на работу и начало профессиональной жизни, нежели более поздние профессиональные достижения, и соответственно датируют это событие достаточно рано – около 20 лет. Данный факт указывает на то, что значимым для учащихся в возрасте 15–18 лет является скорее не достижение каких-то профессиональных планов, а получение конкретного рабочего места сразу после окончания обучения. Событие «работа» в таком случае выступает для первокурсников как показатель взрослости и обретения самостоятельности. Чаще остальных данное событие выделяют учащиеся 3-й группы. Достоверные различия выявлены при сравнении с учащимися 1-й группы (ХИ-квадрат 10,097, $p = 0,05$). Респонденты 3-й группы в большей степени ассоциируют себя с получаемой специальностью и планируют работать в избранной сфере.

Следующее значимое событие на линии профессиональной перспективы, которое выделили респонденты, можно обозначить как «карьера». Под ним подразумевается жизненный этап, связанный со значимыми достижениями на работе. Чаще всего это повышение по службе, устройство на желаемую работу, повышение социального и материального статуса. Однако данные достижения и профессиональное развитие планируют только 28,1 % первокурсников. Можно констатировать, что в настоящий период жизни молодые люди скорее стремятся выполнять «социальный заказ», соответствовать общепринятым нормам, которые предписывают им создание семьи и устройство на работу как показатели благополучия. Юноши и девушки в начале профессионального обучения еще не отождествляют себя с будущей профессией, а часто просто не знают, в чем будет заключаться их будущая работа. Поэтому планирование профессионального развития сводится к фантазированию на тему «как я хочу стать успешным».

Сам по себе факт того, что юноши и девушки в 15–18 лет говорят о будущей работе и профессиональных достижениях, не является свидетельством сложившейся и устойчивой профессиональной перспективы. В юношеском возрасте только начинается процесс профессионального самоопределения, и молодые люди не всегда уверены в собственном выборе. Зачастую такой выбор осуществляется без учета отдаленных перспектив.

Одним из факторов снижения значимости отдаленных профессиональных планов выступает низкая учебная мотивация учащихся. Подтверждает это анализ количества упоминаний событий, которые учащиеся различных специальностей связывают с будущей профессиональной жизнью. Респонденты 1-й группы упоминают событие «карьера» реже по сравнению с респондентами 2-й (ХИ-квадрат 11,4357, $p < 0,01$) и 3-й групп (ХИ-квадрат 26,2259, $p < 0,00001$). Учащихся 1-й группы в меньшей степени волнуют вопросы дальнейшего обучения, трудоустройства и работы по специальности.

Данный феномен имеет и обратную сторону: мотивационное значение временной перспективы, которое отмечают такие авторы, как [Е.И. Голова-](#)

ха, М.Р. Гинзбург, ~~Е.И. Головаха~~, Ж. Нюттен [1; 6; 7], снижается в случае недостаточной продуманности отдаленных планов и перспектив. Иначе говоря, снижение значимости отдаленной перспективы, в том числе событий профессиональной сферы, снижает учебно-профессиональную мотивацию в настоящем. И наоборот, наличие отдаленных профессиональных планов повышает ценность получаемого образования. Так, например, престижность и перспективность специальности «Банковское дело» по сравнению со специальностями других профилей открывает в представлениях учащихся большие возможности дальнейшего трудоустройства и профессионального развития, о чем можно судить по частоте упоминаний таких событий, как «работа» и «карьера». Для 3-й группы характерна и более выраженная учебно-профессиональная мотивация. В связи с этим линия их профессиональной перспективы наиболее согласованна (см. рис. на с. 201). Усилия, которые прилагают учащиеся в ходе обучения, и ценность получаемого образования находят выражение в большей продуманности и значимости отдаленных профессиональных планов. При этом для этой группы респондентов целью является не только устройство на работу после окончания колледжа, но также профессиональные достижения и карьерный рост. Т. е. для учащихся специальности «Банковское дело» характерна наибольшая определенность компонентов дальней профессиональной перспективы, а также этапов ее реализации в актуальной ситуации профессионального обучения.

Остальные события профессиональной жизни – «стать кем-то», «зарплата», «работа за границей», «свой бизнес», «значимые профессиональные достижения» – упоминаются учащимися гораздо реже. Первокурсники воспринимают данные события скорее как последствия, разворачивающиеся во времени после события «работа», а не как самостоятельные жизненные цели. Учащиеся 2-й группы чаще остальных респондентов упоминают такие события ~~группы~~, как «зарплата»: достоверные различия выявлены при сравнении с результатами 1-й (ХИ-квадрат 8,448, $p < 0,05$) и на уровне тенденции при сравнении с 3-й группой (ХИ-квадрат 7,079, $p = 0,0694$). Стоит отметить, что данные различия скорее отражают разницу в представлениях у юношей и девушек (2-ю группу респондентов составили в основном юноши), нежели различия в профессиональной подготовке. Юноши в большей степени стремятся к материальной независимости и выделяют соответствующие события в профессиональной перспективе. Значимые различия также выявлены в частоте упоминаний события «пенсия» по сравнению с учащимися 1-й (ХИ-квадрат 22,3449, $p < 0,0001$) и 3-й (ХИ-квадрат 25,0929, $p < 0,00005$) групп, что указывает на более продолжительную временную перспективу учащихся строительных специальностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования профессиональных представлений учащихся позволяют сделать следующие выводы:

– для учащихся 1-го курса учреждений ПТО характерны достаточно

четкие представления о последовательности событий жизненного пути, и в то же время планирование отдаленной профессиональной перспективы вызывает у них затруднения;

– одним из факторов формирования профессиональной перспективы выступает специальность, приобретаемая в процессе профессионально-технического обучения, ее престижность и социально-экономическая значимость.

Дата поступления – 15.06.2011 г.

Список источников

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. Киев, 1988. 144 с.

2. Иванушкина, С.А. Восприятие старшеклассниками событий собственного жизненного пути и профессиональное самоопределение : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.А. Иванушкина. М., 2007. 134 с.

3. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.

4. Савлакова, Н.М. Теоретический анализ направлений изучения временной перспективы в зарубежной психологии / Н.М. Савлакова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 2. Вып. 9(14) / под ред. В.Ф. Беркова. Минск, 2010. С. 316–320.

5. Савлакова, Н.М. Временная перспектива личности и успешность профессионального выбора / Н.М. Савлакова // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 20–21 мая ~~2010~~ 2010 г. ~~г.~~ Мозыр. гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина ; редкол. : В.В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. Мозырь, 2010. С. 169–171.

6. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

7. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2004. 608 с.

Резюме

В ходе исследования рассмотрены основные этапы и события учебно-профессиональной перспективы, выделенные первокурсниками учреждений профессионально-технического образования в ходе каузометрического опроса. Выявлены значимые различия в содержании учебно-профессиональной перспективы учащихся различных специальностей.

Объект исследования – временная перспектива личности.

Предмет исследования – представления о событиях учебно-профессиональной перспективы.

Цель исследования – выявить представления учащихся учреждений профессионально-технического образования о событиях и этапах учебно-профессиональной перспективы.

Методы исследования – каузометрический опрос, математическая ~~обработка~~ обработка

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы организации психологического сопровождения процесса подготовки курсантов в военных вузах. Автор подчеркивает, что психологическое сопровождение должно быть организовано с учетом специфики образовательного процесса; особенностей быта и досуга курсантов; требований, предъявляемых будущей профессиональной деятельностью. Психологическое сопровождение подготовки будущих офицеров может быть вариативным – с учетом года обучения, специфики предстоящей службы и т. д.

The summary

The article reflects the issues of the organization of the process of psychological support training of cadets in military academies. It draws attention to the specifics of the educational process, especially students' life and leisure time, as well as requirements that the upcoming professional activities apply to them. It is emphasized that the above should be reflected in the organization of psychological support of the educational process of future officers. At the same time it is indicated that the psychological support to the training of future officers may be given variational taking into consideration the years of training, the specifics of the upcoming service, etc. The article

ВВЕДЕНИЕ

На фоне динамичных процессов в социальной, экономической, научной и иных сферах жизни общества закономерно возрастают требования к уровню профессиональной подготовки специалиста. В этой связи актуальными становятся вопросы психологического сопровождения образовательного процесса в учреждениях профессионального образования.

В содержательном плане образовательный процесс в военном вузе имеет свои специфические особенности. В частности, выпускник должен не только приобрести конкретную специальность (гражданскую/военную), но и иметь достаточно высокий уровень физической подготовки, саморегуляции и т. д. Таким образом, проблема психологического сопровождения подготовки будущих офицеров требует глубокого научного анализа.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Анализ психологической литературы в области психологического сопровождения процесса подготовки в военных вузах (И.С. Иващенко, И.С. Карась, А.А. Караванов, Н.Н. Лепешинский, О.В. Матора, Ю.В. Слюсарев и др.) позволил выявить многоплановость рассмотрения указанного понятия, определения целей, задач, содержания и т. д.

Психологическое сопровождение представляет собой комплексное психологическое воздействие на личность курсанта, сверхзадачей которого

является активизация его саморазвития [1]. Достижение поставленной задачи возможно путем воздействия на структуры самосознания субъекта, выступающие в роли механизмов саморазвития. Исследуя психологическое воздействие как фактор активизации саморазвития личности курсантов военных вузов, Ю.В. Слюсарев указал на то, что воздействию в большей степени поддаются когнитивная и аффективная составляющие самосознания, тогда как поведенческая компонента является более консервативной [1]. Данный факт, полагаем, целесообразно учитывать в процессе разработки комплексных программ в части стимулирования профессионального самопознания, самоанализа, профессионального саморазвития, самосовершенствования, самореализации как детерминант профессиональной успешности и личностного роста офицера и его профессионального становления.

С точки зрения А.А. Караванова, психологическое сопровождение курсантов военных вузов имеет наибольшую целесообразность и эффективность на младших курсах. Это объясняется прежде всего спецификой учебного процесса, организацией досуга и быта этой категории обучаемых. Автор обращает внимание на то, что для каждого третьего курсанта-первокурсника характерно проявление психической дезадаптации, длительность и характер течения которой в большей степени определяются индивидуально-психологическими особенностями его личности. Следовательно, психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности курсантов, отмечает А.А. Караванов, должно быть направлено на формирование устойчивой жизненной позиции, выработку профессионально и социально значимых качеств офицера, активизацию его учебной деятельности. Основными принципами психологического сопровождения, с точки зрения автора, должны стать целенаправленность, системность, оптимальность, последовательность, цикличность взаимодействия субъектов образовательного процесса, а в качестве критериев эффективности психологического сопровождения могут выступать уровень развития профессиональной направленности курсантов, учебная и академическая успеваемость, адаптация к условиям обучения и профессиональной деятельности [2].

В рамках изучаемой проблемы заслуживает внимания подход, предлагаемый Н.Н. Лепешинским [3]. В качестве специфики социальной ситуации развития курсанта автор выделяет: расставание с привычным окружением (родственниками, друзьями и т. д.), состояние одиночества, блокирование возможности реализации ряда привычных потребностей; относительную групповую изоляцию. Ориентировочной основой психологического сопровождения образовательного процесса курсантов может выступать психологическое благополучие будущего офицера, т. е. «относительно устойчивое состояние, вызванное переживанием человека полноты реализации своего потенциала в конкретных жизненных ситуациях» [3, с. 16]. В системе организации психологического сопровождения образовательного процесса курсанта Н.Н. Лепешинский выделяет два блока:

– *диагностический* (психологический мониторинг учебной деятельности курсанта), рассматриваемый как системное изучение когнитивной сферы и качеств личности обучаемых, социально-психологических характеристик учебных групп, а также влияние образовательной среды на успешность будущих офицеров;

– *коррекционный*, направленный на социальную поддержку обучаемых со стороны значимых других (общение по телефону, непосредственные встречи с родственниками, друзьями в выходные и праздничные дни, увеличение частоты увольнений, отпусков и т. д.), а также принятие управленческих решений по оптимизации процесса обучения и воспитания будущих офицеров [3].

Разделяя точку зрения автора, заметим, что предлагаемая структура психологического сопровождения образовательного процесса курсантов не позволяет в полной мере реализовать психолого-педагогический потенциал военного вуза. В частности, без достаточного внимания остаются вопросы формирования профессионального и нравственного самосознания, правовой культуры, личностного самосовершенствования, профессионального и карьерного роста и т. д.

Исследуя образовательный процесс курсантов институтов пограничного профиля, И.С. Карась акцентировал внимание на специфических особенностях подготовки будущих военных специалистов, которые не свойственны образовательному процессу в гражданском вузе. К таковым, по мнению автора, прежде всего, следует отнести: обучение в однородных по полу воинских коллективах, проживание на территории военного вуза и ограничение выхода за его пределы. Автор обращает внимание на специфику отдыха, питания и т. д. курсантов. Так, например, время, отведенное на отдых курсантов в обычных условиях, составляет не менее 8 часов в сутки. Однако при выполнении различного рода служебных задач (наряд, стрельбы, специальные тренировки и др.) время, отведенное на отдых, может составлять менее 4 часов в сутки. Таким образом, имеются кардинальные различия в образовательном процессе студентов гражданских вузов и курсантов военных вузов как по компоненту «соблюдение режима труда и отдыха», так и по другим компонентам. На основании этого можно утверждать, что экстраполяция результатов исследования психологического сопровождения студентов на курсантов институтов пограничного профиля нецелесообразна.

И.С. Карась выделяет «эталонное поведение» в качестве основы психологической работы по формированию курсантов как будущих офицеров-пограничников. Под «эталонным поведением» автор понимает «представление курсантов о поведении, наиболее точно отвечающем предписанным социальным нормам в конкретных условиях, воспроизвести которое в реальности трудно, но осуществимо – поведение по своим показателям укладывается в понятие нормативного» [4, с. 56]. Указанный тип поведения усваивается курсантами в ходе знакомства с социальными нормами погра-

ничного института и задает своеобразную систему оценки поведения курсанта как одобряемого или деструктивного. В то же время результаты исследования И.С. Карася свидетельствуют о динамике эталонного поведения курсантов. Так, на 1-м курсе указанный тип поведения формируется в процессе специально организованных мероприятий и обеспечивающих их выполнение санкций и носит ознакомительный характер. Для курсантов 2-го курса формирование представлений о нормативном поведении характеризуется осознанностью и усилением требований социума института. Автор обращает внимание на то, что именно на 2-м курсе происходит процесс интериоризации: переход требований социума военного вуза по соблюдению нормативного поведения в личностные установки и убеждения курсантов.

Однако, как показали результаты исследования И.С. Карася, изменение условий организации образовательного процесса на 3-м и 4-м курсах (увеличение количества выходов за пределы территории военного вуза и свободного времени, проводимого вне стен вуза) способствует изменению ряда установок курсантов относительно нормативности поведения. Восстановление установок наблюдается к 5-му курсу, что связано, по мнению автора, с подготовкой и самоподготовкой курсантов к предстоящей служебной деятельности, осознанием и принятием ими перехода на новый этап профессионального становления – службы в воинском звании «лейтенант».

В соответствии с вышеизложенным психологическая работа с будущими офицерами должна базироваться на психологической диагностике, результаты которой позволят выделить ряд курсантов, поведение которых не соответствует определенному уровню и требует коррекции [4].

По нашему мнению, предложенный И.С. Карасем подход по ряду вопросов является спорным. Так, например, любое поведение личности вторично по отношению к ее сознанию и самосознанию. В этой связи считаем целесообразным в качестве ориентировочной основы психологического сопровождения учебного процесса курсантов выделить формирование у них образа офицера-профессионала. Резонно предположить, что несогласованность образов офицера-профессионала и «Я-реальный», а также их неполнота и неадекватность могут выступать причиной внутриличностного конфликта курсанта, что, в свою очередь, требует коррекции.

Исследуя процесс обучения в военных институтах пограничного профиля и анализируя основные виды деятельности курсантов (служебную, учебную, общественную, досуговую), О.В. Матора выделяет следующие особенности:

- замкнутость организационной среды, что в свою очередь формирует специфику коммуникативной компетентности курсантов. Автор акцентирует внимание на том, что закономерности общения указанной категории обучаемых характеризуются жесткой фиксацией в правовых документах (законах, уставах, директивах, приказах и т. д.) и носят четко регламентированный характер;

- проживание в непосредственной близости друг от друга, что порождает постоянную необходимость контролировать и в случае необходимости подавлять свои эмоции, чувства и т. д.

В соответствии с выделенными особенностями автор подчеркивает необходимость проведения социально-психологического тренинга общения при подготовке будущих офицеров-пограничников [5].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образовательный процесс в военных вузах имеет ряд социально-психологических особенностей: проживание курсантов на территории вуза, регламентация общения и деятельности, ограничение межличностного взаимодействия с родственниками и знакомыми и др. Это не позволяет в полной мере экстраполировать результаты исследования психологического сопровождения студентов гражданского вуза на учебный процесс будущих офицеров. Период обучения в военном вузе можно рассматривать как своего рода переход от восприятия информации о деятельности офицера к непосредственному ее исполнению и в определенной степени обуславливает формирование образов «Я-реальный», «Я в профессии» и т. д. Детализация «эталонного образа профессионала» должна выступать ориентировочной основой психологического сопровождения образовательного процесса в военном вузе.

Дата поступления – 16.06.2011 г.

Список источников

1. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев. – Санкт-Петербург, 1992. 16 с.
2. Караванов, А.А. Психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Караванов. – Воронеж, 2004. 145 с.
3. Лепешинский, Н.Н. Психологическое сопровождение учебной деятельности курсантов военного учебного заведения : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Лепешинский. – Минск, 2010. 90 с.
4. Карась, И.С. Социально-психологические детерминанты самосохранительного поведения курсантов образовательных учреждений пограничного профиля : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И.С. Карась. – М., 2010. 210 с.
5. Матора, О.В. Коммуникативные барьеры в межличностном общении курсантов вузов пограничного профиля : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.В. Матора. – М., 2009. 23 с.

Резюме

Организация и содержание психологического сопровождения учебного процесса курсантов военных вузов носит вариативный характер и определяется, с одной стороны, социальным заказом в области специалистов такого рода, с другой – индивидуально-психологическими и возрастными особенностями личности курсантов, спецификой их социализации и профессии.

ГЛАВА 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.013.77

И.Д. Беляева
-УО «Полоцкий государственный
аграрно-экономический колледж»

БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

Статья посвящена проблеме создания безопасной образовательной среды в учреждении, обеспечивающем получение среднего специального образования. Определены основополагающие характеристики психологической безопасности образовательной среды, мотивирована значимость проведения мониторинговых исследований, описана их предметная область.

Особое внимание уделено различным этапам обеспечения успешной социально-психологической адаптации учащихся в образовательном процессе, вопросам психологического просвещения, привития психологической культуры, формирования практических навыков психологической защиты личности посредством различных форм и методов, способствующих сохранению и укреплению психологического здоровья. Описан опыт проведения «Недели психического здоровья» как инновационной формы популяризации психологических знаний.

The summary

The article is devoted to creating a safe learning environment in institutions providing secondary education. There are identified the fundamental characteristics of psychological security of the educational environment, the importance of monitoring studies is motivated, their subject is described area.

The article focuses on the various stages of ensuring the success of socio-psychological adaptation of students in the educational process, the psychological issues of education, the imparting of psychological culture, the formation of practical skills in the psychological protection of individuals through various forms and methods of facilitating the maintenance and strengthening of mental health. The experience of the "Week of mental health" as an innovative form of psychological knowledge promotion. The article is devoted to creating a safe learning environment in insti-

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня вопрос повышения качества образования стал особенно актуальным. Возрастают требования к подготовке выпускника как личности

творческой, конкурентоспособной, профессионально мобильной, социально ориентированной, способной к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Однако тенденция к развитию личности возникает только при удовлетворении потребности в безопасности, которая, согласно иерархии пирамиды потребностей, предложенной А. Маслоу, является базовой – без ее удовлетворения невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [1]. Именно поэтому одним из условий повышения эффективности качества образования является психологическая безопасность образовательного процесса.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основополагающими характеристиками психологической безопасности образовательной среды выступают: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса; организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников образовательного процесса; позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников; удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении [2].

Изучение вопроса безопасности образовательной среды учреждения образования является одним из наиболее значимых направлений в работе социально-психологической службы и осуществляется посредством психологического наблюдения, бесед с участниками образовательного процесса, анкетирования, диагностических исследований.

Предметом изучения становятся вопросы, связанные с эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, оценкой возможности реализации их интеллектуальных и творческих способностей.

Вторая группа вопросов предполагает изучение уровня защищенности от психологического насилия (изучаются такие структурные компоненты, как унижение, оскорбление, угрозы, высмеивание, недоброжелательное и неуважительное отношение, игнорирование и принуждение выполнять что-либо против собственного желания).

Вопросы третьей группы направлены на изучение степени удовлетворенности средовыми характеристиками образовательной среды, такими как: отношения с преподавателями, одноклассниками; возможность обратиться за помощью, проявлять активность, инициативу, высказывать свою точку зрения, сохранять личное достоинство и право на уважение [3].

Опыт работы позволяет сделать вывод о том, что между показателями безопасности образовательной среды и определенными личностными свойствами (уверенность в себе, самоуважение и др.) существует непосредственная зависимость. Чем позитивнее отношение к образовательной среде, чем больше возможностей высказать свою точку зрения, чем уважительнее отношения в коллективе, тем увереннее чувствует себя молодой

человек в жизни. И наоборот, чем сложнее взаимоотношения с учащимися и преподавателями, чем ниже общий уровень защищенности – тем выше эмоциональная напряженность. Невнимание педагогов к личным затруднениям учащегося, отсутствие возможности обратиться за помощью приводят к неустойчивости его эмоционального состояния.

Анализ результатов мониторинговых исследований позволяет вносить коррективы в процесс психолого-педагогического сопровождения, акцентируя внимание на проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся – одного из важнейших условий жизненной успешности и благополучия человека.

Забота о психологическом здоровье подрастающего поколения – не просто модная тенденция или очередной педагогический изыск, сегодня это национальный приоритет, работающий на обеспечение безопасности нации в будущем.

Создание психологически безопасной образовательной среды выдвигает на первый план решение одной из важнейших задач – обеспечение успешной социально-психологической адаптации учащихся в образовательном процессе.

Данное направление разрабатывается коллективом УО «Полоцкий государственный аграрно-экономический колледж» уже много лет, ~~на~~ накопленный опыт свидетельствует об эффективности и необходимости упреждающей адаптации на всех этапах обучения в колледже. Например, вхождение выпускников базовой школы в среднее специальное образование связано с новыми условиями обучения, труда и отдыха, неопределенностью статусной позиции в новом коллективе и др. Обеспечение условий для успешной адаптации на этом этапе – первый шаг к сохранению и укреплению психологического здоровья подростков. При переходе к изучению дисциплин специального цикла учащиеся не всегда демонстрируют готовность к осознанному профессиональному обучению, испытывают первоначальные затруднения в освоении сложных дисциплин, что приводит к повышению уровня тревожности, снижению мотивации, неуверенности в правильности профессионального самоопределения. Психолого-педагогическое сопровождение на данном этапе направлено на развитие профессиональных склонностей и способностей, формирование навыков саморегуляции, приобретение внутреннего равновесия. На старших курсах будущему специалисту необходима помощь в моделировании профессиональной деятельности, повышении коммуникативной компетентности, обучении навыкам профессиональной самопрезентации. На всех этапах сопровождения важно координировать действия участников образовательного процесса, что может быть, в частности, реализовано через проведение психолого-педагогических консилиумов.

Немаловажное значение для обеспечения безопасной образовательной среды имеет популяризация знаний о психологическом здоровье, привитие

психологической культуры, формирование практических навыков психологической защиты личности. Наиболее эффективно эти задачи решаются посредством активного вовлечения субъектов образовательного процесса в психологическое просвещение: через часы психолога; внеаудиторные воспитательные мероприятия; издание «Психологического вестника»; кружковую работу (кружок «Сам себе психолог»); создание психологического образовательного портала для учащихся и преподавателей; организацию встреч со специалистами учреждений здравоохранения, представителями духовенства и т. д. Использование богатого арсенала методических приемов при проведении мероприятий (тренинги, деловые игры, практикумы по решению ситуаций морального выбора, «мозговые штурмы», психологические мастерские, творческие лаборатории по созданию проектов, видеороликов, презентаций, буклетов и т. д.) позволяет делать их разнообразными, интересными, адаптированными к различным категориям учащихся, способствует созданию открытой, доверительной творческой обстановки. Привлечение к работе в группах по методике «равный обучает равного», участие в работе интерактивного театра способствует насыщению образовательной среды, стимулирует развитие творческого потенциала учащихся, является немаловажным фактором в укреплении их психологического здоровья.

Инновационной формой в пропаганде психологических знаний стала «Неделя психического здоровья», проведенная под девизом «Раскрась свой внутренний мир цветными красками» и приуроченная к Всемирному Дню психического здоровья, который ежегодно отмечается 10 октября. Все дни Недели имели свою тематику, объединенную одной общей целью: пропагандой должного отношения к психическому здоровью. Казалось бы, психическое здоровье к психологии имеет весьма опосредованное отношение, но общеизвестно, что причиной многих заболеваний являются стрессы и неумение их преодолевать. Мероприятия Недели Поднятые вопросы помогли осознать необходимость сохранения психического здоровья, увидеть актуальные для учащихся проблемы, наметить возможные направления их решения. Приобрести необходимые знания, ознакомиться с рекомендациями специалистов позволили проведенные в рамках Недели психологические диагностики, тренинги, практикумы и мастерские, круглые столы и семинары, занятия-экскурсии, выставки творческих работ и специальной литературы.

Мероприятия Недели добавили в студенческую жизнь много ярких красок и положительных эмоций, способствовали обеспечению удовлетворения потребности в личностно-доверительном общении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Достичь жизненного успеха может только гармоничная, сильная и устойчивая личность, которую условно называют психологически здоровой. Говоря о психологическом здоровье учащегося, мы видим его творче-

ским, жизнерадостным, открытым, познающим себя и окружающий мир, принимающим и при этом признающим ценность и уникальность окружающих людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций, находится в постоянном развитии и способствует развитию других людей, легко адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни.

Именно поэтому коллектив нашего колледжа стремится обеспечивать безопасность образовательной среды как важнейшего фактора сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся.

Дата поступления – 30.05.2011 г.

Список источников

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. Санкт-Петербург, 2001. 478 с.
2. Сыманюк, Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э.Э. Сыманюк. М., 2004.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И.А. Баева. Санкт-Петербург, 2002. 271 с.
4. Система психологического сопровождения и упреждающей адаптации учащихся учебных заведений профессионально-технического образования : метод. рекомендации / О.С. Попова [и др.] ; под ред. Т.А. Сезень. Минск, 2008. 56 с.
5. Социальная адаптация подростков / авт.-сост. Л.В. Астапович. Минск, 2008. 176 с.
6. Сутович, Е.И. Педагогическая деятельность по созданию условий сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся // Организация работы по формированию здорового образа жизни учащихся учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования : сб. метод. материалов / И.В. Багнюк [и др.] ; под общ. ред. О.С. По-

Резюме

Психологическое здоровье – необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся обеспечивается безопасностью образовательной среды, показатели которой требуют постоянного изучения с целью проведения коррекционных мероприятий. Немаловажное значение имеет психолого-педагогическое сопровождение, популяризация психологических знаний.

повой, Т.А. Сезень. Минск, 2006. 48 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

Психологическая культура является одним из основных условий деятельности педагога в системе образования, а психологическая безопасность учащихся – одно из требований безопасности образовательного процесса, одно из условий качества образования.

В статье представлены аспекты теоретического рассмотрения феномена психологической культуры. В экспериментальном исследовании выявлены особенности проявления психологической культуры в педагогическом взаимодействии в УО «Оршанский государственный механико-экономический колледж».

The summary

Psychological culture is one of the main criteria of the teacher in the education system, and psychological safety of students – one of the security requirements of the educational process, one of the conditions of education quality.

The article presents the aspects of theoretical analysis of the phenomenon of psychological culture. In the experimental study the peculiarities of manifestation of psychological culture in teacher interaction in an educational institution "Orsha State Mechanics and Economics College" are revealed.

The article is intended for psychologists, and teachers. Psychological culture is one of the main conditions of the teacher in the education system, and psychological safety of students

ВВЕДЕНИЕ

Психологическая культура является одним из основных условий деятельности педагога в системе образования. Критерием этой деятельности выступает высокое качество учебно-воспитательной работы, ее гуманизация и эффективность.

Исследование феномена «психологическая культура» появились лишь в 90-х гг. прошлого столетия. Существенный вклад в разработку данного понятия внесли А.А. Бодалев, И.В. Дубровина, О.И. Мотков, Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, А.Б. Орлов и др. Огромное значение имело проведение диссертационных исследований, посвященных изучению различных аспектов формирования психологической культуры (Л.С. Колмогорова (2001), Л.В. Орлова (2001), И.П. Павлова (2006), О.В. Пузикова (2003), В.В. Семикин (2004) и др.). В большинстве упомянутых исследований психологическая культура определяется как часть общей культуры личности, позволяющая эффективно решать жизненные проблемы, понимать внутренний мир человека, успешно адаптироваться и самоопределяться в социуме. В исследованиях Л.С. Колмогоровой, Л.В. Орловой, И.П. Павловой, О.Н. Романовой реализован возрастной подход к определению

психологической культуры, разработаны средства диагностики и формирования психологической культуры на разных возрастных этапах.

В исследованиях О.И. Моткова психологическая культура рассматривается как комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений. Основными функциями психологической культуры названы создание реалистической «Я-концепции», жизненное самоопределение, организация своей деятельности и преодоление стрессов. По мнению автора, развитая психологическая культура характеризуется систематическим самовоспитанием культурных стремлений и навыков, высоким уровнем делового общения, хорошей психической самореализацией, творческим подходом к делу, умением познать и реалистически оценить себя и других [1; 2].

Я.Л. Коломинский отмечает, что психологическую культуру необходимо рассматривать как совокупность знаний, представлений, психологических действий, присущих конкретному обществу и личности. Психологическая культура обеспечивает гармонизацию личности и способствует ее самореализации и самоактуализации. Структурный анализ позволяет выделить два уровня психологической культуры: житейский и научный. Житейский уровень включает житейские психологические знания, понятия, социальные представления и спонтанную психологическую деятельность. Научный уровень психологической культуры включает научные психологические знания, понятия и целенаправленную психологическую деятельность [3].

В исследованиях В.В. Семикина было установлено существенное изменение основных характеристик педагогического взаимодействия при повышении психологической культуры педагога: развитие субъект-субъектного характера, гуманизация, улучшение межличностных взаимоотношений, повышение уровня защищенности его субъектов, проявление тенденции к развитию диалогического характера общения [64].

Феномен психологической ~~культуры-культуры~~ изучила Л.С. Колмогорова. Психологическая культура определяется автором как системное многокомпонентное образование. Основными составляющими психологической культуры являются психологическая грамотность, психологическая компетентность, рефлексия, культуротворчество и ценностно-смысловой компонент. Выделенные компоненты не существуют изолированно, а взаимодействуют друг с другом. Психологическую культуру, по мнению автора, можно рассматривать как составную часть базовой культуры человека, позволяющую ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализовываться в жизни, способствующую саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью [5].

Анализ литературы показал, что феномен психологической культуры остается недостаточно изученным, так как исследователи расходятся в определении структуры и факторов ее становления. Однако возрастающий

интерес к данной проблеме показывает практическую значимость формирования психологической культуры.

Психологическая культура, опираясь на интеграцию психологической и педагогической науки, определяет специфику требований к профессиональной подготовке педагогов. Современному преподавателю, куратору учебной группы мало иметь профессиональные знания, умения и навыки. Проблемы, возникающие у учащихся в период обучения в учреждении образования, иногда обусловлены психологической некомпетентностью преподавателей и кураторов. Кураторы учебных групп не всегда умеют эффективно вести диалог с учащимися, сотрудничать с родителями. Педагог должен быть психологически грамотен, иметь неповторимую индивидуальность, постоянно заниматься саморазвитием и самовоспитанием. Психологизация любого учреждения образования должна начинаться с фундамента – психологической подготовки преподавателей, с формирования у них профессионально-психологической культуры. И здесь лозунгом должны стать слова великого педагога К.Ф. Ушинского: «Каждый педагог – психолог!».

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Психологическая безопасность образовательного и воспитательного процесса – это состояние защищенности учащегося от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию.

Главной целью нашего исследования было выяснение роли психологической культуры и ее влияния на педагогическое взаимодействие субъектов образовательной среды в учреждении образования «Оршанский государственный механико-экономический колледж».

В исследовании приняли участие 218 учащихся учебных групп 1–3-го курсов (выборочно) и 47 преподавателей (из них – 28 кураторов учебных групп 1–3-го курсов); 32 педагога имеют стаж менее 15 лет, 15 – более 15 лет.

Анкетирование преподавателей колледжа, проведенное с целью изучения профессиональной направленности личности педагога (опросник «Оценка профессиональной направленности личности педагога»), позволило выявить степень выраженности личностных качеств по направлениям «Общительность», «Организованность», «Направленность на предмет», «Интеллигентность».

Для 87,2 % респондентов характерна высокая степень общительности, нравственности, эмоциональности и пластичности поведения; 12,7 % показали среднюю степень выраженности фактора «Общительность». Все опрошенные отличаются экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии.

У 55,3 % респондентов ярко выражены такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Средний уровень проявлений этих качеств имеют 44,6 % преподавателей. Многие участ-

ники опроса являются лидерами не только у учащихся, но и в педагогическом коллективе. Положительные результаты их воздействия обнаруживаются в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности и т. д.

Для преподавателей колледжа характерна профессиональная компетентность, наблюдательность, стремление к творчеству. Они воспитывают учащихся средствами изучаемого предмета, привлекают молодежь в предметные кружки, к научно-исследовательской деятельности. Ярко выраженная профессиональная компетентность, наблюдательность, стремление к творчеству у 64, 8 % опрошенных, средняя степень – у 35,1 %.

Результаты по фактору «Интеллигентность» могут вызвать удивление – высокую степень показали 29,7 % преподавателей, у 70,2 % респондентов – средняя степень проявления. Но если рассмотреть любого действительно интеллигентного человека с точки зрения научной психологии, то у него обнаружится прежде всего высокая человеческая (психологическая) культура. «Интеллигентность – не только в знаниях, а в способности к пониманию другого! Она проявляется в тысячах мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому... Интеллигентность – это способность к пониманию, к восприятию, это отношение к миру и к людям» [6] .

Эффективность педагогической деятельности и качество обучения зависят как от профессиональной подготовки преподавателей, так и от их личностного благополучия и сохранности психического здоровья. Преподаватели чаще, чем представители других профессий, испытывают чувство внутренней эмоциональной опустошенности по причине необходимости постоянных контактов с учащимися, их родителями, коллегами. Высокие требования к педагогам, особая ответственность и эмоциональные нагрузки содержат опасность тяжелых переживаний и вероятность возникновения профессионального стресса в форме эмоционального выгорания.

Для диагностики синдрома эмоционального выгорания преподавателей была использована методика В.В. Бойко. Методика позволяет диагностировать ведущие симптомы эмоционального выгорания и определить, к какой фазе развития стресса (напряжение, резистенция, истощение) они относятся.

Симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» не сформирован у 80,8 % испытуемых, находится в стадии формирования у 12,7 % и сформирован у 6,3 %. Симптом «неудовлетворенность собой» не сформирован у 85,1 % педагогов, находится в стадии формирования у 10,6 %, сформировался у 4,2 %. Симптом «загнанность в клетку» не сформирован у 93,6 респондентов, находится в стадии формирования у 4,2 %, сформирован у 2,1 %. Симптом «тревога и депрессия» не сформирован у 91,4 % педагогов, находится в стадии формирования у 4,2 %, сформировался у 4,2 %. Данное единство симптомов образует фазу напряжения, которая в выборке представлена следующим образом: не сформирована у 88 % педагогов, в стадии формирования у 8 %, сформирована у 4 % (рис. 1).

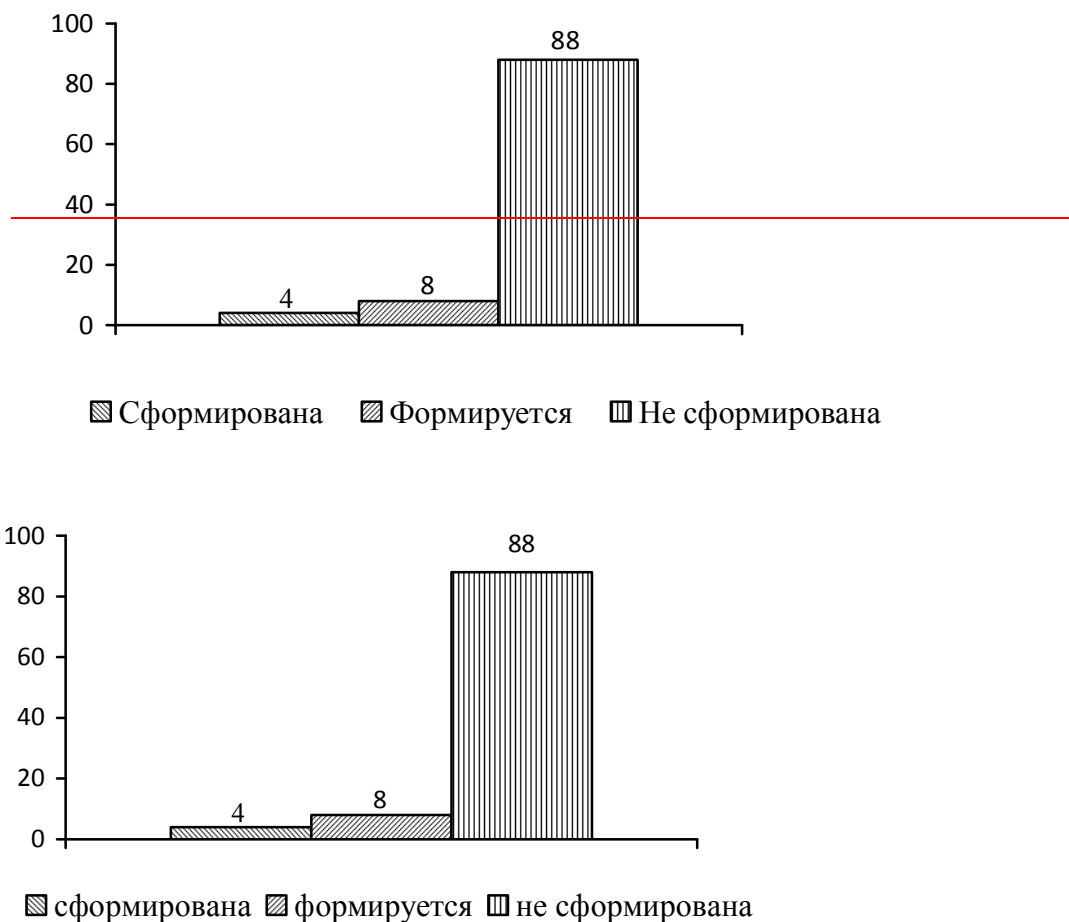


Рис. 1. Формирование фазы напряжения у преподавателей

Симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» не сформирован у 80,8 % респондентов, находится в стадии формирования у 12,7 %, ~~является сформированным~~ у 6,3 % ~~преподавателей~~. Симптом «эмоционально-нравственная дезориентация» не сформировался у 85,1 % педагогов, формируется у 10,6 %, сформировался у 4,2 % ~~опрошенных~~. Симптом «расширение сферы экономии эмоций» не сформирован у 93,6 % респондентов, находится в стадии формирования у 4,2 %, сформирован у 2,1 % ~~преподавателей~~. Редукция профессиональных обязанностей не сформировалась у 91,4 % педагогов ~~колледжа~~, формируется у 4,2 %, сформирована у 4,2 % ~~опрошенных~~.

Данный комплекс симптомов представляет фазу резистенции, уровень сформированности которой в выборке отображены на ~~рисунке~~ рисунке 2.

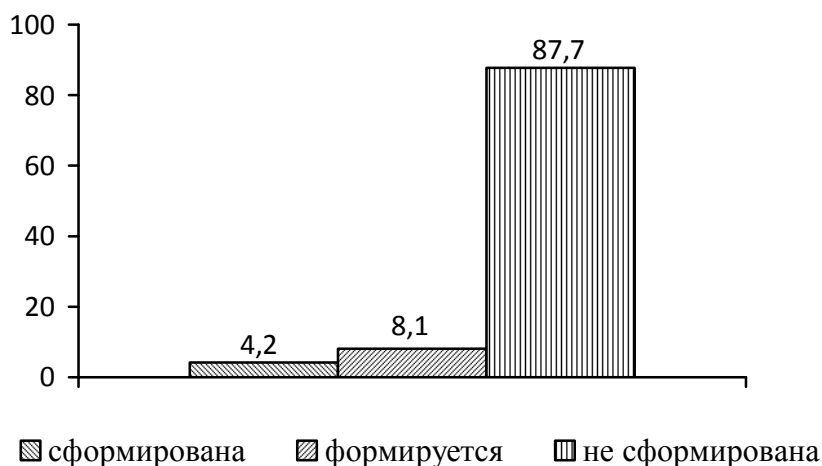


Рис. 2. Формирование фазы резистенции у преподавателей

Симптом «эмоциональный дефицит» не сформирован у 89,3 % преподавателей, находится в стадии формирования у 4,2 %, сформирован у 6,3 % ~~недаготов~~. Эмоциональная отстраненность не сформировалась у 93,6 % респондентов, находится в стадии формирования у 2,1 %-, сформировалась у 6,3 % ~~опрошенных~~. Личностная отстраненность не сформировалась у 97,8 % преподавателей, в стадии формирования у 2,1 %. Симптом, выражающийся в психо~~со~~матических и психовегетативных нарушениях, не сформировался у 91,4 % респондентов, находится в стадии формирования у 8,5 % ~~недаготов~~. Единство представленных симптомов характеризует фазу истощения (~~см.~~ рис. 3).

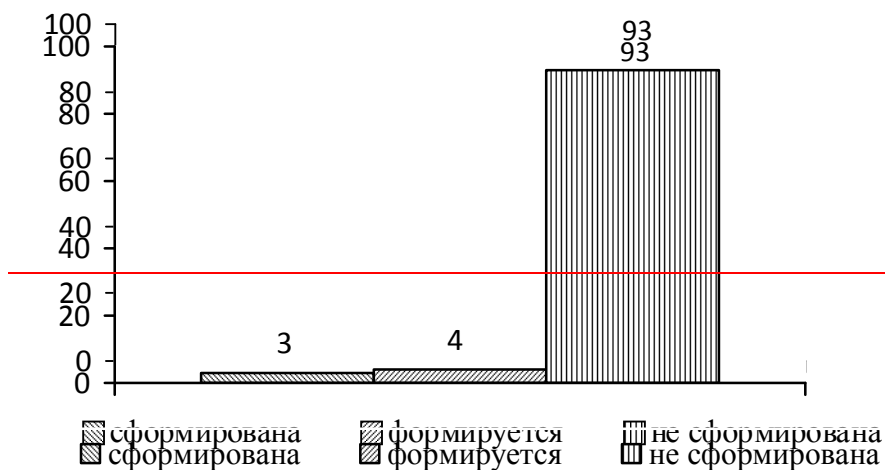


Рис. 2. Формирование фазы истощения у преподавателей

Таким образом, педагоги с большим педагогическим стажем (свыше 15 лет) испытывают недовольство собой, конкретными обязанностями, устают от контактов на работе. Редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит также напрямую напрямую также связаны с возрастом педагогов (возраст средней зрелости) и стажем работы.

Как показали результаты исследования, проблема ухудшения эмоционального здоровья педагогов в целом остро не стоит. Но вместе с тем, задача педагога-психолога учреждения образования заключается в том, что в работе с педагогическим коллективом необходимо продолжить проведение профилактических мероприятий по развитию психологической культуры педагогов с целью предупреждения профессиональных деформаций. Развитие психологической культуры педагогов позволит существенно оптимизировать качество учебно-воспитательной работы, будет способствовать формированию психологического здоровья личности учащегося.

Родителей учащихся беспокоит, чувствует ли ребенок себя в образовательной среде понятым, принятым, позитивно оцененным вне зависимости от его учебных успехов.

-Насколько оправданы эти опасения?

В учреждении образования был проведен мониторинг качества образования. Результаты исследования показали, что:

• — учебные занятия, на которых есть возможность задать интересные вопросы по предмету, и занятия, на которых учащиеся под руководством преподавателя выполняют творческие задания и задания исследовательского характера, нравятся 57 % опрошенных;

• — занятия, требующие от учащихся высокой эрудиции, смекалки, находчивости, нравятся 18 %; те, на которых преподаватель подробно рассказывает и объясняет – 25 %;

• — 87 % учащихся удовлетворены объективностью оценки своих знаний преподавателями; не всегда – 9 %; затруднились ответить на вопрос 4 %;

• — считают, что в колледже созданы хорошие условия для учебы, 97 % опрошенных; не в полной мере – 5 %;

● 96,7 % учащихся утверждают, что в учебном заведении сложился гуманный стиль взаимоотношений; 2,3 % отметили, что такие отношения бывают не всегда; 1,8 % ответили отрицательно;

● 91,7 % опрошенных утверждают, что в колледже созданы условия для развития творческих способностей учащихся, 8,2 % – не в полной мере.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что учащиеся учебного заведения удовлетворены качеством преподаваемых дисциплин и взаимоотношениями с педагогами.

С целью выявления индивидуальных особенностей и степени эмоциональной напряженности учащихся был использован тест эмоциональной напряженности. Эмоциональное напряжение, испытываемое учащимися в колледже, зависит от того, насколько безопасно они чувствуют себя в учреждении образования и прежде всего – в системе взаимоотношений с одноклассниками. Высокий уровень эмоциональной напряженности показали 9,6 % учащихся, средний – 48,1 %, низкий уровень – 42,2 % испытуемых. Следует отметить, что высокий уровень эмоционального напряжения у учащихся во многом зависит от их индивидуально-психологических особенностей. С такими учащимися проводятся коррекционные занятия по развитию эмоциональной устойчивости.

Результаты исследования показали, что ~~у учащихся наблюдается~~ удовлетворенность образовательной средой, ~~которая у учащихся~~ зависит от «самопонимания» и одновременно – «принятия других».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Забота о психологической безопасности и здоровье учащихся – главная задача в работе каждого учреждения образования и каждого педагога. Взаимодействие, опирающееся на понимание, сопереживание, содействие и сотрудничество, создает особую среду, которая обеспечивает удовлетворение основных жизненных интересов учащейся молодежи. Создание таких условий возможно только на основе высокого профессионализма преподавателей, сочетающегося с их психологической культурой.

Важным средством передачи психологической культуры является неповторимая индивидуальность педагога как носителя культуры и субъекта межличностного взаимоотношения с формирующейся личностью учащегося. Как показали результаты исследования, от профессионально-психологической культуры педагогов зависит социально-психологический климат в учреждении образования и психологическая безопасность учащихся.

Справедливо будет сказать: «Ничто не стоит педагогическому коллективу так дешево и не ценится так дорого, как психологическая безопасность детей».

Дата поступления – 02.06.2011 г.

Список источников

1. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. 1999. № 15. С. 8–9.
2. Мотков, О.И. Природа личности: сущность, структура и развитие / О.И. Мотков. М., 2007. 248 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. Минск, 2003. 312 с.
4. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.В. Семикин. Санкт-Петербург, 2004. 32 с.
5. Колмогорова, Л.С. Возрастные возможности и особенности формирования психологической культуры учащихся : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Колмогорова. М., 2001. 28 с.
6. Лихачев, Д.С. Земля родная / Д.С. Лихачев. М., 1983. 256 с.

Резюме

Развитие психологии остро ставит вопрос о психологической культуре личности.

Проблема психологической культуры личности в психологии остается мало изученной. Имеются разрозненные исследования отдельных составляющих психологической культуры: коммуникативной, культуры поведения, культуры мышления. При некоторых отличительных признаках их единство заключается в деятельностном подходе при рассмотрении данного понятия. Можно сказать, что психологическая культура – это совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, самопознания, саморегуляции, межличностного взаимодействия.

В статье рассмотрены особенности проявления психологической культуры в педагогическом взаимодействии образовательной среды УО «Оршанский государственный механико-экономический колледж». Установлено влияние психологической культуры педагогов на основные психологические характеристики образовательной среды и ее субъектов. Психологическая культура – необходимое условие полноценного функционирования и развития

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Статья посвящена проблеме социализации людей с особенностями психофизического развития. Учитывая междисциплинарность данной проблематики, для грамотного обеспечения процесса социализации требуются углубленные знания в смежных областях. Статья раскрывает психологические аспекты организации и сопровождения процесса социализации с анализом специфики его протекания у детей, имеющих особенности психофизического развития, в семье и обществе. Психологическая культура является одним из основных условий деятельности педагога в системе образования, а психологическая безопасность учащихся — одно из требований безопасности образовательного процесса, одно из условий качества образования.

В статье представлены аспекты теоретического рассмотрения феномена психологической культуры. В экспериментальном исследовании выявлены особенности проявления психологической культуры в педагогическом взаимодействии в УО «Оршанский госу-

Резюме

Развитие психологии остро ставит вопрос о психологической культуре личности.

Проблема психологической культуры личности в психологии остается мало изученной. Имеются разрозненные исследования отдельных составляющих психологической культуры: коммуникативной, культуры поведения, культуры мышления. При некоторых отличительных признаках их единство заключается в деятельностном подходе при рассмотрении данного понятия. Можно сказать, что психологическая культура — это совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, самопознания, саморегуляции, межличностного взаимодействия.

В статье рассмотрены особенности проявления психологической культуры в педагогическом взаимодействии образовательной среды УО «Оршанский государственный механико-экономический колледж». Установлено влияние психологической культуры педагогов на основные психологические характеристики образовательной среды и ее субъектов.

М.В. КРАВЦОВА

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИ-
ХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация

Статья посвящена проблеме социализации людей с особенностями психофизического развития. Учитывая междисциплинарность данной проблематики, для грамотного обеспечения процесса социализации требуются углубленные знания в смежных областях. Статья раскрывает психологические аспекты организации и сопровождения

~~процесса социализации с анализом специфики его протекания у детей, имеющих особенности психофизического развития, в семье и обществе.~~

~~The summary~~

~~The article is devoted to the problem of handicapped children socialization. This problem has interdisciplinary character and demands in-depth knowledge in adjacent fields for competent support of this process. The article disclosed psychological aspects of handicapped children socialization process organization and maintenance in the family and society.~~

Введение

Человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю.

С.Л. Рубинштейн

ВВЕДЕНИЕ

Выдающийся российский психолог С.Л. Рубинштейн отмечал, что сущность человеческой личности состоит в том, что она не только развивается как всякий организм, но и имеет свою историю [1]. Каждый человек, каждая человеческая личность имеет свою историю, характеризующуюся определенным перечнем событий, индивидуальностью их восприятия и разной интенсивностью переживаний. И каждая такая история не обособлена, а является частью истории человечества, а значит, и влияет на определение хода истории всего человечества.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Концептуальная позиция, сформулированная С.Л. Рубинштейном, определяет теоретико-методологические основания организации работы с людьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Невозможно выстроить процесс социализации человека вне контекста его биографии. Концентрируя внимание лишь на дефекте и его коррекции, мы упускаем из внимания фундаментальные структуры личности и целостный подход к восприятию человека. Даже если это человек с нарушенным ходом психофизического развития, его биография имеет место, она оригинальна и включена в общий ход динамического функционирования социума.

Личность человека формируется в процессе совершения своего жизненного пути. В связи с этим ни понимание психолого-педагогических проблем человека с ОПФР, ни построение образовательных и коррекцион-

ных целей невозможны вне анализа контекста истории человека.

И.С. Кон подчеркивал, что нельзя свести жизненный путь человека к универсальным закономерностям онтогенеза [2]. Жизненный путь каждого человека, его биография обусловлены сложной совокупностью индивидуальных условий, которые определяют своеобразие возможностей развития, познания, переживаний, а также целей, стоящих перед человеком в тот или иной период его жизни. Нельзя понять индивидуальное развитие человека в контексте неизменности социального мира.

К примеру, уже сейчас, при работе мы можем выделить несколько групп людей с ОПФР, принадлежащих к разным поколениям и отличающихся и уровнем адаптации, социализации, и уровнем развития психических процессов, личностного развития. Обусловлено это серьезной разницей в концептуальном понимании инвалидности и места человека с инвалидностью в обществе, степени его участия в общественных процессах при разных идеологических эпохах нашего государства. Система сопровождения человека с ОПФР, в особенности с тяжелыми и множественными нарушениями, на современном этапе принципиально отличается от системы советского периода.

В основе организации процесса социализации человека с ОПФР лежит конкретное концептуальное представление специалиста о таком человеке, о целях и смыслах его жизни.

Социализация – это процесс, который остановить невозможно. При контакте с социумом в том или ином виде процесс усвоения человеком социальных ценностей, норм, моделей поведения будет происходить в любом случае. Сложность вопроса заключается в характере протекания этого процесса и его итоговых результатах. Можно допустить протекание этого процесса «стихийно», нецеленаправленно и непланомерно, тогда с большой степенью риска поведение взрослого человека с нарушениями развития будет неадекватным возрасту и социальным нормативам общества. Таким образом, мы можем говорить о разном характере протекания процесса социализации, который будет определять уровень адаптации в обществе человека с ОПФР во взрослом возрасте.

Характер процесса социализации определяется рядом условий. Для ребенка с ОПФР первостепенное значение будут иметь средовые условия, в которых осуществляется процесс социализации и которые варьируют от общества к обществу.

«Несуществующий народ» – именно так Санкт-Петербургский писатель Борис Кривошей назвал свою первую книгу, содержащую размышления о жизни молодых людей с интеллектуальной недостаточностью, их родителях и обществе. Название этой книги, к глубокому сожалению, как нельзя точно отражает среду, в которой до сегодняшнего дня протекает социализация людей с ОПФР. Прежде всего, это среда, характеризующаяся игнорированием основных потребностей людей с ОПФР, среда, отличающаяся высоким уровнем депривации (и сенсорной, и эмоциональной, и ин-

теллектуальной, и социальной). В настоящее время делается акцент на создании безбарьерной физической среды. Для осуществления социализации, пожалуй, первичен процесс создания психологической безбарьерной среды, но он требует значительных усилий и времени. Ограниченность социальных контактов и условий для реализации своих потенциалов (интеллектуального, эмоционального, нравственного, творческого) у людей с ОПФР по-прежнему достаточно высока. А возможности эмоционального принятия, доверительных контактов низкие (или мало представлены). Как следствие – выраженное недоразвитие эмоциональной и личностной сфер, низкий уровень социальной компетентности, способностей и навыков.

Такая ситуация имеет несколько причин. Немаловажную роль, на наш взгляд, играют процессы индивидуализации общества. Общество становится высокодифференцированным, происходит освобождение от исторически заданных социальных форм и связей, появляются самостоятельные индивиды, не имеющие тесных и продолжительных связей с другими [3; 4]. Разобщенность, ослабление внутрисемейных связей, увеличение значения частной сферы, приоритетная ценность собственной жизни, наполненной глубоко индивидуальными переживаниями, приводят к отстранению общества и конкретных индивидов от проблем и нужд людей, требующих особого внимания и сопровождения. В этом случае создание условий, способствующих решению задач социализации личности человека с ОПФР, не попадает в поле зрения общества и отдельных его индивидов. Во многом данную проблему решает осознанная социальная политика государства, которая целенаправленно лоббирует интересы людей с нарушениями развития и организует необходимые условия для воспитания, обучения, трудовой деятельности. Однако эти действия, безусловно, будут затруднены без участия и поддержки самого общества. И надо отметить, что на сегодняшний день, за исключением отдельных общественных инициатив, позиция социума (общества) достаточно пассивна, а порой агрессивна. Именно поэтому социализацию людей с ОПФР необходимо начинать с активизации общественного сознания и привлечения внимания к проблематике людей с нарушениями развития, что способствовало бы созданию необходимых средовых условий для социализации.

Среди детерминант, определяющих подобную пассивную или даже негативную позицию общества (социума), представлены стереотипические воззрения – искаженные жесткие установки в отношении людей с ОПФР [5]. Назовем некоторые из них.

Прежде всего, это страх перед людьми с особенностями психического развития. Можно выделить здесь два типа страха. Первый – страх нестандартных реакций, эмоциональных проявлений, непохожего, непривычного поведения, которые часто сопровождают людей с ОПФР в силу имеющихся нарушений. Этот страх связан, главным образом, с отсутствием знания о людях с ОПФР и опыта реального взаимодействия с ними. Страх, который опирается на доминирующие представления бытового сознания. Второй

тип страха – суеверный, иррациональный. Он связан со страхом перед болезнью: страх «заразиться» (если я буду общаться с этим человеком, если буду прикасаться к его вещам).

Большую роль играют установки на то, что болезнь – это стыдно. Необоснованное чувство стыда за болезнь ребенка часто можно встретить у родителей. Стыд всегда сопряжен со стремлением прятать, не предавать огласке, с одной стороны, и сознательно не замечать, не вмешиваться, не реагировать – с другой. Именно так часто выглядит ситуация в общественных местах, где появляется человек с психофизическими особенностями.

Еще одна установка – «такие люди не способны к развитию». Это формирует и определенное отношение к ним: очень низкий уровень требований как в обучении – вплоть до отказа от получения базового образования, так и в воспитании нравственных качеств, адекватных форм поведения в обществе. К сожалению, подобную позицию можно встретить даже среди специалистов. В значительной степени это сказывается на уровне развития детей, а потом и взрослых с ОПФР. Уместно здесь вспомнить слова Л.С. Выготского: «Неправильно было бы выводить все симптомы, все особенности психики умственно отсталого ребенка из основной причины его отсталости, т. е. из факта поражения его головного мозга. Поступать так значило бы игнорировать процесс развития. ...Развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжкую патологию организма». Возможности психики к развитию даже при тяжелых нарушениях развития достаточно высоки.

Еще один стереотип восприятия, с которым можно часто встретиться, – «люди с интеллектуальной недостаточностью агрессивны». Это предубеждение автоматически влечет за собой другое: эти люди опасны и требуют изоляции. Да, действительно, есть дети и взрослые с умственными нарушениями, проявляющие себя агрессивно, асоциально. Но нет статистических данных, подтверждающих превышение этой среднестатистической нормы по сравнению с обществом условно «здоровых» людей.

Более того, рассматривая причинную обусловленность агрессии людей с интеллектуальной недостаточностью, мы на опыте работы убедились, что в большинстве случаев агрессивные формы поведения обусловлены искаженными формами воспитания. Сюда относится и попустительский стиль семейного воспитания – без обозначения четких норм поведения, без стремления потратить усилия на формирование адекватных форм реагирования на ситуации. Этот стиль часто обусловлен либо пренебрежением, либо отсутствием веры в собственного ребенка, знаний о его возможностях. Сюда же относится потворствующий стиль воспитания, характеризующийся обстановкой вседозволенности, вседозволенности, который также приводит к тому, что ребенок не может вести себя адекватно требованиям общества. В основе потворствующего стиля часто лежит ложное представление о любви и заботе, которое не столько помогает развитию, сколько препятствует.

Большую роль в формировании агрессивных паттернов поведения у людей с интеллектуальной недостаточностью играют модели поведения, которые можно черпать в семье, в ближайшем окружении, на улице, из телепередач или видеозаписей. В отличие от интеллектуально сохранного человека ребенок или взрослый с особенностями интеллектуального развития обладает низкой способностью критически оценивать предлагаемые ему модели поведения.

Бытует мнение об абсолютной неполноценности людей с интеллектуальной недостаточностью, как с точки зрения личностных качеств, так и с точки зрения способностей, знаний и навыков. Однако необходимо подчеркнуть, что у взрослых людей с умственными нарушениями развиты такие характерные личностные особенности, как искренность, эмпатия, способность сопереживать, сострадать, заботливость, человеческое участие, внимательность к нуждам других и т. д. Эти качества, как правило, характеризуют достаточно высокий уровень нравственного и личностного развития и являются дефицитными в современном «здоровом» обществе.

Такое же недоверие, граничащее с неверием, царит и в отношении способностей и вообще возможностей людей с ОПФР. На мой взгляд, эта область остается еще недостаточно изученной. При достаточной стимулирующей среде активно развиваются и трудовые навыки, и личностные особенности, усваиваются нравственные качества.

Принятие обществом людей с ОПФР затруднено их непохожестью, нестандартностью. Этого нет в опыте большинства людей, не обладающих такими особенностями. Все, что «инако» – трудно понимается, оно чуждо, и потому возникает стремление от этого отказаться, пройти мимо, с опаской оглядываясь. Именно поэтому процессы интеграции порой идут трудно, долго и не всегда удачно. Простое введение людей с ОПФР в общество условно «здоровых» людей, для которых люди с особенностями остаются чем-то «инакообразным», может вызывать протест, раздражение, отрицание. И задача специалистов здесь – продумать, как эта «инакообразность» может стать доступной для понимания.

Важно помнить, что депривированная среда, как правило, не просто затормаживает развитие личности ребенка, а приводит к искаженному формированию его личности. И ко взрослому состоянию человека мы имеем широкую вариацию разнообразных личностных и поведенческих проблем, которых могло и не быть. Например, нарушение привязанности – «прилипчивость» – как следствие недостаточности эмоционально близких контактов особенно характерно для детей, воспитывающихся в закрытых интернатных учреждениях. Большое число детей в семьях с доминирующим стилем воспитания по типу гиперпротекции к периоду юности и ранней взрослости приобретают социофобические состояния. Они отказываются выходить из дома, поддерживать даже дружеские контакты, установленные в период детства, участвовать в мероприятиях, связанных с их интересами. Или не умеют себя обслуживать даже на бытовом уровне. Зачас-

тую эта проблема обусловлена не тяжестью нарушений, а характером воспитания в семье.

Продолжая тему стиля семейного воспитания и типа родительского отношения, фактически мы обозначаем еще одну весьма весомую проблему, которая может приводить к нарушению процесса социализации ребенка с особенностями развития. Известно, что на первых стадиях жизненного пути любой ребенок находится преимущественно в зоне родительского воздействия. Для ребенка с особенностями развития этот период значительно пролонгирован. Только благодаря грамотной родительской позиции возможно формирование основ здоровой личности: базового чувства доверия к миру, автономности, инициативности, которые позволили бы как здоровому, так и больному ребенку, взрослея, успешно интегрироваться в современную социальную действительность. Еще Ф. Дольто основную трудность в прохождении детьми этапов становления личности видела не в детях, а в родителях [6].

Для описания данной проблемы воспользуемся классификацией дисфункций в системе взаимного влияния членов семьи, нарушений в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи и в механизме ее интеграции, предложенной Э. Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицкисом [10]. Надо сказать, что принципиально важную роль в формировании некорректного родительского отношения играет характер супружеских отношений. Супружеские отношения выступают детерминантой родительского отношения.

Среди наиболее распространенных стилей семейного воспитания, нарушающих процесс социализации детей с ОПФР, можно выделить гиперпротекцию. При потворствующей гиперпротекции ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания содействует развитию демонстративных и гипертимных черт характера у ребенка. При доминирующей гиперпротекции ребенок также находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, но в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты.

Фобия утраты ребенка – феномен, который чаще всего ложится в основу господствующей или доминирующей гиперпротекции. Связан он с преувеличенным представлением о хрупкости ребенка, его болезненности, повышенной неуверенностью родителей. Как правило, подобное отношение обусловлено историей рождения ребенка (его долго ждали, родился хрупким и болезненными, с большим трудом удалось выходить и т. п.). Другой источник – тяжелые заболевания ребенка. Отношение родителя к ребенку в этом случае формируется под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию подростка и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), других – мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция) [5].

Доминирование гиперпротекции может быть связано также с феноме-

ном расширения сферы родительских чувств. Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными: нет одного из супругов (смерть, развод) либо отношения с партнером по браку не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании ребенка. У родителя (чаще матери) есть стремление, не всегда осознанное, чтобы ребенок удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье удовлетворены в процессе супружеских отношений (взаимная исключительная привязанность и др.). Матери нередко отказываются от повторного замужества, стремясь отдать сыну «все чувства», «всю любовь». Когда ребенок достигает подросткового возраста, у родителя возникает страх перед нарастающей самостоятельностью подростка, в результате чего появляется стремление удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции.

Потворствующая гиперпротекция может быть спровоцирована феноменом предпочтения во взрослеющем ребенке детских качеств. У родителей появляется стремление игнорировать взросление детей, стимулировать у них детские качества (детскую импульсивность, непосредственность, игривость). Рассматривая ребенка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию и стимулируя развитие психического инфантилизма.

В ряде случаев потворствующая гиперпротекция сочетается с пониженным уровнем требований. Часто это обусловлено воспитательной неуверенностью родителей. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между ребенком и родителем. Родитель «идет на поводу» у ребенка, уступает даже в тех вопросах, в которых, по его собственному мнению, уступать нельзя. В семье для ребенка складывается ситуация по принципу «минимум требований – максимум прав». Характерный признак таких родителей – доминирование в их высказываниях реплик с признанием большого числа ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства и сопротивления своих взрослеющих детей.

Помимо некорректных стилей воспитания, характеризующихся чрезмерным вниманием к ребенку, в семьях с детьми с ОПФР присутствует и обратная тенденция, которую можно обозначить как гипопротекция. Она также связана с такими характеристиками, как интенсивность внимания, затраченных усилий и времени, которое уделяют родители воспитанию ребенка, и характеризуется игнорированием и пренебрежением по отношению к ребенку. Ребенок обращает на себя внимание родителей только в ситуации острой необходимости. Причины доминирования подобного стиля воспитания могут быть обусловлены сложностью и длительностью процесса переживания и проживания кризисного события, связанного с рождением больного ребенка в семье. Отвержение ребенка на психическом уровне обусловлено прежде всего разрушением родительских ожиданий в момент рождения ребенка с ОПФР, необходимостью переоценки своих

представлений о себе, пересмотра функционирования родительских ролей и структуры семьи, социального статуса. Этот стиль воспитания может также спровоцировать рождение здорового sibлинга, который возвращает былые мечты и надежды, восстанавливает психическое равновесие, социальный статус. Причиной гипопротекции может быть и неразвитость родительских чувств. Эмоциональное отвержение всегда связано с дефицитом родительской отзывчивости на нужды ребенка и нередко проявляется в жестоком обращении с ним.

Среди доминирующего типа родительского отношения можно выделить симбиоз [9]. Этот психологический параметр характеризуется межличностной дистанцией в общении с ребенком. Родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком, т. е. ощущает себя единым целым с ребенком, хочет по возможности удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Такой родитель никогда добровольно не предоставляет ребенку самостоятельности. Он постоянно ощущает тревогу за ребенка. И тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться.

Перечисленные выше типы родительского отношения и стилей семейного воспитания наиболее деструктивны для процесса взросления и социализации ребенка с ОПФР. Они не создают возможностей для формирования у ребенка внутренней определенности, навыков самостоятельных действий и решения жизненных задач, чувства расширяющихся возможностей самоконтроля, активности в отношении собственной жизни.

Характер родительских установок оказывает непосредственное влияние на уровень реабилитационной активности семьи. Социальная реабилитационная активность, имеющая первостепенное значение для социализации ребенка, напрямую зависит от системы чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Определяя процесс социализации ребенка с ОПФР, одной из первичных задач в этом вопросе нужно поставить создание средовых условий, достаточных для нормального хода протекания этого процесса. В то же время нельзя забывать, что процесс развития и социализации личности – двухсторонний. Собственная активность личности человека с ОПФР также имеет принципиальное значение и является движущей силой. Однако без необходимых внешних условий даже при сформированной внутренней активной позиции человека с особенностями развития процесс социализации будет проходить затрудненно.

Дата поступления – 31.08.2011 г.

Список источников

1. Рубинштейн, С.Л. Жизненный путь личности / С.Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 2001. С. 641–644.
2. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. М., 1984. 336 с.
3. Лясников, Н.В. Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи (социологический аспект) : учеб. пособие / Н.В. Лясников, Ю.В. Лясникова. М., 2003. 142 с.
4. Токвиль, Алексис де. Демократия в Америке / Алексис де Токвиль ; пер. с франц. ; предисл. Гарольда Дж. Ласки. М., 2000. 560 с.
5. Панферов, В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей / В.Н. Панферов // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 139–141.
6. Дольто, Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто ; пер. с франц. Е. Баевской, О. Давтян. Екатеринбург, 2010. 720 с.
7. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. Санкт-Петербург, 1999. 656 с.
8. Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. Санкт-Петербург, 2006. 360 с.
9. Семья в психологической консультации: опыты и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1989. 208 с.
10. Бакк, А. Забота и уход: книга о людях с задержкой умственного развития / А. Бакк, К. Грюневальд; пер. со шведск. Ю. Колесовой. Санкт-Петербург, 2001. 360 с.

Резюме

Рассматривая проблему социализации, важно понимать психологические механизмы этого процесса. Знание этих механизмов будет способствовать не просто грамотному выстраиванию процесса социализации ребенка, но и антиципации его деформаций или замедления протекания. Можно говорить о специфике социализации ребенка с ОПФР в семейной микросреде и расширенной социальной среде, обществе. Подробный анализ осуществления этого процесса в семье и обществе фактически обеспечивает дифференцированный подход к организации социализации в разных средовых условиях. В свою очередь, четкое представление о факторах, влияющих на содержательную сторону процесса социализации, позволяет проанализировать условия социализации конкретного ребенка и обеспечить индивидуальный подход к его реализации. Важно помнить, что процесс социализации носит двусторонний характер и предъявляет требования к конструктивной активности как со стороны социума, так и со стороны самого взрослеющего ребенка. Психологическое здоровье — необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизни.

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

Традиционные методы и формы обучения и воспитания в системе дошкольных образовательных учреждений не соответствуют нынешним социально-экономическим условиям реформирования общества, породившим новый социальный заказ по отношению к различным уровням образования: необходимость формирования личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение этой цели. Это обусловило необходимость разработки методологической основы и подбора современных средств обучения детей. С позиций данных требований одним из наиболее актуальных направлений как методической науки, так и всего психолого-педагогического процесса современного дошкольного образовательного учреждения, выступает потребность в разработке здоровьесберегающих технологий. Предложенная программа психолого-педагогического воздействия в форме активного обучения для детей 5,5–7 лет, имеющая своей целью предупреждение и преодоление трудностей и ошибок письма, может быть внедрена в работу психологических служб детских садов, общеобразовательных школ и коррекционно-развивающих образовательных центров как здоровьесберегающая технология. Статья посвящена проблеме социализации людей с особенностями психофизического развития. Учитывая междисциплинарность данной проблематики, для грамотного обеспечения процесса социализации требуются углубленные знания в смежных областях. Статья раскрывает психологические аспекты организации и сопровождения процесса социализации с анализом специфики его протекания у детей, имеющих особенности психофизического развития, в семье и обществе.

The summary

Inconsistency of traditional methods and forms of education and training in the pre-school educational institutions present socio-economic conditions of social reform, gave birth to a new social order in relation to different levels of education: the need for a person capable of creative, to a conscious, self-determination of their activities to regulate that achieves this goal necessitated the development of a methodological basis for selection of modern children's education. From the standpoint of these requirements is one of the most topical areas of search as a methodological

ВВЕДЕНИЕ

Резюме

~~Рассматривая проблему социализации, важно понимать психологические механизмы этого процесса. Знание этих механизмов будет способствовать не просто грамотному выстраиванию процесса социализации ре-~~

бенка, но и антиципации его деформаций или замедления протекания. Можно говорить о специфике социализации ребенка с ОПФР в семейной среде и расширенной социальной среде, обществе. Подробный анализ осуществления этого процесса в семье и обществе фактически обеспечивает дифференцированный подход к организации социализации в разных средовых условиях. В свою очередь, четкое представление о факторах, влияющих на содержательную сторону процесса социализации, позволяет проанализировать условия социализации конкретного ребенка и обеспечить индивидуальный подход к его реализации. Важно помнить, что процесс социализации носит двухсторонний характер и предъявляет требования к конструктивной активности как со стороны социума, так и со стороны самого взрослеющего ребенка.

УДК 372.45

Н.В. ОВСЯНИК

УО «Белорусский государственный университет
имени Максима Танка»

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

Традиционные методы и формы обучения и воспитания в системе дошкольных образовательных учреждений не соответствуют нынешним социально-экономическим условиям реформирования общества, породившим новый социальный заказ по отношению к различным уровням образования: необходимость формирования личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение этой цели. Это обусловило необходимость разработки методологической основы и подбора современных средств обучения детей. С позиций данных требований одним из наиболее актуальных направлений как методической науки, так и всего психолого-педагогического процесса современного дошкольного образовательного учреждения, выступает

~~потребность в разработке здоровьесберегающих технологий. Предложенная программа психолого-педагогического воздействия в форме активного обучения для детей 5,5-7 лет, имеющая своей целью предупреждение и преодоление трудностей и ошибок письма, может быть внедрена в работу психологических служб детских садов, общеобразовательных школ и коррекционно-развивающих образовательных центров как здоровьесберегающая технология.~~

~~The summary~~

~~Inconsistency of traditional methods and forms of education and training in the pre-school educational institutions present socio-economic conditions of social reform, gave birth to a new social order in relation to different levels of education: the need for a person capable of creative, to a conscious, self-determination of their activities to regulate that achieves this goal necessitated the development of a methodological basis for selection of modern children's education. From the standpoint of these requirements is one of the most topical areas of search as a methodological science, and the whole psycho-pedagogical process of modern pre-school educational institutions, advocates need to develop technologies to protect the health (of health). Developed software and technology, psycho-pedagogical effects in the form of active learning for children 5.5-7 years, which has resulted in higher developmental effect to prevent and overcome the difficulties and errors messages, as the technology for health care (health) could be introduced to the work psychological services of kindergartens, schools and correctional-developing education centers.~~

~~Введение~~

Актуальность исследования обусловлена темпом и характером изменений, которые происходят в экономической, общественной и социальной сферах современного общества. Трансформационные процессы выявили проблемы популяционного и индивидуального здоровья детей. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что среди множества факторов, отрицательно влияющих на психологическое здоровье детей, первоочередного внимания заслуживают факторы самой системы образования:

- ~~● —~~ нарушения физиолого-гигиенических требований к организации воспитательно-образовательного процесса;
- ~~● —~~ несовершенство образовательных программ и методик;
- ~~● —~~ недостаточный уровень компетентности педагогов в вопросах психофизиологических особенностей детей (профиль латеральной организации, ведущая модальность, особенности нервной системы, гендерные различия) [1].

Недостаточный учет психофизиологических особенностей детей влечет за собой возникновение внутреннего психологического конфликта, формирование пассивной или, напротив, агрессивной позиции и возникновение конфликтных отношений в системе ребенок–значимый взрослый–другой ребенок. При этом формируется психологическая защита, возникающая в случае угрозы «Я-концепции» ребенка, которая приводит к искажению информации, сужает возможность использования полученного опыта, закрепляет неэффективные ролевые позиции и ограничивает сферы его деятельности.

Игнорирование данных факторов приводит к трудностям при обучении в школе и, как следствие, сказывается на психологическом и физиологическом здоровье. Выделяя психологические факторы, влияющие на успешность обучения в школе, необходимо отметить положение Л.С. Выготского о том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции, сколько на созревающие. С этих позиций, на наш взгляд, с точки зрения научной новизны и практической значимости актуальным является выявление предрасположенности к таким трудностям у детей до начала обучения в школе. Обнаружение такой «предрасположенности» позволило бы провести в так называемой «группе риска» специально организованное педагогом-психологом обучение, предупреждающее возникновение трудностей и ошибок при письме, что помогло бы избежать возможных школьных трудностей.

Неоднократно в психологической литературе отмечалось, что современные средства помощи, действующие по принципу «проблема–мишень», оказываются недостаточно эффективными, так как направлены на устранение следствий, а не причин возникновения психогенных трудностей [2]. Предлагаемые же программы коррекционного воздействия являются краткосрочными и методологически необоснованными. С этих позиций актуальной является разработка коррекционно-развивающей программы для детей с учетом их психофизиологических особенностей (возрастных особенностей становления функциональной симметрии мозга, особенностей нервной системы, гендерных особенностей, специфики формирования ведущей модальности принятия и переработки информации). Основная задача такой программы – не только непосредственно организованное педагогом-психологом коррекционно-развивающее воздействие, но и сопровождение образовательного процесса в целом на этапе перехода детей из дошкольного учреждения в школу.

-ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

-Проблема трудностей при обучении письму остается на протяжении многих лет одной из наиболее сложных и интересных в педагогике и психологии. В педагогической психологии данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку от ее решения зависит, насколько успешно ребенок будет обучаться в школе, как будут протекать усвоение и реализация различных знаний и в конечном итоге – собственно воспитание полноценной и гармонично развитой личности. Трудности в обучении письму являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении, а иногда даже и криминального поведения.

-Мы изучили взаимосвязь несформированной или перекрестно сформированной латеральности и трудностей освоения пространственных представлений с успешностью овладения письмом. По нашим данным, дети с перекрестным и симметричным латеральным профилем испытывают трудности при формировании психологических подструктур процесса письма. Именно этот факт приводит к возникновению трудностей и ошибок при обучении письму, таких как смешение графически сходных букв; написание имен собственных с маленькой буквы; пропуск и замена гласных или согласных; устойчивая зеркальность при написании букв; нарушение порядка; опiski [2–4]. На фоне этих трудностей у детей могут начать развиваться вторичные психогенные нарушения в связи с реакцией на собственную несостоятельность и ситуацию «хронического неуспеха» [5; 6]. Нами были выделены следующие **диагностические критерии** отнесения ребенка к группе риска:

- — перекрестный или симметричный латеральный профиль (влияющий на формирование зрительно-пространственного восприятия, представления и ориентировок, конструктивного праксиса, зрительно-моторной координации, мыслительного и пространственного анализа и синтеза на предметном уровне);

- — общий интеллектуальный показатель в пределах низкой и средней возрастной нормы.

Для предупреждения возникновения первичных и вторичных психогенных факторов (которые в свою очередь могут привести к невротизации личности ребенка и к психосоматическим заболеваниям) необходимо проводить специально организованное педагогом-психологом обучение с целью развития необходимых для успешного обучения письму подструктур. В основу таких занятий должна быть положена целостная осмысленная деятельность ребенка, а не отдельные упражнения по тренировке умений и навыков. Данная система коррекционно-развивающего обучения строилась в двух направлениях: 1) непосредственное воздействие педагога-психолога и 2) организованное педагогом-психологом сопровождение образовательного процесса дошкольного учреждения. На базе Центра КРОиР и Частно-

го учреждения образования «Дошкольный Центр развития ребенка “Эрудитик”» были выделены контрольная и экспериментальная группы по следующим критериям: дети с несформированным или перекрестным латеральным профилем, общим интеллектуальным показателем в пределах средней и низкой возрастной нормы. Все эти дети имели трудности в формировании психологических подструктур письма (зрелость наглядно-образного мышления, графическая символизация, зрительно-моторная координация).

В качестве основных технологий формирования психологических предпосылок для успешного освоения процесса письма были избраны *игровые технологии* и *технология развивающего обучения* в форме групповых коррекционно-развивающих занятий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В рамках этой концепции для более эффективного обучения детей письму мы использовали два метода: *обучение письму букв по системе М. Монтессори* и *метод П.Я. Гальперина (по третьему типу ориентировки)*. В ходе обучения по системе М. Монтессори у детей формируются тонкие двигательные и зрительно-двигательные координации, необходимые для письма, и целостные двигательные акты, приводящие к точному графическому воспроизведению изученных букв [2; 7].

При выборе *игровых технологий* мы руководствовались следующими концептуальными основами.

• — Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.

• — Игра – пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

• — В возрастной периодизации детей особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание (Д.Б. Эльконин). В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психические новообразования. Игра является ведущим видом деятельности для дошкольного возраста.

Комбинация технологии развивающего обучения и *игровых технологий* – *развивающие игры*. В них нам удалось объединить один из основных принципов обучения «от простого к сложному» с очень важным принципом творческой деятельности «самостоятельно по способностям», когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Главной особенностью сказочно-игрового обучения является его построение на связном сюжете. Инструкция к играм подается в контексте сказочного сюжета. Игра в сказочном контексте создает у детей положительный эмоциональный тонус, на фоне которого появляются меха-

низмы психологической защиты перед другими людьми, перед публикой, возможность моделировать различные жизненные ситуации и проживать их в роли сказочного персонажа [7]. Процесс перевоплощения является важным условием перестройки эмоциональной сферы детей с функциональной асимметрией мозга. Действуя в воображаемой ситуации «за другого», ребенок присваивает его черты и испытывает его чувства. Переживания, мешавшие ребенку в жизни, при этом как бы отодвигаются на второй план и до определенного времени не дают о себе знать [8; 9].

Ориентируясь на литературные источники и данные нашего исследования, мы разработали следующие **направления и задачи** коррекционно-развивающей работы с детьми 5,5–7-летнего возраста.

1. Развитие зрительно-пространственного восприятия:

- отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий;

- совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями, развитие конструктивного праксиса;

- развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов;

- формирование навыков схематического изображения пространственных отношений;

- развитие ориентации на листе бумаги (линия слева, справа, поворот направо, сверху вниз, прямые и наклонные линии).

2. Развитие способности анализировать:

- развитие мыслительного анализа;

- развитие умственных действий – комбинирования (направленного на поиск разных вариантов получения требуемого результата, на разработку разных способов достижения поставленной цели), планирования, способности рассуждать;

- развитие интеллектуальной рефлексии.

3. Развитие эмоционально-личностных особенностей. Дети со смешанным типом функциональной асимметрии мозга характеризуются высоким уровнем чувствительности, неуверенностью в себе, повышенной зависимостью от оценки окружающих, недостаточной социальной адаптацией, плохой приспособляемостью к деятельности при большом количестве людей. Поэтому это направление предусматривает:

- формирование навыков адаптивного поведения;

- повышение уровня самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения;

- формирование терпимости к мнению собеседника; умений улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния; умения

сопереживать и отвечать адекватными чувствами; умения определять конкретные цели своих поступков; искать и находить, выбирая из множества вариантов, средства достижения этих целей [6].

4. *Развитие межполушарного взаимодействия.*

5. *Развитие графо-моторного навыка.*

В связи с выделенными направлениями работы и поставленными в ходе эксперимента задачами мы выбрали как наиболее эффективную форму работы **активное обучение**. Целью такого обучения будет развитие необходимых для успешного обучения письму подструктур, расширение кругозора, познавательной деятельности; применение знаний, умений, навыков в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности, что позволит нивелировать роль перекрестного латерального профиля в процессе обучения письму [3]. Высокий развивающий эффект достигается за счет повышения активности обучаемого.

С позиции В.В. Давыдова, успех всякого обучения зависит не только от количества затраченного времени, но и от применяемых методов [10]. Поэтому для активного обучения мы использовали разнообразные и наиболее эффективные для данного возраста методы и приемы, такие как:

- 1) система обучения буквам по системе М. Монтессори;
- 2) метод поэтапного формирования умственных действий;
- 3) элементы комплексной сказкотерапии;
- 4) игры с правилами;
- 5) дидактические, развивающие игры, тематические задания-игры;
- 6) чтение художественных произведений (сказок);
- 7) беседа как технология обучения;
- 8) мини-конкурсы;
- 9) моделирование и анализ заданных ситуаций;
- 10) кляксография.

После проведения активного обучения у детей экспериментальной группы произошли изменения в психологической структуре процесса письма.

В начале обучения дети с перекрестным и симметричным типом функциональной асимметрии мозга испытывали затруднения при решении ряда субтестов по методике Векслера и ЦПМ Равена («Кубики Кооса», «Складывание фигур», «Кодирование», «Лабиринт»). Они имели низкий уровень аналитико-синтетических способностей, испытывали трудности при решении перцептивных задач и при ориентации в пространстве рисунка. Ошибки, допущенные детьми, были связаны не только с нарушениями пространственного восприятия, но и с нарушениями зрительно-двигательной координации, с несформированным внутренним планом деятельности, что

проявлялось в ситуации, когда ребенок неоднократно проходил по одному и тому же неправильно выбранному маршруту в лабиринте.

За счет качественного и количественного изменения при решении каждого отдельного субтеста изменился уровень НИП (невербального интеллектуального показателя): до воздействия – 104,8 балла (в пределах низкой возрастной нормы); после – 117,3 балла (в пределах средней возрастной нормы). Статистически значимых различий в уровне вербального интеллектуального показателя не выявлено. Но за счет изменения НИП выявлены статистически значимые различия в уровнях общего интеллектуального показателя до и после психолого-педагогического воздействия.

После проведенного активного обучения произошли существенные изменения в показателях решения задач на симметрию (Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена): во время контрольного среза дети экспериментальной группы решали задачи данного типа с первой пробы, учитывая все линии, взаимное расположение деталей, общую структуру рисунка, зеркально отображая представленные рисунки в уме или мысленно поворачивая рисунок вокруг центральной точки. Качественные изменения произошли также при решении задач на дополнение простого сплошного рисунка на основе восприятия различия, сходства, гештальта; рисунка, отображающего прогрессивные одномерные изменения на основе восприятия различия, сходства, ориентации и идентичности; дискретного рисунка, включающего понимание взаимосвязи трех фигур, которые нужно дополнить до целого четвертой фигурой на основе восприятия явной и неявной симметрии и ориентации пропущенной части; понимание трех фигур как подлежащего дополнения целого на основе восприятия сходства, симметрии и асимметрии и ориентации пропущенной части. Полученные данные свидетельствуют о том, что с помощью активного обучения мы непосредственно изменили структуру и уровень развития зрительно-пространственного восприятия, представлений и ориентировок и опосредованно повлияли на общий интеллектуальный показатель. Т. е., изменив уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия, представлений и ориентировок, анализа и синтеза, мы, с одной стороны, сформировали психологические структуры процесса письма, а с другой – предупредили возникновение вторичных психогенных нарушений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведение сказочно-игрового обучения способствовало развитию у детей психологических процессов, входящих в структуру процесса письма. Специально организованное активное обучение, направленное на развитие зрительно-пространственного восприятия, представлений и ориентировок, конструктивного праксиса, способности анализировать, личностных особенностей, межполушарного взаимодействия, мотор-

ного навыка, является эффективным методом предупреждения возникновения трудностей и ошибок письма у детей с функциональной асимметрией мозга и приводит к положительным качественным изменениям в подструктурах процесса письма.

Это показал анализ качественных и количественных изменений, произошедших в формировании психологических подструктур процесса письма. У детей экспериментальной группы после прохождения активного обучения произошли качественные изменения в эмоционально-личностной сфере. Дети характеризовались хорошей приспособляемостью, умением идти на компромисс, открытостью, заинтересованностью в общении, желанием и умением работать в группах с разным количеством детей, умением сопереживать и отвечать адекватными чувствами. Как следствие, процесс адаптации детей экспериментальной группы будет протекать быстрее и эффективнее. Дети контрольной группы характеризовались следующими эмоционально-личностными особенностями: эмоциональной неустойчивостью, невыдержанностью, обидчивостью, повышенной зависимостью от оценки окружающих, предпочтением работать в малых группах, сниженной социальной адаптацией. Такие эмоционально-личностные особенности являются следствием взаимодействия перекрестного латерального профиля и низкого или среднего интеллектуального развития и могут усугублять процесс обучения письму.

Дата поступления – 12.07.2011 г.

Список источников

1. Безруких, М.М. Особенности пространственно-временной организации биопотенциалов мозга и мышц при письме у праворуких и леворуких первоклассников / М.М. Безруких // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М., 1991. С. 69–73.
2. Белякова, Л.И. Особенности профиля латеральной организации (ПЛО) учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма / Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. М., 2001. С. 156.
3. Овсяник, Н.В. Природосообразность обучения детей с перекрестным латеральным профилем / Н.В. Овсяник // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 2. Вып. 6 (11) ; под ред. В.Ф. Беркова. Минск, 2008. С. 174–180.
4. Голенков, В.В. Структура показателей латерального профиля детей / В.В. Голенков, В.И. Секун // Психологія. 2002. № 2. С. 31–41.
5. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья : кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. Санкт-Петербург, 2006. 384 с.
6. Овсяник, Н.В. «Сказочная интрига» как эффективный метод УМК нового поколения для дошкольного образования / Н.В. Овсяник // Наука, образование и культура: состояние и перспективы инновационного развития : материалы Международ. науч.-практ. конф. 27–28 марта 2008 г. : в 2 ч. Ч. 1 / редкол. : В.В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. Мозырь, 2008. С. 179–182.

7. Овсяник, Н.В. Интенсификация образовательного процесса и развитие творческого потенциала дошкольников на основе современных средств образования / Н.В.Овсяник // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 2. Вып. 8 (13) / под ред. В.Ф. Беркова. Минск, 2009. С. 188–194.

8. Коломинский, Я.Л. Психология детей 6-летнего возраста : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 1999. 316 с.

9. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. М., 2002. 14 с.

10. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–19.

Резюме

В статье проанализирован опыт организации психологического сопровождения дошкольного образования. Специально организованное педагогом-психологом активное обучение (имплицитное и эксплицитное) с использованием игровых и развивающих технологий, направленное на развитие подструктур письма, является эффективным методом предупреждения возникновения трудностей и ошибок при обучении письму детей с перекрестным и симметричным латеральным профилем. Развитие зрительно-пространственного восприятия, представлений и ориентировок, конструктивного праксиса, зрительно-моторной координации, мыслительного и пространственного анализа и синтеза на предметном уровне способствует успешному обучению письму, сглаживая влияние особенностей латерального профиля. Сопровождение образовательного процесса способствует предупреждению вторичных психогенных нарушений при систематическом обучении детей 5,5–7 лет.

Разработанная методика будет способствовать:

эффективному внедрению в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного образования, здоровьесберегающих технологий;

эффективному обеспечению интеллектуального и нравственного развития ребенка с учетом его психофизиологических особенностей;

различия проблем создания с

сущностей

и

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Аннотация

Статья посвящена особенностям психологической коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся подросткового и юношеского возраста, находящихся в социально опасном положении. В настоящее время создана правовая основа для организации работы с детьми, нуждающимися в помощи и защите государства. Декрет Президента Республики Беларусь от 24.11.06 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» стал серьезным шагом в системной деятельности по защите прав и законных интересов детей, повышению ответственности родителей за их воспитание. Учащиеся, находящиеся в социально опасном положении, нуждаются в специально организованной психологической помощи, направленной на коррекцию эмоциональных нарушений, изменение отношения к себе и другим, повышение самооценки, изменение себя и стиля жизни. Статья адресована практическим психологам, социальным педагогам, педагогам-психологам, работающим с категорией учащихся подросткового и юношеского возраста, а также всем тем, кто интересуется вопросами педагогической, социальной психологии и психологии развития. ~~Статья посвящена проблеме социализации людей с особенностями психофизического развития. Учитывая междисциплинарность данной проблематики, для грамотного обеспечения процесса социализации требуются углубленные знания в смежных областях. Статья раскрывает психологические аспекты организации и сопровождения процесса социализации с анализом специфики его протекания у детей, имеющих особенности психофизического развития, в семье и обществе.~~

The summary

This article is devoted to the peculiarities of psychological treatment of emotional and volitional students adolescence and early adulthood in a socially-dangerous situation. Currently, the legal basis for the organization of work with children in need of assistance and protection of the state. Adopted by the Presidential Decree of November 24, 2006 № 18 "On additional measures on the state protection of children in troubled families" was a major step in establishing a system of protecting human rights and legal interests of children, increasing parental responsibility for their education. Students who are in social risk. in need of a specially organized psychological support.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема психолого-педагогической поддержки учащихся, оказавшихся в социально опасном положении, остается достаточно актуальной в системе как профессионального, так среднего специального образования.

Общепризнанным в настоящее время является первостепенное значение эмоционального благополучия для социально-личностного становления. Многими исследователями неоднократно подчеркивалось, что развитие ребенка (его эмоций, мотивов, воли, интеллекта) может происходить

нормально только при постоянном общении с близкими взрослыми. Обстановка в семье, ее микроклимат, быт, интересы и потребности взрослых членов семьи, их отношение к жизни, труду, людям, детям, к самим себе оказывают большое влияние на формирование личности. По мнению Дж. Боулби, В.В. Лебединского, А.Д. Кошелевой и др., особенности родительско-детских отношений, динамика эмоциональных контактов между членами семьи, эмоциональная атмосфера семьи в целом имеют большое значение для психического и духовного развития ребенка. Нарушения в эмоциональных контактах ребенка с близкими взрослыми приводят к возникновению у него внутреннего дискомфорта, вызывают чувство неполноценности, создают угрозу стабильности его отношения к миру, что в итоге может привести к значительным искажениям в развитии. На это указывают Г.М. Бреслав, М.И. Буянов, А.Я. Варга, К.С. Лебединская, А.И. Захаров, Г.В. Лунина и др. Психологические особенности детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы давно стали предметом психологического анализа (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.И. Лубовский, И.И. Селецкий и др.). В исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Славиной, В.К. Котырло показано, что недостаточный уровень в развитии эмоционально-волевой сферы детей может быть одной из причин неуспеваемости, неумения соблюдать нормы и правила поведения. Психологические особенности детей группы риска были изучены Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Л.Я. Олиференко, Т.Я. Сафоновой, И.В. Дубровиной, Э.А. Минковой, М.К. Бардышевской, В.С. Мухиной.

Юношеский возраст является одним из самых ответственных и сложных этапов в жизни человека. В этом возрасте формируются основные системы, обеспечивающие нормальное социальное поведение человека, в основном создаются системы межличностных взаимодействий и межличностных связей, составляющие основу для функционирования и развития человека. Эндогенные психические расстройства, возникающие в этом возрастном периоде, даже если они протекают относительно легко и обратимо, могут привести к значительному искажению социального развития, которое в дальнейшем нарушит полноценную социальную и трудовую адаптацию. Учащиеся с нарушениями эмоционально-волевой сферы нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечивающей правильно организованный подход к ним с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и создающей условия для полноценного психического развития.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Статус «социально опасное положение» имеют дети и подростки, находящиеся в обстановке, представляющей опасность для их жизни и здоровья или не отвечающей требованиям к их содержанию и воспитанию, а

также склонные к девиантному поведению или пребывающие в конфликте с законом.

К категории учащихся, находящихся в социально опасном положении или в группе риска по социально опасному положению, относятся:

- учащиеся из дисфункциональных, неблагополучных семей, асоциальных семей;
- учащиеся, оставшиеся без родительского попечения;
- безнадзорные учащиеся, имеющие родителей и не порвавшие связь с семьей, но большую часть времени проживающие на улице;
- беспризорные (несовершеннолетние сироты или дети, порвавшие связь с семьей и не имеющие постоянного места жительства);
- несовершеннолетние, находящиеся в конфликте с законом;
- несовершеннолетние осужденные, отбывающие наказание в воспитательных колониях;
- несовершеннолетние, освободившиеся из места заключения.

Среди причин дезадаптации учащихся, находящихся в социально опасном положении, выделяются проблемы медицинского, социального, психологического и педагогического характера.

Рассматривая проблемы психологического характера, можно отметить, что у большинства учащихся, находящихся в социально опасном положении, присутствует чувство тревожности, нарушена эмоциональная регуляция, наблюдаются задержка и искажение интеллектуального и личностного развития.

Дети из неблагополучных семей отличаются выраженным состоянием неуверенности, незащищенности и безысходности. Исследования Ю.В. Айзиной подтверждают наличие у них тревожности, конфликтности, чувства неполноценности, что существенно сдерживает их личностное и особенно коммуникативное развитие [1].

В.М. Целуйко, рассматривая особенности алкогольных семей, отмечает, что подросток не только глубоко переживает трагедию, обусловленную пьянством родителей, но часто и сам пытается найти в алкоголе ключ к решению семейных проблем. Вследствие этого довольно быстро и остро протекает процесс разрушения, деградации его личности, который по своему проявлению сходен с нарушениями психического здоровья (в частности, с некоторыми формами шизофрении). Подросток становится грубым, черствым, злобным по отношению к самым близким людям, его эмоциональное развитие резко тормозится, появляются равнодушие, опустошенность, нарастают вялость, апатия, нежелание что-то делать, к чему-то стремиться; вместе с тем рождаются агрессивность, склонность к антиобщественным, немотивированным поступкам. Отсутствие заботы и внимания со стороны родителей способствует формированию пониженной самооценки. Причину отсутствия родительской любви дети начинают искать в себе и

приходят к выводу о том, что они ее не достойны. Прежде чем ребенок утвердится в своей самооценности, необходимо, чтобы первоначально это заметили и отметили значимые для него люди. Таковыми для него в первую очередь являются родители. Поэтому он оценивает себя так, как оценивают его они, переживает чувство вины, стыда за семью. Все это проявляется в виде недостаточного чувства собственного достоинства [2].

В исследованиях Т.П. Зеленской показано, что подростков группы риска отличает низкий уровень самоуверенности, указывающий на неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнение в способности вызвать уважение к себе. Также отмечается низкий уровень зеркального «Я», что отражает сомнения у подростков в том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Высокий уровень внутренней конфликтности подростков группы риска указывает на наличие внутренних противоречий, сомнений, сопровождаемых переживанием чувства вины. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе [3].

Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологического развития или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия [4; 5].

Психологическая коррекция эмоциональной сферы личности в юношеском возрасте представляет собой целесообразно организованную систему психологических воздействий, направленных на изменение определенных особенностей психики (свойств, процессов, состояний, черт), играющих важную роль в проявлении эмоциональных отклонений, повышающих вероятность рецидивов, а также влияющих на инвалидизацию и социально-трудовую адаптацию лиц, имеющих те или иные проблемы в эмоциональной сфере. Применению психологической коррекции должна предшествовать системная, комплексно организованная психологическая диагностика, направленная на выявление тех психических особенностей и сторон личности учащегося, которые теснее всего связаны с проблемой его социальной и профессиональной адаптации. Программы и методы этого психодиагностического и психокоррекционного комплекса должны быть отобраны и адаптированы с учетом возрастной специфичности контингента учащихся, а также их психологических характеристик. Существенным условием психокоррекционной работы является ее продолжительность и возможность осуществления впоследствии поддерживающих психокоррекционных воздействий на учащегося в процессе его социально-трудовой адаптации. При этом особенно важно, чтобы система организации психокоррекционной помощи учащимся юношеского возраста была достаточно гибкой и динамичной.

Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми в социально опасном положении заключается в том, что эти дети находятся в остром эмоциональном состоянии. Их поведенческие проблемы обусловлены высоким уровнем эмоциональной и сенсорной депривации, тревоги и страхов (страхи несоответствия, одиночества, смерти и др.), агрессии (аутоагрессии), чувства вины и обиды. Отсюда – неадекватная самооценка, негативное самоотношение, рассогласованность образов «Я». Без снятия острого эмоционального состояния и реабилитации «Я» невозможно провести коррекцию поведения. Часто такие дети на первом этапе сопровождения больше нуждаются в помощи врача, так как имеют психические расстройства, множество серьезных хронических заболеваний, у них могут выявиться последствия физического или сексуального насилия в семье [6].

Программа коррекционного воздействия на личность учащегося, находящегося в социально опасном положении, должна быть психологически обоснованной. Успех коррекционной работы зависит прежде всего от правильной, объективной, комплексной оценки результатов диагностического обследования. Коррекционная работа должна быть направлена на качественное преобразование различных функций, а также на развитие способностей учащегося. Целенаправленное воздействие осуществляется через психокоррекционный комплекс, представляющий собой системное образование, которое состоит из нескольких взаимосвязанных блоков, направленных на решение различных задач:

- *диагностический блок* – диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции;
- *установочный блок* – побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности учащегося в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни;
- *коррекционный блок* – гармонизация и оптимизация развития личности учащегося, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, овладение определенными способами деятельности;
- *блок оценки эффективности коррекционных воздействий* – измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

Каждый блок состоит из особых методов и приемов [7].

Основной формой коррекционно-развивающей работы с учащимися, находящимися в социально опасном положении, остается групповое взаимодействие. В идеале – работа со всей группой (с ориентацией на учащегося группы риска). В таком случае утраченные или неразвитые навыки восстанавливаются в привычной среде сверстников, при этом происходит сплочение группы и реабилитация социального статуса учащегося в коллективе.

Другой вариант – специально сформированные коррекционные группы. По составу они должны быть смешанными, т. е. в них находятся не только учащиеся, находящиеся в социально опасном положении, но и учащиеся группы риска, подростки, нуждающиеся в коррекции агрессивного поведения, тревожных состояний, в развитии коммуникативной компетенции или самосознания. Подобный состав группы содействует утраченной адаптации – учащиеся не чувствуют себя изгоями, собранными в специальную группу для исправления.

В процессе групповой психокоррекции решаются такие универсальные задачи, как:

- идентификация собственных чувств, мыслей, потребностей, избавление от страха сильных чувств и избегания близких отношений, проработка чувства стыда;
- принятие на себя ответственности за свои мысли, чувства и поведение;
- избавление от хронического чувства собственной неполноценности;
- повышение самооценки, формирование чувства собственной компетентности;
- принятие собственной уникальности;
- получение подтверждения принятия средой сверстников.

Индивидуальная коррекционная работа реализуется в ситуации, когда по каким-то причинам учащийся не может быть включен в групповую работу. Причиной могут быть психологическая травма, психическое расстройство, ситуация социальной изоляции (на первом этапе; затем следует включение в группу), суицидальный риск, нежелание учащегося быть в сформированной группе [6].

Коррекционно-развивающие занятия должны включать элементы психотерапии (различных подходов), арт-терапии, сказкотерапии, игровой терапии, психодрамы и др. Также в психологической коррекции эмоциональных нарушений целесообразно использование современных коррекционных методов, таких как метод активного воображения, метод трансформации образа, символдрама, метод психологического дебрифинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональная сфера человека представляет собой сложную регуляторную систему. Нарушения в этой сфере препятствуют свободной адаптации личности в социуме, приводят к отклонениям в личностном развитии, стимулируют появление соматических расстройств. Корни большинства эмоциональных проблем кроются в детском, подростковом и юношеском возрасте. В эти периоды психика человека наиболее сензитивна как к травмирующим воздействиям, так и к усвоению тех или иных способов эмоционального реагирования и поведения.

Целенаправленное воздействие на эмоциональную сферу личности учащихся, находящихся в социально опасном положении, осуществляется через психокоррекционный комплекс, состоящий из нескольких взаимо-

связанных блоков, каждый из которых направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов. Комплекс поможет учащимся справиться с тревожностью, неадекватно заниженной самооценкой, устранит чрезмерное самокопание и рефлексия, поможет справиться с беспочвенным чувством вины, внутренними конфликтами, сомнениями, повысит целеустремленность и веру в собственные силы, поможет реабилитировать свой социальный статус в коллективе, улучшить коммуникативные навыки, сформирует чувство безопасности.

Дата поступления – 15.06.2011 г.

Список источников

1. Айзина, Ю. В. Диагностика и коррекция эмоционально-волевой сферы детей из неблагополучных семей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.В. Айзина. М., 2002. 232 с.
2. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. М., 2004. 272 с.
3. Зеленская, Т. П. Особенности самоотношения подростков из семей,отягощенных алкогольной зависимостью // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» : [электронный ресурс] / отв. ред. А.И. Андреев [и др.]. М., 2011. 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM) ; 12 см.
4. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. Брест, 1993. 144 с.
5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие / А.А. Осипова. М., 2002. 510 с.
6. Сакович, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей и семьи, находящихся в социально опасном положении / Н.А. Сакович. Минск, 2010. 114 с.
7. Карпович, Т.Н. Психологическая коррекция учащихся юношеского возраста : учеб.-метод. пособие / Т.Н. Карпович, И.М. Павлова. Минск, 2009. 68 с.

Резюме

Процесс формирования и развития личности будущего специалиста протекает оптимально, если на этапе профессионального обучения присутствует психологическое сопровождение. Непосредственное психологическое сопровождение осуществляется через основные направления деятельности педагога-психолога, опосредованное – через применение активных форм и методов обучения, включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация

В статье приведены основные пути организации работы участников образовательного процесса по здоровьесбережению и формированию здорового образа жизни (по результатам выполненной НИР «Образование и здоровье»).

Статья предназначена для педагогических работников. ~~Статья посвящена проблеме социализации людей с особенностями психофизического развития. Учитывая междисциплинарность данной проблематики, для грамотного обеспечения процесса социализации требуются углубленные знания в смежных областях. Статья раскрывает психологические аспекты организации и сопровождения процесса социализации с анализом специфики его протекания у детей, имеющих особенности психофизического развития, в семье и обществе.~~

ОБРАЗОВАНИЯ ПО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в учебно-воспитательном процессе учреждений профессионально-технического и среднего специального образования (далее – ПТО и ССО) формируется актуальное направление, предусматривающее не только получение знаний и профессиональных навыков, но также сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса.

Современная система образования Республики Беларусь не обеспечивает всех необходимых условий для формирования здоровья учащихся. Такая ситуация частично объясняется и недостатками в системе гигиенического обучения и воспитания учащихся по формированию у них умений и навыков здорового образа жизни (ЗОЖ), сознательного отношения к сохранению и укреплению здоровья. Поэтому в последние годы назрела необходимость пересмотра и коренного изменения программ, средств, методов гигиенического обеспечения и воспитания, внедрения принципов здорового образа жизни, обеспечения здоровьесберегающей среды, приведения их в соответствие с изменившимися социально-экономическими условиями жизни.

Анализ специальной литературы показал, что успешное функционирование учреждения образования с учетом сегодняшнего состояния здоровья учащихся невозможно без создания единого профилактического пространства, обеспеченного взаимодействием педагогов, психологов, медицинских работников, врачей-гигиенистов, учащихся и родителей, кото-

рые согласованно решают общие задачи, связанные с заботой о здоровье, и принимают на себя ответственность за результаты [1–8].

Применительно к учащимся необходимо постоянно иметь в виду, что не всегда сам ребенок, подросток может обеспечить соответствующий способ жизнедеятельности – в этом смысле он пассивен. Но от того, как организована жизнедеятельность учащегося, во многом зависит его будущее. Ведущая роль в сохранении и укреплении здоровья детей принадлежит родителям, организаторам образования, педагогам. Психофизиологическое и гигиеническое обучение должно нести комплексный и непрерывный характер, побуждая учащихся к активным и сознательным действиям, направленным на улучшение собственного физического и психического здоровья, таким как отказ от поведения, причиняющего вред своему здоровью и здоровью окружающих, критичное отношение к людям, наносящим ущерб здоровью, сознательное участие в формировании здоровьесберегающей среды.

Новая концепция образования в Республике Беларусь предусматривает внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс учреждений образования всех типов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

На кафедре психологии профессионального образования УО РИПО в 2006–2010 гг. выполнена НИР «Образование и здоровье». Работа проводилась в рамках научного исследования «Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса» (цель исследования – разработка здоровьесбережения участников образовательного процесса системы ПТО и ССО) на базе Государственного профессионального лицея № 1 машиностроения г. Минска. Научный руководитель НИР – Т.В. Харевич, канд. мед. наук, доцент; консультант – Н.А. Пиунова, ст. преподаватель.

Предварительным этапом работы стало изучение информированности работников образования в вопросах здоровьесбережения, а также их способности организовать здоровый образ жизни участников образовательного процесса. В социологическом опросе принимали участие 448 человек (мастера и педагоги, слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки УО РИПО). Как показали исследования, более или менее здоровый образ жизни (способствующий высокому уровню работоспособности, здоровью, активному долголетию) ведут только 4–9 % опрошенных. Соответственно отличное здоровье у себя отметили 2,5 % респондентов, хорошее – 5,1 %. На редкие и быстропроходящие заболевания указали 58,9 % респондентов, на хронические заболевания – 11,3 %; 7,7 % признались, что имеющиеся у них хронические заболевания заметно отражаются на работоспособности, трудовой деятельности. Большинство респондентов некомпетентны в вопросах здоровьесбережения, не мотивированы на ЗОЖ,

не придерживаются гигиенических и психофизиологических рекомендаций по укреплению здоровья.

Формировать валеологическое мышление учащихся по приобретению навыков ЗОЖ, способствующего не только сохранению и укреплению здоровья и эмоциональному благополучию, но и успешности обучения подростков, могут только те педагоги, которые целенаправленно и регулярно работают над собой в плане сохранения и укрепления своего здоровья. Следовательно, в современном образовательном процессе к традиционным формам педагогического труда необходимо добавить новый управленческий аспект – формирование ЗОЖ самого педагога.

Следующий этап исследования – изучение заболеваемости учащихся лица по данным медицинских карт, а также анкетирование учащихся и их родителей. На этом этапе было установлено, что у 65 % учащихся наблюдается нарушение сна, у 52 % – имеются частые простудные заболевания, около 50 % учащихся жалуются на периодические боли в животе, около 70 % – отмечают утомляемость к концу занятий.

Для улучшения состояния здоровья учащихся их родители считают необходимым формирование позитивного отношения к ЗОЖ (97 %), а также обучение коммуникативным навыкам (75 %). Но, как было установлено, инженерно-педагогические работники лица не имеют глубокой методической подготовки по вопросам здоровьесбережения и не готовы к созданию таких условий работы, которые позволили бы избежать переутомления учащихся и обеспечить их высокую работоспособность. Экспресс-проверка показала, что знания о ЗОЖ родителей, учащихся, педагогов не стали их убеждениями, мотивация формирования собственного здоровья у них отсутствует.

Выявленные проблемы привели к поиску нового содержания и форм организации обучающей среды на основе здоровьесберегающего подхода и в итоге – к созданию механизма формирования здоровьесберегающей среды учреждения профессионального образования, установлению гармоничной связи между обучением и здоровьем. Для реализации поставленных задач сотрудниками кафедры психологии профессионального образования РИПО совместно с коллективом лица были проведены следующие мероприятия:

- разработана (и апробирована в лицее) учебная программа повышения квалификации инженерно-педагогических работников «Современные здоровьесберегающие технологии в учебном процессе» (80 часов);
- проведен семинар «Здоровьесберегающие педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе лица»;
- разработаны модель здоровьесберегающего образовательного пространства лица и механизм создания здоровьесберегающей среды;
- подготовлены научно-методические материалы для проведения занятий на курсах повышения квалификации: презентации и лекции по здоровью и здоровьесберегающим технологиям, формированию здорового

образа жизни, психоактивным веществам; пособия для слушателей (Харевич Т.В. Педагогический стресс: диагностика и профилактика. Минск, 2007; Харевич Т.В. Здоровый образ жизни – экспресс-оценка. Минск, 2003; Харевич Т.В., Пиунова Н.А., Якименко П.М. Здоровый образ жизни: рациональное питание. Минск, 2010); аудиовизуальные программы.

Основной показатель всех здоровьесберегающих образовательных технологий – регулярная экспресс-диагностика состояния человека. Отслеживание динамики основных параметров развития организма позволяет делать соответствующие выводы и вносить необходимые коррективы по нормализации состояния. С этой целью в приведенных пособиях описаны современные методы диагностики подверженности стрессам, стрессоустойчивости, повышения резистентности организма, адаптированные к педагогической деятельности; предложены тесты для определения уровня здоровья, оценки качества питания, пищевого поведения и др., а также различные способы преодоления стрессов; даны рекомендации по здоровьесбережению, по коррекции образа жизни, питания.

В многофункциональном обучающем и антистрессовом комплексе «Релактон» проводятся обучающие занятия по специально разработанным программам, направленным на здоровьесбережение, с использованием цвета, света, музыки, элементов аутотренинга, массажа.

Учащийся проводит в учреждении образования значительную часть своей жизни, поэтому оно оказывает формирующее влияние на развитие многих сторон его личности. Система социально-психологических и педагогических условий конкретного учреждения образования может как способствовать, так и препятствовать развитию здоровой личности. Значит, психолого-педагогическая работа здесь должна быть направлена на создание эмоционального комфорта и условий для самовыражения, самосознания и саморазвития каждого учащегося; гуманизацию межличностных отношений, выстраивание гармоничных отношений между детьми, педагогами и родителями; стимулирование инновационно-образовательной деятельности педагогов, связанной с внедрением личностно-ориентированных технологий обучения; внедрение эффективных психолого-педагогических технологий в практику образования. Для координации этой работы была предложена модель социально-педагогического центра по здоровьесбережению.

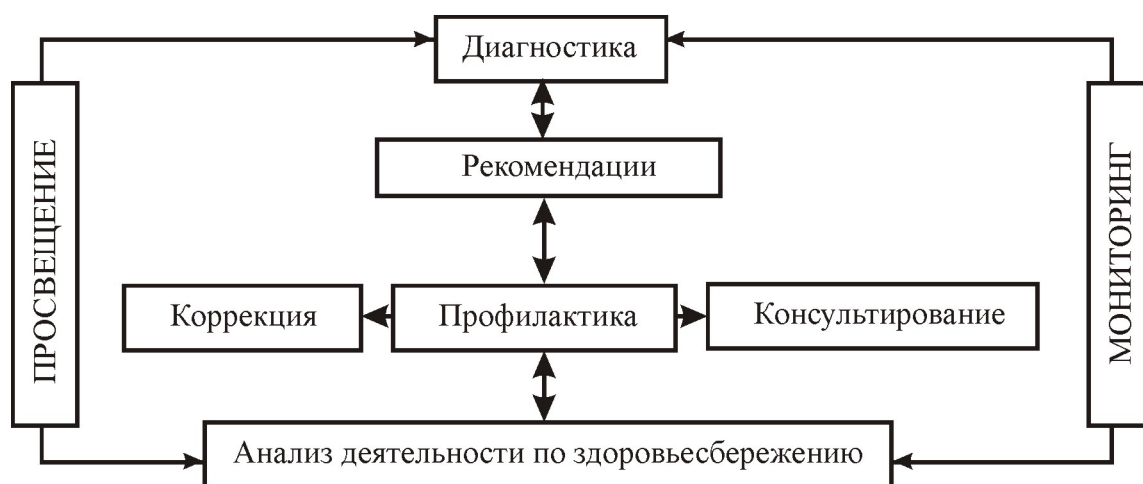


Рис. Модель социально-педагогического центра по здоровьесбережению

Целью социально-педагогического центра является достижение необходимого уровня образования без ущерба здоровью.

Основные задачи центра:

- 1.● организация здоровьесберегающих учебно-воспитательного и производственных процессов;
- 2.● контроль соответствия учебно-производственного пространства функциональному состоянию учащихся;
- 3.● внедрение здоровьесберегающих технологий в практику работы администрации учреждения образования, педагогов, мастеров, воспитателей.

Для осуществления контроля предлагается использовать новые технологии, основанные на принципе биологической обратной связи, важной особенностью которой является активное участие подростка в процессе тренировок и повышение его заинтересованности в достижении полезного результата.

Прогнозируемый результат работы центра: сохранение здоровья всех субъектов образовательного процесса путем создания здоровьесберегающего пространства в учреждении образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социологический опрос слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки УО РИПО (педагоги, мастера и др. системы ПТО и ССО) показал недостаточную их компетентность в вопросах здоровьесбережения.

Внедрение разработанной авторами модели социально-педагогического центра по здоровьесбережению в учреждениях ПТО и ССО в систему профессионального образования поможет решить проблему сохранения здоровья, оздоровления и эффективного обучения учащихся, что является одной из основных задач государственной политики Республики Беларусь.

Дата поступления – 16.06.2011 г.

Список источников

1. Доцоев, Л.Я. Здоровьесберегающее образование в средней школе : монография / Л.Я. Доцоев [и др]. Челябинск, 2006. 304 с.
2. Алифанова, Л.А. Реализация системного подхода к здоровьесбережению и гармоничному развитию школьников / Л.А. Алифанова // Педиатрия : журнал имени Г.Н. Сперанского. 2007. Т. 86. № 2. С. 106–110.
3. Бойко, Е.С. Основы здоровьесберегающей жизнедеятельности : учеб. пособие / Е.С. Бойко, Ю.С. Грачев. Брянск, 2004. С. 308.
4. Артемьев, В.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе образования / В.Н. Артемьев [и др.] // Главная медицинская сестра : журнал для руководителя среднего мед. персонала ЛПУ. 2005. № 1. С. 111–116.
5. Вавилова, В.П. Научное обоснование системы здоровьесберегающих технологий у детей в учреждениях образования : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.09 / В.П. Вавилова. Екатеринбург, 2003. 47 с.
6. Вирабова, А.Р. Гигиенические принципы личностно-ориентированного обучения детей и подростков: концепция, структура, здоровьесберегающие педагогические технологии, ресурсы : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.07 / А.Р. Вирабова. М., 2006. 47 с.
7. Семикин, Г.И. Научные и организационно-методические основы разработки здоровьесберегающих технологий в условиях высшей школы и их медикотехническое обеспечение / Г.И. Семикин // Медицинская техника : науч.-техн. журнал. 2005. № 1. С. 13–17.
8. Вахитова, Г.А. Формирование здоровьесберегающих технологий у детей подросткового возраста в условиях негосударственного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.09, 14.00.33 / Г.А. Вахитова. Уфа, 2007. 25 с.
9. Методические рекомендации «Здоровьесбережение учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (комплексный подход)» : [утв. Министерством образования РБ 12.06.2006 г.].
10. Фарино, Н.Ф. Системный подход к здоровьесбережению в условиях модернизации системы образования / Н.Ф. Фарино [и др.] // Здоровье и окру-

Резюме

В рамках научного исследования «Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса» сотрудниками кафедры психологии профессионального образования УО РИПО выполнена НИР «Образование и здоровье». Впервые в системе ПТО и ССО Республики Беларусь были разработаны и апробированы программы курсов повышения квалификации педагогических работников по здоровьесбережению в учебно-воспитательном процессе, представлена модель социально-педагогического центра, подготовлены научно-методические материалы по формированию здорового образа жизни.

жающая среда : сб. науч. трудов. Минск, 2006. Вып. 8. С. 142–145.

НАШИ АВТОРЫ

1. Аврамчикова Анастасия Леоновна, педагог-психолог филиала УО РИ-ПО «Индустриально-педагогический колледж». E-mail: Vechnost1984@inbox.ru

2. Агейко Ольга Валерьевна, доцент кафедры психологии управления УО «Академия управления при Президенте Республики Беларусь», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: olga_ageiko@mail.ru

3. Беляева Ирина Давидовна, педагог-психолог УО «Полоцкий государственный аграрно-экономический колледж». E-mail: PGAEK@tut.by

4. Джанашиа Арсений Зурабович, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова». E-mail: dzhaz@tut.by

5. Дробышевский Борис Анатольевич, старший научный сотрудник НМУ «Национальный институт образования», кандидат психологических наук. E-mail: drboris@rambler.ru

6. Журавская Ольга Владимировна, аспирант кафедры психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: zhuravskaja-olga@rambler.ru

7. Иващенко Федор Иванович, доктор психологических наук, профессор.

8. Исакова Татьяна Антоновна, старший преподаватель кафедры психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: isakova@tut.by

9. Каранкевич Марина Васильевна, студентка 5 курса специальности «Социальная психология» факультета психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

10. Карнелович Марина Михайловна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», соискатель сектора психологии развивающего образования НМУ «Национальный институт образования». E-mail: karnyalovich_mm@mail.ru

11. Карпович Татьяна Николаевна, и. о. заведующего кафедрой психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: carpovich@mail.ru

12. Касьяник Елена Леонидовна, проректор по учебной работе УО РИПО, кандидат психологических наук, доцент. E-mail: lena_kasianik@mail.ru

13. Кибак Иван Алексеевич, доцент кафедры психологии и педагогики УО «Академия МВД Республики Беларусь», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: ivankibak@list.ru

14. Колечкова Инна Николаевна, педагог-психолог 1 квалификационной категории УО «Оршанский государственный механико-экономический колледж».

15. Кравцова Марина Викторовна, доцент кафедры основ специальной педагогики и психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук. E-mail: mary_krav@mail.ru

16. Кузнецова Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии УО «Белорусский государственный университет физической культуры», магистр психологии. E-mail: tatyana.kuznecov@mail.ru

17. Левитто Елена Анатольевна, аспирантка НМУ «Национальный институт образования». E-mail: LevLeh@yandex.ru

18. Макеева Екатерина Сергеевна, доцент кафедры педагогики и психологии ГУО «Белорусский государственный экономический университет», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: kmakeeva-1977-2@mail.ru

19. Маришук Людмила Владимировна, профессор кафедры психологии РГСУ (филиал в г. Минске), доктор психологических наук, профессор. E-mail: marichshuk@yandex.ru

20. Овсяник Наталья Васильевна, доцент кафедры общей и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук. E-mail: Natalia_Ovsianik@mail.ru

21. Орлова Елена Александровна, заведующий кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности МГОУ, доктор психологических наук, профессор.

22. Орлова Ольга Владимировна, старший преподаватель, соискатель кафедры социальной психологии МГОУ.

23. Павлова Ирина Михайловна, доцент кафедры психологии профессионального образования УО РИПО, кандидат психологических наук, доцент. E-mail: irina-pavlova-13@yandex.ru

24. Павочка Елена Анатольевна, студентка 4 курса факультета психологии по специальности «Практическая психология. Иностранный язык» УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

25. Пашкевич Ольга Ивановна, старший преподаватель кафедры психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: yankovskaya-olga@rambler.ru

26. Пиунова Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры психологии профессионального образования УО РИПО.

27. Покровская Светлана Евгеньевна, доцент кафедры методологии и методов психологических исследований УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: Pokrovskaya_S@mail.ru

28. Полещук Юлия Анатольевна, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: Polishuk@tut.by

29. Попова Оксана Сергеевна, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО РИПО, кандидат психологических наук, доцент. E-mail: popova196262@mail.ru

30. Пыжьянова Елена Валерьевна, заместитель директора по обучению и развитию персонала группы компаний «Автострой».

31. Савельева Татьяна Митрофановна, заведующий сектором психологии развивающего образования НМУ «Национальный институт образования», доктор психологических наук, профессор. E-mail: info@adu.by

32. Савлакова Наталья Михайловна, методист кафедры психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: natashtia@mail.ru

33. Савчик Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии профессионального образования УО РИПО. E-mail: olga_savchik@tut.by

34. Скаржевский Александр Валентинович, методист НМУ «Национальный институт образования». E-mail: skarzheuski@mail.ru

35. Соловьева Ольга Алексеевна, методист отдела методического обеспечения социально-педагогической и психологической деятельности УО РИПО.

36. Сутович Елена Иосифовна, профессор кафедры психологии УО «Военная академия Республики Беларусь, кандидат психологических наук, доцент. E-mail: sutovich@yandex.ru

37. Харевич Тамара Васильевна, доцент кафедры психологии профессионального образования УО РИПО, кандидат медицинских наук.

38. Чурило Наталья Вячеславовна, доцент кафедры основ специальной педагогики и психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент. E-mail: anv-96@tut.by

39. Щекудова Светлана Сергеевна, аспирант НМУ «Национальный институт образования». E-mail: shchekudova@mail.ru

40. Якименко Павел Михайлович, методист высшей квалификационной категории кафедры профессионального образования УО РИПО.

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	3
<i>Попова О.С.</i> Факторы и условия развития личности учащихся в системе профессионального образования	11
<i>Савельева Т.М.</i> Психологическое сопровождение процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества.....	11
<i>Марищук Л.В., Пыжьянова Е.В.</i> Технология психологического сопровождения студентов-психологов	20
<i>Щекудова С.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение – важнейший фактор проектирования развивающей образовательной среды	28
<i>Кибак И.А.</i> Методическое обеспечение психологического сопровождения курсантов образовательного учреждения МВД	33
<i>Пашкевич О.И.</i> Использование многомерных методов в научных исследованиях педагогов-психологов.....	41
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ.....	49
<i>Аврамчикова А.Л.</i> Проблема социально-психологической адаптации воспитанников спецПТУ	49
<i>Агейко О.В.</i> Преодоление стресса как фактор формирования успешной карьерной ориентации у будущих руководителей.....	56
<i>Джананишиа А.З.</i> Непрямые подсказки в содействии старшему подростку заниматься самовоспитанием.....	65
<i>Журавская О.В.</i> Особенности развития гражданственности личности учащейся молодежи	69
<i>Иващенко Ф.И.</i> Мотивация воздержания подростков от участия в групповом проступке	75
<i>Карпович Т.Н.</i> Изучение взаимосвязи коммуникативной и познавательной активности учащихся системы профессионального образования	82
<i>Марищук Л.В., Павочка Е.А.</i> О некоторых результатах исследования зависти методом контент-анализа	89

¹ Орлова Е.А., Орлова О.В. Проблема взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей педагогов и их отношения к психологу образовательного учреждения	97
Савчик О.М. Учебное сотрудничество в обучении педагогов: влияние ориентировочной деятельности на создание волевого единства группы	105
Скаржевский А.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования ценностных ориентаций на научную деятельность у старших подростков.....	112
Соловьева О.А. Условия эффективности психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития в учреждениях профессионального образования.....	116
Чурило Н.В. Основные задачи и направления психологической помощи юношам и девушкам на этапе выбора и построения жизненной стратегии	125
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	134
Дробышевский Б.А. Роль психологического сопровождения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов	134
Исакова Т.А. Профессиональное самоопределение в контексте формирования жизненных и профессиональных планов учащейся молодежи	140
Карнелович М.М. Психолого-педагогическое сопровождение – важное условие развития рефлексии педагога и учащегося при их взаимодействии	146
Касьяник Е.Л. Развитие профессиональных представлений учащихся в процессе профессионального обучения.....	153
Кузнецова Т.В., Марищук Л.В. Психологическое сопровождение студентов-спортсменов в стрессогенной ситуации экзамена.....	172
Левитто Е.А. Психологическое сопровождение процесса формирования профессионального самосознания педагога системы специального образования.....	179
Макеева Е.С. Защитный профиль личности и система элементов индивидуальности у студентов экономической специальности	186
Покровская С.Е., Каранкевич М.В. Эмпирическое исследование мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов психологического факультета БГПУ	191
Полещук Ю.А. Психологическое сопровождение обучения студентов социномических профессий	196

<i>Савлакова Н.М.</i> Анализ профессиональных представлений в структуре временной перспективы учащихся системы ПТО.....	201
<i>Сутович Е.И.</i> Психологическое сопровождение процесса подготовки курсантов военных вузов	208
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	213
<i>Беляева И.Д.</i> Безопасная образовательная среда – важнейший фактор сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся	213
<i>Колечкова И.Н.</i> Психологическая культура педагога как основа психологической безопасности учащихся	218
<i>Кравцова М.В.</i> Психологическое сопровождение процесса социализации людей с особенностями психофизического развития.....	227
<i>Овсяник Н.В.</i> Содержание психологического сопровождения образовательного процесса в дошкольном учреждении как условие создания и использования здоровьесберегающих технологий.....	238
<i>Павлова И.М.</i> Психокоррекция эмоционально-волевой сферы личности учащихся, находящихся в социально опасном положении	249
<i>Харевич Т.В., Пиунова Н.А., Якименко П.М.</i> Приоритетные направления работы учреждения образования по здоровьесбережению учащихся	24949
НАШИ АВТОРЫ	262