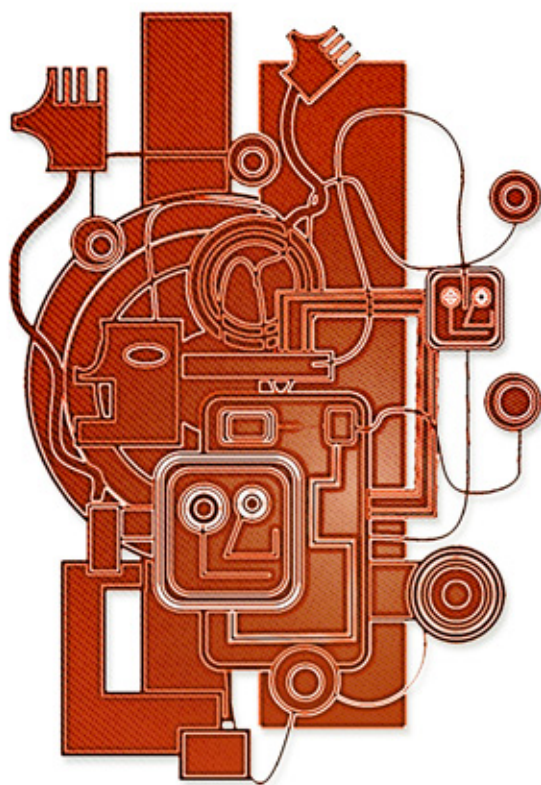


Международная заочная научная конференция

«Психология: проблемы практического применения»



Чита

УДК 15(063)
ББК 88я43
П86

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Психология: проблемы практического применения: материалы
П86 междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.) / Под общ. ред.
Г.Д. Ахметовой. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — 64 с.
ISBN 978-5-905483-01-1

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Психология: проблемы практического применения». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

**УДК 15(063)
ББК 88я43**

СОДЕРЖАНИЕ

Белянкина В.А.

Роль этнической идентичности в формировании этнокультуральной компетентности курсантов ВУЗов МВД России. 4

Втюрина Т.А.

Изучение мотивации и мотива: ментальные репрезентации 9

Гаджиева У.Б.

Глобальный подход к оценке личности как одно из условий использования проективной методики. 16

Демидова И.Ф., Коновалова Н.В.

Психологическое сопровождение адаптации вчерашних школьников к условиям вузовского обучения 23

Клименко Л.Н.

Профессиональное самообразование педагога. 30

Лимонцева Г.В.

К.Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формирование личности 39

Попов В.Н., Рыжкова Т.Ю.

Особенности социального развития детей, воспитывающихся в условиях психоневрологического дома ребёнка. 46

Суник Т.А.

Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума 51

Троицкая А.В.,

Вопросы профессионального становления будущих специалистов коммуникативных профессий в процессе обучения в ВУЗе 58

Роль этнической идентичности в формировании этнокультуральной компетентности курсантов ВУЗов МВД России

Белянкина В.А., старший психолог-инспектор ОПО УВП
Санкт-Петербургский университет МВД России

Исторически сложилось так, что Россия является многонациональной страной. Каждый ее гражданин постоянно находится в том или ином поликультурном пространстве в ходе семейно-бытовой, общественной, учебной, профессиональной, служебной деятельности. Включаясь в полиэтнические составы различных социальных институтов (семьи, образования и т.д.), важно уметь взаимодействовать с представителями разных национальных культур [2].

В настоящее время одной из актуальных проблем обучения и воспитания сотрудников (курсантов) является формирование и всестороннее развитие личности в системе этнических отношений. Правоохранительные органы ставят перед собой задачу формирования культуры межличностных отношений, которая представляет собой совокупность мировоззренческих, нравственных, эстетических ценностей нашего общества, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе совместной деятельности [4].

Анализ отечественных эмпирических исследований, касающихся проблем межэтнического взаимодействия позволяет сделать вывод о том, что большинство отечественных работ (Лебедевой Н.М., Левкович В.П., Боронова А.О., Павленко В.П., Стефаненко Т.Г., Платонов Ю.П.) в данной области, в той или иной степени затрагивали проблему этнической идентичности или этнического самосознания. Разные специалисты связывали с особенностями межэтнических отношений различные аспекты этнической идентичности, но через все эти исследования красной нитью проходит идея о том, что негативная этническая идентичность не может быть связана с гармоничными и толерантными межэтническими отношениями.

Одной из важных составляющих сознания личности является этническая идентичность. Объективными причинами роста этнической идентичности во второй половине XX века являются поиск ориентиров и стабильности в изменяющемся мире, межэтнических контактов, как непосредственных, так и опосредованных. Повторяющиеся контакты актуализируют этническую иден-

тичность, так как ее восприятие и формирование наиболее ярко проявляется через сравнение [7].

Значимость обращения к проблеме этнической идентичности определяется также и тем, какое место в общей структуре личности занимает этот феномен. Многие авторы подчеркивают, что идентичность (в том числе и этническая) является одним из факторов, образующих психологическую основу сознательного поведения. Не случайно, достижение гармоничного состояния внутреннего мира предполагает наличие у человека способности ответить на три вопроса, характеризующих его идентичность и самоопределение: «Кто я?», «Какой я?», «Что и как я делаю?» [3].

Нельзя забывать, что идентичность — это и личностный, и социальный феномен. Кросс-культурные различия — это, скорее, вопрос степени, чем качества. Кросс-культурная перспектива возродила интерес к социальным аспектам «я» и к тому, в какой степени люди определяют себя в отношениях с другими людьми и социальными группами. Центральная идея этой перспективы состоит в том, что идентификация — это не просто аффилиация и альянсы между «я» и другими, но и то, каким способом конструируется «я». Социальное «я» репрезентирует расширение «я-концепции» до чего-то более инклюзивного, нежели индивидуальная личность. [7].

Рассматривая этническую идентичность нельзя не сказать о социальной идентичности, где часть «Я-концепции» индивида возникает из осознания им своего членства в социальной группе вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству [1].

Согласно теории самокатегоризации Дж. Тернера в основе межгруппового восприятия и взаимодействия лежит процесс категоризации. Категоризация — это процесс отнесения субъектом восприятия окружающих к какой-либо социальной группе. Категоризация окружающих сопровождается самокатегоризацией субъекта восприятия в одну из рассматриваемых групп. В основу самокатегоризации положен принцип мета-контраста. Группа объектов может быть отнесена к одной категории, если различия между ними меньше, чем различия между ними и другой группой объектов. На основе этих процессов формируется этническая идентичность [8].

Сотрудник ОВД представляет собой многофакторную структуру качеств и свойств, характеризующих его как индивида, личность, субъекта деятельности и индивидуальность. От степени проявления совокупности всех свойств на этих уровнях, меры согласованности между ними, зависит успешность де-

тельности специалиста правоохранительной системы, уровень его мастерства, в конечном счете — его эффективность [5].

Особое место в структуре способностей личности курсантов ВУЗов МВД России занимает понятие «компетентность». Анализ понятия «компетентность» позволил нам сделать вывод, что компетентность — совокупность компетенций, наличие определенных знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области — то есть профессиональной служебной деятельности. Компетентность несет в себе не только когнитивную и операциональную — технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Мы же считаем, что понятие компетентность должна быть рассмотрена в рамках — этноса, культуры — этнокультуральная компетентность, которая позволяет считать, что естественными являются не только ценности и культура своей группы, но и ценности, культура, обычаи и поведение другой группы.

В статье Кристофера Эрли и Элейн Мосаковски «Культурная компетентность» в журнале «Harvard Business Review — Россия» описывается, что культурная компетентность связана с эмоциональным интеллектом.... Человек с хорошо развитым эмоциональным интеллектом понимает, что общего у всех людей и что отличает каждого из нас от другого. Культурно компетентный человек в состоянии определить, какие свойства конкретного человека характерны для всех людей, какие — только для него и какие не являются ни универсальными, ни уникальными.

В 2011 году на базе образовательных учреждений МВД России г. Санкт-Петербург, г. Москва, г. Воронеж проводилось исследование по выявлению особенностей типа этнической идентичности у курсантов русской национальности и национальностей Северо-Кавказского региона, всего 280 человек, по 140 курсантов от каждой группы. Для диагностики данных показателей мы использовали опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) и Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Шкала анализа идентификационных характеристик включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности. При обработке данных мы использовали 1-ю шкалу «Социальное Я», которая включает 7 показателей, три из которых напрямую связано с нашим исследованием:

1. этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т.д.);

2. мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

3. групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества) [6]. Для обработки данных использовали критерий U-критерий Манна Уитни.

В результате исследования выявлено отсутствие различий между русской и северо-кавказскими национальностями по типам этнической идентичности, все курсанты проявили одинаковый уровень позитивной этнической идентичности, а именно сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Полученные результаты свидетельствуют о развитии личности курсантов в современном образовании, в том числе в образовательных учреждениях МВД России, что позволяет формировать полноценную самостоятельную личность, способную быстро реагировать на события и ситуации на основе высоких ценностных ориентаций и подтверждается отношением к собственной и другим этническим группам, которое позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой — как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире.

План мероприятий Министерства внутренних дел Российской Федерации по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», способствует формированию этнокультуральной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России. Основной целью, которого является формирование и развитие у сотрудников органов внутренних дел, военнослужащих внутренних войск, курсантов и слушателей образовательных учреждений системы Министерства личностных качеств гражданина-патриота, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, высокого патриотического сознания, готовности к выполнению задач, связанных с обеспечением законности, общественного порядка, прав и законных интересов граждан. Опираясь на данный план, для достижения указанной цели предус-

матривается решения одной из основных задач: формирование позитивного отношения общества к правоохранительной службе.

Но все вышесказанное невозможно реализовать, если мы не будем формировать в учебно-воспитательном процессе уважение курсантов и слушателей в отношении каждого народа с типичными в проявлениях социально-психологическими чертами, типичными для данного этноса. Без такого подхода невозможно воспитание этнокультуральной личности, формирование ее неповторимых духовно-нравственных качеств. В настоящее время одной из главных задач в общественной жизни нашей страны является стабилизация межнациональных отношений и учет этнических особенностей, интересов каждого народа. Историческое желание каждого народа — сохранить свое лицо и свою культуру [9]. В настоящее время одной из главных задач в период преобразования и реформирования правоохранительных органов является стабилизация межнациональных отношений и учет этнических особенностей, интересов каждого народа, через формирование этнокультуральной компетентности личности курсантов и слушателей ВУЗов МВД России.

Литература:

1. Гулевич О., Онучин А. Основные направления межгруппового восприятия. Вопросы психологии, 3, Москва — 2002. С. 132—145.
2. Ермолаев В.В., Кравцова Ю.А., Чалая Ю.А. Этнопсихологические особенности представителей Северокавказского региона в организационной культуре образовательного учреждения МВД России. Учебно-методическое пособие. Воронеж — 2008 С.214—156.
3. Ким К.В. Этническая идентичность детей из русско-якутских семей. Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб — 2009. — С. 3—22.
4. Ооржак Л.Н. Этнопсихологические особенности сотрудников и их учет в работе с личным составом органов внутренних дел. Дисс. канд. психол. наук. Москва — 2005. С.148—11.
5. Пряхина М.В. Социально-психологические установки в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Дисс. канд. психол. наук. СПб — 2000. — С.125—21
6. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) /— СПб., 2006. С.82—103.

7. Ставропольский Ю.В. Теория Л.С. Выготского и кросс-культурные различия в ингрупповой идентификации (американо-российское исследование) // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. — С. 70–82.
8. Сушков И. Социально-психологическая теория Джона Тернера Психологический журнал, Москва 1993 г. том 14.4 № 3.
9. Эфендиев Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание Издательский центр «Эль—фа». Нальчик — 1999. С. 304–144.

Изучение мотивации и мотива: ментальные репрезентации

Втюрина Т.А., аспирант

Вятский государственный гуманитарный университет

Мотивация как феномен давно привлекает внимание ученых. Существующие описания мотивационной феноменологии, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, отличаются большим разнообразием и многоаспектностью. В то же время ментальная репрезентация мотивации редко выступает самостоятельным объектом изучения. Значимость исследования ментальных репрезентаций мотивации связана с анализом источников поведения человека, со способом восприятия объективной реальности.

Исследования мотивации в большинстве случаев носят внешний для индивида характер, при этом доминантой для описания данных являлась позиция внешнего наблюдателя. Особенностью нашего исследования является то, что изучение мотивации осуществляется с позиции внутреннего наблюдателя. Исследование направлено на изучение репрезентаций о мотивации сквозь призму отображения в ментальном плане субъекта; изучение характеристик репрезентаций в сознании; рассмотрение проблемы универсальности и специфичности ментальной представленности мотивации. Цель исследования — изучение и описание совокупности представлений о мотивации и мотиве у студентов-психологов и студентов непсихологических факультетов. Предмет исследования — содержание и организация ментальных репрезентаций понятий «мотивация» и «мотив».

Анализ семантического пространства понятия мотивации позволяет отметить, что данное понятие соотносится с потребностями, побуждениями, функ-

циональными состояниями, представлениями, намерениями [1]. Следует отметить, что понятие мотив часто описывается в этих же терминах, т.е. мотивация и мотив часто понимаются и употребляются как синонимы. Действительно, данные понятия тесно связаны между собой и близки по смысловому содержанию, оба объясняют причины поведения. Однако они не являются тождественными: мотив — это элемент мотивации, которая представляет собой систему мотивов; мотивация является вторичным образованием по отношению к мотиву (К. Мадсен, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, В.И. Ковалев, В.Д. Шадриков).

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии (N=180, группа студентов-психологов) и студенты непсихологических факультетов (N=180, группа студентов-непсихологов) Вятского государственного гуманитарного университета. Методом сбора данных выступил свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого студентам было предложено написать не менее пяти ассоциаций к словам мотивация и мотив. Результаты обрабатывались с помощью методики прототипического анализа, предложенной П. Вержесом [3]. Обработка данных сводилась к распределению полученных в ассоциативном эксперименте ассоциаций на «зоны» в зависимости от частоты встречаемости и ранга ассоциации. В зону ядра попадают ассоциации, имеющие низкий ранг и высокую частоту встречаемости, к периферической зоне, напротив, относятся ассоциации с высоким рангом и низкой частотой встречаемости. К переходной области — так называемой зоне изменений — относятся как ассоциации с низкими рангом и частотой, так и ассоциации с высокими рангом и частотой.

Представление о мотивации в группе студентов-психологов. Всего было собрано 991 ассоциация для понятия «мотивация», что в среднем составляет 5,5 понятия. Словарь различных понятий содержит 271 слово. В соответствии с указанными критериями П. Вержеса мы проанализировали в первую очередь часто встречающиеся ассоциации, т.е. те которые упоминались хотя бы 7% респондентов. Эта часть составила 54,59 % от общего числа предложенных понятий. В этом случае средний ранг ассоциации составил — 3,4, частота — 30,05. У студентов-психологов мотивация ассоциируется с целью, побуждением, мотивом, стимулом. Данные понятия попадают в зону ядра представлений (табл. 1).

Собственно периферическая система представления образована понятиями: действие, потребность, работа, достижение, успех, необходимость, причина, результат. В число элементов периферической системы, составля-

Таблица 1

Элементы, образующие ядро и периферию представления о мотивации
в группе студентов-психологов

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 3,4	Более или равен 3,4
Более или равна 30,05	Цель (63; 2,95) Побуждение (51; 2,31) Мотив (43; 2,09) Стимул (31; 2,96)	Желание (51; 3,49) Стремление (44; 3,79) Деятельность (37; 3,78)
Менее 30,05	Заинтересованность (23; 3,04) Учеба (18; 2,94) Интерес (17; 2,64)	Действие (26; 3,5) Потребность (26; 3,88) Работа (24; 4,16) Достижение (22; 4,04) Успех (19; 3,73) Необходимость (17; 3,76) Причина (16; 4,25) Результат (13; 3,92)
Примечание — здесь и далее первое число означает частоту встречаемости этого понятия, второе — ранг его появления		

ющих потенциальную зону изменения, попадают: желание, стремление, деятельность, заинтересованность, учеба, интерес. Наиболее часто мотивацию ассоциируют с понятием цель. Можно предполагать, что «цель» связана, с одной стороны, с другим составляющим ядра — побуждение, с другой — с такими составляющими потенциальной зоны изменений, как желание, стремление, заинтересованность, интерес, а так же с элементами собственно периферической системы представлений — действие, потребность, достижение, результат.

Таким образом, для студентов-психологов мотивация — это цель, с выраженной направленностью, побуждающей к деятельности. В качестве движущей силы, вызывающей необходимое действие, указывается желание (заинтересованность, интерес). Есть в представлении о мотивации и указание на конечный результат (успех).

Представление о мотиве в группе студентов-психологов. Всего респонденты высказали 869 ассоциаций с понятием «мотив», что в среднем со-

ставляет 4,8 понятия. Словарь различных понятий содержит 233 слова. Как и в первом случае, мы проанализировали в первую очередь часто встречающиеся ассоциации (упоминающиеся хотя бы 7% респондентов). Эта часть составила 48,68 % от общего числа высказанных ассоциаций. В этом случае средний ранг ассоциации составил — 2,9, частота — 3,4. В число элементов ядра представления попадают следующие: побуждение, цель, причина, стимул (табл.2). Собственно периферическая система включает: толчок, деятельность, стремление, достижение. Потенциальная зона изменения образована элементами: желание, действие, потребность, мотивация, песня, побудитель.

Таблица 2

Элементы, образующие ядро и периферию представления о мотиве
в группе студентов-психологов

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,8	Более или равен 2,8
Более или равна 30,21	Побуждение (58; 2,5) Цель (47; 2,55) Причина (46; 2,2) Стимул (31; 2,23)	Желание (48; 3,27) Действие (37; 3,13)
Менее 30,21	Потребность (30; 2,53) Мотивация (20; 2,2) Песня (12; 2,16) Побудитель (12; 2,56)	Толчок (24; 3) Деятельность (21; 3,75) Стремление (20; 3,5) Достижение (18; 3,16)

Анализируя представления студентов-психологов о мотиве, следует отметить, что элемент ядра, чаще всего встречающийся в ответах респондентов, — побуждение. Побуждение представляется как гипотетическая сила, вызывающая активную целенаправленную деятельность. Причина выступает как основание, предлог действий. Другой элемента ядра — стимул — так же указывает на побудительный момент. В потенциальной зоне изменения содержатся элементы, указывающие на движущую силу. Конкретизацию понятия мотив можно усматривать через понятия цель и желание. Это согласуется с позицией Х. Хекхаузена, который определяет мотив, как желаемое целевое состояние.

Представление о мотивации в группе студентов-непсихологов.
Всего респонденты высказали 824 ассоциации с понятием «мотивация», что

в среднем составляет 4,57 понятия. Словарь различных понятий содержит 325 слов. Как и в предыдущих случаях проанализировали часто встречающиеся ассоциации, т.е. те которые упоминались хотя бы 7% респондентов. Эта часть составила 36,8 % от общего числа предложенных понятий. В этом случае средний ранг ассоциации составил – 2,8, частота – 27,63. Ядро представления о мотивации в группе студентов-непсихологов образовано следующими элементами (табл.3): цель, мотив, побуждение. Собственно периферическая система представления включает понятия: деятельность, стремление, желание, объяснение. В число элементов периферической системы, составляющих потенциальную зону изменения, попадают: причина, действие, стимул, работа.

Таблица 3

Элементы, образующие ядро и периферию представления о мотивации
в группе студентов-непсихологов

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,83	Более или равен 2,83
Более или равна 27,64	Цель (68; 2,16) Мотив (46; 2,49) Побуждение (38; 2,34)	Причина (38; 3,08)
Менее 27,64	Действие (26; 2,61) Стимул (16; 2,37) Работа (13; 2,69)	Деятельность (17; 2,94) Стремление (44; 3,79) Желание (14; 3,78) Объяснение (13; 3,15)

Наиболее часто встречающийся элемент ядра – цель. Это понятие связано с другими элементами ядра (побуждение, мотив), а так же элементами собственно периферической системы (деятельность, стремление, желание) и элементами потенциальной зоны изменения (причина, стимул). Таким образом, мотивация представляется как активный целенаправленный процесс (цель, побуждение), как основание действий (мотив, стимул, причина, стремление), как результат (действие, деятельность, работа).

Представление о мотиве в группе студентов-непсихологов. Всего респонденты высказали 753 ассоциации с понятием «мотив», что в среднем составляет 4,37 понятия. Словарь различных понятий содержит 242 слова. Мы проанализировали в первую очередь часто встречающиеся ассоциации,

т.е. те которые упоминались хотя бы 7% респондентов. Эта часть составила 40,24 % от общего числа предложенных понятий. В этом случае средний ранг ассоциации составил — 2,77, частота — 27,54. Элементами ядра представления являются цель, побуждение (табл. 4).

Таблица 4

Элементы, образующие ядро и периферию представления о мотиве в группе студентов-непсихологов

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,77	Более или равен 2,77
Более или равна 27,54	Цель (64; 2,57) Побуждение (47; 2,74)	Причина (41; 2,87)
Менее 27,54	Деятельность (23; 2,3) Желание (23; 2,34) Музыка (15; 2,37) Преступление (13; 2,46) Стремление (12; 2,5)	Действие (27; 3,33) Мотивация (19; 3,47) Результат (19; 3,52)

Собственно периферическая система включает: действие, мотивация, результат. Потенциальная зона изменения образована элементами: причина, деятельность, желание, музыка, преступление, стремление. Ассоциация с самой высокой частотой встречаемости — цель. Цель рассматривается как предвосхищение результата деятельности. В потенциальной зоне изменений присутствуют элементы, раскрывающие побуждающую сторону мотива (причина, желание, стремление).

Сравнение представлений о мотивации в двух группах респондентов. Для студентов-психологов мотивация — это цель, характеризующаяся направленностью, побуждающая к деятельности. В основе необходимых действий лежит желание, интерес. Конечный результат положительно эмоционально окрашен (успех). Для студентов-непсихологов мотивация — это целенаправленный, динамический процесс, лежащий в основе действий, деятельности. В основе побудительной силы лежит причина, желание, стимул.

Анализ результатов показал, что наиболее высокой является частота встречаемости ассоциации цель (35%; 38%), побуждение (28%; 21%), мотив (24%; 26%) (табл.5). Анализ остальных «зон» дает возможность говорить о

том, что мотивация представляет собой специфичное самостоятельное образование, включающее как обобщенные представления, так и свое смысловое содержание. Так в группе студентов-психологов отчетливо выделяется доминирующее по частоте понятие «желание» (28%), а в группе студентов-непсихологов данное понятие имеет низкую частоту встречаемости (8%). Большая частота встречаемости понятия «причина» отмечается в группе студентов-непсихологов (21%), в группе студентов-психологов данное понятие представлено мало (9%).

Таблица 5

Результаты ассоциативного эксперимента, характеризующие представления о мотивации в двух группах респондентов

Ассоциации к понятию «мотивация»	Частота встречаемости		φ-критерий Фишера	Уровень значимости
	Студенты-психологи	Студенты-непсихологи		
Цель	63	68	0,55	$p \geq 0,05$
Побуждение	51	38	1,58	$p \geq 0,05$
Желание	51	14	5,27	$p \leq 0,01$
Стремление	44	15	4,26	$p \leq 0,01$
Мотив	43	46	0,37	$p \geq 0,05$
Деятельность	37	17	3,03	$p \leq 0,01$
Стимул	31	16	2,36	$p \leq 0,01$
Действие	26	26	0	$p \geq 0,05$
Потребность	26	10	3,05	$p \leq 0,01$
Работа	24	13	1,93	$p \leq 0,05$
Заинтересованность	23	4	4,12	$p \leq 0,01$
Достижение	22	6	3,31	$p \leq 0,01$
Успех	19	4	3,46	$p \leq 0,01$
Интерес	17	9	1,63	$p \geq 0,05$
Причина	16	38	3,31	$p \leq 0,01$

Анализируя полученные результаты можно утверждать, что в двух группах респондентов наблюдаются значимые различия в представлениях о мотивации по ассоциациям желание ($\phi_{\text{эмп}} = 5,27$; $p \leq 0,01$), стремление ($\phi_{\text{эмп}} = 4,26$;

$p \leq 0,01$), успех ($\varphi_{\text{ЭМП}} = 3,46$; $p \leq 0,01$), заинтересованность ($\varphi_{\text{ЭМП}} = 4,12$; $p \leq 0,01$) и др.

Таким образом, в представлениях студентов понятие «мотивация» охватывает феномены, которые выражаются через понятия цель, побуждение, стремление, потребность и др. На основе ответов студентов можно предположить, что выявление смысла понятия мотивации происходит посредством соотнесения его с другими понятиями из интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер. Это согласуется с позицией Д.А. Леонтьева, который отмечает, что процессы чисто мотивационной природы (такие как желание, стремление, хотения) не вычленимы из множества когнитивных механизмов, которые управляют, направляют, трансформируют, связывают между собой. Феноменологически мотивация проявляется в эмоциональной окраске событий и действий субъекта, в направленности и селективности человеческой деятельности, в системе ценностей и предпочтений. (В.К. Вилюнас).

Литература:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб: Изд-во «Питер», 2000. — 512 с.
2. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
3. Verges P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. T. XLV. No. 405. P. 203—209.

Глобальный подход к оценке личности как одно из условий использования проективной методики

Гаджиева У.Б., кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Современное общество предъявляет ряд требований к человеческой индивидуальности. Этим можно объяснить возрастающий интерес людей к потенциальным возможностям и ограничениям. Интерес вызывает не только особенности собственной личности, но и характерные проявления внутреннего

мира социума. Познание окружающих людей становится необходимой потребностью человека на рубеже третьего тысячелетия. Человеческая психика конца XX века становится объектом глубокого изучения. Психологическое тестирование оказывает в этой проблеме значительную помощь.

В современных условиях средства психологического тестирования, а также различные психодиагностические методы применяются в различных областях общественной практики. Любая система деятельности предполагает ведущую роль человека [2, с. 58–62]. Проявление тех или иных особенностей субъекта обуславливают удачу или поражение в различных жизненных ситуациях. Применяя серию тестов и психодиагностических методик можно выявить наличие или отсутствие различных качеств человека. Результаты психодиагностических процедур позволяют раскрыть человеческую индивидуальность, спроектировать дальнейшие пути ее развития и преодолеть массу препятствий.

Психологические тесты преследуют выявление и измерение различий между людьми. Первоначально методы психодиагностики берут свое начало с первой четверти XIX века, т.е. с появлением клинического периода в развитии психологических знаний. Клинический период был характерен тем, что врачи играли основную роль в добывании и анализе психологических знаний о человеке. Используя психодиагностические методы, врачи пытались выявить причины происхождения трудноизлечимых в те годы душевных заболеваний и неврозов [4, с. 55–67]. В клиниках Европы велись системные наблюдения за больными, записывались и анализировались результаты этих наблюдений. Однако в целом психодиагностика носила еще произвольный характер, что проявляется в разных выводах и умозаключениях, к которым приходят врачи, наблюдая и изучая больных с помощью тестов. Методы диагностики носили в то время качественный характер.

Вторая половина XIX века является началом создания количественных методов психодиагностики. В.Вундтом была создана первая в мире экспериментальная психологическая лаборатория, где стали применять технические устройства и приборы [5, с. 47].

Становление современных методов психодиагностики следует отнести к концу XIX началу XX века. Это время активного развития теории вероятности и математической статистики, на которое впоследствии стали опираться научные методы количественной психодиагностики.

При этом необходимо отметить, что создание и разработка психодиагностических методик связаны с общим кризисом психологической науки, воз-

никшим на рубеже XIX и XX веков. Кризис выявил все недостатки интроспективной психологии, связанные с отсутствием научно обоснованных средств в точной психодиагностике. Выходом психологии из состояния кризиса стала разработка соответствующих методов, которые позволили получать субъективные, точные и объективные знания о психологических процессах, свойствах и состояниях человека. В результате психология обогатилась более надежными теориями.

Сегодня тестирование и психодиагностическое исследование прочно вошло в практику работы образовательных учреждений разных ступеней. Обращение к тестам как к средству самопознания и изменения своей личности порождает особый класс тестовых процедур: от популярных, нередко шуточных опросников до специфически структурированных проективных методов, затрагивающих глубины человеческой психики.

Особое место среди психодиагностических методик занимают проективные методики. По сравнению с другими методами проективные методики имеют существенное достоинство: они валидны и относительно надежны при высоком уровне профессиональной подготовки пользователя [3, с. 206]. Они менее субъективны и мало подвержены случайным, ситуативным влияниям. Недостаток их выражается в трудоемкости и значительных временных затратах, необходимых для получения психодиагностического результата.

Проективные методики базируются не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств личности. Оценка вытекает в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно-неопределенные картинки, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др. Использование проективных тестов предполагает психодиагностику скрываемых или неосознаваемых испытуемыми психологических особенностей. Глобальный подход проективных методик предполагает не только эмоциональные, мотивационные и межличностные характеристики личности, но также и некоторые интеллектуальные аспекты поведения [6, с. 126]. Здесь рассматривается общий интеллектуальный уровень, оригинальность и стиль решения проблемных ситуаций.

Наше исследование преследовало цель: регистрация состояния психики путем исследования моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки — зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). Для этого была использована проективная методика — «Несуществующее животное». Метод исследования построен на теории психо-

моторной связи [1, с. 25—31]. В исследовании приняли участие учащиеся 10—11 классов школы №3 и студенты 1, 2, 5 курсов ДГУ (факультет культуры, иностранного языка, математический, филологический, химический и экологический). Исследование проводилось по следующей инструкции: «Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем».

Анализ полученных результатов осуществлялся по следующим показателям: положение рисунка на листе, центральная часть фигуры, общая энергия, несущая опорная часть фигуры, части, поднимающиеся над уровнем фигуры, хвосты, контуры фигуры, оценка характера линии, название.

Исследованием было охвачено 150 школьников (75 учащихся 10 классов, 75 учащихся 11 классов) и 1040 студентов ДГУ (ФК — 90 человек, ФИЯ — 185 человек, МФ — 140 человек, ФФ — 100 человек, ХФ — 105 человек, ФЭ — 140 человек). Исследование было проведено при участии преподавателей кафедры общей психологии ДГУ: старшего преподавателя Вагабовой Н.М., преподавателя Абдуразакова Р.А., к.п.н., доцента Гаджиевой У.Б, а также психолога школы №3 Мячкиной Е.В.

Анализ результатов школьников выявил следующую тенденцию:

1. Положение рисунка на листе: около 67% респондентов расположили рисунок ближе к левой стороне, что свидетельствует о наличии отрицательно окрашенных и депрессивных эмоций, неуверенности и пассивности. Причем отмечается положение рисунка ближе к верхнему краю листа, что трактуется как высокая самооценка. Недовольство своим положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих, как претензия на продвижение и признание. Около 27% респондентов расположили рисунок на средней линии. И только 6% респондентов расположили рисунок ближе к правому краю, что говорит о наличии положительно окрашенных эмоций, активности, конкретных действий.

2. Центральная часть фигуры (голова или замещающая ее деталь): положение «анфас» отмечено у 67% респондентов — трактуется как эгоцентризм, у 20% голова повернута вправо — устойчивая тенденция к деятельности, ответственности, у 13% голова повернута влево — тенденция к рефлексии, к размышлениям. Увеличенный размер головы отмечен у 20% респондентов, что говорит о внимании к рациональному началу, эрудиции в отношении себя и окружающих. На голове расположены детали, соответствующие органам чувств. 53% респондентов изобразили уши, которые свидетельствуют о выраженной заинтересованности в информации, значимости мнения окружающих о себе;

87% респондентов изобразили зачерченный рот, говорящий о легкости возникновения опасений и страхов, недоверия; 67% респондентов обозначили глаза резкой прорисовкой радужки, которая свидетельствует о переживании страха; 33% респондентов нарисовали ресницы, свидетельствующие о заинтересованности в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться. На голове 67% респондентов расположили дополнительные детали: рога в сочетании с когтями, щетиной, иглами. Дополнительные детали трактуются как агрессия, защита, а в данном случае как агрессия спонтанная или защитно-ответная; 60% респондентов изобразили гриву, шерсть, подобие прически. Данный показатель трактуется как подчеркивание своего пола, чувственности.

3. Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы, постамент).

Около 27% респондентов изобразили ноги и лапы, причем очень тщательно соединенные с корпусом, что говорит об основательности, обдуманности и рациональности принятия решения.

4. Части, поднимающиеся над уровнем фигуры.

20% респондентов изобразили украшающие части — кудри, крылья, завитушки, которые подчеркивают энергию охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, «самораспространение» с неделикатным и неразборчивым притеснением окружающих.

5. Хвосты.

Около 53% респондентов изобразили животных с хвостами, которые выражают отношение к собственным действиям, решениям, выводам, к своей вербальной продукции. Причем у 33% респондентов хвосты повернуты вправо — отношение к своим действиям и поведению. А у 20% респондентов влево — отношение к своим мыслям, решениям, к упущенным возможностям. У 26,5% респондентов хвосты направлены вверх и у 26, 5% респондентов хвосты направлены вниз, что говорит о положительной и отрицательной окраске отношения к действиям и решениям.

6. Контуры фигуры.

У 67% респондентов отмечается прорисовка и затемнения линии контура. Это защита от окружающих, причем агрессивная т.к. выполнена в острых углах, а также со страхом и тревогой, так как имеет место затемнение, «запачкивание» контурной линии. В рисунках наблюдается и направленность такой защиты: верхний контур (против вышестоящих, против лиц, имеющих возможность наложить запрет) и нижний контур (защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета, боязнь осуждения).

7. Общая энергия.

Только 20% респондентов щедро отобразили не только необходимые детали, но и усложненные контрастностью дополнительные детали. Соответственно, чем больше составляющих частей и элементов, тем выше энергия.

8. Оценка характера линии.

У 60% респондентов выявлена небрежность, неаккуратность соединения, зачернение частей рисунка, «запачкивание», стереотипность линий.

Тематически животные были поделены на угрожаемых, угрожающих и нейтральных. У 57% респондентов животные угрожающие, а у 43% респондентов — нейтральные. Данное изображение свидетельствует об отношении к собственной персоне, представлении своего положения в мире. В данном случае рисуемое животное — представитель самого рисующего. У 55% респондентов изображенные животные уподоблены человеку, что свидетельствует об инфантильности, эмоциональной незрелости.

9. Название.

Около 43% респондентов назвали животное поверхностно — звуковым названием без всякого осмысления («занзагар», «чики — чу», «сисон» и т.п.), которое знаменует легкомысленное отношение к окружающим, неумение учитывать сигнал опасности. Наблюдались иронические — юмористические названия («тучок», «парасашвили», «фершолька», «ники», «пикачу», «марфоня», «элькар» и т.п.). Анализ собранных материалов среди студентов ДГУ позволяет выявить следующую картину: наблюдается определенная преемственность в изображении агрессивных животных с ориентировкой на прошлый период и бездеятельность, а также в изображении животных, расположенных ближе к верхнему краю листа (высокая самооценка). Причем данная картина ярко прослеживается на 1 курсах и частично на 2 курсах. Необходимо отметить, что агрессивность и враждебность в сочетании с тревожностью, неуверенностью и чувственностью больше прослеживается в рисунках девушек, нежели юношей. Только 12,5% респондентов 1 курса ценят рациональное начало, эрудицию, у 20% респондентов 1 курса основательно и тщательно изображены ноги — лапы. У 37,5% респондентов изображены хвосты, из них 12,5% респондентов изобразили их поднятыми вверх. Инфантильность изображения прослеживается у 69% респондентов, прорисовка и затемнение линий контура наблюдается у 87% респондентов. В данном случае можно отметить, что по сравнению со школьниками у студентов страх и тревога в рисунках усилились. У 81% респондентов голова изображена в положении «анфас», что говорит об увеличении уровня эго-

центризма, у 31% респондентов изображен зачерченный рот, а у 69% респондентов приоткрытый рот с зубами (вербальная агрессия). Данная тенденция была не характерна для школьников. Для 50% респондентов важна такая деталь как «уши».

Для того чтобы проследить последующую преемственность были проанализированы рисунки студентов 5 курсов. Анализ позволил проследить следующее: 73% респондентов изобразили животное на средней линии, что свидетельствует о норме, т.е. реальной самооценке, у 15% респондентов рисунок оказался ближе к правой стороне. У 12% респондентов ближе к левой стороне, у 10% респондентов отмечена низкая самооценка. Большая голова изображена у 68% респондентов. Причем у 84% респондентов наблюдается положение «анфас». Только у 16% респондентов голова повернута влево (тенденция к рефлексии). У 79% респондентов изображены «уши», у 47% респондентов — зачерченный рот. У 53% респондентов приоткрытый рот в сочетании с языком. У 36% респондентов глаза подчеркнуты резкой прорисовкой радужки. Агрессия в рисунках наблюдается у 16% респондентов (изображение рогов). Подобие прически у 47% респондентов. Основательная, опорная часть фигуры изображена у 74% респондентов. Функциональные части изображены у 84% респондентов. Хвосты отмечены у 64% респондентов, причем у 53% респондентов хвосты подняты вверх. Контур фигуры прорисован и затемнен у 30% респондентов, у 67% респондентов усложненная конструкция за счет дополнительных деталей. 10% респондентов изобразили угрожающих животных, у 15% респондентов изображения инфантильные. Названия животных у 87% респондентов выражают рациональное соединение смысловых частей («регид», «мышепсарь», «лилоид», «моноухо», «скольпа» и т.п.).

Анализ собранных материалов позволяет констатировать следующий факт: рисунки учащихся 10—11 классов школы №3 большей частью произведены недоброжелательностью, враждебностью и агрессивностью. В рисунках наблюдается просто примитивный контур, что говорит об экономии энергии, астеничности организма. Направленность враждебности и агрессивности объясняется своеобразной защитой против насмешек, непризнания, боязни осуждения и готовности к самозащите любого порядка. Данная тенденция прослеживается и в работах студентов 1—2 курсов. Однако ближе к 5 курсу студенты начинают более реально оценивать свои потенциальные возможности. На первый план начинают выступать рациональное начало и эрудиция, творческое мышление. Рисунки студентов 5 курсов характеризуются

высокой энергией, меньшей агрессивностью и враждебностью, умением охватить разные области человеческой деятельности. Для них более характерны основательность, обдуманность, рациональность принятия решения, опора на существенные положения и значимую информацию.

Литература:

1. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. — М.: Изд. «Светотон» ЛТД, 1995. — 320 с.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология. — М.: Изд. «Академия», 1997. — 368 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь — справочник по психодиагностике. — СПб.: Питер, 2002. — 528 с.
4. Лебединский М.С., Мясищев В.Н. Введение в медицинскую психологию. — Изд. «Медицина», 1966. — 430 с.
5. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1980. — 176 с.
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М.: Изд. «Владос», 1988. — 235 с.

Психологическое сопровождение адаптации вчерашних школьников к условиям вузовского обучения

Демидова И.Ф., кандидат психологических наук, доцент; Коновалова Н.В. Таганрогский институт управления и экономики

Одна из тенденций современного образования — обеспечение его непрерывности, которое заключается в, частности, в расширении сферы среднего профессионального образования и переносе его в стены вуза. Данный подход двусторонне выгоден как школьникам, так и вузам. Школьники по окончании 9 класса поступают на факультет среднего профессионального образования, по окончании которого могут продолжить обучение в том же вузе по профилю избранной специальности по сокращенной программе и без сдачи ЕГЭ, которое вызывает у многих беспокойство и нервно-психическое напряжение.

Институты, на базе которых создаются подобные факультеты, в свою очередь, могут заранее обеспечить себя будущими студентами, что является весьма перспективным в условиях продолжающейся демографической «ямы» и высокой межвузовской конкуренции.

Однако данная система сопряжена с целым рядом трудностей, которые испытывают обе ее стороны. Преподаватели вуза зачастую оказываются не готовы к работе со школьниками. Многие из них не знакомы с их возрастными и когнитивными особенностями, спецификой их субкультуры, школьной программой, в результате чего не могут найти с ними общий язык и предъявляют к ним повышенные требования, соответствующие уровню студентов 1 курса. Вчерашние девятиклассники, попав фактически в 10 классе в стены вуза, не знакомы с системой вузовского обучения и вузовских требований, с культурой поведения и общения в вузе. В результате между преподавателями и студентами возникают конфликты, взаимное непонимание, напряженность, снижение успеваемости обучающихся. Все это доказывает необходимость дополнительной работы по адаптации вчерашних школьников к условиям вузовского обучения и подготовки преподавателей к работе с новым для них контингентом. Такая работа может осуществляться в форме психологического сопровождения.

В Таганрогском институте управления и экономики психологическое сопровождение адаптации студентов факультета среднего профессионального образования (ФСПО) к условиям обучения в вузе осуществляется силами преподавателей кафедры теоретической и прикладной психологии и студентов, обучающихся по специальности «Психология». Это сопровождение идет по трем направлениям: 1) мониторинг когнитивного и личностного развития обучающихся; 2) развитие самосознания и самопонимания обучающихся в рамках «Психологического клуба»; 3) просветительская работа с преподавателями, работающими на ФСПО. Остановимся более подробно на содержании и результатах работы каждого направления.

Для мониторинга когнитивного и личностного развития обучающихся были подобраны следующие методики: «Определение направленности личности» («Ориентационная анкета» В. Смекайла, М. Кучера), «Шкала локус-контроля» (модифицированный вариант методики УСК Дж. Роттера), «Методика изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина), «Диагностика реальной структуры личности ЦОЛ» (С.С. Бубнов), «Методика для изучения социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков), «Методика исследования волевой организации личности»,

«Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, методика «Сложные аналогии».

Мониторинг проводился в три этапа. Первый этап осуществлялся в октябре, второй — в январе, третий — в мае. При этом на первом и третьем этапе студенты заполняли все методики, а на втором — только часть из них, направленную на изучение мышления, мотивов учебной деятельности и волевой организации личности.

На факультете среднего профессионального образования три группы студентов, соответствующие трем специальностям: право, экономика и менеджмент. В результате диагностики оказалось, что между группами есть как сходства, так и различия. Так, по результатам первого этапа мониторинга студентам-правоведам оказались присущи следующие особенности. 78% студентов испытывают трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей, 22% студентов способны понимать абстракции и выстраивать сложные логические связи. В группе преобладает направленность на себя (52%), которая характеризуется отстаиванием собственных интересов, удовлетворением своих потребностей и склонностью к соперничеству. 26% студентов имеют направленность на дело, т.е. на выполнение работы как можно лучше, склонны к деловому сотрудничеству. Остальная часть студентов имеют направленность на общение, которая характеризуется поддержанием отношений с людьми и социальным одобрением (22%).

Большинство студентов в зависимости от сложившейся ситуации и обстоятельств склонны брать ответственность за свои поступки либо на себя, либо возлагать на других (60%), вместе с тем 40% студентов склонны брать на себя ответственность.

Ведущими ценностями данной группы являются: помощь и милосердие другим людям (74%), признание и уважение людей, приятное времяпрепровождение и отдых (по 52%) и высокий социальный статус и управление людьми (48%).

Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы выступают: стать высококвалифицированным специалистом (87%), сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (70%), успешно учиться (52%), а также приобрести глубокие и прочные знания (48%).

У 61% студентов в достаточной мере развиты волевые качества, 24% имеют высокий уровень развития, способны с достаточной степенью осознанности и реальности определять для себя цели, пути и способы их дости-

жения, но вместе с тем 16% нуждаются в развитии и тренировке волевых качеств.

В ходе психологической диагностики группы экономистов были выявлены следующие характеристики. Большинство студентов испытывают трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей (65%).

В группе преобладает направленность себя (71%), 18 % студентов имеют направленность на дело, остальная часть студентов имеют направленность на общение (12%).

Большинство студентов берут ответственность на себя за свои поступки; считают, что большинство важных событий в жизни является результатом собственных действий (53%), остальные поровну разделились на склонных не брать ответственности на себя, и в зависимости от обстоятельств брать или не брать ответственность на себя (по 24%).

Ведущими ценностями данной группы являются: признание и уважение людей (71%), помощь и милосердие другим людям (65%), приятное времяпрепровождение и отдых (41%), любовь (36%) и высокий социальный статус и управление людьми (36%).

Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов данной группы выступают: стать высококвалифицированным специалистом (88%), достичь уважения преподавателей (71%), сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (53%), успешно учиться (53%), успешно продолжить обучение на последующих курсах (36%) и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (36%).

У всей группы в достаточной мере развиты волевые качества.

И, наконец, результаты диагностики студентов — менеджеров. Большинство студентов испытывают трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей (85%).

В группе преобладают два вида направленности на себя и общение (по 50%). Студенты в группе разделились поровну на тех, кто берет ответственность на себя за свои поступки, считая, что большинство важных событий в жизни является результатом собственных действий, и на тех, кто не берет ответственность.

Ведущими ценностями данной группы являются: помощь и милосердие другим людям (56%), признание и уважение людей, приятное времяпрепровождение и отдых (по 26%) и высокий социальный статус и управление людьми (18%).

Доминирующими мотивами учебной деятельности студентов выступают: стать высококвалифицированным специалистом (78%), сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (80%), успешно учиться (62%), а также приобрести глубокие и прочные знания (58%).

У 81% студентов в достаточной мере развиты волевые качества, 18% имеют высокий уровень развития, способны с достаточной степенью осознанности и реальности определять для себя цели, пути и способы их достижения, но вместе с тем 2% нуждаются в развитии и тренировке волевых качеств.

Таким образом, в результате первого этапа мониторинга определились «проблемные зоны» в развитии обучающихся. Абсолютно во всех группах студенты испытывают сложности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей, т.е. у них низкий уровень развития логического мышления. Данный факт не мог не отразиться на результатах учебной деятельности, которые в первом семестре, действительно, были не очень высокие. Поэтому основная рекомендация для преподавателей заключалась в усилении внимания к развитию логического мышления студентов. Кроме того, в целом преобладал экстернальный локус контроля, который оказался значимо ($p \leq 0,05$) связан с низким развитием волевых качеств, т.е. у экстерналов волевые качества развиты в недостаточной мере. Что касается преобладания направленности на себя, то она, на наш взгляд, обусловлена возрастными особенностями студентов, которые соответствуют возрастному этапу старшеклассников и данная направленность является ведущей в данном возрасте.

Результаты 3 этапа мониторинга показали следующее. 61 % студентов группы правоведов способны понимать абстракции и выстраивать сложные логические связи, а 43% имеют трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей. Доминирующими мотивами учебной деятельности выступают: стать высококвалифицированным специалистом (96%), достичь уважения преподавателей (52%), получить диплом (65%), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (78%) и приобрести глубокие и прочные знания (13%). Волевые качества студентов группы в основном имеют высокий уровень развития (39%). У 35 % студентов волевая сфера личности развита в достаточной мере, а у 4% студентов имеет низкий уровень развития волевой сферы личности. 85% студентов социально адаптированы.

Таким образом, по сравнению с результатами первого этапа психодиагностической работы, произошли следующие изменения: в понимании абстракций

и выстраивании сложных логических связей улучшился результат у 39%. Появились новые мотивы учебной деятельности: добиться одобрения родителей и окружающих, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, не запускать предметы учебного цикла. У 39% наметилась положительная тенденция в развитии волевых качеств. У 21% не произошли изменения по сравнению с первым этапом.

Что касается студентов — экономистов, то 69% способны понимать абстракции и выстраивать сложные логические связи, а 17% имеют трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей. Доминирующими мотивами учебной деятельности выступают: стать высококвалифицированным специалистом (69%), достичь уважения преподавателей (54%), получить диплом (46%), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (54%), приобрести глубокие и прочные знания (46%) и успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (54%). Волевые качества студентов данной группы в развитии в достаточной мере (46%) и 23% студентов имеют высокий уровень развития волевой сферы личности. 82% студентов социально адаптированы.

Таким образом, по сравнению с результатами первого этапа психодиагностической работы, произошли следующие изменения: в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей улучшился результат у 30%. Также появились новые мотивы учебной деятельности у 30,%. Это следующие мотивы: добиться одобрения родителей и окружающих, быть постоянно готовым к очередным занятиям, не запускать предметы учебного цикла, не отставать от сокурсников и получить интеллектуальное удовлетворение. В развитости волевых качеств личности наметилась положительная тенденция развития у 8%. У 24% не произошли изменения по сравнению с первым этапом.

67% студентов — менеджеров имеют трудности в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей, а 34% способны понимать абстракции и выстраивать сложные логические связи. Доминирующими мотивами учебной деятельности выступают: стать высококвалифицированным специалистом (83%), достичь уважения преподавателей (58%), получить диплом (58%), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (50%), успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (50%) и успешно продолжать обучение на последующих курсах (58%). Волевые качества студентов группы в основном имеют высокий уровень раз-

вития (67%). 33% студентов волевые качества развиты в достаточной мере. 70% студентов социально адаптированы.

Таким образом, по сравнению с результатами первого этапа психодиагностической работы, произошли следующие изменения: в понимании абстракций и выстраивании сложных логических связей улучшился результат у 8%; появились новые мотивы учебной деятельности — получить диплом и успешно продолжать обучение на последующих курсах; в развитости волевых качеств личности наметилась положительная тенденция развития у 67%. У 25 % не произошли изменения по сравнению с первым этапом.

При этом во всех группах показатели экстернальности — интернальности остались без изменений.

Таким образом, результаты мониторинга показали изменения в когнитивном и личностном развитии студентов на протяжении первого года обучения: улучшилось логическое мышление, развились волевые качества, изменились мотивы учебной деятельности, студенты адаптировались к системе вузовского обучения, что отразилось и на успеваемости. В то же время выявились особенности работы преподавателей, т.к. в разных группах эта адаптация различна, что, на наш взгляд, связано с влиянием преподавателей по специальным дисциплинам.

Результаты каждого этапа мониторинга предоставлялись студентам, их родителям и кураторам групп в виде индивидуальных психологических портретов, также составлялись групповые психологические портреты, что позволяло увидеть динамику и основные направления работы. Однако на развитие студентов повлиял не только мониторинг, но и занятия в Психологическом клубе, которые были направлены на самопознание и самопонимание (второе направление работы).

Занятия Психологического клуба проводились раз в 2 недели. Их тематика касалась познавательных психических процессов, возрастных особенностей и коммуникативных качеств. Занятия проводили студенты 4 курса специальности «Психология» под руководством преподавателя. Все занятия были организованы в виде практических и тренинговых упражнений, сопровождались психодиагностическими методиками, которые сами студенты тут же на занятии обрабатывали. В результате этих занятий студенты факультета СПО узнали о своих психических процессах, увидели степень их развитости, получили практические рекомендации по их развитию. Проведение занятий студентами способствовало созданию дружеской, непринужденной обстановки, позволяло вести диалог, вызывало живой интерес у аудитории. В конце учебного года

были проведены психологические игры между тремя группами студентов, которые показали, чему студенты научились, насколько хорошо они себя узнали.

И, наконец, третье направление работы — психологическое просвещение преподавателей, работающих на факультете СПО, заключалось в том, что с преподавателями было проведено несколько семинаров, на которых им рассказали о возрастных особенностях студентов факультета, о методах работы с «трудными» детьми, развитии их мотивации, представили результаты мониторинга. Эта работа оказалась необходимой, т.к. вузовские преподаватели оказались не готовы к работе с более младшим контингентом, некоторые из них долго не могли найти общий язык с обучающимися, предъявляли к ним завышенные требования. Именно этот факт и снизил процесс адаптации студентов.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в целом психологическое сопровождение оправдало себя, позволив развить обучающихся, включить их в процесс вузовского обучения, повысить их успеваемость. Были выявлены организационные трудности, которые в дальнейшем будут устранены, а также стало ясно, что большого внимания требуют преподаватели, работающие с данным контингентом, которых необходимо готовить к работе с ними до начала этой работы, а не в ее процессе, как это имело место, поэтому первые занятия с преподавателями будут проведены уже в августе. Конечно, данная работа требует немалых усилий от преподавателей кафедры психологии, которые ее организуют и проводят, но без нее студенты среднего профессионального образования не смогут успешно обучаться в вузе и освоить все необходимые общекультурные и профессиональные компетенции, предусмотренные новыми образовательными стандартами и требованиями времени.

Профессиональное самообразование педагога

Клименко Л.Н., кандидат педагогических наук

Воркутинский филиал «Университет Российской академии образования»

Для профессиональной деятельности педагога сегодня недостаточно просто работать в образовательном учреждении и знать свой предмет.

Для педагогической деятельности на современном уровне требований общества необходимо постоянно обновлять и обогащать свой профессиональный потенциал.

Повышение квалификации — условие жизни в современном мире. В наши дни невозможно один раз получить специальность, а потом только реализовывать свои знания и умения. Мир не стоит на месте. Он подобен лифту, который всё время движется вверх. Если ты остановился, разрыв будет только увеличиваться. Хороший специалист сегодня уже может оказаться невостребованным завтра.

Чтобы оставаться профессионалом, требуется непрерывный процесс самообразования. Для этого нужно выделить время, усилия, деньги. Все это окупается сторицей. Можно сказать, что только это и окупается по-настоящему. Самый ценный капитал — внутренний, а не внешний. Если человек умеет действовать сообразно меняющемуся миру, он всегда добудет в нем необходимое. В этом и смысл личностной ориентации — то, что вложено в знания, способности и умения движущегося человека, оказывается дороже вложений в «недвижимость». Развивающийся специалист сумеет обрести и внешний капитал.

Профессиональное самосовершенствование и самовоспитание педагога в принципе невозможно, если он сам не увидит пробелы в общепедагогических знаниях, в знаниях по преподаваемым основам науки, недостаточность своего педагогического инструментария. Приступая к работе по самовоспитанию и профессиональному самосовершенствованию, педагог должен иметь данные анализа своей работы за определенный период, объективную их оценку и рекомендации коллег по улучшению своей деятельности. Опыт преподавателей, добившихся заметных успехов в профессиональной деятельности путем систематической работы над собой, свидетельствует о том, что работу по самосовершенствованию надо начинать с углубленного анализа собственной педагогической практики, с установления причин, как успехов, так и неудач. Анализируя результаты и процесс собственной деятельности, преподаватель совершает рефлексию, без которой нет понимания закономерностей образовательного процесса, нет поступательного движения к педагогическому мастерству.

Ведущим компонентом профессионального самосовершенствования и самовоспитания педагога является самообразование, под которым мы понимаем «целенаправленную, определенным образом осуществляемую познавательную деятельность педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования педагогического процесса» [5, с. 6.] Самообразование — основа роста учителя как специалиста.

Педагог, по словам А. Дистервега, «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [2, с. 74]. Если он не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать что он отстает: он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед учебным заведением, и хочет или не хочет, сопротивляется общему движению педагогического коллектива. Перекликаясь с «учителем русских учителей» — К.Д. Ушинским утверждавшим, что учитель живет до тех пор, пока учится, один из выдающихся ученых современности, академик Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться — не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются» [7, с. 7].

Сама жизнь обозначила проблему непрерывного педагогического образования как наиболее актуальную.

Но в реальной практической деятельности, как указывает В.А. Сластенин, «при многочисленных обязанностях, отнимающих много времени у педагога, может сложиться ситуация, когда он не выходит за пределы непосредственных дел, осуществляемых каждодневно. В этом случае его отношение к профессии — это отношение к ее отдельным сторонам. Соответственно оценка профессии и себя в ней носит фрагментарный, ситуативный характер, связанный с возникающими проблемами (установлением дисциплины, организацией коллектива, выяснением взаимоотношений с администрацией школы и т.д.)» [6, с. 65].

Подобная непосредственность профессионального бытия рано или поздно приходит в противоречие с логикой педагогической деятельности, что побуждает учителя критически оценить себя в профессии, заставить подняться над непосредственно данными условиями. Этот способ профессиональной деятельности связан с проявлением рефлексии, или, по выражению С.Л. Рубинштейна, мировоззренческого чувства, формирующего обобщенно-целостное отношение к профессии.

Желание и опыт самосовершенствования составляет необходимую предпосылку самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию профессионально значимых качеств своей личности в трех направлениях:

а) адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;

- б) постоянное повышение профессиональной компетентности;
- в) непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности [3, с. 87].

В этом плане весьма примечательно мнение Р.П. Скульского, утверждавшего, что необходимо и учителя научить быть учителями! Что это значит для него? Немного перефразируя его ответ (с учетом того, что книга была написана до начала демократических преобразований), получаем следующее:

1. Систематически овладевать методологическими знаниями, изучать труды классиков философии, государственные и ведомственные документы об образовании и воспитании подрастающих поколений.

2. Сосредоточить свои усилия на совершенствовании учебного процесса, в котором наиболее полно реализуются профессионально-педагогические функции учителя, применяя в своей деятельности новейшие достижения психологии и педагогики, передового опыта и осуществляя собственный научно-педагогический поиск.

3. Постоянно анализировать состояние реализуемого образовательного процесса, соотнося его с общими тенденциями развития процесса обучения, используя в качестве критериев оценки педагогической эффективности своего учительского труда его конечные и промежуточные результаты, обоснованность проектов конкретных вариантов методик требованиями науки.

4. Глубоко осознавать собственную педагогическую деятельность как творческий процесс решения разнообразных по содержанию учебно-воспитательных задач в их системе.

5. Непрерывно совершенствовать свою профессионально-педагогическую квалификацию посредством самообразования, изучения и применения достижений науки и передового опыта, а также собственного педагогического поиска.

6. Посредством самовоспитания и саморазвития формировать в себе те профессионально-педагогические качества, которые являются предпосылками творческой деятельности; руководствуясь всей системой дидактических принципов, постепенно овладевать исследовательскими умениями и приемами решения педагогических задач творческого характера [9, с. 74–75].

Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в совершенствовании. Следует заметить, однако, что эта потребность

не формируется сама по себе из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к педагогу и имеющимся уровнем его профессионально-личностного развития. Требования, предъявляемые обществом к педагогу «либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают педагога идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании» [6, с. 66]. Психологи указывают на компенсаторные механизмы снятия подобных противоречий: рационализация, инверсия, проекция, «бегство от реальности» и др.

В основе профессионального самовоспитания, как и в основе деятельности учителя, лежит противоречие между целью и мотивом. Обеспечить сдвиг мотива на цель — значит, вызвать истинную потребность в самовоспитании. Вызванная таким образом потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями; чувствами долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самовоспитания.

Наука отмечает два приема формирования самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй — в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Но при использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки, так как затруднения в работе имеют лишь те воспитатели, которые ставят перед собой высокие задачи. Не может удовлетворить творчески работающего педагога и прием формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Основной способ формирования самооценки педагога (в том числе будущего) — соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности педагога — воспитателя, и такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса. Самый простой и в то же время самый надежный способ формирования профессионального идеала — самообразовательное изучение специальной литературы, знакомство с жизнью и творчеством выдающихся педагогов с целью поиска своего идеала педагога. Это — главное условие эф-

фективности его самовоспитания. В этом плане весьма полезную роль может сыграть идеал волевого человека, образ которого явится примером для подражания. Таким примером для студента педвуза может быть Л.Н. Толстой, оставивший в своих дневниках великолепные образцы самовоспитательной работы. Он придавал чрезвычайно важное значение выполнению следующих правил: «Что назначено непременно исполнить, то исполняй, несмотря ни на что... Что исполняешь, исполняй хорошо. Никогда не справляйся в книге, ежели что-нибудь забыл, а старайся сам припомнить... Заставь постоянно ум свой действовать со всею ему возможной силою» [10, с. 15]. Лучшему самоотчету и самоанализу способствует ведение личного дневника, по которому субъект самовоспитания может наблюдать за развитием своих способностей. На основе проведенного анализа собственных недостатков Л.Н. Толстой определил такие задачи по самовоспитанию: «Важнее всего для меня в жизни исправление от 3-х главных пороков: Бесхарактерности, Раздражительности и Лени»

К внешним факторам, стимулирующим процесс самовоспитания, относят педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени.

Педагог, особенно начинающий, попадая в педагогический коллектив, где царит атмосфера взаимной доброжелательности и требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где с особым вниманием относятся к творческим поискам коллег и искренне радуются их находкам, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте начинающих педагогов, стремится соответствовать требованиям профессионального идеала. Напротив, отсутствие коллективистических начал среди педагогов, пренебрежение к творческому поиску и скептическое отношение к возможностям самовоспитания неизбежно убьют потребность в самосовершенствовании.

Если руководство учебным заведением не создает педагогам условия, при которых каждый из них имел бы возможность переживания успеха, вызывающего веру в собственные силы и способности, если за его требованиями не чувствуется озабоченности успехами педагогов, стремления помочь, то в такой учебным заведением у них не появляется потребности в самовоспитании.

Наконец, фактор времени. Оно необходимо педагогу для чтения художественной литературы, периодики, посещения музеев, театров, выставок, про-

смотрa фильмов и телепередач, изучения специальной, а также психолого-педагогической литературы.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа:

- самопознание;
- самопрограммирование;
- самовоздействие.

Профессиональному самопознанию будущего педагога может помочь курс психологии. Для выявления общей самооценки должна быть использована традиционная методика построения ранжированных рядов качеств идеала и характерных для конкретной личности с последующим вычислением коэффициента по соответствующей формуле [8, с. 35–36]. Самооценка профессиональных качеств определяется с помощью той же методики при условии, что эталонный ряд строится из профессионально значимых качеств. Для выявления уровня направленности на педагогическую профессию, области предпочитаемой педагогической деятельности (преподавание или воспитательная работа) лучше использовать проективные методики типа вербального теста «понятийный словарь». Для выявления уровня общительности (коммуникабельности) рекомендуется тест В.Ф. Ряховского [4, с. 52–54].

Учитывая, что умение общаться складывается из частных умений, а также зависит от многих факторов, углубленное познание себя должно идти по линии выявления уровня сформированное перцептивных умений, навыков педагогической техники и таких умений, как умение слушать собеседника, управлять общением, выступать перед аудиторией и т.п.

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Процесс самопрограммирования развития личности не что иное, как материализация собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности.

Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Например, никогда и никуда не опаздывать; никогда и никому не отвечать односложно «да» или «нет» — искать другие формы ответа; никогда и никому не отказывать в помощи и т.п.

К.Д. Ушинский считал, что ему в самовоспитании помогало следующее:

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действий.
4. Решительность.
5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
6. Не проводить время бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.
8. Каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках.
9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет» [11. с. 27].

Наряду с программой самовоспитания можно составить и план работы над собой: план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Для начинающих самовоспитательную деятельность, не накопивших достаточного опыта работы над собой, более приемлемой представляется программа, состоящая из трех разделов: самопознание и самообразование; овладение навыками учебной работы в вузе; самовоспитание.

Чтобы правильно поставить цели самовоспитания, необходимо знать свои сильные и слабые стороны, то есть познать себя. Один из важнейших методов самопознания — анализ собственного опыта, как положительного, так и отрицательного. Опыт, «сын ошибок трудных», — превосходный учитель, дорого, однако, берущий за свои уроки. Другой способ познания себя — сравнение с другими.

По понятным причинам не все задачи и направления работы над собой можно зафиксировать в программе. Подчас в этом и нет особой необходимости. Главное, чтобы каждый, вступивший на педагогическую стезю, выработал свой свод жизненных правил, принципов и неукоснительно руководствовался ими в жизни.

Средства и способы самовоздействия бесконечно разнообразны. Учитывая особенности своей личности и конкретные условия, каждый человек выбирает их оптимальное сочетание. Релаксация — общее состояние покоя, расслабленности после сильных переживаний или физических усилий.

Особое место в ряду средств самовоспитания занимают средства управления своим психическим состоянием, т.е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, расслабления

мышц (релаксации), а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др.

В последние годы благодаря широкой популяризации все шире используются методы и приемы целенаправленного самовнушения с помощью специальных словесных формул — аутотренинг.

Совершенное овладение интегральным умением педагогически мыслить и действовать не может быть обеспечено без специальных упражнений, направленных на развитие наблюдательности, воображения как основы предвидения и творческого проектирования своих действий и действий воспитанников. Научное педагогическое мышление выражается в свободном оперировании педагогическими фактами, их разложении на составляющие компоненты с целью проникновения в их сущность, установлении аналогий, сходства и различия в педагогических явлениях. Для этого будущий педагог должен научиться классифицировать факты и явления, устанавливать причины и выявлять мотивы поведения и деятельности участников социального взаимодействия, решать аналитические, прогностические и проективные задачи.

При совершенствовании мастерства и развитии компетентности перед педагогом встает целый ряд задач как личностного, так и профессионального развития. При этом уровни личностного, морального и интеллектуального развития существенно обуславливают успешность профессионально-педагогической деятельности. Представляется, что необходимым условием образования и самообразования педагога является взаимосвязь личностного и профессионального развития.

В проведенном нами исследовании, мы попытались показать, какое место отводили ведущие ученые-педагоги профессионализму педагога. Они считали, что профессионализм, зависит зачастую не только от каких-либо внешних обстоятельств (подготовка в ВУЗе, уровень подготовки учеников или студентов, заработная плата и т.д.), а, прежде всего от желания педагога быть мастером, профессионалом и достигать этого уровня вопреки всем обстоятельствам.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956.

3. Дроздов И.Н. Психологические аспекты управления кадрами. — Владивосток: ПИППКГС, 1997.
4. Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.309—317 О.Б. Даутова, С.В. Христофоров
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
6. Новичков В.Б., Шевченко В.М. Профессиональное самообразование учителя. М., 1990.
7. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1997.
8. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989.
9. Практические занятия по психологии / Под ред. Д.Я. Богдановой, И.П. Волкова. М., 1989.
10. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. М.: Педагогика, 1986.
11. Толстой Л.Н. Полное собр. соч. М.; Л., 1934. Т. 46.
12. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 11. М., 1952.

К.Д. Ушинский о нравственном значении внимания и памяти в формировании личности

Лимонцева Г.В., зам.директора по учебной и научной работе
Воркутинский филиал «Университет Российской академии образования»

Проблема формирования личности является центральной в современной педагогической психологии, психологии личности. Анализ работ отечественных авторов, обращавшихся к этой проблеме прошлым, поможет глубже разобраться в сущности многих аспектов формирования личности.

Важную роль в формировании личности играет правильное направление умственного развития.

К.Д. Ушинский отмечал целостность психической жизни, неразрывную связь эмоциональной и волевой жизни с умственной. Эта связь должна проявляться в единстве задач нравственного и умственного воспитания.

В связи с этим, он придавал большое значение развитию внимания у детей, поскольку оно объединяет собой все ступени психической деятельности.

Внимание, по мнению К.Д. Ушинского, это «мерило развития и показатель направления души», «вся природа, история и статистика души проглянут более во внимании, чем в чем-нибудь другом» [5, с. 147].

Главная цель воспитательной деятельности, по К.Д. Ушинскому, состоит в том, чтобы сделать воспитанника внимательным к нравственным интересам жизни [5, с. 147].

Все развитие человека, умственное и нравственное, выражается в направлении его внимания. К.Д. Ушинский был убежден, что возбуждение в человеке искреннего интереса ко всему полезному, высшему и нравственному поможет ему сохранить всегда человеческое достоинство [5, с. 150].

Внимание — характеристика любого психического процесса: восприятия, когда мы вслушиваемся, рассматриваем, принимаем, пытаемся различить какой-либо зрительный или звуковой образ, запах; мышления, когда мы решаем какую-то задачу; памяти, когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе. Таким образом, внимание — это способность выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание, воображение и др. [4].

П.Я. Гальперин отмечал, что, во-первых, внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И для самого человека, и внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности. И, во-вторых, внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется [2].

У ребенка, отмечает К.Д. Ушинский, как бы талантлив или способен он не был, всегда будут пробелы в знаниях, если его внимание недостаточно развито, если он часто бывает невнимательным или рассеянным на занятиях. Внимание в значительной мере определяет ход и результаты учебной работы.

Внимание — это необходимое условие качественного выполнения любой деятельности. Оно выполняет функцию контроля и особенно необходимо при всяком обучении, когда человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями.

В процессе обучения и воспитания, деятельности и общения у человека развиваются свойства внимания, его виды, образуются относительно устойчивые их сочетания (индивидуально-типологические особенности внимания, обусловленные также и типом нервной системы), на основе которых формируется внимательность как свойство личности.

Внимательный человек — это человек наблюдательный, он достаточно полно и точно воспринимает окружающее, и учение и трудовая деятельность у него протекает успешнее, чем у человека, не обладающего этим свойством личности.

Внимательность человека проявляется не только в познании мира и осуществлении деятельности, но и в отношениях с другими людьми. Чуткость, отзывчивость, понимание настроений и переживаний другого человека, способность уловить малейшие нюансы его чувств и желаний и умение учесть все это в своем поведении и общении с ним отличают внимательного к людям человека и свидетельствуют о достаточно высоком развитии личности [3].

Внимание к человеку является внешним проявлением внутренней культуры, или интеллигентности, в основе которой уважение к другому человеку [3, с. 145].

К.Д. Ушинский определил важнейшие черты значения внимания для развития личности. Внимание важно для педагога в трех отношениях: 1) как барометр, по которому он может судить о развитии и направлении воспитанника, 2) как ворота, через которые только он получает доступ к душе воспитанника, и 3) как материал для разработки [5, с. 147].

Именно по развитию внимания ребенка можно сделать выводы и о его характере, и о преобладающих наклонностях, и о степени развития и направлении этого развития.

Для этого, указывает К.Д. Ушинский, необходимо познакомиться с душой воспитанника: необходимо замечать, на что воспитанник обращает большее внимание, чему представляется много случаев и при ответах учеников, и при повторении рассказанного им, и в свободных беседах: в своих вопросах ученик высказывает более чем в своих ответах. «Если воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к прекрасному и нравственному, то вы не достигли цели воспитания» [5, с. 150].

К. Д. Ушинский рассматривает важность правильного развития произвольного и непроизвольного внимания. Учение, все взятое принуждением и силой воли, по мнению ученого, способствует развитию сильных, но едва ли нравственных характеров и развитых умов. Так же как и «изучение, стремившееся быть единственно интересным, учащее читать играя, дающее детям сейчас же занимательную шутку, боящееся всякого труда, облегчающее изучение, низводящее его до игры». Сделать учебную работу насколько возможно инте-

ресной для ребенка и не превратить этой работы в забаву — это одна из труднейших и важнейших задач воспитания личности.

«Мало давать силы развитию ума людей с увлекающимися, благородными характерами, но без воли, без постоянства в действиях, игрушек страстей». Истинный педагог должен соблюдать золотую середину, «он потребует произвольного внимания и, следовательно, усилий воли даже от маленьких детей, но в этих требованиях не превысит их сил; он постарается сделать учение занимательным, но никогда не лишит его характера серьезного труда, требующего усилий воли» [5, с. 151].

Непроизвольное внимание вызывается аффективным состоянием, произвольное — результат воспитания. То и другое неразрывно связаны между собой. Характерная черта произвольного внимания — присутствие воли, чтобы остановить, напрячь внимание, необходимо усилие. Отсутствие внимания вредно отражается не только на умственном, но и на нравственном развитии человека: рассеянный человек не может управлять ни собой, ни своими чувствами и мыслями. А человек, умеющий управлять своим вниманием и напрягать его наиболее продолжительно, в то же время обладает настойчивостью характера и силой воли [5, с. 81].

Напряженность внимания — это необходимое условие прочного и верного восприятия памятью, поэтому воспитатель должен приучать воспитанника все к сильнейшему и продолжительнейшему сосредоточению внимания. Этот акт зависит или от силы воли воспитанника и от власти, приобретенной им над своим нервным организмом, или от интереса, возбуждаемого самым предметом усвоения.

Необходимо, чтобы воспитатель всегда помнил, что «крик, брань, угрозы, сильно неумеренные похвалы, насмешки и тому подобные нравственные пряности развлекают внимание, вместо того чтобы сосредоточивать его, и во всяком случае дурно действуют на нравственность» [5, с. 152].

Приучая ребенка к вниманию, мы большей частью исправляем леность, поскольку причина лености большей частью скрывается в невнимательности.

Ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. Нет ни одного вида психической деятельности (сознательной и бессознательной), который бы не опирался на память.

Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность человеческой личности. Память связывает прошлое человека с его будущим и настоящим и является важнейшей познавательной функцией, которая лежит в основе развития и обучения че-

ловека. Без памяти человек не мог бы развиваться как полноценная личность. Память создает, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки без чего невозможно ни успешное учение, ни плодотворная деятельность. Чем больше человек знает и умеет, т.е. чем больше у него храниться в памяти, тем больше пользы он сможет принести обществу. Совершенствование памяти зависит от общего развития и духовного роста человека [4].

Воспитание памяти необходимо не только для приобретения ребенком знаний, но и для развития его нравственных чувств и воспитания характера, поскольку без памяти душевная жизнь не может существовать, «из ясного понимания нравственного значения того, что мы помним, также вытекают многие практические правила воспитания».

Для развития нравственного сознания необходимо хорошо помнить свои действия, а также то, что запрещено и что дозволено, какое впечатление производит на окружающих тот или иной поступок. Беспамятный ребенок быстро забывает тяжелое впечатление, произведенное его дурным поступком, и обладает слабым сознанием ответственности за прошлое [1, с. 81].

Упорное припоминание есть труд, и труд иногда нелегкий, к которому должно приучать дитя понемногу, так как причиной забывчивости часто бывает лень вспомнить забытое, а от этого укореняется дурная привычка небрежного обращения со следами наших воспоминаний.

По мнению К.Д. Ушинского, «детская голова не только выносит много учения (наизусть, конечно), но еще освежается от него; только одно делает ее больной и, может быть, на всю жизнь: и это именно несвоевременное вызывание самостоятельного мышления. Только повинуюсь, выучиваются повелевать и, только учась, приучаются думать» [5, с. 160].

Грамотное воспитание должно обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами; а так как оно имеет дело с человеком растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, то должно не только удовлетворять потребностям настоящей минуты, но и делать запас на будущее время.

Воспитание должно вести детей так, утверждает ученый, чтобы они сами делали наблюдения и открытия. Необходимо как можно менее их учить, а как можно более направлять к тому, чтобы они сами делали открытия: «если даже ученик поймет мысль, объясненную ему учителем, то эта мысль эта никогда не уляжется в его голове прочно и сознательно, не сделается полной его собственностью, как тогда, когда он сам ее выработает, только обратив внимание

на сходство или различие уже укоренившихся в нем представлений». Так же надо как можно чаще заставлять учеников воплощать их идеи и мысли в следы памяти и тем самым приучать воспитанников к воплощению своего внутреннего мира в слово и дело.

Педагогу необходимо всегда учитывать, что механическая основа памяти коренится в нервной системе, и тогда становится ясно все значение здорового, нормального состояния нервов для здорового, нормального состояния памяти. Поэтому гимнастика, прогулки на свежем воздухе и вообще все, что укрепляет нервы, предотвращая в них как вялое, так и раздраженное состояние, имеют большее значение для здоровья памяти» [5, с. 164].

Сознавая всю важность первых ассоциаций следов, составляющих, фундамент памяти, воспитатель должен позаботиться, чтобы при начале обучения и изучения каждого предмета были заложены самые прочные осознанные ассоциации. «Начатки знаний, сообщаемых детям, очень легко исчезают, потому что ни к чему не прикрепляются в их пустых головках, и очень часто чудеса памяти сменяются в детях чудесами забвения» [5, с. 165].

Забвение есть отчасти дурная привычка, происходящая от непрочного усвоения многочисленных следов комбинаций, которые, исчезая из памяти сами, увлекают за собою и те элементы, из которых они были составлены, поэтому воспитатель должен предупреждать такое поверхностное усвоение.

Исходя из этого, К.Д. Ушинский рекомендует что, лучше давать детям читать немного, но с отчетом в прочитанном, чем многое без всякого отчета. Выбор материала для чтения должен соответствовать тем нравственным задачам, которые воспитатель желает развить в ребенке. Чтение разнохарактерное, беспорядочное, без повторений и выводов кладет в молодую голову множество плохо связанных, слабых рядов, которые не только сами перепутываются и уничтожаются, но и ослабляют силу прежних, твердо положенных ассоциаций.

И поэтому дети не должны заучивать ничего ложного и неправильного. При сообщении каждого сведения преподаватель должен избегать всего того, что заваливает память, «оставаясь в ней бесполезным камнем, или делается необходимо добычей забвения».

Поскольку человеческая память имеет свои пределы, а период учения очень короток, необходимо помнить, «что труд, употребляемый на приобретение каких-либо знаний, должен соразмеряться с пользой, от них протекающей». Педагог должен ясно сознавать не только пользу, но и характер пользы всякого сообщаемого им сведения и относительную величину этой

пользы и идти верно к цели, т.е. к доставлению действительной и наибольшей пользы ученику.

Само собой разумеется, подчеркивает К.Д. Ушинский, что в том, что сообщается учением, не должно быть ничего безнравственного. Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы посредством учения «закинуть в душу дитяти какое-нибудь доброе семя и связывать хорошее чувство со всяким представлением, с которым оно только может быть связано». Тем более что такие случаи предоставляются почти во всех науках.

К.Д. Ушинский рекомендует по возможности избегать всего, что бы могло внушить ученику неуверенность в его памяти, потому что эта неуверенность, соединяющаяся часто с общей нерешительностью характера, нередко производит в детях настоящее беспамятство. Впечатлительные дети под влиянием учительского крика забывают и то, чего, казалось, невозможно было забыть.

Так же нельзя поселять в детях недоверие к своей памяти, такая неуверенность очень вредна, потому что «память выдает свои сокровища только тогда, когда сознание подходит к ней не колеблясь, смело и решительно. Можно ученика, одаренного самой счастливой памятью, испортить именно постоянным недоверием к его памяти, беспрестанным указанием ее ошибок и преувеличенным значением этих ошибок» [5, с. 169].

Эстетическое или нравственное стихотворение никогда не проникнет в душу ребенка, если изучение его обошлось ему дорого и сопровождалось, упреками и наказаниями. «Какое чувство останется в душе дитяти от иной высоконравственной страницы Библии, когда изучение этой страницы сопровождалось жестокими словами учителя или даже наказаниями» [5, с. 170].

Многие упорные наклонности, сильные страсти и предубеждения слагаются у нас в душе именно из этих чуть-чуть заметных черточек, которые, ложась одна на другую, проводят неизгладимую борозду в характере, имеющую потом сильное влияние на формирование наших убеждений.

К.Д. Ушинский советует воспитателям не считать себя всемогущими в отношении образования характера и способностей воспитанника, но не считать себя и бессильными бороться с природой, а также не успокаиваться той мыслью, что дурная воспитательная мера будет исправлена самой природой. И та и другая крайности, считает он, одинаково вредны.

По мнению К.Д. Ушинского, во власти воспитания «отвлечь душевную деятельность от сфер непроизводительных, ложных или даже вредных и сосредоточить ее в сферах производительных, полезных и допускающих бесконечное расширение, требуемое человеческой природой».

В заключение следует подчеркнуть то обстоятельство, что основы будущей личности формируются еще в дошкольном возрасте, и, следовательно, правильное, рациональное нравственное и умственное воспитание должно начинаться с первых дней жизни человека. Иначе могут произойти существенные изменения в характере личности, его мировоззрении (благодаря тем или иным условиям), что в будущем может негативно сказаться как на самом человеке, так и на окружающих его людях.

Литература:

1. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии (XIX — начало XX вв.) Часть I. Проблема формирования личности. — Нижний Новгород. — 1994. — С. 72
2. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. Вопросы психологии. 1957. № 6.
3. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 464 с.
4. Столяренко Л.Д. Основы общей психологии. 13-е издание. Учебное пособие / Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 672 с. (Высшее образование.)
5. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 4 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (2); сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. — М.: Дрофа, 2005. — 541 с.

Особенности социального развития детей, воспитывающихся в условиях психоневрологического дома ребёнка

Попов В.Н., кандидат медицинских наук, невролог; Рыжкова Т.Ю., психолог
Государственное учреждение здравоохранения «Психоневрологический дом ребёнка № 6», Санкт-Петербург

По состоянию на начало 2010 года, в городе Санкт-Петербурге функционировали 12 психоневрологических домов ребенка мощностью 1140 мест, в которых воспитывался 981 ребенок в возрасте от 7 дней до 4 лет (в 2006 г. — 1178 детей, в 2008 г. — 1072 ребенка, в 2009 г. — 1003). Из них 746 детей яв-

лялись детьми-сиротами или детьми, оставшимися без попечения родителей, а 271 ребенок имел инвалидность. Данные медицинского обследования, представленные Комитетом по здравоохранению, свидетельствуют о высокой доле хронической патологии среди воспитанников домов ребенка. Подавляющее число детей (951 ребенок) отстают в психическом развитии, каждый четвертый ребенок — с расстройством питания, 51 % детей отстают в физическом развитии, 10 % детей страдают анемией [2].

Практически у всех детей неблагоприятный анамнез: пороки развития, алкогольная или наркотическая интоксикация, внутриутробная инфекция, недоношенность. Большая часть воспитанников имеет сочетанную патологию со стороны центральной нервной системы. Поэтому у этих детей особенно важно контролировать уровень психомоторного и социального развития для раннего выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий для их полноценного развития.

Первым этапом организации индивидуальной абилитации малыша, воспитывающегося в условиях психоневрологического дома ребёнка, является своевременная и адекватная диагностика нарушений психомоторного и социального развития. Особое значение имеет выбор методов исследования. Лонгитюдное наблюдение и анализ этих параметров позволяют в сочетании с клиническими данными не только оценить, но и прогнозировать темпы нервно-психического развития [3, с. 20].

В психоневрологическом Доме ребёнка № 6 работают педагоги-психологи, врач невролог, врач восстановительной медицины, педиатры, учителя-дефектологи, медицинский и педагогический персонал. Основной задачей сотрудников учреждения является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные психолого-педагогические условия для детей с проблемами в развитии в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

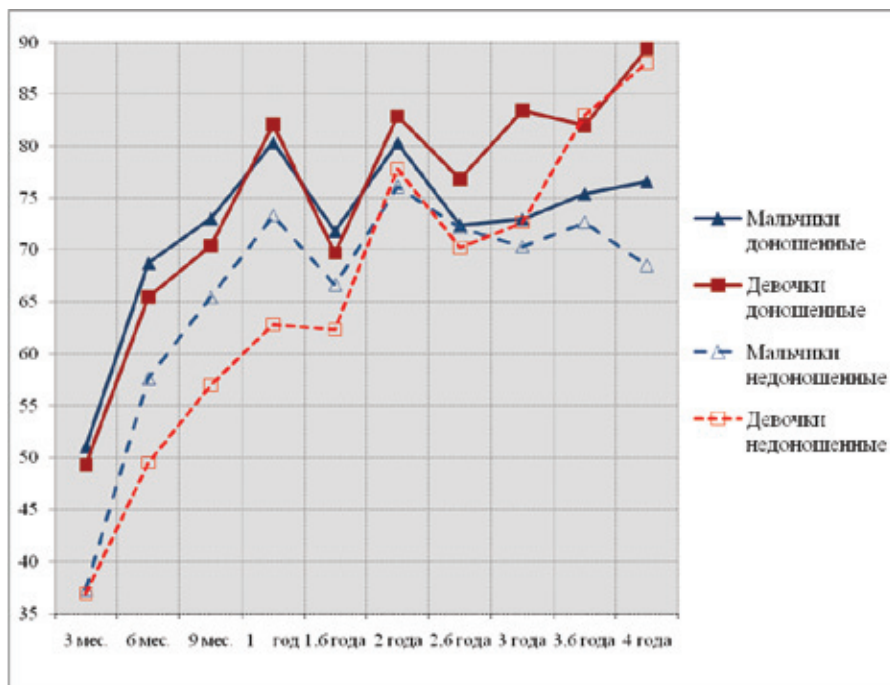
Целью нашего исследования было получение данных об уровне социального развития детей в возрасте от 3-х месяцев до 4-х лет и проведение сравнительного анализа социального развития доношенных и недоношенных 1-й степени (35—37 неделя гестации) мальчиков и девочек, воспитывающихся в Доме ребенка. Изучаемые дети не имели пороков развития, грубой соматической патологии и нарушений опорно-двигательного аппарата. Исследование проводилось в Санкт-Петербургском ГУЗ «Психоневрологический

дом ребенка №6» Василеостровского района в течение более 6 лет (с ноября 2004 года по настоящее время). Наблюдалась динамика развития у 109 мальчиков (84 доношенных и 25 недоношенных) и 58 девочек (46 доношенных и 12 недоношенных) в возрасте от 5 дней до 4-х лет. Диагностика уровня социального развития детей проводилась в соответствии с эпикризными сроками: на первом году жизни — ежемесячно, на втором году — 1 раз в 3 месяца, после 2-х лет — 1 раз в 6 месяцев. Дети обследовались по модифицированной шкале измерения социальной компетенции Долла (Doll E.) [1, с. 82–91].

На базе имеющихся шкал была разработана авторская числовая шкала и график развития ребенка, куда заносились результаты обследования. Это позволило на каждого ребенка вычерчивать график индивидуального развития. На основании собранного материала была составлена авторская (Т.Ю. Рыжкова) сводная таблица социального развития. В ней были отмечены наибольший и наименьший показатели, а также определён средний показатель развития. Определение средних показателей развития позволило брать на особый учет и контроль тех малышей, чьи показатели были ниже средних. По средним показателям был изображён график развития, на котором была отражена динамика социального развития доношенных и недоношенных мальчиков и девочек. Исследование выявило сходство и различия в развитии мальчиков и девочек, воспитывающихся в условиях Дома ребенка. Это позволило более адекватно планировать работу с детьми по стимуляции их социального развития.

На представленных графиках социального развития доношенных и недоношенных мальчиков можно наблюдать в 3-х месячном возрасте значительное отставание уровня социального развития недоношенных мальчиков от доношенных (на 12 баллов). Развитие всех мальчиков в возрасте до 1-го года проходит по стремительно нарастающей кривой. К 1,6 годам у них снижается темп развития. С 2-х до 3-х лет наблюдается скачкообразное развитие как у доношенных, так и у недоношенных мальчиков. В 2,6 года доношенные мальчики незначительно опережают по уровню социального развития недоношенных мальчиков (на 1 балл). К 4 годам это опережение становится отчётливым (на 9 баллов).

Значительное отставание по уровню социального развития недоношенных девочек от доношенных отмечается уже в возрасте 3-х месяцев. К 1 году это отставание нарастает и достигает 19 баллов. Социальное развитие всех девочек в возрасте до 1-го года проходит по стремительно нарастающей кривой.



Динамика социального развития детей, воспитывающихся в условиях психоневрологического Дома ребенка № 6

К 1,6 годам у них снижается темп развития. С 2-х до 4-х лет наблюдается скачкообразное развитие как доношенных, так и недоношенных девочек. В 3,6 года недоношенные девочки незначительно опережают по уровню социального развития доношенных (на 1 балл). К 4 годам доношенные девочки незначительно (на 2 балла) опережают по уровню социального развития недоношенных девочек.

При рассмотрении социального развития доношенных мальчиков и доношенных девочек можно отметить следующее. В возрасте до 1 года оно проходит у них по стремительно нарастающей кривой. В возрасте 3-х месяцев доношенные девочки незначительно отстают по уровню социального развития от мальчиков (на 2 балла). К 1 году доношенные девочки незначительно опережают мальчиков (на 2 балла). К 1,6 годам у мальчиков и девочек снижается темп развития. С 2 до 3 лет наблюдается скачкообразное развитие, как у доношенных мальчиков, так и у доношенных девочек. С 3

лет у доношенных мальчиков наблюдается повышение уровня социального развития по плавно нарастающей кривой. У доношенных девочек отмечается скачкообразное развитие. К 4 годам доношенные девочки значительно опережают по уровню социального развития доношенных мальчиков (на 12 баллов).

При сравнении социального развития недоношенных мальчиков и недоношенных девочек выявляются следующие особенности. В возрасте до 1 года оно также как у доношенных детей, проходит по стремительно нарастающей кривой. В 3-х месячном возрасте как мальчики, так и девочки имеют равные показатели уровня социального развития. К 1 году недоношенные мальчики значительно опережают по своим показателям девочек (на 10 баллов). К 1,6 годам девочки и мальчики снижают темп развития. С 2-х до 3-х лет наблюдается скачкообразное развитие, как у недоношенных мальчиков, так и у недоношенных девочек. С 3 лет у недоношенных девочек наблюдается повышение уровня социального развития по нарастающей кривой. У недоношенных мальчиков отмечается скачкообразное развитие. К 4 годам недоношенные девочки значительно опережают по уровню социального развития недоношенных мальчиков (на 20 баллов).

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно сделать следующие выводы: у всех детей, воспитывающихся в психоневрологическом Доме ребенка № 6, отмечается значительное улучшение показателей уровня социального развития в возрасте с 3-х месяцев до 4-х лет. Наблюдается отчётливая положительная динамика в социальном развитии в возрасте до 1 года. Однако к полутора годам регистрируется снижение темпов социального развития. Это объясняется их адаптацией к новым условиям проживания в других группах с детьми, в основном, старше их по возрасту. У всех детей с 1,6 до 3 лет имеет место скачкообразный уровень социального развития. Следует подчеркнуть, что девочки к 4 годам значительно опережают мальчиков по уровню социального развития.

В заключение необходимо отметить, что результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что уровень социального развития детей, воспитывающихся в Доме ребенка ниже, чем домашних нормально развивающихся сверстников. Тем не менее, у всех наблюдаемых малышей констатируется значительное улучшение показателей социального развития. Этому способствует своевременная диагностика уровня социального и психомоторного развития детей по модифицированным шкалам социального развития Долла (Doll E.). Всесторонняя оценка развития каждого ребенка позволяет более адек-

вратно реализовывать индивидуальные меры реабилитации, направленные на профилактику интеллектуально-личностной неполноценности.

Литература:

1. Гордеев В.И., Александрович Ю.С. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей. СПб.: Речь, 2001
2. Доклад: Аналитические материалы о положении детей в Санкт-Петербурге. 2009 год. Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга. Правительство Санкт-Петербурга. Региональный центр «Семья».. Раздел доклада: 9. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Пункт: Дети, находящиеся на полном государственном обеспечении в учреждениях системы здравоохранения, социальной защиты населения и образования.
3. Попов В.Н. Динамика психомоторного развития детей в связи с задачами их реабилитации в психоневрологическом доме ребёнка. Автореф. дисс. канд. мед. наук. СПб, 1998.

Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума

Суник Т.А., преподаватель

Южно-Сахалинский промышленно-экономический техникум

В современном обществе уже не осталось места где бы наука психология не оставила определенный отпечаток. Она так тесно вошла в нашу жизнь, что ее изучение стало очень актуальным и даже «модным». Изучение этой науки начинается со школьной скамьи и продолжается на протяжении всей нашей жизни. Тема данной работы была выбрана не случайно. Интерес к применению активных групповых методов воздействия, в том числе и психологического тренинга, все время возрастает. В наше время, когда жизнь требует переработки огромного количества информации, повышения стрессоустойчивости,

адаптированности человека к новым, «недружественным» условиям окружающей социальной и природной среды, старые приемы и методы деятельности уже мало помогают. Психологический тренинг, может стать той «палочкой-выручалочкой», которая поможет решить многие из актуальных проблем возникающих в процессе обучения.

Социально-психологический тренинг — это форма специально организованного общения, психологическое воздействие которого основано на активных методах групповой работы. В ходе тренинга значительно эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные навыки. [10, с. 10]...Термин «тренинг», по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением» [5, с. 144].

В учебном коллективе возникает вопрос, связанный с групповой сплоченностью. Вопрос этот важен потому, что от уровня развития коллектива, степени его сплоченности зависит эффективность работы группы, а также психологический комфорт каждого ее члена.

Поскольку коллективная жизнь по сути предполагает общение, то вначале ответим на вопрос, что подразумевают под этим понятием психологи. Общение — это процесс установления и развития контактов между живыми организмами, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влиять друг на друга. [11]

В психологии используется тезис о единстве общения и деятельности, поэтому тренинг формирования коммуникативной компетентности будит являться яркой иллюстрацией этого единства.

История развития тренингов, как и история развития обучения, насчитывает тысячи лет, но начало возникновения тренингов можно отнести к периоду деятельности известного социального психолога Курта Левина.

В 1946 г. Курт Левин вместе с коллегами основали первые тренинговые группы (Т-группы), направленные на повышение компетентности в общении. Они заметили, что участники групп получают большую пользу от анализа собственных переживаний в группе. Успешная работа учеников К. Левина привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга. В этой лаборатории была создана группа тренинга базовых умений. В Т-группах обучали управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров эффек-

тивному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность. В 1954 г. появляются тренинговые группы ориентированные на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его самоидентичности, они получили название групп сензитивности.

В 60-е гг возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии Карла Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений, который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития.

В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства. [7, с. 121]

Большинство авторов, уделяющих внимание проблематике тренинга в контексте социальной психологии, концентрируются на различных методических приемах организации процесса тренинга: описывают различные методики проведения тренинговых групп, приводят детальное описание упражнений и приемов (Арнольд О.Р., Большаков В.Ю., Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растьянников П.В. и др.).

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга, подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения личностного роста. Традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе и другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей. Мы же рассматриваем тренинговую работу (либо ее элементы), которая поможет студентам на уроках различных дисциплин (Социальная психология, этика делового общения, конфликтология и пр.) сформировать практические навыки и тут же их отработать, закрепить и в дальнейшем применять в своей профессиональной деятельности и в жизни.

Анализируя вопрос об эффекте тренинга, можно сделать вывод, что, несмотря на разноплановые подходы к рассмотрению этого вопроса, предста-

вители различных направлений выделяют стандартный набор изменений, которые происходят с участниками в процессе тренинга.

В первую очередь, в результате межличностного взаимодействия развиваются и оптимизируются коммуникативные способности, что отражается в навыках общения и приемах межличностного оценивания. [8, с. 23]

Другой блок изменений касается социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных ситуациях, понимать других людей, выбирать и реализовывать адекватные формы общения [4, с. 13] Психодинамический подход достигает этого эффекта через преодоление барьеров и защитных механизмов бессознательного, приводящих к искаженной интерпретации чужого и собственного поведения. Бихевиористы специально развивают и совершенствуют навыки социальной перцепции, раскладывают по полочкам внешние элементы поведения. Гуманистический подход стимулирует открытость и готовность понять и принять поведение другого человека.

Отдельно можно рассматривать и такой эффект тренинга, как умение поставить себя на место партнера по общению, развитие эмпатии [3, с. 114] Возникновение этого эффекта констатируется и в рамках поведенческого подхода, и в психодинамическом направлении. Однако наибольших успехов в развитии способности к сопереживанию достигают представители гуманистического направления.

Помимо вышеперечисленных блоков следует упомянуть и следующие последствия направленного группового воздействия:

1. Развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов.
2. Повышение самооценки, уверенности в себе.
3. Развитие воображения, умения нестандартно, оригинально мыслить.
4. Повышение поисковой активности, ориентация на активную позицию [1, с. 53]

Л.А. Петровская в своих работах отмечает, что опыт переживаний, полученный в процессе работы группы, становится важной эмоциональной компонентой целого ряда эффектов. Сюда относятся децентрация, проявляющаяся в большей обращенности к партнерам по общению; развитие гуманистической установки в отношении партнеров; возрастание социально-психологической активности участников тренинга; осознание ими общения как самостоятельной ценности. Повышается эффективность оперативной саморегуляции (регулирование своего поведения в конкретных кратковременных ситуациях),

перспективной саморегуляции (на протяжении длительного отрезка времени) [4, с. 36]

К. Рудестам отмечает, что член группы является одновременно и участником, который может экспериментировать с изменениями поведения, и наблюдателем, который может контролировать результаты этих изменений. Перед членами группы встает задача исследовать и проанализировать собственные социально-перцептивные и коммуникативные возможности, характеристики, и в этом смысле решить диагностическую задачу. Дополнительно к этому во время всего цикла стоит задача анализа конкретных ситуаций. Ситуации могут быть «спровоцированы», заданы ведущим, или они возникают спонтанно в ходе становления отношений [9, с. 15]. Тренинг также способствует улучшению самовыражения через мимику, жест, движение и совершенствованию восприятия других посредством фиксации таких же сигналов, то есть активизирует «языки общения». В нашем внешнем поведении проявляется то многое, что у нас происходит и есть внутри. Только эти проявления нужно уметь распознать. За отдельными, едва заметными проявлениями рук, глаз, позы, можно увидеть настроение, желания, помыслы вашего партнера. В общение людей оказываются закономерно включены эмоции общающихся. Это эмоциональное отношение, сопровождающее речевое высказывание, образует невербальный аспект обмена информацией — невербальную коммуникацию. К средствам невербальной коммуникации принадлежат жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации — слова.

Мы рассмотрели теоретический аспект данной темы, необходимо все вышесказанное адаптировать на современного студента, и проанализировать предметно, как это может работать.

Мы разработали тренинг по развитию коммуникативной компетентности студентов.

Задачи тренинга:

- расширение психологических знаний;
- осознание общения как самостоятельной ценности;
- развитие гуманистической установки на партнера;
- развитие способности адекватного и полного познания себя и других;
- овладение приемами декодирования психологических сообщений, идущих от окружающих людей;
- формирование доброжелательной и открытой позиции в общении;

- развитие психологической культуры.

Цель тренинга: развитие коммуникативной компетентности в общении у участников тренинга.

Принципы тренинга:

- принцип равенства психологических позиций партнеров по общению;
- принцип активности предполагает, что процесс приобретения новых навыков и опыта осуществляется при активном участии членов группы.
- Принцип самодиагностики;
- Принцип личностной материализации изучаемых социально-психологических феноменов.

Краткое содержание упражнений:

1. «Знакомство».
2. «Приветствие», цель упражнения: снятие напряжения, развитие навыков невербального общения, сокращение эмоциональной дистанции участников группы.
3. «Разминка», цель: разрушение шаблонов повседневного общения, активное самораскрытие, преодоление барьеров в общении.
4. «Мои ожидания» т.е. что участники ожидают от тренинга.
5. «Презентация партнера», цель: расширить представление о себе.
6. «Сделай как я», цель: показать важность умения слушать собеседника, через понимание вырабатывать решение.
7. «Испорченный телефон», цель: оценить способность участников тренинга слушать и адекватно передавать услышанное, проследить динамику процесса слушания.
8. «Фигура из полосок», цель: развитие навыков взаимодействия с помощью невербального общения.
9. «Пойми меня», цель: отработка навыков взаимодействия с помощью вербального и невербального общения.
10. «Комплимент», цель: развитие умения в любом человеке видеть положительное, развитие умения открыто выражать свою расположенность к партнеру по общению. Подавать ему позитивную обратную связь. [2, с. 17]

Данные упражнения дали нам возможность отследить весь процесс формирования и закрепления полученных навыков в общении. В первые минуты нашей работы у участников тренинговой группы наблюдалась скованность в поведении, которая была заметна в закрытых жестах и позах, что можно интерпретировать как нормальное состояние участников, так как этот вид работы для них неизвестен и непривычен. В процессе выполнения упражнений в

группе создавалась благоприятная психологическая обстановка, которая способствовала овладению навыков общения в полной мере.

Особо хотелось подчеркнуть, что динамика изменения поведения участников тренинга происходила в два этапа: этап овладения (участники узнают, как решается поведенческая задача и пробуют решить ее совместно с ведущим); этап присвоения (участники трансформируют свое поведение под воздействием нового знания и могут самостоятельно решать поставленные задачи).

Вместе с приобретенным багажом знаний участникам тренинга предоставляется возможность отвлечься от повседневной, обыденной жизни и окунуться в иную атмосферу, в атмосферу душевного спокойствия, озорства и доброжелательности. Через игровые упражнения осуществляется приобретение и отработка навыков взаимодействия с окружающим миром, что способствует формированию уверенности в себе. Записывая процесс прохождения упражнения на видео, мы предлагаем участникам посмотреть на себя со стороны, проанализировать свои действия и сделать соответствующие выводы.

Проделанная нами работа позволяет пересмотреть взгляды на тренинг как на достояние определенной концепции или психологической школы. На самом деле, эффективность тренинга определяется скорее не теоретической принадлежностью ведущего и авторов, а соблюдением логики развития процесса для того, чтобы заданные изменения могли состояться, а затем закрепиться в поведении участников.

Многие «пользователи» психологических услуг уже давно осознали тот факт, что успешный человек отличается, прежде всего, гармоничностью развития и высокой внутренней культурой. Психологический тренинг, как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия помогает достичь желаемых результатов.

При правильной организации тренингов даже малое количество профессионалов может сделать наше общество здоровее и лучше. Давайте же растить профессионалов.

Литература:

1. Арнольд О.Р. Ролевой тренинг. Методическое пособие [Текст] / Г.С Абрамова. Практикум по психологическому консультированию — М.: Изд. дом Академия, 1996. — 128 с.

2. Беловицкая Т.Е. Видеотренинг по развитию коммуникативной компетентности: учебно-методическое пособие [Текст] / Беловицкая Т.Е. — Южно-Сахалинск, 2001. — 60 с.
3. Большаков В.Ю. Психологический тренинг. Социодинамика, игры, упражнения [Текст] / В.Ю. Большаков. — СПб.: Питер 2006. — 379 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие — 2-е изд. [Текст] / И.В. Вачков. — М.: Изд-во Ось-98, 2000 — 224 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. — Ленинград: Издательство ленинградского университета, 1985. — 166 с.
6. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении [Текст] М.: Изд-во МГУ, 1990. — 104 с.
7. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие [Текст] / Т.В. Зайцева. — М.: Смысл, 2002. — 116 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л.А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1982—168 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
10. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе [Текст] / А.С. Прутченков. — М.: Эксмо-пресс, 2001. — 638 с.
11. <http://ru.wikipedia.org>.

Вопросы профессионального становления будущих специалистов коммуникативных профессий в процессе обучения в ВУЗе

Троицкая А.В., адъюнкт
Московский университет МВД России

В процессе обучения необходимо уделять большое внимание процессу профессионального становления, развития личности будущего специалиста, способствовать повышению эффективности труда и мотивации на достижение максимальных результатов.

Развитие и формирование профессионально-важных качеств будущих специалистов носит динамический характер, при условии использования различных развивающих моделей и активных методов обучения.

Основополагающую роль в развитии профессионально — важных качеств в процессе обучения играют активные методы обучения. К активным методам можно отнести все методы, средства, стимулирующие творческую активность, которые подвигают их на самостоятельное разрешение сложных ситуаций, самостоятельный поиск информации. Только при обеспечении принципа фундаментализации осуществляется подготовка высокопрофессиональных специалистов, способных адаптироваться и принимать меняющиеся условия труда, требования к деятельности.

В процессе обучения необходимо сочетание двух принципов — фундаментализации и профессионализации. При этом, профессионализация предполагает акцентирование внимания на вовлечение обучающихся с собственную деятельность, а фундаментализация предполагает увеличение глубины раскрытия частных объектов, и только при сочетании вышеприведенных принципов в процессе обучения становится возможным подготовить широко развитую профессиональную личность.

Наиболее возможные варианты активации обучения, активные методы обучения:

- проблемное обучение;
- система инвариантов — знание методов решения задач позволяет независимо от кажущегося внешнего различия задач найти единый путь анализа и решения;
- имитационная игра — данный вид обучения служит для формирования познавательной, профессиональной и коммуникативных сфер деятельности;
- деловая игра, данный вид повышает познавательную активность, развивает у обучающихся систему навыков, умений и знаний;
- социально-психологический тренинг является эффективным средством психологического воздействия, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, тренинг так же может быть направлен на развитие профессионально — важных качеств будущих специалистов, на преодоление трудностей в сфере коммуникации.

Для полноценной подготовки кадров необходимо еще в большей степени мобилизовать все имеющиеся ресурсы у обучающихся для успешного выполнения ими будущей профессиональной деятельности, формировать, со-

вершенствовать, реализовывать и обогащать развитие дополнительными знаниями, раскрывать весь потенциал их способностей.

Результативность профессиональной деятельности зависит как от генетически определенных черт и признаков личности, так и от степени профессионально важных качеств, познаний, умений и навыков, завоеванных в ходе деятельности (учебы). Исходя из этого положения, нами планируется, что каждая деятельность активизирует формирование конкретных индивидуально-психологических и психофизиологических характеристик индивидуума, которые обладают ценностью для личностного развития, усиливают свободу предпочтения и обогащают личность. Являясь движением динамичным, деятельность инициирует формирование человека и его способностей, и в тоже время должны быть отправные индивидуально-психологические характеристики, каковые содействуют выработыванию профессионального улучшения, его профессиональных способностей.

В процессе профессионального обучения в вузе нет четкой границы и определенной перспективы, гарантии на профессиональный рост будущих специалистов.

Как показало проведенное психодиагностическое исследование уровень развития профессионально — важных качеств имеет тенденцию к развитию только до 4-го курса. Дальнейшего развития качеств, необходимых специалисту, как правило не происходит, а по некоторым показателям наблюдается снижение показателей. Многие ПВК, развитые к третьему курсу, на пятом становятся временно не востребованными, так как основная задача, стоящая перед пятикурсниками — написание и успешная защита дипломов, и подготовка к государственным экзаменам. Не исключено, что это может быть связано так же и с потерей интереса к обучению, будущей профессии. На четвертом, пятом курсах обучающиеся выходят на практику. Возможно, именно после прохождения практики учащиеся адекватно начинают воспринимать ту ответственность и необходимый уровень профессионально-важных качеств, у них происходит осознание уровня своей подготовленности к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, после третьего курса студенты оказываются максимально психологически готовы к стимулированию имеющихся профессионально — важных качеств, для применения и использования дополнительных средств и методов обучения, для подготовки квалифицированных и подготовленных специалистов.

Помимо этого по результатам проведенных психодиагностических методик были установлены следующие факторы: так, на четвертом году обучения из числа студентов, принявших участие в исследовании самоактуализирующейся личности у 57 % хорошо выражена автономность, у 63% высокие значения гибкости поведения; 65% умеют быстро налаживать контакт с окружающими людьми. Выше перечисленные показатели и данные, свидетельствуют, что выпускники способны принимать самостоятельно решения, связанные с профессиональной деятельности. Они осознают систему взаимосвязей между руководителем и подчиненным, правильно оценивают формы взаимодействия, как с коллегами и сотрудниками, так и с руководящим составом компаний. На пятом году обучения, перечисленные выше способности остаются на прежнем уровне, что не приемлемо для выпускных курсов. Низкий уровень способности не гарантирует, что при выпуске из высших образовательных учреждений будет сформирован и подготовлен квалифицированный специалист. Так же данный факт может свидетельствовать о замедлении процесса развития ПВК, процесса формирования высококвалифицированной и грамотной личности.

Результаты сравнения личностных профилей высокоуспешных специалистов коммуникативных профессий и выпускников пятого курса позволили сделать заключение, что в процессе профессионального становления в высших образовательных учреждениях при имеющейся системе обучения, происходит частичное развитие личностных качеств, важных профессиональных качеств. Данные качества и уровень развития личности не соответствует тем требованиям, которые предъявляются выпускникам и молодым специалистам. Эти качества имеют низкие или средние показатели развития личности, являются довольно слабыми и не соответствуют требованиям и запросам организаций, поскольку большая часть профессионально — важных качеств нуждается в стимулировании и дополнительном развитии.

Развитие профессионально важных качеств будущих специалистов во время обучения в вузе происходит неравномерно. К концу третьего курса завершается процесс освоения необходимых, базовых знаний, обучающиеся получают достаточный опыт работы во время практики, что и обуславливает качественный скачек в развитии личностных качеств.

Сравнительный анализ психологических портретов профессионально успешных сотрудников и выпускников пятых курсов дал возможность считать критерием успешности развития, к моменту окончания образовательного уч-

реждения, уровня сформированности содержательных характеристик рассматриваемых нами ПВК.

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод, что на успешность овладения будущей профессией влияет и успешность обучения в вузе, результаты академической успеваемости, их способности, а так же уровень развития у обучающихся целого комплекса профессионально-важных качеств, которые являются неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки.

Профессионально-важные качества различаются специфичной организацией отношений, которая направленно складывается, корректируется и улучшается в ходе особого психолого-педагогического процесса с применением технологий влияния на осознаваемые и неосознаваемые элементы психики обучающегося. Знание психологических особенностей обучающихся, их психологических черт, особенностей реагирования в различных жизненных и профессиональных ситуациях даст вероятность обнаружить наиболее информативные технологии исследования личности, мер подбора и разрешит установить более верные границы уровней профессиональной успешности.

Организованная психологическая служба образовательных учреждений будет содержать психологические методики со свободным использованием групповых технологий работы, при которых межперсональная степень взаимодействия будущих специалистов начнет содействовать формированию профессионального разума и совершенствования, выдающихся в качестве внутренней конфигурации детерминации профессионального созревания и саморазвития.

Организованная психологическая служба образовательных учреждений обязана быть ориентирована на выработку профессионально значительных психологических качеств. Осознание и воспитание в дальнейшем сформируют стабильный потенциал специалиста, предопределяя его зрелость как субъекта управления личным профессиональным развитием.

Проведя анализ литературных источников, результатов и особенностей профессиональной деятельности специалистов коммуникативных профессий, все более очевидным становится проблема несоответствия требованиям профессиональной деятельности тех профессионально-важных качеств, которые развиваются у обучающихся в процессе обучения, а также уровня сформированности и развития у них определенных психологических качеств, которые являются наиболее важными и значимыми с практической точки зрения.

Литература:

1. Бодров В.А. Психологические проблемы профессионализации // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 2001. С. 110.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 2003. 512 с.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1997. 180 с.
4. Ломов Б.В. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 2004. 173 с.
5. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Дисс... док. психол. наук. М., 1992.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Международная заочная научная конференция
г. Чита, июнь 2011 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.06.2011. Формат 60х90 ¹/₁₆.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,63. Уч.-изд. л. 2,57. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Формат»
672000, г. Чита, ул. 9-го января, 6