

Содержание

Секция 20. Научные исследования и преподавание психологии как фактор психологической подготовки специалистов.....	2
Белоусов Ю.Д., Фазлиахметова М.Ю. Мнемосхема как ориентировочная основа действий	2
Кудинова В.Г. Роль кураторов вуза в создании вариативных моделей лидерства в академических группах при подготовке специалистов	8
Кусенова Л. П., Тевяшова М. Н. Организация развивающей работы психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности.....	13
Омельяненко Л.А. Мотивация учебной деятельности студентов в вузе.....	17
Прадчук О.И. Формирование познавательного интереса студентов как один из факторов психологической подготовки специалистов.....	26
Сергеева Е. Н., Вишняков А. И. Особенности психологической безопасности образовательной среды на примере учащихся 6-х и 10-х классов гимназии №1 г Мелеуза РБ (сравнительный анализ).....	29
Кусенова Л. П., Тевяшова М. Н. Особенности периода перехода детей из начальной школы в среднюю.....	34
Трифонова Е.А. Изучение проблемы ценностей в психологии как фактор становления личности.....	38
Харламова О.В. Феномен совместимости как фактор психологической подготовки специалистов.....	41

Секция 20. Научные исследования и преподавание психологии как фактор психологической подготовки специалистов

Белоусов Ю.Д., Фазлиахметова М.Ю. Мнемосхема как ориентировочная основа действий

**Оренбургский государственный университет,
Уральский государственный педагогический университет**

Всякое человеческое действие, независимо от того, как оно производится - физически или идеально, - представляет собой объективный процесс преобразования исходного материала или положения в данный продукт или состояние. Этот процесс не только объективно возникает перед человеком, но и понимается им субъективно. В результате понимания формируется ориентировочная основа действия /1/. Это - сложное образование, в котором выделяются две части:

1. Образ объекта, который предстоит получить с определенным внутренним строением, свойствами и признаками, словом, модель будущего результата, соотнесения со свойствами исходного материала.
2. Образ системы операций. Подробный план действий. С помощью этих операций сначала проверяется состав, качество, состояние всех условий задачи, а потом выполняются преобразования, обеспечивающие последовательное превращение исходного материала в заданный продукт.

В процессе действия содержание ориентировочной основы соотносится с объективными условиями и последовательными изменениями, соотносится не только ориентировочно, с помощью «примеривания», но и путем фактического выполнения намеченных преобразований. Благодаря этому теоретические знания, уже включенные в ориентировочную основу действия, начинают реально выполнять свое ориентировочное назначение. За счет этих связей теоретические знания становятся составной частью ориентировочной деятельности, а в целом образуются предметные действия человека.

На вопрос «как предметные действия становятся умственными» отвечает теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина /2/. Ее основное положение состоит в том, что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения - в план восприятия, представлений, понятий.

В настоящее время на основе ряда экспериментальных исследований /3,4/, процесс формирования умственного действия представляется в следующем виде:

1. Всякое обучение новому действию, даже путем «слепых проб и ошибок» предполагает ознакомление с заданием и начинается с него.

Задание может быть предъявлено и внешним образом, в виде схемы, понятия. Задание должно содержать в себе указание на образец, но и сопровождаться разметкой нового материала, которая позволила бы правильно выполнять задание. Такая разметка составляет ориентировочную основу действия.

2. Какой бы ни была ориентировочная основа и как бы она ни была дана - в виде представления или внешней схемы - она останется не более чем схемой указаний на то, как выполнять действие. Самого действия не проявляется. Его

выполнение начинается с опоры на сложившуюся уже ориентировочную основу. Исследования Н.Ф. Талызиной показали, что в старшем возрасте у детей формируется действие сначала только в его внешней форме. Но здесь форма уже другая. Здесь она представлена не вещами, а их изображениями. Речь идет о материальном изображении мыслительных свойств и отношений. Материализованная форма действия является разновидностью материального действия и сохраняет все его основные достоинства. Во многих случаях материализованная форма доступнее, удобнее, а там, где предмет выходит за пределы чувственного познания, она вообще является единственной возможностью ее первоначального воспроизведения обучающимися.

3. Сокращение операции, перевод ее на положение условно выполненной не

означает перехода этой операции в умственный план. Сокращенные операции предполагаются, но не выполняются, а общее правило заключается в том, что действие остается за тем более ранним уровнем, без элементов которого обучаемый не может его выполнить. В частности, пока сохранившиеся операции

требуют хотя бы незначительных вещественных опор, действие задерживается на

материальном уровне. После достижения обобщенной, достаточно освоенной формы, действие отрывается от внешних опор.

4. Перенесение громкоречевого действия во внутренний план осуществляется посредством свободного проговаривания действия целиком, про

себя. В «уме» звуковая форма речи становится представлением, звуковым образом слова. Речь внешняя начинает переходить во внутреннюю речь. В речи обращенной к другому (или к самому себе) сохранение полной речевой формулы

обязательно. Там, где такого обращения уже нет, речевая формула сокращается. От нее в сознании остаются ничтожные обрывки, достаточные для того, чтобы узнать слова в момент их воспроизведения.

В ходе исследования П.Я. Гальперина также было установлено следующее /32/:

1. Вместе с действиями формируются чувственные образы и понятие

о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляют разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определенные способы действий, а за каждым звеном действия предполагаются определенные свойства его предмета.

2. Умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом действий отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.

3. Действие переносится в идеальный план или целиком или только в своей ориентировочной части. В этом случае исполнительская часть действия остается в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счете превращается в двигательный навык.

4. Перенос действия в идеальный, в частности в умственный план совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия.

5. Перенос действия в умственный план, его интериоризация, составляет только одну линию его изменений. Другие неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими темпа, ритма, силовых показателей. Эти изменения обуславливают, во-первых, смену способов и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия.

Описанный П.Я. Гальпериным тип формирования действия по его словам имеет один недостаток - для каждого нового задания требуется создание новой ориентировочной основы действия, т.е. совокупности условий, на которые фактически ориентируются обучающиеся при выполнении действия.

Предлагаемые нами мнемосхемы в виде материализованной формы действия полностью вписываются в его ориентировочную основу:

Во-первых, схема позволяет соединить процессы восприятия исходного учебного материала, процесс формирования образа объекта как модели результата и процесс планирования на основе имеющихся условий выполнения преобразования;

Во-вторых, мнемосхема позволяет ликвидировать недостаток

-

необходимость создания постоянно обновляемой ориентировочной основы действий. Первое достигается тем, что обучаемый постоянно имеет перед собой

полную картину предстоящего действия. Компактное, сжатое представление условий и алгоритма решения, а также ожидаемого результата, позволяет

обращаться к необходимой информации как за новой ее порцией, так и с целью повторения или контроля. Второе обеспечивается тем, что повышенная информативность мнемосхемы значительно сокращает число смен


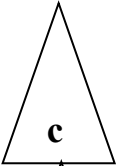
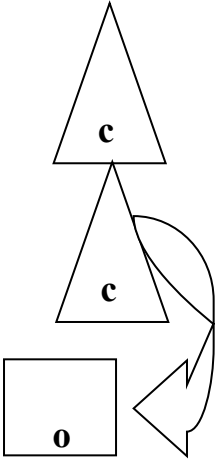
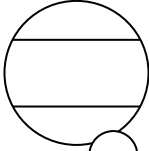
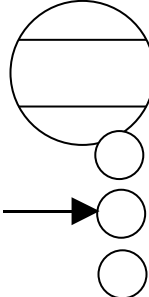
ориентировочной основы, и что смена происходит организованным путем -переходом либо к свернутым схемам с обобщением уже усвоенного задания, либо с добавлением новой, уточняющей информации, либо переходом к новой схеме, детализирующей усвоение макродействия.

Наиболее удачным, по нашему мнению, является вариант использования двойных схем: схемы предметного действия и схемы смысла действия. Действительно, каждому действию можно приписать смысл его выполнения: нажимаем на кнопку - включаем свет, пишем - конспектируем лекцию. Многие действия мы вообще не объективируем, выполняем их как должное. Считается, что до 75 % всех действий мы выполняем не осознавая. Если же совместить предметное и речевое действие (например, щелкнув выключателем, мы скажем «включаем свет»), то будет выполнено и третье действие - в умственном плане (чтобы стало светлее, надо включить свет). Буде установлена логическая связь, а это уже функция мышления.

Помимо соединения разноплановых действий мнемосхема позволяет объединить в себе и изображение предмета (или его свойств, признаков), и план действия с предметом. Этому наилучшим образом соответствуют графические формы мнемосхем, одновременно представляющие и предмет и его свойства и действия с предметом (алгоритм).

В интересах психологических дисциплин нами разработан алфавит знаков позволяющий представить в форме мнемосхем практически все основные понятия и их взаимозависимости.

Пример знаков:

Понятие знак	Знак	Характерный признак
Действие		направление, активность
Субъект		источник активности
Деятельность		цикл, воздействие субъекта на объект
Сознание		Полушария головного мозга как носителя сознания
Конкретизация		выбор

Использованная литература

1. Величковский Б.Н. Об уровнях когнитивной организации: неоконченный сценарий Бернштейна//Вестник МГУ. Сер. 14. Психология, 1999, №1.с3-13.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и поэтапное формирование умственных действий //Исследование мышления в советской психологии - М.: Наука, 1966 с.236-277.
3. Завалишина Д.Н., Ломов Б.Ф., Рубахин В.Ф. О системном строении когнитивных процессов - М.: Наука, 1977, с.383.
4. Леонтьев А.А. Деятельностный ум/деятельность, знак, личность -М.: Смысл, 2001.392с.

Кудинова В.Г. Роль кураторов вуза в создании вариативных моделей лидерства в академических группах при подготовке специалистов

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ
ВПО ОГУ, Бузулук**

Принято считать, что роль кураторов в воспитании студентов трудно переоценить. Это верно только тогда, когда кураторами являются уважаемые студентами преподаватели.

Известно, что куратор – руководитель группы, лидер, задающий тон, пример для подражания. Но это лидер назначенный, формальный. Лучшим вариантом является тот, при котором качества формального и неформального лидера сочетаются в одной личности, когда его профессия становится его призванием. Тогда результат его деятельности выражается признанием, уважением группы, коллег, родителей.

Первая задача, которая ставится перед куратором – создание коллектива, команды. Если воспринимать руководство как путешествие, то первый шаг в этом путешествии – беседа с куратором по вопросам: что Вы намерены сделать для того, чтобы коллектив стал успешным?

В реализации поставленной цели нужны единомышленники.

Как сделать студентов своими единомышленниками?

Кто из группы станет членом команды, кто войдет в состав актива?

На кого необходимо тратить время, силы в первую очередь? Куратору хочется помочь всем. Но возможности ограничены. Поэтому необходимо выяснить:

- кто из студентов готов к организаторской деятельности?

- кто из них готов идти с Вами? (при этом нельзя игнорировать проблему личных симпатий и антипатий)

- может ли этот человек идти без Вас (способен ли он к самоутверждению, к самостоятельности в действиях)?

Задача куратора – подготовить лидера, способного вести за собой. Чем больше лидеров, тем сильнее группа.

Воспитание лидеров сравнивают с вложением денег под проценты. Лидеры растут и приносят успех.

Как вырастить лидеров?

Выделяют несколько лидерских качеств.

Первое. Лидеры, как правило, умеют добиваться поставленной цели, т.е. первое качество – целеустремленность.

Желания, мечты могут перерасти в цели, если грамотно поставить сроки. Причем цели могут быть ближними, средними и дальними, и количество их должно быть равным, так как если человек ставит много ближних целей, значит, он не умеет работать на дальнюю перспективу. И наоборот, если

превышает количество дальних целей, это обнаруживает неумение видеть ближнюю перспективу.

Очень важным моментом при целеполагании является умение расставлять приоритеты, для чего надо ответить на вопрос: «надо ли мне это и как срочно надо?», т.к. выполнение двух или нескольких целей сразу можно сравнить со взятием двух или трех горных вершин одновременно.

Второе качество – влияние на окружающих. Лидерство – это способность вести за собой других людей. Различают четыре уровня влияния:

Первый уровень – лидер не влияет ни на кого. Это формальный лидер, которого назначили на какую-то должность, например, на должность старосты группы. Он – сам по себе, группа – сама по себе. Никакая должность не имеет никаких особых перспектив. Перспективы заложены в человеке, который эту должность занимает.

Второй уровень – влияние распространяется на тех, кто под ним (к примеру, на одноклассников, не имеющих выборных должностей).

Третий уровень – влияние на людей, которые рядом (одноклассники – активисты, профорг, культорг и т.д.).

Четвертый уровень – влияние на тех, кто над ним (на членов студенческого совета, на куратора группы), с его мнением считаются, его уважают.

Пятый уровень – влияние на всех. Это человек, про которого говорят, что он обладает харизмой, обаянием.

Влияние может расти или ослабевать. Отсюда можно сделать вывод: если влияние ослабевает – это лидер прошлого, если растет – лидер будущего. Ставку нужно делать на лидера будущего.

Лидеры увеличивают ценность группы, а значит и ценность работы куратора. Причем одни лидеры тормозят куратора, получают от него больше, чем дают. Другие – экономят его силы и время, тем самым увеличивая его и свой потенциал вдвое. Кому отдать предпочтение?

Практика показывает, что 70 – 80 % времени надо вкладывать в сильных, которые проявляют самостоятельность при решении поставленных перед ними задач. Именно сильные лидеры притягивают к себе остальных лидеров, т.к. подобное притягивается подобным.

Замечено, что кураторы делятся на две группы: это кураторы – лидеры, они притягивают к себе других лидеров, отличительными чертами которых являются:

- желание быть успешным;
- фокусироваться на достижениях;
- инвестировать время в других;
- воспроизводить себе подобных;
- стремление делиться властью.

Это приносит большой успех. Но есть кураторы, которые опасаются сильных лидеров из числа студентов, так как добиваясь успеха, они имеют порой большее влияние на студентов, чем преподаватели. Поэтому такие кураторы предпочитают растить последователей, которые

- хотят быть нужными;
- жаждут признания;
- фокусируют внимание на чужих недостатках;
- стремятся удержать власть;
- тратят время на других и тоже добиваются успеха.

Однако надо помнить, что кураторы, притягивающие последователей, в своих достижениях ограничены лишь тем, что входит в их собственную систему контроля.

Конечно, люди, которые привлекают к себе подобных лидеров, способны влиять не только на тех, с кем находятся в непосредственном контакте, но и на многих других студентов и преподавателей.

Однако надо помнить, что мы сможем руководить только людьми, чьи лидерские качества не превосходят наших.

Надо отдавать себе отчет в том, чего мы хотим достичь. Построить коллектив группы и руководить и управлять им на протяжении всех лет обучения? Или мы хотим построить коллектив – команду, способную работать на самоуправлении? Кого выпускаем мы в жизнь? Специалистов или специалистов – руководителей? Не требует доказательств умозаключение: чем сильнее влияние лидера, тем выше его лидерский потенциал.

Конечно, большую ценность имеют кураторы, которые сами успешны и готовят к успеху других, выискивая потенциальных лидеров. Таким образом они в состоянии создать вокруг себя целую армию успешных людей, способных добиваться в жизни многого, т.к. постоянно преуспевать можно, лишь помогая преуспеть другим.

В этом мы видим основной секрет успеха куратора, как руководителя – лидера. Мы растем сами, когда помогаем расти другим. Здесь уместным является изречение: «Учитель, воспитай ученика, чтоб было после у кого учиться».

Третье качество. Лидеры генерируют вдохновляющие идеи. Нам кажется своевременным высказывание великого Гете: «Нет ничего сильнее идеи, время которой пришло».

Есть определенные этапы построения коллектива. Есть много и литературы по данной теме. Но главное, без чего коллектива построить нельзя, - это живое общение, целью которого является развитие способности и готовности к позитивной коммуникации на межличностном и межкультурном уровнях. Как будут происходить эти часы общения – это зависит от идеи куратора и идеи лидеров коллектива. Нужны стимулы – «ближайшие радости» по Макаренко: «Если на этой неделе мы не пропустим ни одного занятия без уважительной причины – всей группой идем в боулинг-клуб». Стимул? Безусловно. Конкретные задачи требуют обязательного подведения итогов. Закончился семестр. Испекли торт, посидели за чашечкой чая. Подвели итоги, сказали нужные слова в нужное время всем, каждому. Порой, чтобы просто побыть вместе на природе, студенты готовы сделать над собой усилие и взять новую высоту.

Четвертое качество. Кураторы, как и их лидеры, которые обязательно

будут дублировать своего любимого учителя, должны иметь позитивный настрой. Не осуждать, не обсуждать других людей за их спинами.

Считается, что держать возле себя негативно настроенных людей – это все равно, что участвовать в гонках, не сняв кандалы. Поэтому нам важен позитивный настрой группы.

Пятое качество: лидеры привержены успеху. Они излучают успешность и уверенность. Им по силам все. Такой настрой передается другим. В успех надо верить и уметь жертвовать во имя успеха чем-то: своим временем, своими силами, желаниями. Вспоминаются слова одного из журналистов: «Не могу себе представить человека, который бы преуспел, не жертвуя ради успеха всем, что у него есть». Все имеет свою цену и за все надо платить. Но заплатить надо раньше, и тогда – получишь то, о чем мечтаешь. Сначала – тренировки, затем – победа в спортивных соревнованиях. Годы учебы и горы изученной литературы и только потом – диплом. Труд репетиций и только потом – аплодисменты зрителей.

Человеку, приверженному к успеху, ничто не может помешать преуспеть. Бросайте на его пути камни – и он воспользуется ими как ступеньками к новым победам.

У преуспевающего куратора есть план, и он четко выполняет его, неуклонно двигаясь к цели. Он не мечется, когда на пути его возникают преграды. Если он не может через эти преграды перелезть, он пробивается сквозь них.

Пример: недостаток аудиторий для проведения кураторских часов для одних создает непреодолимые препятствия и оправдания для того, чтобы не проводить встреч со студентами. Для других – это не проблема: общение носит характер походов, встреч с интересными людьми, экскурсий, посещений кафе, театров.

Когда члены нашей команды разделяют наш уровень приверженности к успеху – успех неизбежен. Это ключ успеха во всех аспектах жизни - в браке, бизнесе, в увлечениях, в работе, в личностном развитии.

Шестое качество – преданность. Лидеры должны быть преданы вам и своему учебному заведению. Хотя сама преданность успеха не гарантирует, но ее отсутствие – это верный путь к неудаче. Непостоянный человек ненадежен. Он больше навредит делу, чем поможет вам.

Как определить, предан ли вам ваш лидер и можно ли ему доверять?

1. Он верит Вам без всяких условий.
2. Он принимает Вас со всеми достоинствами и недостатками.
3. Он поддерживает Ваше мнение.
4. Он заботится о Ваших интересах наравне со своими.
5. Он уважительно отзывается о Вас в разговоре с другими людьми.
6. Он представляет Вас в положительном свете.
7. Он может критиковать Вас, но наедине и в глаза, а не за Вашей спиной.
8. Он способен радоваться и переживать вместе с Вами, разделяя

Ваши успехи и горести.

9. Ваши цели и мечты становятся его целями и мечтами.

Есть люди в группе, способные пройти с вами рядом часть пути. Но есть немногие, способные быть рядом с вами всегда. И если такая преданность сочетается с другими талантами и способностями – Вы приобрели себе в жизни бесценного помощника. Если вам посчастливилось найти таких людей среди своих учеников – берегите их.

Преданность – это не что-то само собой разумеющееся, это качество, которое надо искать и ценить в людях.

Кусенова Л. П., Тевяшова М. Н. Организация развивающей работы психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности

**Западно-Казахстанский государственный университет им.
М.Утемисова
Западно-Казахстанская гуманитарная академия
Республика Казахстан, г.Уральск**

Развивающая работа психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При выборе формы работы с ребенком, мы, как правило, должны учитывать характер его тревожности. Если она так или иначе связана с одноклассниками, или же у учащегося наблюдаются затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками, на первом этапе целесообразно работать с ним индивидуально, и только достигнув определенного прогресса, включать ребенка в групповую работу.

Индивидуальная работа с учащимися, обладающими высоким уровнем школьной тревожности, поддается алгоритмизированию с большим трудом. Это связано с тем, что причины, вызвавшие школьную тревожность, а также формы ее проявления очень «личностны».

Психологическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде ниже описанных этапов.

- Консультация с родителями и учителями по вопросам оказания поддержки ребенку в период работы с психологом. Необходимо обсудить следующие вопросы (Венгер А.Л., 2000): как создать для ребенка ситуацию успеха, как дозировать эмоциональные нагрузки, как оптимально организовать режим дня.
- Углубленная психодиагностика особенностей школьной тревожности данного ребенка.
- Основная работа с учащимися, которая включает в себя актуализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание), при необходимости – включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения (Хухлаева О., 2002).
- Закрепление результатов с помощью работы по созданию условий для повышения самооценки учащегося, его уверенности в себе.
- Итоговая диагностика (диагностика результатов).
- Итоговая консультация с родителями и учителями.

Важно отметить, что не все перечисленные этапы являются обязательными, и их прохождение в контексте работы с конкретным учащимся

зависит от индивидуально-психологических особенностей, а также от различных характеристик ситуации его развития.

Для коррекционной работы с тревожными детьми в первую очередь необходимо наличие программы работы по данной проблеме. Целью такой программы является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующего возрастной норме. Для достижения этой цели поэтапно решаются следующие задачи:

- обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций;
- способствование повышению самооценки у участников группы;
- способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

К ожидаемым результатам можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышение культуры общения.

Каждая программа рассчитана на 12-20 часов. Если специфика группы требует дополнительной проработки какой-нибудь темы, программа может быть скорректирована с помощью дополнительных занятий. Продолжительность каждого занятия – 1-2 академических часа. Занятия проводятся 2 раза в неделю. Группа состоит из 7-10 человек.

Для повышения эффективности программы необходимо соблюдение ряда дополнительных условий. Проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода, работы с педагогами и родителями учащихся.

Программа работы включает в себя несколько этапов.

На подготовительном этапе выявляются особенности школьной тревожности детей, попавших в «группу риска», и подготавливаются условия для того, чтобы конструктивные формы поведения, демонстрируемые учащимися, поддерживались и подкреплялись родителями и учителями. Кроме того, создаются условия для формирования у будущих участников группы мотивации самоизменения.

Для проведения углубленной психодиагностики используется метод наблюдения за поведением учащихся во время и вне учебной деятельности, а также психодиагностические средства, соответствующие возрасту учащихся. С родителями и педагогами предварительные консультации.

Основной этап предполагает групповую работу. Каждая программа построена по следующему алгоритму:

- занятия 1-3 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;
- занятия 4-8 направлены на разрядку школьной тревожности;
- занятия 9-11 способствуют развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;
- занятие 12 представляет собой подведение результатов работы.

Для построения занятий используется следующая схема.

Каждое занятие начинается с ритуала приветствия. Целью его проведения является настрой на работу, сплочение группы, создание группового доверия. На первом занятии ритуал приветствия предлагается ведущим. На втором занятии обсуждается возможность изменения ритуала приветствия, в дальнейшем по решению участников группы он может быть модифицирован.

Следующим этапом развития является рефлексия состояния участников, оформленная в определенном методическом приеме. Она позволяет настроиться на серьёзный лад, обратить внимание на своё состояние «сейчас», для того чтобы в конце занятия оценить его изменения.

Затем следует «разогревающее» психогимнастическое упражнение, тематически связанное с целью занятия, которое выполняет функцию «эмоциональной стимуляции», необходимой для последующего обращения к эмоционально значимым темам.

Работа по теме занятия состоит из одного или нескольких упражнений, создающих условия для достижения целей каждого конкретного занятия.

И, наконец, последним этапом занятия является рефлексия состояния, включенная в ритуал завершения занятия. Благодаря ей происходит ассимиляция опыта, полученного каждым участником на протяжении занятий. При этом чем старше участники группы, тем больше внимание уделяется рефлексии.

При реализации программ используются методы, описанные ниже.

- Ситуационно-ролевые, деловые и развивающие игры, упражнения с игровыми элементами, соответствующие темам занятия.

- Психотерапевтические приемы (вербализация, «вентиляция чувств», визуализация, обратная связь, арт-терапевтические, психодраматические и сказкотерапевтические техники).

- Групповое обсуждение как особая форма работы группы:

 - направленное обсуждение, целью которого является формулирование участниками группы выводов, необходимых для последующей работы

 - ненаправленное обсуждение с целью вербализации опыта и «вентиляции чувств» участниками группы, а также сбора ведущим информации о ходе работы группы.

- Психогимнастические упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения и раскрепощение участников группы в начале занятия. В описание занятий включены только те психогимнастические упражнения, которые необходимы для эффективности последующей работы. При необходимости (например, после эмоционального насыщенного упражнения) можно включать в работу группы дополнительные психогимнастические упражнения.

Специфика работы предполагает ряд требований к помещению для проведения занятий. Для проведения занятий по программам необходимо достаточно просторное помещение, желательно с мягким покрытием пола, достаточным количеством стульев, чтобы у участников группы была

возможность сидеть в кругу (круг – это основная форма организации пространства на занятиях) и свободно передвигаться. Кроме того, в помещении для занятий группы необходимо создание «индивидуальных рабочих мест» для участников группы – столов для индивидуальной работы, расположенных вдоль стен. Помещение должно быть звукоизолированным и не просматриваемым для посторонних. В начале каждого занятия в помещении должны находиться все материалы, необходимые для работы группы на каждом конкретном занятии. Помимо описанных материалов, на каждом занятии желателен магнитофон и кассеты с инструментальной музыкой, которая звучит во время индивидуальной работы участников группы или работы малых групп, а также колокольчик для обозначения отдельных временных интервалов работы. На протяжении всех занятий на стене должен висеть лист ватмана с перечнем основных правил работы группы.

Литература

- 1.Алиева М.А. и др. Я сам строю свою жизнь. СПб., 2000
- 2.Арнелл А. Когда мама или папа пьет. Б/г.
- 3.Битянова М.Р. Социальная психология. М., 2001
4. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. М., 1994
- 5.Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей. М., 1996
- 6.Вачков В.И. Основы технологии группового тренинга. М., 1999
- 7.Григорьева Т.Г. и др. Основы конструктивного общения. В 3-х частях. Новосибирск, 1997

Омельяненко Л.А. Мотивация учебной деятельности студентов в вузе

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ
ВПО ОГУ, Бузулук**

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. В XXI веке специалист, помимо «профессиональных» характеристик, должен быть способен к непрерывному саморазвитию, обладать коммуникативными умениями, быть целеустремленным, способным конкурировать на рынке труда, т.е. должен уметь успешно самоопределяться в жизни и в профессии. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является степень адекватности мотивационных установок поступления в вуз и получаемой профессии. По мнению, М.И. Алексеевой, «мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности является неприемлемым условием формирования творчески активной и социально зрелой личности».

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. При этом, как писал Х. Хеккаузен, «едва ли найдется другая такая же необозримая область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации». Разработка проблемы мотивации в современной психологии связана прежде всего с анализом источников активации человека, побудительных сил его деятельности, поведения, с поиском ответа на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет. Когда люди обращаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставят перед собой.

Исследование проблемы мотивации в профессиональном становлении студентов является наименее изученной. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов.

В исследованиях, посвященных изучению студенческого возраста, в основном рассматриваются вопросы, связанные с личностными особенностями студентов (Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко), зависимости профессиональных предпочтений студентов от их индивидуально-типологических особенностей (В.Г. Морошин, И.Ю. Соколов).

Рассматриваются также вопросы профессионализации памяти студентов (В.А. Мараев, Г.П. Копаева). В исследованиях отмечаются также зависимости успешности учебной деятельности от мотивации (М.М. Липкин, Н.В. Яковлева,

Геан).

Изучение вопросов, связанных с мотивацией учения, является одним из факторов оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов. Это определяется тем, что в системе «обучающий - обучаемый» студент не только объект управления этой системы, но и субъект деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимание лишь на «технология» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентации, установок того социального слоя, представителем которого является личность.

Классифицируют мотивации по разным основаниям, например по направленности и содержанию.

В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по направленности и содержанию:

- социальные (социально-ценностные);
- познавательные;
- профессионально - ценностные;
- эстетические;
- коммуникационные;
- статусно - позиционные;
- традиционно-исторические;
- утилитарно-практические (меркантильные).

Мотивы названных видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация первичных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов.

Качества мотивов могут быть содержательными, связанными с характером учебной деятельности, и динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка.

М. Якобсон (1969) предложил для мотивов учебной деятельности свою классификацию (правда, он предпочитал говорить о мотивации, но мотивация и мотив для него одно и то же).

Первый вид мотивов он называл «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т. п. По существу, при таком мотиве — это обучение без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения. Здесь мотивация осуществляется по принципу «из двух зол выбрать меньшее». Мотив посещения учебного заведения не связан с потребностью получения знаний или

с целью повысить личностный престиж. Этот мотив необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу этих учеников из учебного заведения.

Вторая разновидность мотивов учебной деятельности, по П. М. Якобсону, тоже связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П. М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами. Процесс учения при этом воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице. Например, у студента нет интереса к учению как таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся «продвинуться», и поэтому прилагаются усилия для овладения ими.

Такой мотив часто встречается среди студентов-заочников, вынужденных получать высшее, например педагогическое, образование по настоянию администрации, для повышения тарифного разряда и т.д. Обучение в вузе является для многих из них формальным актом для получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего педагогического мастерства.

Третий вид мотивации, по П.М. Якобсону, связан с самим учебным процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П. М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: от потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания совершать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации).

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной

мотивации, ее энергетический уровень и структура. Некоторые авторы прямолинейно делят мотивацию учебной деятельности на недостаточную и положительную, относя к последней познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы. В такой интерпретации получается прямолинейная и почти однозначная связь положительной мотивации с успешностью обучения. При более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяют направленность на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома.

Существует прямая корреляционная связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. Два других вида

направленности не обнаружили такой связи. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. Те же, кто направлен на получение профессии часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «не нужные» для их профессионального становления, что может сказываться на академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению - нерегулярные занятия, «штурмовщина», шпаргалки.

Становление будущего специалиста как высококвалифицированного специалиста, по мнению В.А.Якунина, Н.Б. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении. Анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, можно разделить весь период обучения на три этапа:

I этап (I курс) Характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющие учебной деятельностью. Вместе с тем они идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного.

II этап (II, III курс) Отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов. Познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью.

III этап (IV-V курс) Характеризуется тем, что растет степень осознания интеграции различных форм мотивов обучения.

Известно, что учебная деятельность полимотивирована, так как процесс обучения совершается для студентов не в личном вакууме, а в сложном переплетении социально-обусловленных процессов. Поэтому, основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности студентов к усвояемой ими профессиональной деятельности; с позиции общей теории деятельности, такой переход идет, прежде всего, по линии трансформации познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы специалиста. То есть, одним из ведущих в общем мотивационном синдроме учения являются познавательные и профессиональные мотивы, взаимообусловленное развитие которых составляет динамику взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов студента. Исходя из данного положения, можно сделать вывод о том, что мотивация у студентов на протяжении его обучения в вузе претерпевает некоторые изменения, т.е. мотивация имеет свою динамику от курса к курсу. Поскольку нашей целью является проследить динамику изменения мотивации студентов БГТИ, произведем необходимый сравнительный анализ полученных данных и определим изменение мотивации учебной деятельности у студентов от курса к курсу, а также проследим динамику развития мотивации учебной деятельности студентов группы ОЗПО факультета экономики и права и группы 05 БИО (к) естественно-научного факультета БГТИ.

Сравним данные, полученные в результате исследования за 2004-2006 учебные года на факультете экономики и права, с целью определения

изменения у студентов мотивации учебной деятельности (диаграмма 1-4). Исходя из теоретического анализа психологической литературы по данной проблеме, предполагаем: в ходе профессионального становления, во время обучения в вузе, происходит изменение мотивационной сферы студентов.

В данном исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3, 4, 5 курса, обучающиеся в БГТИ на естественнонаучном факультете, факультете экономики и права, промышленного и гражданского строительства, промышленности и транспорта. Всего в эксперименте приняло участие 250 человек. Для решения поставленных задач были выбраны следующие методики:

- Методика «Изучения мотивов учебной деятельности студентов»;
- «Анкета» Для определения учебной мотивации (Лусканова А. Г.).

Таблица 1 - Динамика развития мотивации учебной деятельности студентов факультета экономики и права за 2004 -2006 учебный год

Мотивация учебной деятельности	2004 год	2005 год	2006 год
Высокая	44 %	38 %	41%
Средняя	49 %	48 %	47%
Низкая	7 %	14 %	6 %

Из таблицы видно, что в результате проведенного исследования за 2004-2005 гг. мотивация студентов к учебе в 2005г. изменилась: высокая степень мотивации учебной деятельности снизилась на 6 %, средняя снизилась на 1 % , а низкая степень учебной деятельности повысилась на 7 %. Снижается успеваемость, студенты по различным причинам не заканчивают обучение в институте.

Проследим динамику развития мотивации учебной деятельности студентов группы 03ПО факультета экономики и права и группы 05 БИО (к) естественно-научного факультета БГТИ (Приложение В, Г).

Таблица 2 - Динамика развития мотивации учебной деятельности студентов группы 03ПО за 2004 -2007 учебный год

Мотивация учебной деятельности	2004 год	2005 год	2006 год	2007 год
Высокая	33 %	15 %	12 %	20 %
Средняя	57 %	70 %	51 %	55 %
Низкая	10 %	15 %	19 %	11 %

Таблица 3 - Динамика развития мотивации учебной деятельности

студентов группы 05БИО (к) за 2005 -2006 учебный год

Мотивация учебной деятельности	2005 год	2006 год
Высокая	68 %	59 %
Средняя	23 %	29 %
Низкая	9 %	12 %

Согласно данным обследования, мотивация учебной деятельности студентов изменяется. На 2 курсе происходит снижение мотивации учебной деятельности это отчетливо видно из данных таблиц.

Проследим теперь, как изменяется мотивация учебной деятельности у студентов естественно научного факультета БГТИ ГОУ ОГУ от курса к курсу в 2006 году.

Таблица 4 - Мотивация учебной деятельности студентов естественнонаучного факультета БГТИ (ф) ГОУ ОГУ за 2006 год

Мотивация учебной деятельности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Высокая	68 %	59 %	50 %	73 %	55 %
Средняя	23 %	29 %	44 %	27%	57 %
Низкая	9 %	12 %	6 %		5 %

Из данных таблицы видно, что на 1 курсе отмечается высокая учебная мотивация на 2 и 3 курсе происходит снижение учебной мотивации, а на 4 и 5 курсе учебная мотивация вновь повышается.

Наши исследования совпали с выводами доктора психологических и педагогических наук Н.Б. Нестеровой, согласно которым 1 курс характеризуется высоким уровнем учебных мотивов; 2,3 курс отличается снижением интенсивности всех мотивационных компонентов; 4,5 курс характеризуется тем, что растет степень осознания различных форм мотивов обучения.

В силу ряда факторов, в том числе таких, как степени личной ответственности, характер отношений с педагогами, и т.д.; у студента может наступить разочарование в процессе учебной и внеучебной деятельности. Это, как правило, бывает вызвано следующими причинами:

- чрезмерное вмешательство со стороны педагогов;
- отсутствие психологической и организационной поддержки;
- недостаток необходимой информации;
- отсутствие стимулов;
- отсутствие спроса на выбранную профессию;
- трудные взаимоотношения в группе (с одногруппниками);
- совпадение содержания учебных программ, изучаемых в институте, с одноименными программами в средних учебных заведениях и др.

Интерес к изучению учебной мотивации студентов определяется ещё и тем, что формирование мотивации и ценностных ориентации является неотъемлемой частью развития личности человека. Общеизвестно, что любая деятельность проходит тем более эффективно, чем более она мотивирована. В переходные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Развитие положительной учебной мотивации у студентов является одним из условий благоприятного личностного развития и эффективной профессиональной подготовки студента.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широк сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии и широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции. Отсюда можно понять причину преобладающих мотивов поступления в учреждения профессионального образования стремление стать самостоятельным и материально независимым человеком» (37%), «желание в будущем иметь хороший материальный заработок» (35%). Таким образом, при некотором колебании показателя, социально-экономический фактор остается наиболее значимой причиной выбора учащимися своей профессии, что обуславливается, отнюдь, не только «рыночными условиями». Это общечеловеческий мотив, формируемый естественным стремлением обеспечить достаток и благополучие себе и своей семье. Беспокойство может вызывать тенденция его роста, вытесняющего другие мотивы профессиональной карьеры: престижность профессии, ее общественную полезность и востребованность на рынке труда.

Нами была предпринята попытка изучения особенностей мотивационной сферы студентов в разные периоды обучения.

Для этого мы изучили изменение мотивации учебной деятельности студентов БГТИ по двум методикам. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что мотивация изменяется при переходе студентов с одного курса на другой. И причины этих изменений могут быть разными но, как правило, это чрезмерное вмешательство со стороны педагогов; отсутствие психологической и организационной поддержки; недостаток необходимой информации; отсутствие стимулов; отсутствие спроса на выбранную профессию; трудные взаимоотношения в группе (с одноклассниками) и др.

Данные исследования выявили нацеленность студентов больше на духовное удовлетворение и развитие себя в начале профессионального

становления. А к концу обучения их ценностные ориентации становятся более материальными.

В результате проведения сравнительного анализа данных оказалось, что в ходе профессионального становления на всем протяжении обучения, происходят статически значимые изменения мотивации в сторону снижения ее от 1 к 2-3 курсу и повышению к 4-5 курсу.

Приложение

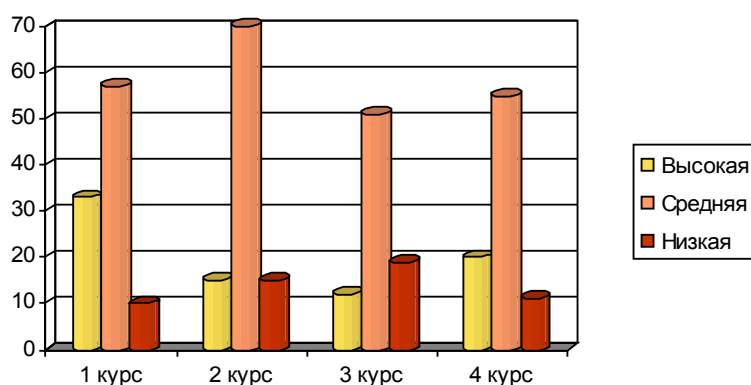


Диаграмма 1 - Динамика развития мотивации учебной деятельности студентов факультета экономики и права за 2004 -2006 учебный год, 1,2,3 курсы, 301 группа.

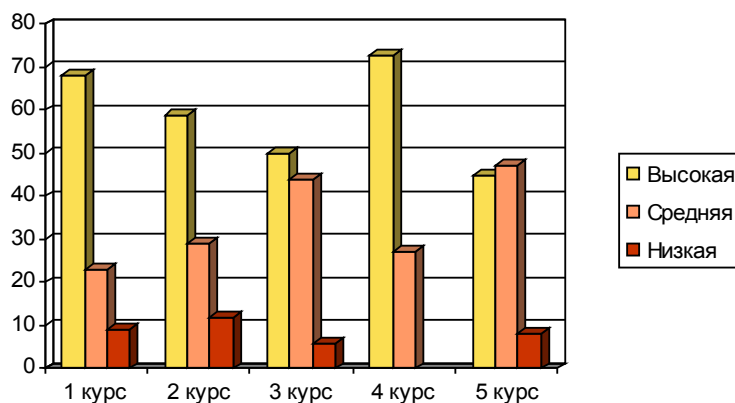


Диаграмма 2 - Мотивация учебной деятельности студентов естественнонаучного факультета БГТИ (ф) ГОУ ОГУ за 2006 год

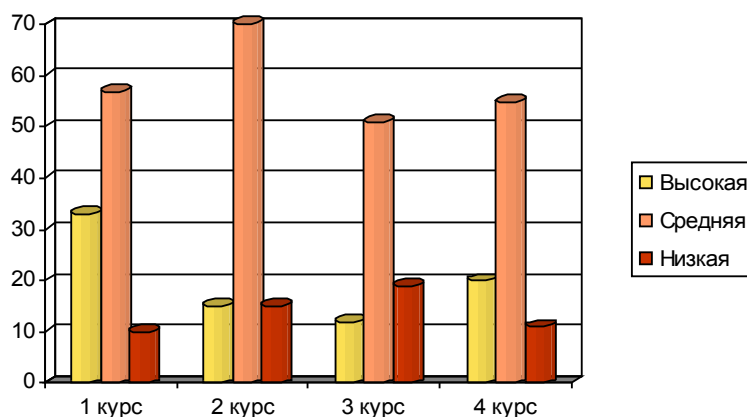


Диаграмма 3 - Динамика развития мотивации учебной деятельности студентов факультета промышленности и транспорта БГТИ (ф) ГОУ ОГУ (группы 03ПО) за 2004 – 2007 учебный год

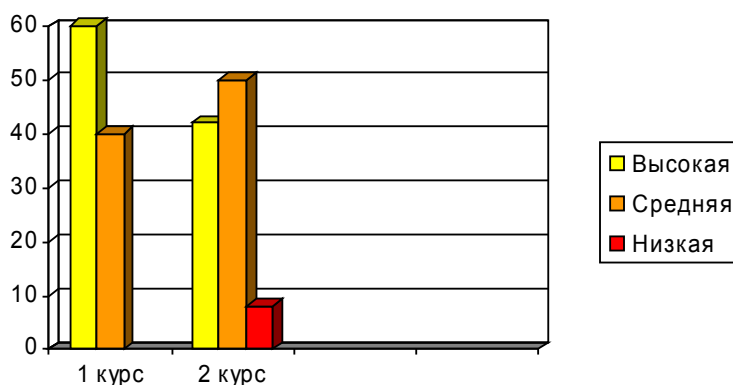


Диаграмма 4 - Динамика развития мотивации учебной деятельности студентов естественнонаучного факультета БГТИ (ф) ГОУ ОГУ (группы 05 БИО (к)) за 2005 – 2006 учебный год

Прадчук О.И. Формирование познавательного интереса студентов как один из факторов психологической подготовки специалистов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Обучение в системе образовательных учреждений – необходимый этап подготовки молодого поколения к дальнейшей жизни, к профессиональной деятельности. Развития современного общества процесс непрерывный, это процесс обновления и усложнения всех условий и сторон жизни и деятельности человека. Цели деятельности выражают её социальную направленность и обуславливают конечные результаты. Для студента цели обучения трансформируются в мотивы. Наиболее характерными и значимыми мотивами являются познавательные, именно они делают студентов более «открытыми» для обучения.

Воспитание и обучение человека в той или иной степени являются предметом исследования в разных науках: философии, социологии, истории, педагогики, психологии. В философской литературе вопросы воспитания рассматриваются под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт, здесь выясняется место системы воспитания и обучения в обществе. Социологические аспекты образования охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, которые выполняют воспитательные и обучающие функции и являются частью системы образования. Историческая проблематика образования охватывает становление и преобразование учебно-воспитательных институтов, целей, держания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Более всего с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология. Педагогика традиционно рассматривает цели и задачи обучения и воспитания молодого поколения, его средства и методы, способы их реализации на практике.

Что касается личности студента, его индивидуальных психологических особенностей, взаимоотношений между преподавателем и студентом в педагогике является предметом специального внимательного и детального изучения. Личность молодого человека, межличностные аспекты образования входят в сферу интересов педагогических психологов. В психологических аспектах образов заключены восприятие и принятие студентами воспитательных воздействий в соответствии с законами развития интеллекта и личности молодого человека, установление оптимальных взаимоотношений между педагогом и студентом.

Мотивированность учения обучаемого – это психологическая характеристика интереса студента к усвоению знаний, к собственному развитию, самосовершенствованию.

В первом случае в качестве побудителей к учению выступают мотивы,

связанные с необходимостью продемонстрировать определенные знания, умения и навыки при сдаче зачетов, экзаменов, курсовых работ и т.д. Все это внешняя мотивация обучения, поскольку она не затрагивает глубинных основ личности студента, не рассчитана на его развитие и самосовершенствование.

Другой вид мотивации – внутренняя, личностная. Она связана с потребностью самосовершенствования человека, непосредственно направлена на развитие его личности, способностей, на моральный и интеллектуальный рост.

В свою очередь внешняя сторона учения как деятельности состоит из практических действий обучающихся предметами, которые включены в учебный процесс в качестве его материальных средств, способствующих научению: учебники, научные пособия, вспомогательные материалы. Внутренняя сторона учебной деятельности – это те умственные операции и действия, которые выполняет студент в процессе обучения. Она включает такие важные психологические процессы как восприятие, запоминание, мысленную переработку воспроизведения материала и много другое. Разнообразие средств обучения выражается в способности студента самостоятельно пользоваться, а при необходимости создавать наглядные пособия и средства обучения самого себя.

Очень часто педагоги – психологи обращают внимание на инертность, пассивность и невнимательность студентов на занятиях. Слабая успеваемость вызвана неблагоприятными для познавательной деятельности качествами ума. Это нелюбознательность, неустойчивость внимания, рассеянность, неосознанность мыслительной деятельности.

Необходимо организовать процесс обучения так, чтобы вызвать в студентах интерес, стремление к знаниям, повысить качество подготовки молодых специалистов. Следует также учитывать, что те знания, умения, практические навыки, морально-практические, психологические качества, которые сформировались в ходе обучения в университете, станут основой в формировании личностных качеств обучаемого и помогут ему в дальнейшей адаптации профессиональной деятельности.

Наиболее значимым стимулятором деятельности и учебных действий является познавательный интерес. Он активизирует такие психические процессы, как восприятие, внимание, память, мышление, воля, творческое воображение, побуждает к поиску преобразования действительности посредством деятельности.

Познавательный интерес является не только фактором повышения качества образования в подготовке молодых специалистов, но и помогает управлять им.

Факторы, способствующие формированию познавательного интереса студентов:

- учебный материал должен содержать новизну, практическую направленность, исторический аспект;
- необходим показ современных достижений;

- использование информационных технологий;
- положительный эмоциональный тонус учебного процесса и благоприятное общение педагога и студента;
- использование различных средств и методов обучения;
- организация самостоятельной работы студентов;
- стимуляция познавательного интереса;
- решение познавательных задач, максимальная опора на мыслительную деятельность, стимуляция размышления;
- обобщение и отыскание закономерностей в процессе изучения нового материала.

Под влиянием познавательного интереса учебная деятельность студентов становится более продуктивной. Обучаемые активнее оперируют имеющимся знаниями и приобретенными навыками. Многие студенты стараются самостоятельно установить причинно-следственные связи, выявить закономерности явлений. Обучение становится близкой и значимой деятельностью. В дальнейшем молодым специалистам приходится такие приобретенные качества как умение прогнозировать свой результат, оперирование знаниями, умение применять свои знания на практике.

Кроме того, педагогу-психологу необходимо вырабатывать любовь и интерес обучаемого по всем видам дисциплин и успешному освоению их. Именно в университете закладываются основы тех качеств личности, с которыми студенты вступят в новую атмосферу профессиональной деятельности.

Необходимо учитывать, что каждый молодой человек индивидуален и в связи с этим его надо принимать таким, какой он есть, но в то же время помочь ему вырабатывать индивидуальный стиль деятельности и общения.

Педагогическая деятельность должна строиться так, чтобы поддержать молодое поколение в их самодвижении.

В таком случае у студентов помимо познавательного интереса накапливается определенный личный опыт преодоления своих проблем, опыт осмысления и рефлексии своих действий, осознания и формирования лично значимых целей, а главное – путей и способов их достижения, что поможет им в дальнейшем стать более успешными и квалифицированными специалистами.

**Сергеева Е. Н., Вишняков А. И. Особенности
психологической безопасности образовательной среды на
примере учащихся 6-х и 10-х классов гимназии №1 г Мелеуза РБ
(сравнительный анализ)**

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время проблема безопасности России и её граждан приобрела одно из основных значений. Происходящие изменения в обществе, в частности, переход к новой системе социально – экономических отношений, его влияние на повседневную жизнь человека, с одной стороны, создают новые возможности выбора жизненного пути, а с другой, – оказывают воздействие, вызывающее дезориентацию в современной ситуации, негативно отражаются на планах, целях и качестве жизни, повышают психическое напряжение и приводят к ухудшению социального здоровья общества. Все эти факторы по отдельности и в совокупности лишают общество такой важной характеристики, как безопасность.

Человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может быть направлена на личность, а может относиться и к окружающей среде и, прежде всего, к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственная жизнедеятельность субъекта.

В современном мире существует огромное количество примеров негативного влияния окружающих условий на развитие и становление личности человека. Различные насильственные действия по отношению к другому достаточно распространенное явление в настоящий момент. Но если ситуации открытых физических насильственных действий являются достаточно обсуждаемыми и идет интенсивный поиск противодействующих им средств, то психологическое насилие лишь только становится предметом обсуждения. Особо же актуально проявляется проблема защищенности от психологического насилия во взаимодействии участников образовательной среды.

Целью данной работы являлось изучение психологической безопасности образовательной среды и выявление связи между психологической безопасностью и психическим здоровьем учеников.

Задачи, поставленные в ходе работы, включали в себя:

- Определить состояние психологической безопасности образовательной среды в оценках ее участников.
- Выявить состояние личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик, являющихся показателями психического здоровья участников образовательной среды.
- Установить взаимосвязи между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников.

Гипотезы исследования:

Основная гипотеза: показатели психологической безопасности образовательной среды взаимосвязаны с характеристиками психического здоровья её участников.

- Нулевая гипотеза: показатели психологической безопасности образовательной среды не взаимосвязаны с характеристиками психического здоровья её участников.

В исследовании приняло участие 90 человек в возрасте 12-17 лет, учащиеся Гимназии №1, г. Мелеуза, Республики Башкортостан.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов математической статистики. Основным методом обработки был корреляционный анализ. Уровни значимости, рассмотренные в исследовании, составили $p \leq 0,01$. На этапе обработки результатов исследования был использован пакет прикладных программ статистической обработки данных «STATISTICA» ver. 6.0

Психологические характеристики безопасности образовательной среды школы определялись с помощью, разработанной Баевой И. А., методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». Опросник состоит из трех частей:

- интегральный показатель отношения к образовательной среде;
- выбор значимых характеристик образовательной среды и индекс удовлетворенности ими;
- индекс психологической безопасности образовательной среды школы.

Для изучения характеристик психического здоровья участников образовательной среды были использованы:

- индивидуально-типологический детский опросник (Собчик Л. Н., 2001);
- опросник самооценки (Столин В. В., 2003);
- методика «Изучение эмоциональной напряженности» (Габреева Г.Ш., 2005);
- тест – опросник «Коммуникативные и организаторские способности (КОС – 2, 2005)».

Данный подбор психодиагностических средств осуществлялся на основе теоретического анализа категорий психического и психологического здоровья и позволял зафиксировать личностные, эмоциональные и коммуникативные особенности субъектов, входящих в данную категорию.

Корреляционный анализ в группе младших подростков позволил выявить 18 статистически достоверных связей между 18 психологическими параметрами образовательной среды.

Показатели психологической безопасности образовательной среды

оказывают влияние на такие индивидуально – типологические свойства как интроверсия, сензитивность и лабильность. В результате мы делаем следующие выводы: чем меньше ребенку дают возможность проявлять инициативу, активность, чем меньше обращают внимание на личные проблемы и затруднения, тем больше он замыкается в себе, отгораживается от окружающего мира и уходит в себя.

Характеристики «уважительное отношение к себе» и «сохранение личного достоинства» обнаружили отрицательную взаимосвязь с сензитивностью, то есть чем менее уважительно относятся к детям, тем более ранимыми, обидчивыми и неуверенными в себе они становятся.

Лабильность выявила, также, отрицательную связь с «взаимоотношением с учениками и учителями». Чем хуже взаимоотношения с педагогами и со сверстниками у ребенка, тем более неустойчивым будет его эмоциональное состояние.

Показатель самоинтереса в структуре самоотношения напрямую зависит от «возможности проявлять инициативу» и «общего уровня защищенности». Интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других людей будут высокими, если ребята будут уверены в своей защищенности от психологического насилия и, если им давать возможность вести себя активно.

Защищенность от «публичного унижения» со стороны учителей и от «высмеивания и оскорбления» со стороны одноклассников» имеют прямую связь с коммуникативными способностями подростка. Чем больше подросток будет защищен от такого негативного отношения, тем более он будет общительным, открытым, активным.

Отрицательные корреляционные связи показателей психологической безопасности образовательной среды обуславливают уровень эмоциональной напряженности. Чем меньше «уважительное отношение», «общий уровень защищенности» и чем хуже «взаимоотношения с учениками и педагогами», тем выше уровень эмоциональной напряженности.

Таким образом, исследование результатов корреляционного анализа позволило сделать вывод, что важнейшую роль играют следующие структурные показатели психологической безопасности: возможность проявлять инициативу, активность и сохранение личного достоинства, являющиеся структурными характеристиками индекса удовлетворенности образовательной средой, а также показатели защищенности от публичного унижения со стороны учителей и высмеивания учеников, являющиеся структурными характеристиками индекса психологической безопасности.

На основании корреляционного анализа в группе старшего подростка было выявлено 14 статистически достоверных связей на уровне значимости 0,01, что свидетельствует в пользу нашей гипотезы о существовании взаимосвязей показателей психологической безопасности образовательной среды и характеристик психического здоровья ее участников.

Рассмотрим подробнее взаимосвязи показателей психологической безопасности с личностными свойствами. В наибольшей степени обусловлены

показателями психологической безопасности образовательной среды, следующие личностные свойства: аутосимпатия, ожидание положительного отношения от других, тревожность, спонтанность.

Аутосимпатия обуславливает такие показатели как «положительное отношение к образовательной среде», «удовлетворенность характеристиками образовательной среды», «личное достоинство», «учет личных проблем и затруднений». Это можно объяснить следующим образом: чем позитивнее отношение к образовательной среде, чем больше учащийся удовлетворен характеристиками школы, чем чаще учителя помогают сохранить личное достоинство, тем более дружелюбно ребенок относится к себе, тем больше он одобряет себя и свои действия. То есть подросток будет полностью принимать себя, свои поступки, свое поведение и свое собственное «Я».

Выраженность показателя «ожидание положительного отношения других» связана с тем, насколько высоко ценят его личное достоинство, насколько полно и без опаски он может высказать свою точку зрения. Если его личное достоинство оценивают низко, и он не может высказывать свою точку зрения, то, скорее всего, подросток будет замкнут, необщителен и будет ожидать от окружающих только негативное отношение к себе.

Тревожность имеет обратную взаимосвязь с «удовлетворенностью образовательной средой», «уважительным отношением к себе» и «возможностью проявлять инициативу», то есть чем ниже уважительное отношение к себе, чем меньше возможностей проявлять инициативу и активность, тем больше подросток нерешителен в своих действиях, более мнителен по отношению к окружающим, боязлив.

Интересно, что показатель спонтанность с прямой связью коррелирует с параметром «положительное отношением к образовательной среде» и с обратной связью с «возможностью обратиться за помощью». Это говорит о том, что чем положительнее юноши и девушки относятся к школе, тем больше они независимы, раскованнее, тем быстрее ребята самоутверждаются и тем меньше обращаются за помощью к учителям.

«Возможность высказать свою точку зрения» и «учет личных проблем, затруднений» напрямую связаны с коммуникативными склонностями, то есть чем чаще учителя будут обращать внимание на разные личные проблемы учеников, тем больше они будут открытыми, общительными, тем чаще они будут высказывать свое мнение. Также отмечено, что чем выше положительное отношение к образовательной среде, тем у подростков ярче выражены коммуникативные способности.

Уровень эмоциональной напряженности с обратной связью взаимодействует с «сохранением личного достоинства», «уважительным отношением к себе» и «возможностью проявлять инициативу». Следовательно, эмоциональное напряжение, испытываемое подростком, зависит от того, насколько высоко учителя ценят его личное достоинство и уважительно относятся к нему. Также, чем ниже будет эмоциональная напряженность, тем больше будет проявлять инициативу и активность ученик. С максимальной обратной связью эмоциональная напряженность взаимодействует с «уровнем

защищенности в образовательной среде» и «положительным отношением к школе», то есть, чем выше напряженность, тем менее защищенным чувствует себя подросток и тем более негативно он относится к образовательной среде.

Исходя из вышесказанного, мы делаем выводы: чувство защищенности от психологического насилия является связующим элементом составных частей эмоциональной напряженности, самоуважения, аутосимпатии, тревожности. Его роль в механизме взаимосвязей, на наш взгляд, состоит в том, что психологическая незащищенность во взаимодействии со сверстниками и учителями усиливает эмоциональную напряженность, повышает чувство тревожности и, все это, влияет на чувство аутосимпатии подростков и делает еще более нестабильным саомотношение. Данный факт представляется очень важным, так как новый уровень самоопределения старшего подростка связан с осознанием своего «Я» в системе существующих отношений, с превращением «внутренней позиции» в устойчивую жизненную.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами была установлена взаимосвязь между показателями психологической безопасности образовательной среды и характеристиками психического здоровья ее участников.

Список литературы:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002.
2. Зубова Л.В. Методики изучения социальной направленности личности подростка: учебное пособие для студентов психологов, социальных педагогов. – Изд-во ООИПКРО: Оренбург, 2005. – 271 с.
3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006.
4. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 440 с.
5. Психологические тесты. В 2 т. / Под ред. Карелина А.А. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005 – Т. 1 – 247 с.

Кусенова Л. П., Тевяшова М. Н. Особенности периода перехода детей из начальной школы в среднюю

**Западно-Казахстанский государственный университет им.
М.Утемисова**

**Западно-Казахстанская гуманитарная академия
Республика Казахстан, г.Уральск**

Анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой проблемам развития детей при переходе из начальной школы в среднюю, позволяет определить конкретно специфические особенности этого сложного и ответственного периода жизни.

С приходом в среднюю школу коренным образом изменяются условия обучения: появляется кабинетная система, классный руководитель и учителя-предметники. Большинство детей переживают переход в среднюю школу как важный момент их жизни связанный, во-первых, с окончанием начальной школы, а значит с изменением социального статуса (переход учащихся в 4(5) класс объективно оценивается окружающими как более «взрослый» этап обучения), во-вторых, с появлением предметного обучения. Многие дети, обучавшиеся первоначально у одного учителя, воспринимают переход к нескольким учителям с разными требованиями, разными характерами, разным стилем отношений, как «зримый внешний показатель их взрослости» (Прихожан А.М., 1997, с.293). При этом часть детей воспринимает переход в среднее звено школы как возможность по-новому начать школьную жизнь, возможно наладить не сложившиеся отношения с педагогами (Гуткина Н.И., 1984, Дубов И.Г., 1990, Прихожан А.М., 1997 и др.).

Многие авторы характеризуют переход учащихся в среднее звено школы как время овладения самостоятельными формами работы, период развития интеллектуальной, познавательной активности учеников, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией (Прихожан А.М., 1990; Фельдштейн Д.И., 1989; Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., 1967, и др.). С началом обучения в средней школе расширяется само понятие «учение». Теперь оно не ограничивается рамками обязательных учебных программ, выполнением заданий учителя, а часто выходит за пределы не только класса, но и школы, может в большей степени осуществляться самостоятельно, целенаправленно (Бардин К.В., 1988; Безруких М.М., 1991; Ефимова Н.В., 1991 и др.). На основе указанных перемен интерес учащихся к учению становится смыслообразующим мотивом, т.е. переходит в область личностных смыслов. Многие дети ожидают от перехода в среднюю школу перемен, от которых учение станет интереснее, увлекательнее (Прихожан А.М., 1997; Юферева Т.И., 1991). С началом обучения в пятом классе для большинства детей характерно сильно выраженное эмоциональное отношение к учебным предметам. Практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному предмету, причём критерием такой оценки служит не реальная успешность в

этом предмете, а субъективное отношение к нему (Дубровина И.В., 1991; Дубов И.Г., 1990; Рыбакова М.М., 1991; Вереникина И.М., 1988 и др.).

В то же время, исследования показывают, что именно в этот момент, на рубеже 3(4)-5 классов, значительно снижается интерес учащихся к школе, к самому процессу обучения (Маркова А.К., 1983; Фельдштейн Д.И., 1989; Юферева Т.И., 1991 и др.). Достаточно распространены такие симптомы этого «разочарования» школьников в своей позиции ученика, как: отрицательное отношение к школе в целом, к обязательности её посещения, нежелание выполнять учебные задания на уроках и особенно дома, конфликты с учителями, нарушение правил поведения в школе.

Изменяющиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у детей определенных учебных знаний, учебных действий, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции. В то же время, учащиеся пятого наиболее восприимчивы к такому руководству со стороны взрослого, когда он сам проявляет инициативу, задаёт некоторые общие рамки их деятельности. Но при этом необходимой для детей является возможность самим принимать решения, без пошагового контроля со стороны взрослого (Маркова А.К., 1986; Прихожан А.М., 1997).

Л.И. Божович период перехода детей в среднюю школу, как и в любой переходный период, связывает с существенным образом изменяющимся содержанием внутренней позиции ребёнка, тех аспектов жизнедеятельности, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания. В данный период изменения во внутренней позиции касаются в основном сферы взаимоотношений ребёнка с другими людьми, и, прежде всего, со сверстниками (1968).

Одной из важнейших черт, характеризующих социальную ситуацию развития при переходе в среднее звено школы, по мнению Л.И. Божович, является наличие уже достаточно сложившегося коллектива сверстников, в котором дети стремятся найти и занять своё место (1968). В среднем школьном возрасте важнейшим фактором психического развития становятся требования коллектива и его общественное мнение. Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей детей среднего школьного возраста приводят к тому, что важнейшим содержанием их психического развития становится развитие самосознания возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. Школьный коллектив является для учащихся той ближайшей целью, которая начинает непосредственно определять формирование многих важнейших сторон их личности (Божович Л.И., 1968; Фельдштейн Д.И., 1987; Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., 1967; Юферева Т.И., 1991 и др.). Главным ведущим мотивом поведения и деятельности учащихся в школе является их стремление найти свое место среди товарищей в классном коллективе (Алешина Ю.Е., Коноводова А.С., 1988; Божович Л.И., 1968; Хохлова Л.П., 1990 и др.).

В период перехода из начальной школы в среднюю у детей появляются

притязания на определенное положение в системе и деловых, и личных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Поэтому на эмоциональное самочувствие ребёнка в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учёбе и отношения с учителями. Существенные изменения происходят и в нормах, которыми регулируются отношения школьников друг к другу. На первый план выступают так называемые «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарища» (Божович Л.И., 1968; Фельдштейн Д.И., 1979, 1987; Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., 1967 и др.).

Исследования показывают, что большинство детей относится ко взрослым в основном уравновешенно, спокойно, открыто и доверчиво, признавая их авторитет и ожидая от учителей, родителей и других взрослых поддержку и помощь. У многих пятиклассников отмечается достаточно сильное желание хорошо учиться, делать всё так, чтобы не огорчать близких взрослых (Абрамова Г.С., 1988; Гуткина Н.И., 1984; Прихожан А.М., 1997; Чеснокова И.Г., Соколова Е.Т., 1986 и др.).

В то же время, в некоторых источниках отмечается противоречивость, двойственность отношения взрослых, родителей и учителей, к подросткам-пятиклассникам, которая проявляется в одновременном «овзрослении», требовании быть более самостоятельными, организованными, и «детскости» школьников (Маркова А.К., 1986; Прихожан А.М., 1997; Прохоров А.О., 1991 и др.). Возросшие требования, и со стороны родителей, и со стороны учителей, часто оказываются не под силу подросткам. По этой причине у одних детей может развиваться повышенная зависимость от взрослых, особенно от классного руководителя, а у других, возникать ощущение полного одиночества, «никому ненужности».

В работах Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Т.И. Юферевой и других авторов показано, что социальная ситуация в развитии детей среднего школьного возраста характеризуется тем, что постепенно в ней выдвигается и становится весьма существенным новый фактор развития, а именно собственные требования к себе. Формирование психологических особенностей начинает зависеть не только от потребностей ребенка ответить требованиям среды, но и от потребности ответить своим собственным требованиям в интересах достижения им самим поставленных целей. Правильное соотношение между притязаниями подростка, его возможностями и самооценкой становится на этой возрастной стадии решающим как для эмоционального благополучия школьника, так и для его дальнейшего развития (Гуревич К.М., 1988; Зинченко В.П., 1990; Юферева Т.И., 1991 и др.).

Ещё одной важной особенностью социальной ситуации развития детей при переходе из начальной школы в среднюю является расхождение между их объективным положением школьника и внутренней позицией, которая выражается в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых.

Так, анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что в логике системы образования возраст 9-11 лет обозначен переходом из

начальной школы в среднюю, в связи с чем значительно преобразуется образ жизни школьников – существенно усложняется по содержанию и формам обучения характер учебной деятельности; расширяется само понятие учения, что требует новых способов усвоения знаний, возникновения качественно нового познавательного отношения к ним; обучение осуществляется не одним, а многими учителями, что эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их более самостоятельными; возрастает значение отношений со сверстниками. При этом существенно расширяется спектр основных форм жизнедеятельности детей, обогащается система их отношений к миру, людям, себе, социально меняется позиция в жизни. Значительное конкретное своеобразие новой жизни, как подчеркивается в исследованиях, ведёт к формированию у детей специфических для этого возраста психологических качеств.

Литература

- 1.Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками // Вопросы психологии. – 1988. - №2 – С.56-62
- 2.Абраменкова В.В. Половая идентификация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.75-82
- 3.Алешина Ю.Е., Коноводова А.С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Вопросы психологии. – 1988. - №3. – С.78-84
- 4.Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.
- 5.Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
- 6.Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967.-367с.
- 7.Гуревич К.М. Индивидуально – психологические особенности школьников. – М.: Знание, 1988. – 79с.
- 8.Лисина М.И. Формирование личности ребенка в обучении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М., 1980. – С.57-73

Трифорова Е.А. Изучение проблемы ценностей в психологии как фактор становления личности

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одна из наиболее актуальных современных тенденций - гуманизация образования - ориентирует основания педагогических и психологических теорий на систему гуманистических воззрений, преобразует подходы, цели, содержание, методы обучения и воспитания. Центральной задачей ориентированного на человека образования признается помощь в становлении личности как субъекта учебной, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Многими психологами, а также педагогами, развивающими идеи личностно ориентированного образования (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, А. А. Леонтьев, В. А. Петровский, И.С.Якиманская и др.), подчеркивается, что адекватные представления человека о себе, других людях, психологических особенностях межличностных взаимоотношений, творчества, развития, самореализации являются важным фактором становления личности. По сути, это диктует необходимость введения в содержание образования психологической компоненты.

К настоящему времени психология как область знаний присутствует в профессиональных образовательных программах различных направлений и специальностей и как учебный предмет реализуется в большинстве вузов.

Традиционно целостный процесс образования реализуется через совокупность предметных отраслей, например, математического, физического, биологического, исторического образования. Использование определенных традиций для введения инноваций можно рассматривать как эволюционный подход к внедрению идей гуманизации образования. Введение психологии как обязательного учебного предмета могло бы стать предпосылкой следующего шага в продвижении этих идей.

Важной проблемой в психологии, как и во многих других науках является проблема ценностей личности, так как они являются детерминантами жизненного пути личности.

Значение исследования ценностных ориентаций индивида определяется тем, что они представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом.

Это является важным не только в период становления личности, но и на последующих этапах ее жизни. Причем на этих этапах, особенно в начале профессионально-трудовой деятельности, существенно уменьшается роль педагогики и психологии и возрастает значение объективных обстоятельств, влияющих на сознание людей, в частности взаимодействия между ценностными ориентациями и различными формами социальной практики.

Такое взаимодействие имеет существенные аспекты в плане социальной психологии и психологии личности.

Взаимодействие общества и личности выражается не только в общественной обусловленности социального качества последней, но и в характере включения личности в общественные связи, число и роль которых возрастает по мере взросления индивида. До сих пор такого рода включение описывается при помощи терминов «адаптация» или «интеграция». Условием успешной интеграции является адекватное понимание индивидом общественной необходимости и соответственно целесообразности определенных действий. Следовательно, собственно личностью, т.е. устойчивой системой «социально-значимых черт, характеризующих индивида, как члена того или иного общества или общности», является не просто адаптировавшаяся личность, а интегрировавшаяся личность.

Ценностные ориентации представляют собой наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор, а, следовательно, и всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей, форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. Иначе говоря, в этих ориентациях реализуется избирательность человеческого поведения, его непосредственная обусловленность представлениями индивида о смысле и ценностях человеческой жизни.

В. Франкл считал, что каждая личность представляет собой нечто уникальное, каждая жизненная ситуация возникает лишь однажды. Конкретная задача любого человека всегда связана с его уникальностью и неповторимостью. Таким образом, в любой заданный момент каждый может иметь лишь одну-единственную задачу. Мир ценностей поэтому видится под углом зрения отдельной личности, а для каждой данной ситуации существует один-единственный подходящий взгляд. Соответственно абсолютно верное представление о чем-либо существует не вопреки относительности индивидуальных точек зрения, а благодаря им.

По мнению Д.А.Леонтьева, наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследований ценностных ориентаций можно считать исследования, проводившиеся в конце 60-х -70-е годы в США Рокичем, а также в других странах на основе разработанного им метода прямого ранжирования ценностей. Ценность Рокич определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования».

Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

- 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени;
- 3) ценности организованы в системы;

4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

В литературе можно выделить три основных варианта понимания психологической природы индивидуальных ценностей. Первая из них – трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями, как мнение, представление или убеждение (Брожик, 1982; Rokeach, 1969; Schloeder, 1993). Другая трактовка рассматривает индивидуальные ценности как ценности или ценностные ориентации как разновидность или подобие социальных установок (отношений) или интересов (Ядов, 1979; Morris, 1956). Наконец, третий подход сближает их с понятиями потребности и мотива, подчеркивая их реальную побудительную силу (Василюк, 1984; Додонов, 1978; Жуков, 1976; Maslow, 1970).

Ценности личности – это не только избирательное отражение материальных и духовных ценностей общества в сознании индивида; ценностями личности могут быть названы даже «кажущиеся «внешними» по отношению к индивиду компоненты его среды и это можно показать и на предметах, обладающих весьма ощутимой вещной оболочкой. Ценности личности, так же как и ценности группы, скорее являются конкретизацией ценностей общества, причем вид этой конкретизации зависит как от позиции личности в социальной системе, так и от уровня ее развития. Под конкретизацией в данном случае понимается менее абстрактная форма существования ценностного отношения, а не его большая ситуативность.

Личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и индивидом ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей. Личностные ценности выступают как внутренние носители регуляции, укорененные в структуре личности.

Таким образом, изучение проблемы ценностей и ценностных ориентаций являлось и является значимой для психологии и важным фактором в становлении личности.

Харламова О.В. Феномен совместимости как фактор психологической подготовки специалистов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие совместимости в психологии наиболее полно разработано в социально-психологической теории и имеет долгую историю. Ее изучение и в России, и за рубежом начинается в середине 60-х годов на примере экипажей и групп, выполняющих свои задачи в относительной изоляции (полярники, космонавты и т.п.) (А.А. Свенцицкий, 1986).

Прикладные исследования по совместимости группировались по следующим основным темам:

1. Значение совместимости для социально-психологического климата производственных групп (Б.Д. Парыгин, 1981, А.А. Свенцицкий, 1986).
2. Влияние совместимости на эффективность групповой деятельности (А.А. Крылов, 1974).
3. Проблема формирования рабочих групп (Н.Н. Обозов, 1979).
4. Исследования совместимости в экстремальных условиях (космические, спелеологические, Арктические, Антарктические экспедиции) (В.В. Борискин, 1973; А.А. Леонов, В.И. Лебедев, 1972).

Проблемам совместимости на производстве уделялось большое внимание как в социальной психологии, так и в психологии труда, поскольку она имеет большое значение для формирования социально-психологического климата малых контактных групп, в том числе и для подготовки специалистов.

При этом использовались и экспериментальные методики, например, исследования Н.Н. Обозова по сенсомоторной совместимости, по мероприятиям для повышения эффективности совместной деятельности (с учетом факторов совместимости и сработанности) с использованием кибернометра, а также гомеостатические исследования Ф.Д. Горбова по типам коммуникативного поведения и др.

Е.С. Кузьминым предложена модель регуляции совместной деятельности, в которой совместимость определяется степенью подобия партнеров по: а) личностным характеристикам, б) мнениям, оценкам, установкам.

В соответствии с этой моделью определяются критерии отбора и комплектования малых групп (команд, экипажей и т.п.) по признакам: первый уровень однородность-разнородность группы по индивидуальным, личностным и социально-психологическим параметрам (темперамент, интеллект, характер, мотивы, интересы, ценности). Этот уровень участвует в регуляции эффективности совместной деятельности и межличностных отношений людей. Второй уровень однородности - соотношение мнений, оценок и отношений людей в группе.

Соответственно, Е.С. Кузьминым предложена система факторов, опре-

деляющих совместимость:

1. подобие-контраст партнеров по индивидуальным и личностным характеристикам, по представлениям о себе и о другом человеке;
2. уровень характеристик, на котором обнаруживается подобие-контраст (одна и та же черта имеет разную значимость в зависимости от того, низкие значения или высокие);
3. иерархия качеств по степени их значимости (одни более, другие менее значимы для определенного типа взаимоотношений);
4. время или длительность сохранения связей (меняют значения факторов, определяющих межличностные отношения);
5. возрастные особенности людей;
6. половые различия и характер межличностных отношений в однополых и разнополых группах;
7. отдельные, уникальные случаи межличностных отношений.

Таким образом, проблема совместимости относится к «компетенции» социальной психологии, в рамках которой были предложены теоретические модели, проведены прикладные исследования и разработаны экспериментальные методики изучения совместимости.

В психологической науке существует множество определений понятия «совместимость». При их анализе, совместимость представляется в трех уровнях: высшем, среднем и низшем, и рассматривается как физиологическая, психофизиологическая, психологическая, социально-психологическая, (межличностная и групповая) и социально-идеологическая. Совместимость бывает биологическим механизмом, классовым интересом, состоянием, характеристикой группы, эффектом взаимодействия и эффектом сочетания, способностью к совместной деятельности, и, наконец, просто феноменом.

Понятие «совместимость» включает такие компоненты, как эмоциональный, поведенческий, когнитивный, системный и целостный. Эмоциональный компонент проявляется в данном понятии, как удовлетворенность друг другом, процессом и результатом взаимодействия, взаимные симпатии. Согласованность поведения, действий, взаимная регуляция поведения, способность к совместной деятельности являются проявлением поведенческого компонента в понятии «совместимость». Когнитивный компонент проявляется во взаимопонимании партнеров, а системность – это сочетание индивидов, оптимальное сочетание свойств членов семьи. Внутреннее единство, есть некая целостность, проявляющаяся в определенной степени близости людей

Феномен совместимости в социальной психологии, и особенно в психологии труда часто смешивается с феноменом сработанности или еще называют срабатываемости. Причем, сработанность на производстве многие исследователи считают более значимой, чем совместимость. Для четкого разведения понятий совместимости и срабатываемости, проведем анализ их определений.

В психологических словарях сработанность понимается как «показатель

согласованности межиндивидуального взаимодействия в условиях конкретной совместной деятельности», который характеризуется высокой продуктивностью при достаточной субъективной удовлетворенности процессом и результатом совместной работы (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, 1985); как «результат взаимодействия людей, который характеризуется максимально возможным успехом совместной деятельности при незначительных эмоционально-энергетических затратах» (Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенов, 1987) . Н.Н. Обозов, пишет, что сработанность «есть согласованность в работе между участниками. В этом определении существенными являются два признака: согласованность и работа. Согласие определяется как единомыслие, общность точек зрения, единодушие и дружеские отношения. Как пример можно привести семейное согласие». Так же сработанность определяется Н.Н. Обозовым как «результат взаимодействия конкретных людей в конкретной деятельности». Нельзя говорить о сработанности процессов, функций, личностных свойств людей, ведь феномен совместимости может обнаруживаться не только между системой человек-человек, но и между такими структурными элементами систем, как психические функции, свойства и состояния личностей, которые вступают в процесс совместимости-несовместимости через взаимодействие партнеров (двигательное, речевое).

Первым признаком дифференциации совместимости и срабатываемости по Н.Н. Обозову «является характеристика условий взаимодействия». Это официальные и формальные условия (связанные с решением различных производственных задач) и неофициальные условия (связанные с удовлетворением партнерами потребности в общении). Вторым признаком является относительная значимость одного из параметров: успешности совместной деятельности и субъективной удовлетворенности партнеров. Третьим признаком дифференциации феноменов является степень эмоционально-энергетических затрат лиц, решающих общие задачи. Таким образом, сработанность – это «эффект сочетания и взаимодействия индивидов, который характеризуется максимально возможной продуктивностью (в совместной работе) при минимальных эмоционально-энергетических затратах (на деятельность и взаимодействие) на фоне достаточно субъективной удовлетворенности (ближе к средней)». Успешность – главный компонент сработанности. При оптимальной совместимости и срабатываемости по всем компонентам должно обнаруживаться сходство между партнерами. А совместимость – это «эффект сочетания и взаимодействия индивидов, который характеризуется максимальной субъективной удовлетворенностью партнеров друг другом при значительных (выше среднего) эмоционально-энергетических затратах». Субъективная удовлетворенность – главный компонент совместимости.

Т.о., при психологической подготовке специалистов, данная область психологических знаний связана не только с общим фронтом изучения личности человека, но и особенностями его взаимодействия с другими людьми.