

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО»
Кафедра социальной работы, педагогики и психологии
ПЛОВДИВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ
Университетский центр карьерного развития
УНИВЕРСИТЕТ ЯНА КОХАНОВСКОГО В КЕЛЬЦЕ
Кафедра обучения путем СМИ и искусства

Личность профессионала : развитие, образование, здоровье

**Сборник научных статей
Выпуск 2**

Омск. Кельце. Пловдив.

Омск
БОУДПО «ИРООО»
2017

УДК 37.015.3
ББК 88.4я43
Л66

Редакционная коллегия:

Е. С. Асмаковец (Россия), С. Кожей (Польша), Д. Левтерова (Болгария),
В. В. Лемиш (Россия)

Рецензенты:

Бабяж М. – доктор педагогических наук, профессор Университета Яна Кохановского в Кельце, директор Института школьного образования, Польша, Кельце.

Кадневский В.М. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск.

Рангелова Е. – доктор педагогических наук, профессор Софийского университета Св. Кл. Охридски, Болгария, София.

Л66 Личность профессионала : развитие, образование, здоровье : Сборник научных статей. Выпуск 2. Омск. Кельце. Пловдив. / Отв. ред. : Е. С. Асмаковец. – Омск : БОУДПО «ИРООО», 2017. – 226 с.
ISBN 978-5-89982- 609-2

В сборнике представлены результаты научных исследований ученых России, Болгарии, Польши, Белоруссии, занимающихся проблемами развития, образования, здоровья личности профессионала. Авторы рассматривают актуальные проблемы методологии, методики и практики развития, образования и здоровья профессионала.

Сборник статей адресован научным работникам, преподавателям высших и средних учебных заведений, институтов повышения квалификации и переподготовки, аспирантам и магистрам.

УДК 37.015.3
ББК 88.4я43

Публикуется в полном соответствии
с предоставленными авторами материалами

ISBN 978-5-89982- 609-2

© ФГБОУ ВО «Омский государственный
университет им. Ф.М. Достоевского, 2017
© Асмаковец Е. С., составление, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЯ ПРОФЕССИОНАЛА

<i>Митина Л.М.</i> Личность профессионала: развитие, карьера, эффективность	6
<i>Филатова А.Ф.</i> Здоровье, благополучие и развитие личности профессионала.....	15
<i>Коржова Е.Ю., Стародубова П.А.</i> Роль психологического фактора в развитии заболеваний (на примере ишемической болезни сердца).....	23
<i>Додонова А.А., Ефимова Н.С.</i> Межпредметная интеграция в начальной школе как первая ступень образования для устойчивого развития.....	30
<i>Плаксына И.В.</i> Экопсихологическая модель как психодидактическое основание становления субъектности обучающегося.....	34
<i>Селезнева М.В.</i> Экопсихологическая модель субъектности как психодидактическое условие становления профессиональной компетенции преподавателя.....	42
<i>Асмаковец Е.С.</i> Профессиональная деформация личности специалиста в области социальной работы.....	51

Часть 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

<i>Андашева Б.Н., Гребенникова Н.Б.</i> Программа формирования коммуникативной культуры учителей на базе института повышения квалификации педагогических работников.....	69
<i>Барцевич В.Н., Токарева Е.В.</i> Личностно-профессиональное развитие лидера в образовательной организации как залог его конкурентоспособности.....	73
<i>Волченкова А.А.</i> Формирование толерантности школьников – психолого-педагогическая задача инклюзивной школы.....	79

<i>Гребенникова Н.Б., Ярмишко М.М.</i> Исследование качества профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в контексте компетентностного подхода.....	87
<i>Ковалева Т.А.</i> Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности.....	95
<i>Koziej S.</i> Edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako ważny element kształtowania kompetencji medialnych cyfrowego społeczeństwa.....	100
<i>Назаретян А.С.</i> Мотивационные основы обучения взрослых.....	109
<i>Стоилова К.Ст.</i> Регионален център за подкрепа процеса на приобщаващо образование – Пловдив, България – анализ на профила на педагогическите специалисти	115
<i>Щелина С.О.</i> Психолого-педагогические условия развития совладающего поведения студентов, будущих психологов, в вузе.....	125

Часть 3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

<i>Акулова Т.Н., Плаксина Н.В., Смирнова Е.В.</i> Мероприятия по обеспечению безопасности жизнедеятельности и здоровья будущего профессионала (теория и реальность).....	132
<i>Александрова Н.В., Крахмалева О.Е., Барышева О.М.</i> Превенция социальной дезадаптации детей и подростков, страдающих психическими расстройствами.....	138
<i>Вьшинская О.А.</i> Обеспечение безопасности жизнедеятельности и здоровья педагогов в пенитенциарной системе.....	146
<i>Чалая О.Е.</i> Жизнестойкий педагог.....	150
<i>Чмыхало С.М.</i> Самообразование педагога как условие его личностного и профессионального развития.....	153
<i>Щерев Д., Шошев М.</i> Соматичното и психическо здраве на професионалистите в системата на общественото осигуряване в регион Стара Загора.....	158

Часть 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И КАРЬЕРНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА

<i>Акованцева Л.И.</i> Подготовка учителя, работающего с одаренными...	165
<i>Ефремова Н.А.</i> Сопровождение специалистов, работающих с приемными семьями.....	173
<i>Костенко О.Е.</i> О роли социальных практик в развитии профессиональной культуры студентов.....	182
<i>Лемми В.В.</i> Восприятие волевых качеств пожилых и старых людей социальными работниками с различным профессиональным стажем.....	188
<i>Poleshchuk Y., Boyko S.</i> Predyspozycje zawodowe studentów rosyjskich oraz białoruskich	202
<i>Сокова М.С.</i> Специфика динамики компонентов вузовской адаптации как начального этапа развития личности профессионала.....	205
<i>Шевчук А.Г.</i> Психологические детерминанты профессиональной успешности в карьере летного экипажа гражданской авиации.....	212
<i>Шошев М., Щерев Д.</i> Социалната инхибиция – бариера за успешна реализация на хората с увреждания.....	215
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	222

Часть 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЯ ПРОФЕССИОНАЛА

ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА: РАЗВИТИЕ, КАРЬЕРА, ЭФФЕКТИВНОСТЬ¹

Митина Л.М. (Москва, Россия)

Аннотация: В русле системного личностно-развивающего подхода исследуется феномен профессионально-карьерного развития личности как наиболее эффективный тип руководства, сущностными свойствами которого являются равноценность внешней и внутренней детерминации жизнедеятельности, творческая активность, высокий уровень развития интегральных характеристик личности, нацеленность на профессиональную карьеру и управление деятельностью коллектива. Доказано, что успешное решение задач профессионально-карьерного развития в процессе внутрифирменного обучения способствует более полной самореализации человека как личности и профессионала.

Ключевые слова: личность профессионала, концепция и технология профессионального развития личности, карьерный рост, интегральные характеристики личности, профессионально-карьерный тип, эффективность обучения.

PERSONALITY OF PROFESSIONAL: DEVELOPMENT, CAREER, EFFECTIVENESS

Mitina L.M. (Moscow, Russia)

Abstract: In the mainstream of the system of personal developmental approach, the phenomenon of professional-career development of the personality is investigated as the most effective type of leadership, the essential properties of which are the equivalence of external and internal determination of life activity, creative activity, high level of development of integral personality characteristics, focus on professional careers and management of collective activities. It is proved that the successful solution of the tasks of professional development in the process of in-house training contributes to a more complete self-realization of a person as an individual and a professional.

Keywords: personality of professional, concept and technology of professional development of personality, career growth, integral characteristics of personality, career type, efficiency of training.

Личность – это, прежде всего, человек, самостоятельно осуществляющий свою деятельность, уникально и критически мыслящий, творчески активный. По мнению Э.В. Ильенкова, с этим же связана и давно установленная в философии и психологии синонимичность «личности» и

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 15-06-10779)

«свободы». Поэтому-то личность и есть лишь там, где есть свобода. Отсутствие свободы и самостоятельности в профессиональной сфере делает людей «удоборуководимыми», безынициативными, пассивно-безвольными исполнителями, как огня боящимися принимать самостоятельные решения, в том числе и решения по выбору собственной профессии.

Именно поэтому профессия определяется большинством людей лишь как область приложения сил человека, социально фиксированный трудовой пост, система трудовых функций и т.д. Вместе с тем профессию можно понимать и как активность субъекта (внешнюю и внутреннюю), как способ бытия, способ отношения человека к реальности, способ построения своей деятельности, ее изменения и развития.

В этом случае профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека – творческой самореализации в профессии и карьере [5].

Существуют разные подходы к исследованию феноменов «профессиональная карьера» и «профессиональное развитие». Одни ученые отождествляют эти понятия, другие – наоборот, изучают каждый из этих процессов независимо друг от друга. Однако ни в одном из экономических, политологических, социологических, психологических исследований не изучалась взаимообусловленность данных явлений; исследования носили, преимущественно, «коллекционный» характер. Следствием этого является большое количество разнообразных малоэффективных семинаров, тренингов, коучингов карьерного роста. Неэффективность такой практической работы можно объяснить отсутствием единых концептуальных оснований, которые бы позволили создавать качественно новые, инновационные технологии, коррекционно-развивающие и диагностические программы, разрабатывать типологии и осуществлять психологическое сопровождение.

Проблема исследования состоит в определении, содержательном описании, выявлении психологических факторов и закономерностей профессионального и карьерного развития как интеграции основных процессов профессионализации в их взаимосвязях и взаимовлияниях с учетом накопленного на данный момент опыта в отечественной и зарубежной психологии, а также современного уровня развития науки и практики.

В настоящее время в зарубежной психологии имеются следующие подходы к изучению карьеры: развивающейся перспективы (D.E. Super, D.V. Tiedeman, R.P. O'Hara), выбора карьеры (J.L. Holland, E. Bordin), теории приспособления к работе (R. Devis, L. Lofguist), идентификации с карьерой

(R. Noe, A.W. Noe, J.A. Bachhuber), карьерных якорей (E.A. Schein), контракта (D.T. Holl, I. MacNein), психодинамической теории выбора карьеры (A. Roe), поливариативной карьеры (D.T. Holl, P.H. Marvis), подкрепления (A.M. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz) и др.

Отечественные исследователи из различных научных направлений, такие как: Т.Ю. Базаров, Р.А. Березовская, Г.Г. Зайцев, А.Я. Кибанов, С.Ю. Манухина, А.К. Маркова, Е.А. Могилевкин, Е.В. Охотский, В.А. Толочек, Ф.Р. Филиппов и др. выделяли содержание и структуру понятия карьеры, определяли психологические, социальные, политические, управленческие условия ее становления.

Большинство отечественных и зарубежных ученых при всем разнообразии их точек зрения и подходов, объединяет понимание феномена карьеры как продвижения по служебной лестнице, которому присущи изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей работника.

В нашем подходе карьера определяется как один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, как продвижение, рост, стремление к достижению желаемого положения в обществе, должности, известности, высокого качества жизни, активно используя свои навыки и способности, но ключевое в карьере – это внешняя активность субъекта, внешняя детерминация его жизнедеятельности, задающая средства достижения результата [4].

Данное определение дает основания различать понятия профессиональной карьеры и профессионального развития. Зарубежные теории профессионального развития можно отнести к пяти основным направлениям: дифференциально-диагностическому, теории развития, теории решений, типологическому, психодинамическому. В отечественной психологии разрабатывается проблематика профессионального становления, профессионального самоопределения человека (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, А.Р. Фонарев и др.).

Профессиональное развитие, на наш взгляд, – это рост, становление, интеграция и реализация в профессии знаний и умений, профессиональных и личностных качеств и способностей, но, главным образом – это активное переосмысление и трансформация специалистом своего внутреннего мира, которые могут привести к качественно иному способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессиональном труде [4, 5].

Ряд исследований [1, 2, 3, 7, 8, 10] в области профессионального развития и карьеры подготовили переход от отдельного изучения этих явлений к пониманию личностно-профессионального и карьерного развития как целостной и непрерывно меняющейся психической реальности. Последнее нуждается в серьезном пересмотре сложившихся к настоящему времени взглядов на профессиональную эволюцию человека. Такая

реализация предполагает реконструкцию принципов психологической теории, системы понятий, методов исследования, т.е. разработки нового научного направления – психологии личностно-профессионального и карьерного развития. Наиболее продуктивным в изучении психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного развития является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход [4, 5], вытекающий из системы философско-психологических представлений о жизни и человеке, из теоретико-методологического и практического изучения индивидуума с позиций философской антропологии, делающей акцент на вопросах его творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.).

Основываясь на данном подходе нами была разработана теория профессионального развития личности [5]. Согласно концепции, существуют две альтернативные стратегии (модели) профессионализации: адаптивного функционирования и профессионального развития личности. Главное их отличие заключается в разных уровнях развития профессионального самосознания, а также в уровне развития интегральных характеристик личности, таких как: направленность, компетентность, гибкость. Перечисленные личностные характеристики являются психологическим фундаментом, необходимым для личностно-профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих – обучающейся молодежи.

Наши многолетние исследования, эксперименты показали, что стратегия профессионального развития описывает созидательный, продуктивный путь человека в профессии, тогда как стратегия адаптации характеризует деструктивный путь профессионализации, ведущий к стагнации и невротизации, неоправданному, неэффективному расходованию своего профессионального и личностного ресурса.

Таким образом, в рамках каждой из моделей возможно дополнительное выявление различных стратегий, в которых отражена феноменология профессиональной карьеры.

Экспериментальные исследования [4, 6], изучающие влияние уровня личностно-профессионального развития на успешность профессиональной карьеры, осуществленные нами на выборке руководителей среднего звена ($n = 200$), проводились с помощью специально разработанной методической программы. Исследование состояло из 3 серий: 1 серия – диагностика интегральных личностных характеристик менеджеров (их направленности, компетентности, гибкости, самосознания), которые обуславливают уровень их профессионального развития; 2 серия – выявление особенностей карьерных ориентаций испытуемых; 3 серия – изучение взаимовлияния

уровня личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры с помощью метода множественного регрессионного анализа данных (МРА).

Регрессионный анализ показал, что оптимально высокие показатели таких личностно-профессиональных качеств менеджеров среднего звена, как коммуникативная и деятельностная компетентность, направленность, а также эмоциональная и поведенческая гибкость, уровень развития самосознания, увеличивают значения на статистически значимом уровне показателей, оказывающих влияние на карьерное развитие: компетентность, лидерские качества, мотивация и ценностные ориентации.

На основе теоретико-эмпирического анализа содержательных и динамических особенностей личностно-профессионального развития специалистов и их карьерного роста нами была разработана типология.

Модели профессионального развития личности соответствуют:

- *Профессионально-личностный тип*;
- *Профессионально-карьерный тип*.

Модель адаптивного функционирования включает также два типа:

- *Традиционалистский тип*;
- *Карьеристский тип*.

Было выявлено, что наиболее эффективным типом личности руководителя является профессионально-карьерный тип, отличающийся высоким уровнем профессионально-карьерного развития. Его внутренняя и внешняя детерминации не просто равнозначны, а взаимодополняют друг друга. Он направлен на профессиональные достижения и успех, профессиональную карьеру. Для данного типа актуальны возможности разработки новых проектов, направлений, демонстрация активности и концентрация на разрешении актуальных задач. Главное для него – продвигаться по карьерной лестнице, создавать что-то новое, приносить пользу, конструктивно преобразовывать окружающую действительность, помогать и поддерживать других людей. Ему свойственны целеустремленность, ответственность, готовность к риску, высокий эмоциональный интеллект (он умеет строить отношения в коллективе, избегать конфликтов, руководствуясь принципами профессиональной этики).

Дальнейший анализ экспериментальных данных позволил расширить и конкретизировать описание профессиональных типов личности, а также выделить 8 подтипов. Оптимизация профессионально-карьерного развития специалистов осуществлялась с помощью *специально разработанной инновационной технологии*, которая оказывает влияние на конструктивное изменение поведения работников [4, 5] и реализуется в системах профессиональной подготовки, переподготовки и внутрифирменного обучения.

Технологическая модель обуславливает профессиональное саморазвитие человека и включает:

- стадии изменения поведения, такие как, подготовка, осознание, переоценка, действие;

- психологические процессы, протекающие на озвученных стадиях: мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие;

- методы воздействия: традиционные и активные.

Технология проводится в форме научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума, а так же внутриорганизационного и внутрифирменного обучения.

Практические разработки внутрифирменных программ обучения проводились в Центре обучения персонала ООО «Балтика» г. Москва. Численность участников эксперимента составила в контрольной группе (КГ) – 22 человека, в экспериментальной группе (ЭГ) – 23 человека.

В обеих группах проводилось обучение по программе «Развитие и карьера». В КГ обучение проводилось по ориентированной на знания программе. Для ЭГ программа обучения была реструктурирована на основе технологии профессионального развития личности, наполнена упражнениями и новыми формами обучения, направленными на развитие интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности. На первое место в данной программе было поставлено развитие интегральных характеристик личности, а обучение знаниям, умениям, навыкам рассматривалось как средство развития личности. Был разработан и проведен семинар для преподавателей, в рамках которого особое внимание было уделено осознанию преподавателями особенностей построения педагогической деятельности на уровне субъект-субъектного взаимодействия, умениям создавать условия для развития деятельностной, коммуникативной и личностной компетентности, а также умению включать в учебные программы тренинговые мероприятия, направленные на развитие интегральных характеристик личности слушателей. Совместно с преподавателями были внесены содержательные изменения в составные части программы «Развитие и карьера» для изменения направленности обучения из предметно-ориентированного в личностно-развивающее. Программа стала содержать дополнительные блоки (время обучения увеличилось на 11 часов), направленные на развитие интегральных характеристик личности согласно технологии профессионального развития личности:

- стадия мотивационной включенности – содержала вводное занятие, проведенное директором Центра обучения, и мотивационный тренинг. В рамках основного курса использовались упражнения, направленные на осознание важности профессионально-карьерного развития руководителей среднего звена;

- стадии осознания и переоценки личностной позиции слушателей – в рамках основного курса использовались упражнения для развития

деятельностной, коммуникативной и личностной компетентности сотрудников, проведен круглый стол;

- стадия действия – в рамках курса обучения использовались элементы проблемного обучения и тренинговые упражнения. Для закрепления и поддержания новых способов поведения, было проведено отдельное занятие для рефлексии итогов курса обучения.

Для выявления эффективности программ профессионально-карьерного развития персонала были выделены два класса оценки, соответствующих моделям профессионального труда [5]: формальный (модель адаптивного поведения) и содержательный, собственно психологический (модель профессионального развития).

К *первому* классу оценки относится один критерий, охарактеризованный как «Формальный подход к оценке обучения». Результатом эффективного обучения согласно данному критерию считается соответствие установленным нормативно-правовым требованиям. Эффективным считается обучение, при котором выполняются все установленные формальные нормы по организации процесса и его оформлению. После того, как проведенное обучение провели и документально зафиксировали его результаты (сделали учетные записи в специальных журналах, провели экзамен на знание предмета, внесли в протокол полученную сотрудником отметку, в его личное дело внесли данные о пройденных курсах), обучение считается эффективно проведенным. Глубина программы обучения, степень усвоения материала и другие качественные факторы, отражающие результативность, не учитываются.

Ко *второму* классу оценки мы отнесли четыре выявленных критерия, которые являются вариантами содержательной, собственно психологической оценки эффективности обучения, а именно:

«Оценка процесса» – оценка эффективности обучения строится на основе оценочных действий по сравнению сегодняшних достижений сотрудника с прежними. Осуществляется оценка процесса развития интегральных характеристик личности и динамика изменений, происходящих непосредственно с индивидуумом. Оценку осуществляет как сотрудник, так и руководитель, являющийся инициатором обучения.

«Оценка цели» – оценка строится на основе сравнения достижения внутренне ожидаемых целей обучения в плане приобретения новых, качественных знаний, их практической применимости в повседневной работе и фактически приобретенных знаний. Оценка может проводиться на основе ожиданий прошедшего обучение сотрудника или ожиданий его руководителя.

«Оценка удовлетворенности» – оценка обучения осуществляется с точки зрения интереса и удовлетворенности участием в обучающем процессе или организацией процесса обучения.

«Оценка результата» – эффективность обучения включает оценочные действия сравнения экономических, статусных и др. показателей, обусловленных проводимым обучением. Осуществляется оценка достигнутого результата по социально значимым параметрам: производительность труда, статус, повышение зарплаты.

Перечисленные варианты оценки отражают проявления целостного комплекса психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения.

На основании полученных критериев была разработана методика «Оценка эффективности внутрифирменного обучения» [8], в которой были выделены 4 шкалы:

- шкала 1 – активная позиция респондента;
- шкала 2 – адаптивная позиция респондента;
- шкала 3 – социальные результаты обучения;
- шкала 4 – индивидуальные результаты обучения.

Для каждой из шкал разработан оценочный диапазон значений для интерпретации полученного результата как «низкое», «среднее», «высокое», «очень высокое».

Результаты диагностики обеих групп были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием параметрического критерия – t-критерия Стьюдента. Анализ изменений производился по шкалам САТ и тестовым методикам, рассматривалась динамика изменений в каждой из групп до и после обучения и динамика изменений между КГ и ЭГ. В ЭГ по сравнению с КГ на статистически значимом уровне повысились показатели ориентации во времени, поддержки, ценностной ориентации, спонтанности, самоуважения, принятия агрессии, контактности, мотивации к успеху и уменьшились показатели тревожности, мотивации к избеганию неудач и ригидности (Таблица 1).

Результаты диагностики обеих групп с помощью методики «Оценка эффективности внутрифирменного обучения» показывают изменение эффективности обучения по реструктурированной и доработанной программе (Таблица 1 – строки Шкалы 1 – 4 АМ). За время обучения в ЭГ произошли статистически значимые изменения: увеличился показатель по шкалам 1 и 4 и уменьшился показатель по шкале 2, по шкале 3 значимых изменений нет.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что эффективность программ профессионально-карьерного развития – это положительный результат изменений, полученный в процессе профессионального внутрифирменного обучения, выражающийся в повышении уровня профессиональных знаний, умений, навыков, осознанного поиска новых возможностей самоосуществления в труде и карьере, развитии интегральных характеристик личности специалиста.

Таблица 1

Изменение средних групповых показателей и значений t-критерия Стьюдента, определяющих индивидуально-психологические особенности личности

Шкалы	Ср. балл КГ до обучения	Ср. балл КГ после обучения	t-критерий Стьюдента КГ до и после обучения	Ср. балл по ЭГ до обучения	Ср. балл по ЭГ после обучения	t-критерий Стьюдента ЭГ до и после обучения	t-критерий Стьюдента после обучения между КГ и ЭГ
Ориентации во времени	47,41	46,55	-1,24	48,48	52,09	2,74*	2,15*
Поддержки	41,87	41,73	-0,98	43,92	48,48	2,63*	2,16*
Ценностной ориентации	42,59	42,59	0,97	43,87	49,57	3,33**	2,25*
Гибкости поведения	44,82	43,68	-1,13	45,74	45,22	-0,91	0,97
Сензитивности	43,59	45,50	0,71	44,65	46,65	1,54	0,96
Спонтанности	44,00	44,18	1,03	41,83	49,48	4,23***	2,20*
Самоуважения	49,46	48,55	-1,18	51,13	55,74	3,09**	2,43*
Самопринятия	45,86	44,27	-1,23	48,09	48,35	0,76	1,45
Представлений о природе человека	52,14	52,00	-1,05	54,13	54,57	0,82	1,28
Синергии	46,77	48,32	0,71	49,22	46,35	-2,04	-1,13
Принятия агрессии	44,68	45,96	0,73	47,09	51,17	2,70*	2,12*
Контактности	44,00	41,05	-1,80	45,17	46,52	1,22	2,38*
Познавательных потребностей	48,59	46,59	-1,52	47,09	49,44	1,52	1,45
Креативности	41,68	40,27	-1,5	46,87	44,61	-1,62	1,90
Мотивации к избеганию неудач	18,68	18,96	0,74	18,48	17,13	-3,12**	-2,13*
Тревожности	48,36	48,05	-1,11	43,96	40,35	-2,57*	-3,79**
Ригидности	25,00	26,09	1,03	24,04	23,22	-1,71	-2,79*
Мотивации к успеху	16,64	15,59	-1,18	18,22	19,7	1,20	2,45*
Готовности к риску	-6,68	-9,00	-0,89	-9,26	-10,74	-0,98	-0,94
Шкала 1 АМ	36,59	36,82	0,75	36,70	43,57	3,43**	3,18**
Шкала 2 АМ	31,50	31,05	-0,82	31,13	25,87	-2,91**	-2,74*
Шкала 3 АМ	35,05	34,05	-0,93	35,61	36,96	1,31	1,48
Шкала 4 АМ	34,32	34,27	-0,70	33,30	38,48	4,28***	2,78*

Примечание: * - уровень значимости 0,95; ** - уровень значимости 0,99; *** - уровень значимости 0,999.

Профессиональное развитие персонала предприятия может осуществляться лишь в случае, когда всему процессу внутрифирменного обучения придается целенаправленность, целостность, преемственность и

последовательность, создается комплексно-целевая и организационно-содержательная основа.

Успешное решение ключевых задач профессионально-карьерного развития будет содействовать более полной самореализации человека, более эффективному управлению человеческим капиталом, как в масштабе отдельных организаций, так и государства в целом.

Литература:

1. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом. Теория и практика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 381 с.
2. Ломов Б.Ф. Системный подход к проблеме детерминации в психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 19-33.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры: общее и особенное // Российский научный журнал. 2014. № 4. С. 144-160.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.; СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
6. Митина Л.М., Аптекина М.Б., Митин Г.В. Психологические особенности профессионального и карьерного развития руководителей среднего звена // Теоретическая и экспериментальная психология. Том 8. № 3. М., СПб.: Нестор-История, 2015. С. 58-70.
7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост. Диагностика, технологии, тренинг. СПб: Речь, 2007. 336 с.
8. Сорока В.А. Критерии эффективности внутрифирменного обучения // Образование и саморазвитие. Научный журнал. Казань. 2009. № 1. С. 94-98.
9. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: Книго-Центр, 2017. 262 с.
10. Super L.T. et al Vocational Development A // Framework of Research. N.Y., 1957. 391 p.

ЗДОРОВЬЕ, БЛАГОПОЛУЧИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Филатова А.Ф. (Омск, Россия)

Аннотация: В статье анализируются понятия «здоровье» и «благополучие» в аспекте развития личности профессионала. Выделены и описаны «элементы благополучия», а также уровни здоровья: биологический, психологический и социальный, рассмотрены их критерии. Обосновывается пересмотр модели психического здоровья с целью усиления ее психологической, личностной составляющей, в связи с запросами современной психологической практики. Раскрываются различные подходы к анализу содержания и критериев психического здоровья, а также разработке новых методов его изучения. Представлены результаты собственного исследования.

Ключевые слова: здоровье, благополучие, «элементы благополучия», уровни здоровья, критерии здоровья, жизненная удовлетворенность.

HEALTH, WELL-BEING AND PERSONAL DEVELOPMENT PROFESSIONAL

Filatova A.F. (Omsk, Russia)

Abstract: The article analyses the concept of "health" and "prosperity" in the aspect of personality development professional. Identified and described the elements of well-being, as well as the levels of health: biological, psychological and social, reviewed their criteria. Justifying the revision of mental health model in order to enhance its psychological, personality, in connection with the demands of modern psychological practices. Various approaches to the analysis of the contents and criteria of mental health, and also development of new methods of its studying reveal. Presented the results of his own research.

Keywords: health; well-being, "elements of welfare", health levels, criteria for health, life satisfaction.

Здоровье человека относится к числу наиболее интригующих, сложных и не утрачивающих своей актуальности проблем. Однако мнимая простота его обыденного понимания не должна вводить в заблуждение. Тема здоровья связана с фундаментальными аспектами человеческой жизни, она имеет не только рационально-прагматический, но и мировоззренческий и экзистенциальный уровень рассмотрения, и поэтому выходит за рамки узко дисциплинарного обсуждения [11].

В последние десятилетия формируется качественно иное отношение к пониманию здоровья применительно к профессиональной сфере деятельности человека. Внимание специалистов к проблеме профессионального здоровья связано с тем, что здоровье работника рассматривается не только как экономическая ценность (наряду с прибыльностью производства), но и необходимое условие повышения результативности и качества труда. Однако таких исследований недостаточно, особенно в аспекте благополучия и развития личности профессионала.

Итак, рассмотрим понятие «здоровье». В толковом словаре русского языка здоровье определяется как «правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [7, с. 223]. Смысл слова «благополучие» определяется как «спокойное и счастливое состояние» [там же, с. 47], слово «счастье» обозначено как «чувство и состояние полного высшего удовлетворения» [там же, с. 772].

Как видим, взаимозависимость здоровья и благополучия сформулирована уже в определении здоровья. При неудовлетворительном состоянии здоровья невозможно достичь благополучия в любой из областей жизнедеятельности, и наоборот.

Согласно определению, которое было приведено в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) еще в 1948 г., здоровье также определяется как состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое,

душевное и социальное благополучие. И для специалистов помогающих профессий очень важно определить, что же это такое «полное благополучие»? Не есть ли это такое полное удовлетворение всем, которое делает человека совершенно довольным, сытым и бездействующим? В.Ю. Завьялов, современный новосибирский психолог, сравнивает такого человека с И.И. Обломовым [3, с. 21]. Таким образом, необходимо вычленить и раскрыть, чем же определяется «полное благополучие».

Американский психолог М. Селигман, известный своими работами о «выученной беспомощности» и «позитивной психологии», предлагает относить к «благополучию» только то, что отдельные люди и общество в целом *выбирают для себя, для собственного блага (курсив А.Ф.)*. Он называет такие выборы «отклонениями от равнодушия» [8].

Вслед за В.Ю. Завьяловым, мы считаем, что «элементы благополучия» должны быть «измеримыми независимо друг от друга и исчерпывающими» [3, с. 21]. Итак, вычленим «элементы благополучия». Это – положительные эмоции, занятость каким-то делом, позитивные взаимоотношения с людьми, смысл и цель в жизни, достижения и выполнение намеченного.

Как видим, они достаточно понятны и вполне достижимы. А для профессионалов в сфере помогающих профессий они необходимы, и у большинства из них в полном наборе присутствуют.

Далее отметим следующее. Здоровье среди жизненных ценностей человека всегда занимало и занимает ведущее место. Здоровье – это неременное условие счастья человека, а потому оно является, прежде всего, делом и заботой каждого.

Немецкий философ А. Шопенгауэр так сказал о здоровье: «Вообще 9/10 нашего счастья основано на здоровье. При нем все становится источником наслаждения, тогда как без него решительно никакое внешнее благо не может доставить удовольствие; даже субъективные блага: качества ума, души, темперамента – при болезненном состоянии ослабевают и замирают. Отнюдь не лишено основания, что *мы, прежде всего, спрашиваем друг друга о здоровье и желаем его друг другу – это поистине главное условие человеческого счастья*» [6] (курсив А.Ф.).

В настоящее время существует целый ряд определений здоровья, которые, как правило, содержат пять критериев:

- отсутствие болезни;
- нормальное функционирование организма в системе «человек – окружающая среда»;
- полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие;
- способность приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде;
- способность к полноценному выполнению основных социальных функций.

В сборнике «Диагностика здоровья» [2] авторы выделяют три уровня здоровья: *биологический* (организменный, физический), *психологический* (*психический*) и *социальный*.

Кратко, но достаточно точно, основную сущность здоровья на *биологическом* уровне определил индийский врач, специалист в области йоги А. Тхалкер, понимая под ним динамическое равновесие всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды. Соответственно, нарушение равновесия, неадекватная реакция на факторы окружающей среды представляют собой не что иное, как болезнь [Цит. по: 2, с. 254]. Физическое здоровье человека – это здоровье его тела. Оно зависит от наследственности, двигательной активности человека, рационального питания, соблюдения правил личной гигиены и безопасного поведения в повседневной жизни, оптимального сочетания умственного и физического труда, умения отдыхать, отказа от вредных привычек.

Вопросы здоровья на *психологическом* уровне, так или иначе, рассматриваются в личностном контексте, в рамках которого человек предстает как психическое целое. Верно найденные на них ответы помогут нам понять главное: *что такое здоровая личность*.

Огромная заслуга в постановке данной проблемы и привлечения к ней внимания широкой общественности принадлежит В.М. Бехтереву, который всегда призывал к целостному изучению личности, включая его здоровье. Его программный доклад 1905 года, с которым он выступил на втором съезде отечественных психиатров, так и назывался «Личность и условия ее развития и здоровья» (*курсив А.Ф.*). Впоследствии идеи данного доклада распространились как в отечественной, так и в зарубежной (прежде всего, в гуманистической и экзистенциальной) психологии (А. Маслоу, Э. Шостром, В. Франкл и др.). Немало проведенных исследований показали, что свойства личности – важнейший фактор, влияющий на здоровье. Известны также попытки выделения «психосоматического профиля», т.е. *личностных характеристик, ведущих к нездоровью*. В частности, В.И. Гарбузов выделяет следующие особенности личности:

- эгоцентризм (эгоизм);
- сужение интересов (однобокость устремлений и переживаний);
- фанатизм;
- чрезмерная напряженность притязаний;
- несоответствие притязаний собственным возможностям;
- агрессивность;
- постоянная демонстрация сверхмужественности, «суперменства», особенно, если в действительности человек такими качествами не обладает;
- истероидность, когда все на надрыве, все с перехлестом и ожесточением;
- ущемленность чувства достоинства [1].

Выявились и некоторые типы личности, предрасположенные к заболеваниям определенного вида. Например, в этом плане хорошо известен так называемый «тип А», подверженный сердечно-сосудистым заболеваниям (ИБС, инфаркт миокарда, гипертония, стенокардия). Люди такого типа отличаются высокой экстраверсией, но при этом обычно плохо контактируют с другими людьми; склонны к конфликтности; эгоцентричны; им присущ агрессивный стиль поведения; они очень озабочены собственной самооценкой, причем она у них, как правило, неадекватная. В целом они ведут стрессовый образ жизни. Это обычно быстро говорящие и нетерпеливо слушающие люди, много и резкодвигающиеся, гипертревожные, с огромным честолюбием и взрывным темпераментом [Цит. по: 2, с.259-260].

Далее перечисляя наиболее часто называемые в литературе *критерии психологического (психического) здоровья*, распределим их в соответствии с видами проявления психического (*процессы, состояния, свойства*).

Из психических *процессов* чаще упоминаются: способность концентрации внимания на предмете; удержание информации в памяти; способность к логической обработке информации; критичность мышления; креативность.

В сфере *психических состояний* обычно отмечают: эмоциональную устойчивость (самообладание); совладание с негативными эмоциями (Самые разрушительные из них: страх, гнев, жадность, зависть. Именно эти негативные эмоции выделяет проф. Г.С. Никифоров [2, с.264] – *примечание А.Ф.*); свободное, естественное проявление чувств и эмоций (спонтанность); способность радоваться.

Среди *свойств личности* следует выделить: оптимизм; доброжелательность; чувство юмора; трудолюбие; уверенность в себе; самоуважение; независимость; целеустремленность; активность; энергичность; самоконтроль; адекватную самооценку и уровень притязаний; приверженность общечеловеческим нравственным ценностям и чувство долга.

К числу критериев, с помощью которых можно оценить степень выраженности *социального здоровья личности*, обычно относят следующие: адекватное восприятие социальной действительности; интерес к окружающему миру; адаптацию (равновесие) к физической и общественной среде; направленность на общественно полезное дело; культуру потребления; альтруизм; эмпатию; ответственность перед другими и за других; бескорыстие; демократизм в поведении.

Выделенные критерии здоровья можно рассматривать как «идеальные портреты» здоровой личности, а идеальные типы, как известно, редко встречаются в реальном мире. Чаще мы встречаемся с людьми, имеющими смешение разнонаправленных характеристик. Некоторые из перечисленных здесь критериев здоровья в отдельных случаях могут быть слабо выражены

или не проявляться вовсе. Конкретный человек в силу своеобразия своих индивидуальных характеристик, неповторимости и уникальности жизненного стиля, может компенсировать отсутствие одних качеств развитием других, уравнивать свои недостатки в одной сфере достоинствами в другой.

Также следует заметить, что качества личности претерпевают изменения в разные времена. В частности, чувство долга, ответственности уже не в такой чести у современной молодежи; сейчас гораздо больше ценятся проявления индивидуальности, раскрепощенность личности, моральная динамичность, умение наслаждаться жизнью [2].

Однако известно, что нельзя жить в обществе и быть свободным от него. Отсутствие долга, сниженный самоконтроль, необязательность, безнравственность – свидетельствует о социальной незрелости или о социальном нездоровье личности. Здоровая личность свободна, спонтанна, но при этом адекватна в отражении возможности проявления этих свойств. Если человек не ущемляет прав других на аналогичные проявления свободы личности и реализует свой потенциал в деятельности и взаимодействии, значит, он нашел свой индивидуальный способ социально-психологической адаптации, свидетельствующий о балансе индивидуального и социального, гармонии души и тела [2, с. 267].

Следует отметить, что понятия психологическое здоровье и психическое здоровье часто используются как синонимы. Однако, по мнению Ю.П. Зинченко и И.С. Бусыгиной [4], их нужно различать, и психологическое здоровье исследовать в рамках феноменологического, системного подхода, что и наблюдается в последнее время. Так, определяя *психологическое здоровье как систему*, О.В. Хухлаева выделяет его *компоненты*:

- *аксиологический*: содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей, т.е. абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, а также принятие других людей вне зависимости от их специфики;

- *инструментальный*: предполагает наличие рефлексии как средства самопознания, способности концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими людьми;

- *потребностно-мотивационный*: предполагает наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, *имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития* [10] (*курсив А.Ф.*).

Таким образом, понятие психического здоровья, определяемое в рамках существующей медицинской модели, сегодня уже не вполне соответствует тенденциям гуманизации, а также запросам психологической практики.

В публикациях последних лет все настойчивее чувствуется призыв к амплификации понятия «психическое здоровье» в сторону *психологической*

составляющей [4, 9, 10, 11]. И это не случайно. Ведь критерии психического здоровья пришли в психологию, главным образом, из дисциплин естественного цикла: из биологии пришли понятия адаптивности, из медицины – модель здоровья как отсутствие болезни. Данная модель ориентирована на внешний уровень проявления психического здоровья, связанный с отсутствием симптомов, мешающих адаптации человека к социуму и не учитывает внутреннего уровня – мира субъективных переживаний личности. Однако, для психологической модели здоровья традиционно используемое понятие нормы не применимо, поскольку оно не учитывает важнейшей характеристики личности – динамичности, позволяющей человеку не только адаптироваться в обществе, но и *развиваться, изменяться (курсив А.Ф.)*. Альтернативой норме в случае психологической модели здоровья становится не болезнь, а отсутствие возможности развития в процессе жизнедеятельности, неспособность к выполнению своей жизненной задачи. В этой связи достаточно логичным является утверждение Б.С. Братуся о том, что для все большего числа людей становится характерным диагноз: «психически здоров, но личностно болен» [5].

Обращение к психологической модели психического здоровья является результатом холистического подхода к личности – попытке изучить ее в целом, в отличие от структурного подхода, где личность раскладывается на составляющие элементы, которые и являются предметом детального изучения. На сегодняшний день при определении психического здоровья, наряду с традиционно выделяемыми *объективными* критериями (адаптация, приспособление к окружающей среде, отсутствие болезни) выделяется ряд критериев *субъективного* плана (душевное благополучие и душевный комфорт, принятие себя и др.). При данном подходе в центр внимания попадают такие понятия, как «самореализация», «самоактуализация», «аутентичность», «идентичность», «полноценное человеческое функционирование».

В этой связи речь идет о пересмотре содержания и критериев психического здоровья, а также разработке методов и методик его исследования.

Далее приведем результаты нашего исследования, проведенного в Омске в 2016 г. В исследовании принимали участие профессионалы – психологи и педагоги, в возрасте 55–60 лет. Выборка испытуемых составила 10 человек, все женщины. У всех есть ученые степени кандидатов либо докторов психологических или педагогических наук. Несмотря на пенсионный возраст, они активно трудятся, большинство из них – на различных психологических и гуманитарных кафедрах омских вузов, что предполагает достаточно разностороннюю деятельность: научно-методическая и учебная работа, внеклассная работа со студентами, проведение различных групп и

семинаров, социальная работа в г. Омске и за его пределами, психологическое консультирование и психотерапия. У всех есть внуки, в воспитание которых они также включены, но, в первую очередь, это делают дети. (В 2017 г. мы решили продолжить исследование, увеличив число испытуемых, но, увы! – учитывая все перечисленные выше критерии для формирования выборки, таковых больше не нашлось. Что-либо отсутствует, например, не входят в данную возрастную категорию, или не занимаются психологическим консультированием и психотерапией, или нет ученой степени, или нет внуков).

Исследование проводилось по 2 методикам:

1. *Шкала субъективного благополучия* – ШСБ (М.В. Соколова) [2, с. 376–378].

2. *Методика определения индекса жизненной удовлетворенности*. Данный тест разработан группой американских ученых для изучения людей зрелого возраста, был впервые опубликован в 1961 г. и вскоре получил широкое распространение. Мы применяли вариант, модифицированный российскими авторами О.С. Копиной, Е.А. Суловой [там же, с. 374–376].

Результаты исследования:

По методике ШСБ после перевода «сырых» оценок в стандартные, можно было получить от 1 до 10 стенов. Крайне низкие оценки ШСБ (1 ст.), свидетельствующие о полном эмоциональном благополучии, не обнаружилось ни у одного из испытуемых. Не было диагностировано и крайне высоких и высоких оценок. 5 испытуемых (50%) получили средние оценки (4–7 ст.), что говорит об умеренном эмоциональном благополучии, и у 5 человек (50%) получены 3 ст., что свидетельствует о том, что они не испытывают серьезных эмоциональных проблем, достаточно уверены в себе, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением.

По второй методике результаты оказались еще более позитивными. Выявлен высокий индекс жизненной удовлетворенности (Индекс ЖУ) у всех участников эксперимента. (Индекс ЖУ по данной методике варьируется от 0 до 40 баллов, а все исследуемые набрали от 32 до 37 баллов). Показательно, что на вопрос: «С возрастом многое мне кажется лучше, чем я ожидал раньше», все участники ответили: «Согласен». Напомним, что все участники данного исследования – профессионалы с большим опытом работы и пенсионного возраста.

Таким образом, личность профессионала может развиваться на протяжении всей жизни, более того, – совершенствоваться и чувствовать себя при этом благополучным, здоровым и удовлетворенным жизнью.

Учитывая все это, современный психотерапевт А.Б. Стрельченко успешно разрабатывает, казалось бы, парадоксальное направление, – психотерапия здоровых [9].

К нему приходят вполне здоровые физически и психически люди, которые хотят повысить качество своей жизни. Идеологической базой психотерапии здоровых является холистический подход, при котором человек воспринимается целостно, в неразрывном единстве физических, психических и духовных аспектов своей личности, как обладатель собственных ресурсов для преодоления возникших проблем или кризисов – профессиональных или возрастных. Психотерапия здоровых призвана формировать у профессионала *мировоззрение воинствующего оптимизма* – это умение находить, фиксировать и концентрировать свое внимание на позитивных сторонах внешнего окружения и своего внутреннего мира.

Литература:

1. Гарбузов В.И. Человек, жизнь, здоровье (Древние и новые каноны медицины). СПб.: АО «Комплект», 1995. 429 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2011. 950 с.
3. Завьялов В.Ю. О психологическом здоровье // Психологическое здоровье. 2014. № 1. С. 20-21.
4. Зинченко Ю.П., Бусыгина И.С. Психологическое здоровье и профессиональная самореализация руководителя // Национальный психологический журнал. 2013. № 1(9). С. 89-95.
5. Малейчук Г.И. Психологическая модель психического здоровья как средство мышления практического психолога. [Электронный ресурс] – URL: Психологи на b17.ru (дата обращения: 15.11.2017).
6. Общие понятия о здоровье как основной ценности человека [Электронный ресурс] – URL: terka.ru/OBZh-8/25.html (дата обращения: 19.02.2016).
7. Ожигов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 3-е изд. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
8. Селигман М. Новая позитивная психотерапия: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 154 с.
9. Стрельченко А.Б. Психотерапия здоровых. Рецепт выживания человечества? // Психотерапия. 2011. № 10(106). С. 129-132.
10. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
11. Шувалов А.В. Антропологические аспекты психологии здоровья // Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 23–36.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА В РАЗВИТИИ ЗАБОЛЕВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ СЕРДЦА)

Коржова Е.Ю., Стародубова П.А. (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация: Профессиональная деятельность нередко сопровождается нарушениями здоровья, в том числе обусловленными психологическими факторами. В настоящее время все большее внимание уделяется причине болезней, делаются предположения об их

возникновении, все больший акцент ставится на психосоматической природе. Взаимосвязь состояния физического и психического вызывает большой интерес. В данной статье ставилась задача проследить развитие знания о психосоматической природе ишемической болезни сердца (ИБС), ее взаимосвязи с личностью, чтобы обратить внимание на значение применения здоровьесберегающих техник в работе профессионалов.

Ключевые слова: Личность и болезнь, психосоматические заболевания, ишемическая болезнь сердца, здоровая личность.

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL FACTOR IN DEVELOPMENT OF DISEASES (ON THE EXAMPLE OF ISCHEMIC HEART DISEASE)

Korzhova E.Yu., Starodubova P.A. (Saint-Petersburg, Russia)

Abstract: Professional activities are often accompanied by health problems, including psychological factors. Now more attention is paid to the cause of diseases, assumptions are made about their occurrence, an increasing emphasis is placed on psychosomatic nature. The interrelation of the physical and mental state is of great interest. In this article, the task was to trace the development of knowledge about the psychosomatic nature of coronary heart disease (CHD) and also consider the role of the personal component in order to draw attention to the importance of using health-saving techniques in the work of professionals.

Keywords: personality and disease, psychosomatic diseases, ischemic heart disease, healthy personality.

В профессиональной сфере человек обычно стремится к достижениям, но при этом не всегда удается сохранить здоровье. Сердечно-сосудистые заболевания лидируют среди «болезней цивилизации». Среди них есть болезни, в возникновении и развитии которых психологический фактор играет большую роль, т.е. психосоматические, в том числе ишемическая болезнь сердца (ИБС), которая получила сегодня широкое распространение. Ишемическая болезнь сердца – одна из главных причин внезапной смерти. Частота внезапной остановки сердца среди всех случаев смерти составляет 15-30%. Помимо изучения самой болезни, ее физического проявления, в России и за рубежом изучалась психология больного ИБС. Обращая внимание на психологическую составляющую этиологии и патогенеза болезни, можно более эффективно предупреждать нарушения здоровья [2, 9, 17].

Одним из основных факторов возникновения психосоматического заболевания является наличие своеобразной «почвы», например, конституциональная предрасположенность, изменение телесной конституции под влиянием определенных периодических изменений в онтогенезе, болезни и т.д. В основу идеи о психосоматике положена идея холизма – единства психической и физической природы, однако стоит разделять пути взаимовлияния болезни и тела: соматопсихологические и психосоматические. В первом случае болезнь возникает как последствия телесных изменений, которые могут вызвать личностные изменения

(и психологические проблемы), служащие основанием для возникновения психологических проблем в социальном взаимодействии. Психосоматическое взаимовлияние представляет собой обратный процесс – психологические проблемы вызывают изменения в телесном плане, выражающиеся в болезнях [3, 14, 22].

Ишемическая болезнь сердца – патология сердца с поражением мышцы миокарда вследствие его недостаточного кровоснабжения по причине спазма или сужения просвета верхних коронарных артерий или вен. ИБС является широким понятием, объединяющим острые и хронические состояния, а также состояния, вследствие которых миокард был видоизменен (только по причине анатомического/функционального сужения просвета венечных артерий). Последствием, обусловленным ИБС, является инфаркт [2, 18, 21, 24].

Поэтому у большинства больных ишемической болезнью сердца часто возникает тревога, подавленность, фиксация на болезненных переживаниях и ощущениях, связанных с экзистенциальными страхами. Больные живут с мыслью о возможном повторении болевых ощущений, из-за чего постоянно отслеживают свои ощущения, развивая мнительность и подозрительность по отношению к своему состоянию и себе в том числе. Ипохондричность становится личностной характеристикой, перспектива будущего размыта, но в основном прогноз благоприятен, так как для больных становится значим «фактор счастья» [9, 11, 12, 21].

Интерес к изучению взаимосвязи болезни и личности можно заметить еще с давних времен, начиная с Эмпедокла (IV век до нашей эры), который полагал, что сердце есть вместилище человеческой души, ее орган, а кровь предопределяет индивидуальные особенности человека [5].

По Демокриту, душа представлена круглыми молекулами, рассеянными по всему телу, однако, как таковая, душа представлена тремя частями (наиболее подвижные молекулы, заложенные в органах человеческого тела): голова (разумная), сердце (мужественная), печень (вождедеющая).

Также Демокрит заронил зерно идеи о психосоматической природе тела человека, а именно, выделил процесс дыхания как основополагающий принцип регуляции жизни души. Согласно Демокриту, душа смертна, так как с прекращением дыхания прекращается обновление молекул, составляющих душу. В доказательство регуляторной роли процесса дыхания для организма можно привести дыхательные методики саморегуляции и один из критериев «успешности» психотерапевтического процесса с точки зрения гештальт-терапии, где задержка дыхания может символизировать о телесном протесте проживания испытываемой эмоции [13].

Авиценна был в числе первых исследователей, открывших роль психического в регуляции поведения, и способствовал формированию и оформлению понятия «психосоматика». Известен его пример двух баранов,

один из которых питался в условиях одиночества, а другой в присутствии волка на привязи. Первый баран был вполне здоров, а второй быстро худел и вскоре погиб. Таким образом, Авиценна открыл роль соматических «сшибок», вызванных дезадаптивными условиями [1].

Гиппократ (III век до н.э.), греческий врачеватель, считал, что отдельный орган в человеческом организме функционирует больше других, что служит причиной индивидуальных различий у людей: селезенка – у меланхоликов, печень (желчный пузырь) – у холериков, мозг – у флегматиков, а сердце (кровь) – у сангвиников [6]. На основе учения Гиппократа была создана классификация типов темперамента.

Существенной теоретической основой в изучении психосоматического механизма болезней, в том числе и ИБС, является концепция стресса Ганса Селье. Стресс рассмотрен им как неспецифическая реакция на воздействие извне. Г. Селье говорит о том, что существуют стресс и дистресс, различие между ними только в том, что стресс безвреден для организма (в определенных условиях даже полезен), а дистресс вреден. Также во время воздействия стресса на организм наблюдается две реакции: либо организм адаптируется, либо заболевает [18]. Понятие болезни в контексте дистресса может быть одним из вариантов психоаналитического понятия «уход в болезнь», то есть маскирование более глубокой и требующей внимания проблемы физическими проявлениями. Уход в болезнь может также быть одним из следствий невроза личности, то есть неспособности Эго справиться с внутренними конфликтами, что может повлечь за собой психосоматические проявления как попытку уменьшить психологическое напряжение [7].

Связь телесного и психического подчеркивали такие ученые как И.П. Павлов (автор термина «нервизм», идеи о преимущественном значении нервной системы в регулировании физиологических функций и процессов, совершающихся в организме животных и человека) [15, 16] и И.М. Сеченов [3, 19]. И.М. Сеченов говорил о силе рефлексорного ринга, понимая под ним рефлекс [3, 19]. Между сердечной мышцей и подкоркой создаются наиболее прочные нейронные связи [11, 12].

И.П. Павлов развил идею Гиппократа о темпераменте, сместив акцент с преобладающей в теле жидкости на особенности нервной системы, получив и обосновав таким образом психофизиологическими особенностями четыре темперамента. Павлов создал типологию нервной системы: слабый и сильный типы. Сильный тип нервной системы характеризуется быстрым восстановлением сил, отсутствием отвлекаемости на слабые раздражители, высоким уровнем работоспособности, слабый тип – быстро утомляем, малоэффективен, отвлекаем слабыми раздражителями. Впоследствии каждый тип нервной системы был сведен к набору ряда особенностей и описывался менее категорично. Так, слабый тип нервной системы стал характеризоваться как легковозбудимый и устойчивый к монотонии. Такой человек к работе

приступает и выполняет ее размеренно, небыстро, но темп сохраняет вплоть до результата, в то время, как сильный тип нервной системы устойчив к внешним воздействиям, его представитель к работе приступает незамедлительно и выполняет ее довольно быстро, но затем может так же резко снижать темп при отсутствии сильных раздражителей [10, 15, 16].

Следует упомянуть также об исследованиях Дженкинса, посвященных изучению типов поведения «А» и «Б» [4, 11, 12, 24]. Была выявлена связь между поведением типа «А» и ИБС, так как данный тип поведения является одним из психологических факторов, приводящих к развитию ИБС. Здесь можно сказать о психосоматической составляющей этой болезни, поскольку поведение типа «А» характеризуется враждебностью, нетерпеливостью, чрезмерным стремлением к достижению, склонностью «с головой уходить в работу», потребностью всегда оставаться в выигрыше (даже когда речь идет об игре с детьми), готовностью конкурировать в любой момент. Эти люди живут с ощущением постоянной нехватки времени, вследствие чего они нетерпимы к недостаткам других людей, злятся, когда приходится ждать других людей, ругают других, когда думают, что они могли бы сделать лучше. В разговоре с другими могут перебивать собеседника, недослушав и услышав то, с чем не согласны; неутомимые спорщики; отличаются активной жестикуляцией, живой мимикой во время разговора, также часто постукивают или «играют» пальцами, приподнимают брови [4, 23]. Поведение типа «А» описано гораздо подробнее, нежели поведение типа «Б».

Люди с типом поведения «Б» выполняют работу неспешно, чередуют отдых и труд, их речь более размеренна и спокойна. Заметим, что на основе данного описания нельзя утверждать, что такие люди профессионально неэффективны и ленивы [4, 23, 24].

Психические факторы в целом действуют только совместно с известными соматическими факторами риска (гиперхолестеринемия, артериальная гипертензия, курение, сахарный диабет, избыточная масса тела). Выделяют три варианта таких связей:

Эмоции и душевные нагрузки оказывают прямое влияние на коронарное кровообращение, проницаемость эндотелия (через катехоламины) и непосредственно на сердце.

Психосоматические влияния существенны для возникновения артериальной гипертонии; одновременно они оказывают влияние на обмен жиров и вызывают как общий атеросклероз, так и атеросклероз коронарных сосудов.

Психосоматические факторы приводят к злоупотреблению курением и алкоголем и оказывают воздействие на поведение в виде повышения пищевой потребности, что приводит к ожирению.

Можно провести параллель между поведением типа «А» и психологией победителя. Для победителя важна победа, а для проигравшего – избежать поражения [3, 8, 20].

Инфарктные больные, согласно Р. Фридману и М. Розенманну [4, 24], чаще демонстрируют (и демонстрировали в преморбидный период) поведение типа «А», схожее по описанию с психологией победителя [8], представленной в тезисах:

- уверенность в своих силах;
- позитивная установка на соревнование;
- способность мыслить категориями успеха;
- твердая жизненная позиция;
- способность продолжать дело, несмотря на возможно очевидный безвыигрышный исход, «продолжить, чтобы быть уверенным»;
- вера в собственные силы.

Победитель обладает следующими качествами:

- Вспоминает победы чаще поражений.
- Умеет прощать себя за поражения.
- Умеет себя награждать.
- Знает, как поведет себя в случае поражения.
- Умеет других настроить на «поглаживания» себя (задает вопросы с «обзором» на положительные стороны своих действий).
- Недемонстративен (не использует вызывающий внешний вид, не надевает броской одежды).
- Спокоен и немногословен в экстремальных ситуациях [7].

В заключение стоит сказать о понятии здоровой личности. Здоровая личность – это здоровое тело и душа (здоровые мысли, эмоциональная стабильность, успешность). Наконец, перечислим качества здоровой личности, представленные по результатам анализа литературы по исследованию профессионального здоровья:

- Равновесие в эмоциональной сфере, оптимизм.
- Общительность и чувство юмора.
- Способность к разумному снижению неопределенности.
- Умение поощрять себя за достигнутые результаты, самоуважение.
- Способность отказаться от решения задачи, при отсутствии на то сил; высокая приспособляемость к изменяющимся условиям работы.
- Развитые волевые качества: выносливость, целеустремленность; внутренний локус контроля.
- Наличие хобби, способствующего полноценному переключению от работы.
- Способность проявлять творческий подход к выполнению функциональных обязанностей, оригинальность мышления и успешных действий.

- Быстрое восстановление сил в работе.
- Позитив во взгляде на жизнь и базовое доверие миру.
- Высокий уровень удовлетворенности работой и возможность контролировать процесс и условия труда [8].

Таким образом, деятельность профессионала, особенно в профессии «человек-человек», несет за собой определенные риски возникновения заболеваний. Опираясь на характеристики здоровой личности, можно предупредить отклонения и в соматической сфере.

Литература:

1. Абу Али ибн Сина (Авиценна) Канон врачебной науки. 2-е изд. В 6 т. Т. 4. Ташкент: Фан, 1981. 792 с.
2. Алдушина И.В., Ворохов А.И., Лапицкий М.А. О некоторых психосоматических взаимоотношениях у больных инфарктом миокарда на разных этапах лечения /Актуальные проблемы соматопсихиатрии и психосоматики. Челябинск: Изд. Челяб. мед. ин-та, 1990. С. 3-4.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
4. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е., Бем Д.Дж., Нолен-Хоэксема С. Введение в психологию. 15-е международное издание. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
5. Афонасина А. С. Эмпедокл о дыхании //СХОЛН, 2015. Vol. 9.2. С. 353-362.
6. Гиппократ Избранные книги. М.: Государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. 736 с.
7. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., М.: Джангар, 2012. 187 с.
8. Здоровая личность / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. 400 с.
9. Зиновьев П.М. Душевные болезни в картинах и образах. М.: ООО «МЕДпресс-информ», 2007. 208 с.
10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
11. Коржова Е.Ю. Психологические портреты больных с приобретенными пороками сердца: Внутренняя картина жизненного пути. СПб.: Академия акмеологических наук, 1995. 103 с.
12. Коржова Е.Ю. Человек болеющий: Личность и социальная адаптация. СПб.: Академия акмеологических наук, 1994. 187 с.
13. Лурье С.Я. Демокрит: Тексты, перевод, исследования. Л.: Наука, 1970. 664 с.
14. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987. 168 с.
15. Павлов И. П. Мозг и психика. М.:МОДЭК, 2008. 360 с.
16. Павлов И.П. О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах. М.: Медгиз, 1954. 192 с.
17. Плетнев Д.Д. Болезни сердца. Л.: Биомедгиз, 1936. 432 с.
18. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 126 с.
19. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М.: Времена 2, АСТ, 2014. 352 с.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
21. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 316 с.
22. Юбилейный сборник научных трудов (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ им. А.И. Герцена) / Под ред. А.Н. Алехина. СПб.: Стратегия будущего, 2010. 250 с.
23. Friedman M., Rosenman R. Type A Behavior and Your Heart. Knopf, 1974. 276 p.
24. Spielberger C.D., Sarason I., Peter B. Stress and anxiety. Taylor & Francis, 1985. 283 с.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Додонова А.А., Ефимова Н.С. (РХТУ, Москва, Россия)

Аннотация: В статье рассмотрена возможность использовать образование как инструмент достижения устойчивого развития, раскрыта важность междисциплинарной интеграции как метода междисциплинарного подхода, представлен междисциплинарный подход в образовании как основной фактор в образовании для устойчивого развития и показана роль школы как первой ступени междисциплинарной интеграции в образовании для устойчивого развития.

Ключевые слова: образование, междисциплинарный подход, междисциплинарная интеграция, устойчивое развитие.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN ELEMENTARY SCHOOL AS THE FIRST STAGE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Dodonova A.A., Efimova N.S. (Moscow, Russia)

Abstract: The article reveals the possibility of using education as a tool for sustainable development achievement. The authors show the importance of interdisciplinary integration as an educational technique. Interdisciplinary approach in education is presented as the main factor in education for sustainable development. The role of the school as the first step in education for sustainable development is shown.

Keywords: education, interdisciplinary approach, interdisciplinary integration, sustainable development, education for sustainable development.

В настоящий момент большинство стран приняли к действию документы Конференций ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро 1992 г., Йоханнесбург 2002 г.), на которых прозвучало понятие *sustainable development* или *устойчивое развитие*. Устойчивое развитие, включает обеспечение экономической жизнеспособности, справедливости, социальной сплоченности, охраны окружающей среды и устойчивого управления природными ресурсами, с тем, чтобы удовлетворять потребности нынешнего поколения, не нанося при этом ущерб возможностям будущих поколений удовлетворять свои потребности.

В Российской Федерации (РФ) утверждена Концепция перехода РФ на модель устойчивого развития [4] и принята Экологическая доктрина РФ. В этих документах *образование* рассматривается как важнейший фактор устойчивого развития и предусматривается создание в стране системы образования для устойчивого развития.

Система должна охватывать все уровни образования – от дошкольного образования и начальной школы до учебных программ высших учебных заведений. Особенностью подхода к внедрению образования для устойчивого

развития является междисциплинарный подход в изучении различных дисциплин.

ООН объявило период 2005-2015 г.г. десятилетием образования для устойчивого развития. В проекте стратегии Европейской Экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития [3] подчеркивается, что образование, помимо того, что оно является одним из прав человека, выступает одной из предпосылок для достижения устойчивого развития и важнейшим инструментом эффективного управления в различных областях, обоснованного принятия решений и развития демократических свобод общества.

Образование в интересах устойчивого развития развивает и укрепляет потенциал отдельных лиц, групп, сообществ, организаций и стран, позволяющий иметь собственные суждения и делать выбор в интересах устойчивого развития. Оно может способствовать изменению взглядов людей, давая им возможность делать наш мир более безопасным, более здоровым и более процветающим, тем самым повышая качество жизни. Образование в интересах устойчивого развития может обеспечить критическое мышление и способствовать повышению информированности, а также расширению возможностей, что позволит разрабатывать новые подходы и концепции и развивать новые методы и средства их осуществления.

Являясь междисциплинарным предметом, понятие устойчивого развития затрагивает практически все области общественного существования (демографические вопросы, проблемы окружающей среды, социум, экономику, политику и т.д.). Устойчивое развитие как дисциплина представляет собой изучение научных основ нескольких компонентов, входящих в понятие развития человеческой цивилизации: демография, ресурсы, окружающая среда, наука и общество. Важно отметить, что эти компоненты можно рассматривать как части сложной системы. Каждый из них представляет собой предмет изучения одной или нескольких наук.

Совершенствование системы образования для устойчивого развития в России и в мире в целом связано с интеграцией науки и образования. В настоящее время государственными научными организациями ряда стран осознан тот факт, что научная информация вообще становится значимой лишь в случае, если она используется. Высшие учебные заведения часто включают тематику устойчивого развития в образовательный процесс. Иногда школьные программы различных дисциплин (средняя школа) прямо или косвенно формируют у обучающихся междисциплинарный подход к получению знаний в образовательном процессе.

Первой ступенью междисциплинарного образования для устойчивого развития должна стать начальная школа. Известными интегрированными курсами для начальной школы являются: «Открытие мира» (Е.Б. Евладова,

Т.И. Петрашкова, А.Ю. Пентин, Ю.В. Чечеткин); «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова), «Математика и конструирование» (С.И. Волкова), «Мир родного языка» (Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева) и др. Система развивающего обучения Л.В. Занкова строится на интегрированных курсах. Идет разработка и апробация программ: «Риторика с использованием компьютерной техники» (Л. Зельманова), «Фольклор в обучении математике» (Е.В. Шаталова и А.П. Тарасова), «Краеведение на уроках трудового обучения» (О.И. Гарлоева) и др.

Для эффективного внедрения межпредметной интеграции как оптимального условия формирования мировоззрения «устойчивого развития» у младших школьников необходимо учитывать: 1) психологические особенности младших школьников; 2) включение младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность; 3) интеграцию материала традиционных предметов в начальной школе с новым содержательным материалом; 4) использование инновационных технологий обучения на основе ИКТ; 5) мониторинг развития мировоззрения «устойчивого развития» младших школьников в процессе межпредметной интеграции; 6) готовность учителя начальных классов к организации межпредметной интеграции [1].

Умение практически использовать полученные знания у школьников можно проверить с помощью проведения междисциплинарных имитационных игр. Имитационная игра включает: игроков, экспертов, организаторов игры, материал по изучаемой проблеме и экспериментальную ситуацию, которую образует игровая обстановка, сценарий и регламент игры. В имитационной игре выделяют три этапа:

- подготовительный этап, на нем участники игры знакомятся с игровыми материалами, проходят инструктаж, участвуют в игротехнических приемах «погружения» в игру;

- игровой этап, который может делиться на периоды в случае его длительного характера;

- заключительный этап, на котором проходит межгрупповая дискуссия, где каждая команда защищает свой проект решения проблемы.

В имитационных играх используются аналитический, экспертный и инструментальный методы [2]. Имитационная игра может проводиться как в виртуальном, так и реальном пространстве.

Например, класс делится на несколько групп, каждая из которых должна найти оптимальные решения утилизации мусора в школе. Группа является компанией, которой необходимо найти эффективный путь утилизации мусора с минимальным ущербом для природы и возможностью заработать деньги в результате вторичного использования мусора. Школа поделена на игровые пространства, игроки в команде так же распределяются по ролям. Поле для исследования и творчества школьников неограниченно – это может

быть принятие хозяйственных решений, обучение своих одноклассников, творчество и исследование.

Принципы организации имитационных игр: «полного погружения», «постепенного вхождения участников в игровой материал», «равномерной игровой нагрузки», «соревновательности игровых групп», «правдоподобие моделируемой ситуации», «первого руководителя».

Главная учебная цель имитационной игры состоит в том, чтобы участники в ходе игровых действий самостоятельно осознали бы смысл и целесообразность коллективной деятельности, сотрудничества, поиска компромисса или консенсуса. Особое место занимает послеигровая дискуссия, имеющая рефлексивный характер для участников игры.

Образование для устойчивого развития все еще продолжает формироваться в качестве обширной и всеобъемлющей концепции, охватывая связанные между собой экологические, экономические и социальные проблемы. Реализация данной концепции на разных уровнях образовательной системы – одна из первоочередных задач российской системы образования.

Межпредметная интеграция в начальной школе является важнейшей составляющей формирования мировоззрения «устойчивого развития» у младших школьников. Данный подход требует межпредметных дидактических разработок для успешного внедрения в образовательный процесс.

Литература:

1. Асаулюк Е.П. Интегрированный урок в начальной школе // Начальное образование. 2012. № 1. С. 13-17.
2. Ложникова Н.А. Имитационная педагогическая игра как способ и средство формирования профессиональных умений // Ползуновский вестник. 2005. № 3. С. 96-97.
3. ООН. Экономический и социальный совет. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. [Электронный ресурс] – URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UsC1t90rl4MJ:www.geogr.msu.ru/science/projects/our/docs/resolution_vilnus.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ru&client=opera (Дата обращения: 12.10.2017).
4. Указ Президента РФ о Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. [Электронный ресурс] – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102040449> (Дата обращения: 12.10.2017).

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КАК ПСИХОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ²

Плаксина И.В. (Владимир, Россия)

Аннотация: В содержании статьи представлен анализ психологических предпосылок развития универсальных учебных действий как результата образовательной деятельности. Показано, что для целенаправленного формирования субъектности обучающегося может быть использована экопсихологическая модель становления субъектности. Модель разработана без опоры на предметное содержание учебного предмета и учебных действий, поэтому она имеет универсальный (топологический) характер, позволяющий достичь метапредметные результаты обучения. В статье представлены результаты эмпирической проверки модели с помощью экспериментальной методики А.В. Капцова, позволяющей оценить уровни сформированности субъектных качеств на каждом этапе экопсихологической модели. В исследовании выявлен низкий уровень развития параметров, характеризующих стадии подражательного действия, ученичества и экспертной оценки. Эти результаты свидетельствуют о низкой сформированности исполнительской и контрольной части учебной деятельности. Выполненное исследование подтверждает тезис о том, что учебный контент является определяющим в процессе формирования субъектных качеств обучающегося.

Ключевые слова: субъект, субъектность, универсальные учебные действия, психодидактическая парадигма, стадии становления субъектности, экопсихологическая модель, универсальный (топологический) характер.

ECOPSYCHOLOGICAL MODEL AS PSYCHODIDACTIC SUBSTANTIATION FOR MECOMING OF LEARNER'S SUBJECTNESS

Plaksina I.V. (Vladimir, Russia)

Abstract: Content of article represents analysis of psychological premises for development of universal training actions as a result of educational activity. It demonstrates that ecopsychological model of becoming subjectness may be used for purposeful forming of subjectness. Model is elaborated without basis on substantive content of academic subject and training actions. Because of this, it has universal (topological) character, allowing reaching meta-substantive results in learning. Article represents results of empiric check of model by means of A.V. Kaptsov's experimental method, allowing evaluation of formation level of subject qualities at every stage of ecopsychological model. Investigation revealed low level in development of parameters characterizing stages if imitative action, learning and expert evaluation. These results give evidence of low formation in executive and control part of training activity. Performed investigation confirms thesis of that subject content is determinant in process of forming of learner's subject qualities.

Keywords: subject, subjectness, universal training actions, psychodidactical paradigm, stages of becoming subjectness, ecopsychological model, universal (topological) character.

² Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (№ проекта 17-06-00871)

В соответствии с современными нормативными требованиями ФГОС результатами образовательной деятельности выступают не только предметные, но и универсальные учебные действия (УУД) в общем образовании и компетенции в высшем образовании. Введение ФГОС обозначило смену дидактической парадигмы на психодидактическую (В.В. Давыдов, 1972; В.И. Панов, 2007 и др.), в рамках которой целью обучения становятся субъектные качества обучающихся. В качестве научного обоснования нового содержания и методов образовательной деятельности выступает системно-деятельностный подход, который представляет собой интеграцию основных позиций культурно-исторического, деятельностного, развивающего, лично-ориентированного подходов к использованию обучения в качестве фактора и условия развития универсальных учебных действий как образовательных результатов [2].

Согласно системно-деятельностному подходу УУД включают в себя личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия, каждое из которых расписывается по соответствующим умениям. Так, например, личностные УУД – действия по самоопределению, самообразованию, умение выделить нравственный аспект поведения; регулятивные УУД – целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка; коммуникативные действия – умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и др.

Однако до сих пор полностью не уточнено, каким образом педагог должен развивать субъектные качества, необходимые для овладения метапредметными навыками. В методических рекомендациях по достижению образовательных целей в качестве смысломотивирующей основы выделяется совместная учебная деятельность, которая является основой становления осознанной саморегуляции и субъектности деятельности учащегося [1, 2]. В связи с этим наибольшую популярность повсеместно приобрел метод проектов, который, к сожалению, понимается большинством педагогов как подготовка учащимися презентаций по дополнительным вопросам в рамках изучаемого предмета.

Отметим, что научное сообщество все активнее обсуждает вопрос: произошла ли замена знаниевой парадигмы на компетентностную? Не секрет, что оценка результатов образовательной практики повсеместно ориентирована на знаниевый компонент (например, ГИА и ЕГЭ).

Сложности реализации ценностей и целей системно-деятельностного подхода очевидны:

- формирование субъектности обучающегося как субъекта предметных умений обусловлено контентом учебного предмета, который имеет

собственную логику развития научной дисциплины, которая может не совпадать с логикой порождения и развития субъектности;

- педагоги не владеют знаниями о закономерностях и этапах становления субъекта учебной деятельности. Указаний на то, что при формировании универсальных учебных действий необходимо исходить из общих закономерностей возрастного развития, недостаточно;

- психологическая сущность педагогических технологий, реализующихся в условиях коллективно-распределенной деятельности, в том числе проектная технология, педагогами не полностью осознана и освоена, а, следовательно, совместная деятельность не выступает смысломотивирующей основой, о которой говорилось выше. Поэтому формирование способности обучающегося быть субъектом универсальных учебных действий и/или компетенций происходит не целенаправленно, а стихийно.

Чтобы формирование субъектности обучающегося происходило бы целенаправленно, в качестве исходного основания для построения образовательных технологий необходимо использование психологической модели тех субъектных качеств, которые ему необходимы, чтобы быть субъектом учебной деятельности. Такие технологии позволят обеспечить необходимое соотношение интериоризации и экстериоризации исполнительной и регуляторной составляющих учебного действия на разных этапах становления субъектности. Таким образом, возрастает актуальность конкретных методических рекомендаций по созданию психологических условий, которые позволят достичь метапредметные результаты в процессе преподавания учебных дисциплин.

В качестве методологического основания становления субъектности обучающегося в учебном процессе нами рассматривается эконпсихологическая модель, имеющая универсальный (топологический) характер [5, 6] и может служить психодидактическим основанием для разработки и апробации технологий обучения, которые ориентированы на целенаправленное развитие субъектных качеств обучающихся и педагогов, необходимых для получения метапредметных результатов при ее применении в общем и высшем образовании.

Эмпирическая проверка модели осуществлялась на основе экспериментальной методика А.В. Капцова (2016), позволяющей оценить уровни сформированности субъектных качеств в соответствии с этапами эконпсихологической модели. Экспериментальную выборку составили учащиеся 11 класса общеобразовательной школы г. Владимира, студенты Владимирского педагогического института, обучающиеся по направлениям «Иностранные языки», «Историческое образование» «Естественно-научное образование», студенты юридического института ФСИН РФ, преподаватели педагогического института и юридического института ФСИН РФ (совокупная выборка $n=275$, из них 94 мужчины и 191 женщина). Возраст

учащихся и студентов определен диапазоном 17-19 лет. Средний возраст педагогов составил 39,7 лет.

В соответствии с конструктом методики анализировался уровень сформированности субъектных качеств, соответствующих каждому этапу экопсихологической модели:

1. Субъект мотивации – имеющий потребность выполнять деятельность и обладающий внутренними регуляторными качествами: планирование, контроль коррекция деятельности;

2. Субъект восприятия (наблюдатель) – наблюдающий, созерцающий, воспринимающий, замечающий и фиксирующий операции как элементы деятельности;

3. Субъект подражательного действия (подмастерье) – подражающий, повторяющий, копирующий, выполняющий по образцу;

4. Субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик) – осваивающий знания, умения, навыки, работающий под руководством и внешним контролем;

5. Субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер) – самостоятельно планирующий и выполняющий деятельность, саморазвивающийся;

6. Субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (эксперт) – анализирующий ошибки других, критикующий, предлагающий способы исправления, совершенствования;

7. Субъект развития (творец), использующий освоенную деятельность в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения.

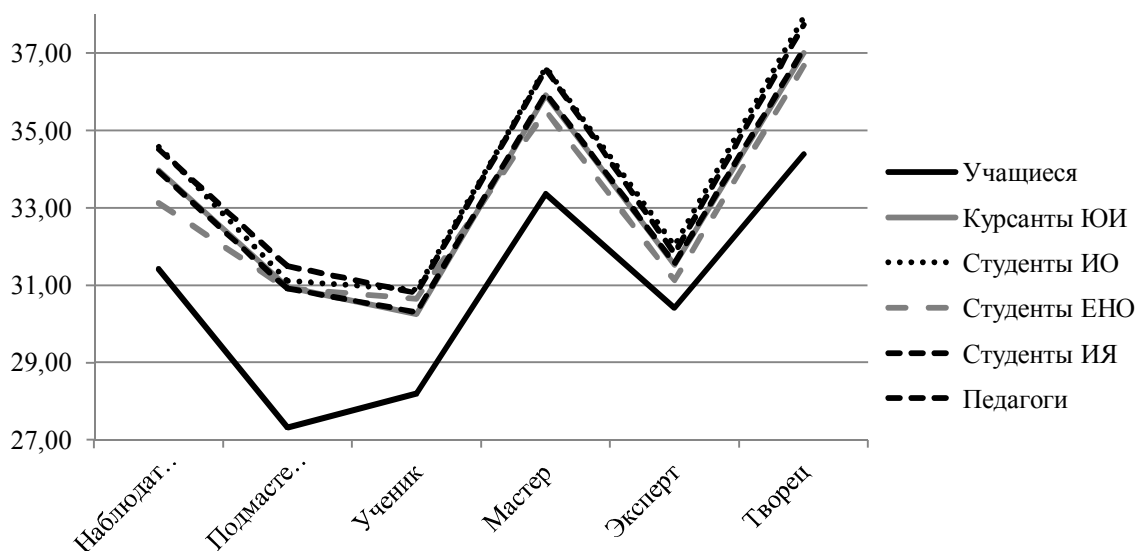


Рисунок 1. Уровни сформированности субъектных качеств, соответствующих каждому этапу экопсихологической модели в выборках испытуемых

На рисунке 1 представлены средние результаты выраженности субъектных качеств в выборках испытуемых. Расчеты с применением U - критерия Манна-Уитни выявили различия между мужской и женской частью выборки в выраженности переменной «Ученик» ($p < 0,05$). Большинство значений в женской выборке смещено в сторону высоких баллов. Среднее значение $X_{уч.ср.} = 30,70 \pm 4,45$. Среднее значение в мужской выборке $X_{уч.ср.} = 29,20 \pm 4,42$. Также получены достоверные отличия в выраженности результатов выборки учащихся по отношению ко всем остальным группам.

Применение Н - критерия Краскала - Уоллиса показало, что каждую группу испытуемых характеризуют значимые отличия в выраженности переменных, соответствующих каждому этапу становления субъектности ($p < 0,01$). Симметричные профили и указанные достоверные различия выявляют общую тенденцию в закономерностях формирования субъектных качеств обучающихся не зависимо от содержания образования и образовательного учреждения. Низкий уровень развития стадий подражательного действия, ученичества и экспертной оценки может свидетельствовать о недостаточной сформированности исполнительской и контрольной части учебной деятельности: обучающийся, пропуская этап апробации, сразу переходит к планированию и произвольному выполнению действия с опорой на внутренний контроль. Как нам представляется, что в данном случае усвоения универсальных способов учебной деятельности, не происходит, так как обучающийся не может стать субъектом учебной деятельности, не интериоризировав исполнительские навыки и навыки контроля.

Таблица 1

Процентная доля выборок испытуемых, имеющих средние и высокие показатели выраженности параметров, характеризующих этапы становления субъектности

	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Учащиеся, n=67	78,9%	67,5%	74%	70%	69%	67%
Курсанты ЮИ, n=43	60%	70,6%	68,8%	46%	75%	58,4%
Студенты ИО, n=24	73,7%	62%	65%	83%	50%	53,4%
Студенты ЕНО, n=58	74%	70,5%	84,8%	58,7%	80,6%	68,5%
Студенты ИЯ, n=48	62,5%	87,1%	85,2%	57,6%	65%	78,2%
Педагоги, n=35	67,7%	75%	83,4%	64,9%	84%	66,7%

Проверка результатов выборки на нормальное распределение исследуемых признаков с последующим нормированием полученных результатов позволило рассчитать для каждого испытуемого три уровня выраженности каждой переменной: низкий, средний и высокий. В таблице 1 и на рисунках 2, 3 представлены процентные доли выборок испытуемых, имеющих средние и высокие показатели выраженности параметров, характеризующих этапы экпсихологической модели.

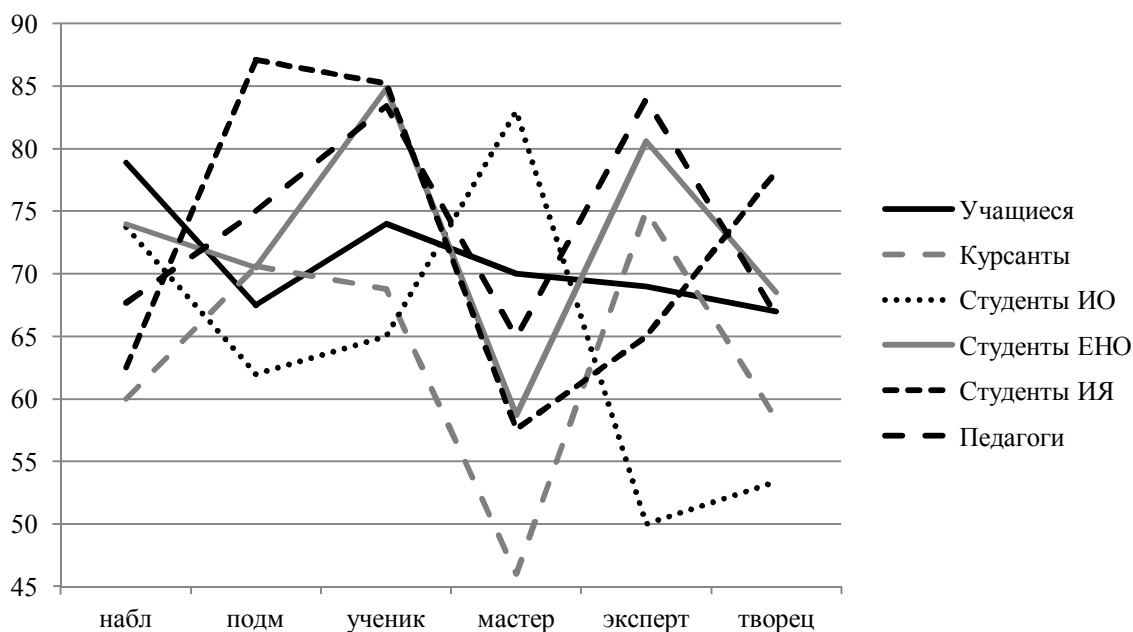


Рисунок 2. Процентная доля испытуемых, имеющих средние и высокие показатели выраженности параметров, характеризующих этапы экпсихологической модели

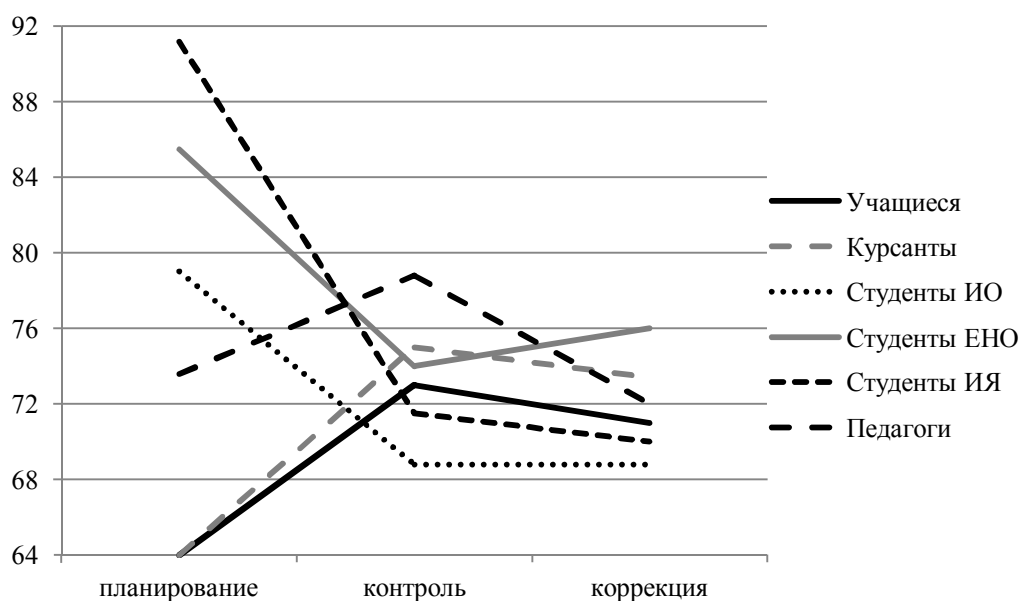


Рисунок 3. Процентная доля испытуемых, имеющих средние и высокие показатели выраженности регуляторных качеств

Анализ значений коэффициентов корреляций, представленных в таблице 2, выделяет наиболее связанные переменные: наблюдатель – мастер – творец; подмастерье – ученик; мастер – творец; эксперт – мастер – творец. Объединение переменных происходит на основании либо внутренних регуляторных признаков (планирование, контроль, коррекция), либо внешних.

Таблица 2

Матрица интеркорреляций переменных

	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Наблюдатель	1,000	0,242**	0,247**	0,533**	0,395**	0,466**
Подмастерье	0,242**	1,000	0,461*	0,148*	0,136*	0,042**
Ученик	0,247**	0,461**	1,000	0,163*	0,145*	0,206**
Мастер	0,533**	0,148*	0,163**	1,000	0,570**	0,691**
Эксперт	0,395**	0,136*	0,145*	0,570**	1,000	0,578**
Творец	0,466**	0,042	0,206**	0,691**	0,576**	1,000

Примечание: ** - корреляция значима на уровне 0,001; * - корреляция значима на уровне 0,05

Выполненное эмпирическое исследование позволило сделать ряд выводов:

– Выявлены традиционные гендерные отличия выраженности субъектных качеств на стадии «Ученик», характеризующие большую ответственность и «прилежность» женской выборки в овладении репродуктивной учебной деятельностью.

– Достоверные отличия в выраженности результатов, полученных на группе учащихся, и результатов всех остальных групп свидетельствуют о том, что учебная профессиональная деятельность, ее содержание и условия, в большей степени способствуют развитию субъектности.

– Развитие субъектных качеств, соответствующих каждому этапу неравномерно. Выявлен наиболее низкий уровень развития переменных, характеризующих стадии подражательного действия, ученичества и экспертной оценки, что может свидетельствовать об отсутствии планомерного развития универсальных способов учебной деятельности в образовательном процессе.

– В педагогической выборке наиболее высокий уровень выраженности имеет переменная «Эксперт» (Рисунки 2, 3), что свидетельствует о преобладающей функции контроля в учебном процессе. По нашему мнению, на стадиях «Подмастерье» и «Ученик» наиболее адекватной ролью педагога является роль наставника, которая позволяет сохранять мотивацию к обучению и снимает тревогу по поводу допускаемых ошибок. Контроль на этих стадиях должен быть формирующим (от «не знал» к «узнал»), а не понижающим, сравнивающим с эталоном.

– Высокий уровень выраженности субъектных качеств на стадии «Наблюдатель» и «Творец» позволяет сделать предположение о том, что на

этих стадиях формируется ценностно-мотивационная основа деятельности, поддерживающая профессиональный выбор и ценность обучения для дальнейшей деятельности. Этот вывод подтверждается анализом корреляционных связей.

– Анализ процентных долей испытуемых, имеющих средние и высокие показатели выраженности параметров, характеризующих этапы экопсихологической модели (Рисунок 2), свидетельствует о том, что учебный контент является определяющим в процессе формирования субъектных качеств. Например, в выборке студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки» наиболее выражена стадия «Подмастерье», на которой студенты копируют, заучивают, выполняют по образцу учебные задания. В выборке курсантов юридического института стадия «Мастер» обозначена самыми низкими значениями, скорее всего потому, что процесс обучения жестко регламентирован извне. Этим же можно объяснить низкий уровень выраженности целеполагания (планирования) в деятельности. В выборке учащихся также зафиксирован низкий уровень целеполагания, что объясняется преобладанием репродуктивных способов деятельности.

– Выделение наиболее связанных переменных: наблюдатель – мастер – творец, подмастерье – ученик, мастер – творец, эксперт – мастер – творец на основании внутренних регуляторных признаков или внешних позволяет подойти к разработке последовательных технологических модулей формирования субъектности в учебной деятельности: формирование мотивационно-ценностной основы деятельности, формирование операциональных компонентов деятельности с опорой на внешний и внутренний контроль, интериоризация и экстериоризация функции контроля, формирование навыков инновационных, творческих, исследовательских видов деятельности.

Таким образом, выполненное исследование подтверждает тезис В.И. Панова о том, что процессуально-психологическая сторона формирования субъектности обучающегося заменяется освоением предметного содержания. Ситуация усугубляется тем, что современные школьники и студенты активно используют современные ИКТ, в том числе и для самостоятельных форм обучения, в ходе которого формирование их как субъектов личностных познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных действий происходит стихийно или не происходит вовсе. В отличие от учебных знаний и навыков, субъектные качества нельзя передать, транслировать с помощью самых современных ИКТ. И в школе, и в вузе процедуры проектирования образовательного процесса и оценка его качества должны иметь как дидактическую, так и психологическую составляющие, которые обеспечивали бы целенаправленное развитие субъектных качеств, имеющих обобщенный характер, абстрагированный от конкретного

предметного содержания учебной дисциплины и соответствующих предметных учебных действий.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 104-110.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с.
5. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Панов В.И., Плаксина И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25(44). С. 86-96.
7. Панов В.И., Плаксина И.В. Экологический подход к исследованию образовательной среды педагогического вуза // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 1. С. 29-34.
8. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 47-53.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ПСИХОДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ³

Селезнева М.В. (Рязань, Россия)

Аннотация: В статье представлены результаты пилотного эксперимента по изучению становления субъектности преподавателя лингвистических дисциплин в военном вузе в русле экопсихологического подхода (В.И. Панов). Рассматривается, какими субъектными качествами должен обладать преподаватель для выполнения им необходимых дидактических действий по обеспечению обратной связи и интенсификации образовательного процесса. Данные дидактические действия согласно З.М. Цветковой лежат в основе профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков. Впервые для экспериментальных целей использовалась методика оценки стадий субъектности преподавателя ОСС-П. Показана системность и целостность субъектности как психологической категории, неравномерность стадийального становления субъектности преподавателя. Экспериментально подтверждается характерная черта современного этапа развития в психологии субъекта – смещения акцента от его активного начала к творческому, самопорождающему потенциалу субъектности.

³Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (№ проекта 17-06-00871)

Ключевые слова: субъектность преподавателя, экопсихологический подход, профессиональная компетенция преподавателя, методика оценки стадий субъектности ОСС-П, дискриминантный анализ.

ECOPSYCHOLOGICAL MODEL OF AGENCY AS PSYCHODYDACTIC CONDITION OF INSTRUCTOR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

Selezneva M.V. (Ryazan, Russia)

Abstract: The article deals with the results of a pilot project on studying the agency formation of the instructor of linguistic disciplines at a military institution of higher education according to ecopsychological approach (V.I. Panov). It is considered what kind of subject qualities an instructor should have for performing the necessary didactic actions to ensure the feedback and intensification of the educational process. According to Z.M. Tsvetkova these didactic actions are the basis of the professional competence of the teacher of foreign languages. For the first time we use the method of assessing the stages of instructor agency formation for experimental purposes. The systemicity and integrity of agency as a psychological category, as well as the inequality of the stadial formation of instructor agency are shown. Experimentally, the characteristic feature of the current stage of development in the subject's psychology is the shift from his active principle to the creative, self-generating potential of agency.

Keywords: instructor agency, ecopsychological approach, instructor professional competence, technique of assessment of agency stages QSA-I, discriminant analysis.

Компетентностный подход на современном этапе является ведущим подходом в системе высшего образования. Компетенция определяется в современной науке как способность осуществлять деятельность, в том числе и профессиональную деятельность, качественно, на высоком профессиональном уровне и в условиях неопределенности, неполной совокупности данных, ограниченности временными рамками. Как видно из определения компетенции профессиональной деятельности, на первый план выходит ее качественная сторона, то есть высокое качество деятельности. В психологии достижений и акмеологии согласно методологическому принципу субъектности именно субъектность выступает коррелятом результативности и успешности деятельности для многих профессий.

Современные философы, педагоги и психологи (Г.И. Аксенова, Н.В. Богданович, Л.В. Евсеева, М.В. Исаков, Л.М. Митина) признают приоритетное влияние субъектности как на развитие человека в разные периоды его жизни, так на его профессиональное становление. С позиций личностно-развивающего подхода Л.М. Митиной показано, что в профессиональной деятельности главной целью выступает развитие субъектности (интегральных личностных характеристик), позволяющей субъектам профессиональной деятельности осуществлять «осознанный и самостоятельный выбор стратегии жизнедеятельности и профессионального пути» [5, с.17].

Проблеме становления субъектности будущих педагогов на этапе профессионального обучения посвящены научные труды педагогов и психологов Г.И. Аксеновой, С.И. Дьякова, С.С. Кашлева, Ф.Г. Мухаметзяновой. Так Ф.Г. Мухаметзянова [6] в своем исследовании показала, что субъектность студента педагогического вуза представляет собой степень инициации в овладении учебно-академической деятельностью и самостоятельный выбор путей и средств ее достижения. Основные акценты в становлении субъектности студента она расставляет на таких субъектных свойствах, как активность, инициация, самодеятельность.

Теоретическая модель субъектности педагога, разработанная Е.Н. Волковой [1], включает в себя самосознание педагога как основополагающий компонент его субъектности, а также активность, свободу выбора и ответственность за него, осознание своей уникальности, принятие и понимание другого и саморазвитие. Исследование автора показало, что уровень развития субъектности педагогов общеобразовательных школ характеризуется как низкий. Были выявлены существенные деформации в мотивационно-смысловой сфере и в профессиональном самосознании учителей, препятствующие развитию субъектности.

Т.В. Маркелова [4], рассматривая субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных Сил, выделяет в ее структуре четыре фактора:

- осознание собственной активности, уникальности и саморазвития;
- понимание и принятие другого человека;
- свобода выбора и ответственность за него;
- способность к рефлексии.

В русле экопсихологического подхода (В.И. Панов) под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). В ходе парадигмального анализа становления субъектности В.И. Панов [7] выдвигает семь стадий.

Если рассматривать субъектность в континууме «активность – деятельность» [7], то можно констатировать, что этапы развития психологии субъекта словно отражают полюса данного континуума. Как пишет В.В. Знаков [2], первый этап развития психологии субъекта, содержательно-структурный, констатирующий *активный* характер субъекта, завершен, и настало время нового этапа, одним из ключевых направлений которого является переосмысление *деятельностных* оснований формирования и развития субъектных качеств человека. Главным на втором этапе становится поиск условий, тех практик и дискурсов, с помощью которых реализуется самотрансформация субъекта.

Цель настоящей работы – на основе экопсихологического подхода изучить становление субъектности преподавателя иностранного языка в военном вузе для осуществления им необходимых дидактических приемов по обеспечению обратной связи и интенсификации образовательного процесса. Иными словами, мы задались вопросом: какими субъектными качествами должен обладать преподаватель, чтобы обеспечить обратную связь с обучающимися на занятии по иностранному языку и интенсифицировать учебный процесс дидактическими средствами?

Обеспечение обратной связи и интенсификация занятия по иностранному языку представляют, по мнению Я.М. Колкера, Е.С. Устиновой и Т.М. Еналиевой [3], две глобальные и взаимосвязанные проблемы в методике обучения иностранным языкам. Решение этих проблем не зависит ни от категории обучающихся (школьников, студентов, слушателей курсов), ни от оснащенности учебного заведения техническими средствами. Оно выдвигает на первый план фигуру преподавателя, умело сочетающего на занятии индивидуальные, фронтальные и иные формы работы и осуществляющего грамотный переход от одного режима работы к другому.

Для осуществления обратной связи, особенно на этапе ознакомления с новым материалом, педагог должен пройти следующие стадии *становления профессиональной компетенции* (СПК):

- 1) учитель начинает видеть, что его не понимают;
- 2) учитель видит, что именно не понимают;
- 3) учитель осознает, почему его не понимают;
- 4) учитель видит, что нужно сделать, и делает так, чтобы его поняли;
- 5) учитель способен добиться понимания за минимальное время;
- 6) добиваясь понимания за минимальное время, учитель одновременно развивает творческие возможности учащихся [9].

Данная модель профессиональной компетенции, разработанная профессором З.М. Цветковой имеет особую актуальность в условиях обучения курсантов по специальности «Перевод и переводоведение» в военном вузе ввиду того, что Зоя Михайловна, переводчик, преподаватель английского языка и известнейший методист в области преподавания иностранных языков, внесла значительный вклад в подготовку военных переводчиков в годы Великой Отечественной войны.

В ходе исследования в 2017 г. мы провели пилотный эксперимент, в котором приняли участие 38 преподавателей дисциплин лингвистического цикла Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова (РВВДКУ). Возраст преподавателей составляет от 25 до 76 лет, педагогический стаж в военном вузе – от одного года до 53 лет.

На первом этапе исследования преподавателям было предложено заполнить опросник стадий субъектности ОСС-П. Данная методика разработана В.И. Пановым, А.В. Капцовым и Е.И. Колесниковой [8] на основе экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности. Опросник содержит 54 утверждения, касающихся обычного поведения преподавателя в педагогической деятельности. Тестируемый должен выразить свое согласие/несогласие с утверждением по пятибалльной шкале от полного согласия до полного несогласия. Опросник включает в себя шесть информационных шкал стадий становления субъектности (*Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец*); три компонента саморегуляции и девять дополнительных шкал сформированности стадий субъектности.

Было подсчитано количество баллов по каждой из шести шкал опросника. Как свидетельствуют результаты опроса, преподаватели с развитой стадией субъекта восприятия в своей педагогической деятельности стремятся сначала мысленно представить план ее выполнения, прежде чем научиться выполнять новое действие, представляют, как они это будут делать; на учебных занятиях замечают то, что не заметили другие. Сформированность стадии субъекта подражательного действия показали преподаватели, которые могут повторить за кем-то новый способ действия, хотя и не всегда понимая, как его надо выполнять правильно. Преподаватели с развитой стадией субъекта планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль полностью согласны с утверждением опросника «Чтобы я быстрее научился выполнять новое задание (освоил новое действие), нужно, чтобы кто-то мне указывал на мои ошибки». О сформированной стадии субъекта планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль свидетельствуют положительные ответы преподавателей на вопросы опросника «Выполняя задание, я всегда проверяю, все ли правильно я делаю», «По окончании занятия я вношу изменения, учитывающие допущенные недочеты». Преподаватели, занимающие позицию эксперта в стадияльном развитии субъектности по В.И. Панову, продемонстрировали способность всегда замечать ошибки других и видеть способы их устранения. И, наконец, преподаватели с развитой стадией субъекта творческого самовыражения полностью убеждены в связи успешности в жизни с самообразованием и получают большое удовлетворение в своей педагогической деятельности от поиска оптимальных путей достижения цели.

Анализируя полученные данные, мы нашли экспериментальное подтверждение идеи В.И. Панова об отличиях идеальной модели от реальной в плане порядка следования выделенных стадий становления субъектности. По результатам, полученным в ходе тестирования, видно, что стадии

становления субъектности преподавателя накладываются друг на друга, и формирование одних из них опережает развитие других.

На втором этапе исследования каждому участнику эксперимента была дана экспертная оценка его стадии СПК (по З.М. Цветковой) по шестибальной шкале: первая стадия СПК – 1 балл, шестая – 6 баллов, соответственно. В качестве экспертов выступили профессора и доценты кафедры иностранных и русского языков РВВДКУ, экспертная оценка присваивалась по результатам контроля пробных, открытых и конкурсных занятий. Согласно экспертной оценке у троих из 38 преподавателей в полном объеме сформирована профессиональная компетенция, и, быстро добиваясь понимания учебного материала со стороны курсантов, они одновременно развивают и творческие способности обучающихся на занятии. Двое преподавателей показали низкий уровень СПК и получили в качестве экспертной оценки только два балла. По мнению экспертной комиссии, они видят, что именно курсанты не понимают на занятии, но не предпринимают релевантных дидактических действий для разъяснения учебного материала. Также два преподавателя набрали три балла, то есть они осознают, что является причиной непонимания их со стороны курсантов. Предполагается, что это осознание должно подтолкнуть преподавателя к дальнейшим шагам в его СПК. Большинство экспертных оценок лежало в пределах четвертой (14 человек) и пятой (17 человек) стадий СПК. Таким образом, большинство преподавателей видит, что нужно сделать, и делает так, чтобы курсанты его поняли, причем 45 % преподавательского состава добивается этого за кратчайшее время на занятии, т.е. использует эффективнейшие дидактические приемы.

Чтобы проверить достоверность идеи об изоморфности теоретической модели становления субъектности по В.И. Панову и стадийной модели СПК преподавателя иностранных языков, разработанной З.М. Цветковой, т.е. для решения задач исследования мы подвергли полученные данные статистическому анализу с помощью пакета компьютерных программ IBM SPSS Statistics 24. Так как переменные по стадиям становления субъектности преподавателей выражены в метрической шкале, а экспертная оценка стадии СПК – в номинативной, то в качестве метода статистического анализа был избран дискриминантный анализ.

Дискриминантный анализ применяется для определения достоверности различения классов по совокупности всех переменных (по λ - Вилкса) и по каждой из дискриминантных переменных в отдельности (по критерию F - Фишера). Он позволяет провести более глубокое исследование различий между градациями зависимой переменной, т.е. между стадиями становления субъектности преподавателя, и влияния на нее независимых переменных. В нашем случае в качестве независимых переменных выступают деятельностные характеристики профессиональной компетенции

преподавателя в терминах компетентностного подхода, например, способность добиться понимания курсантами учебного материала за минимальное время.

Логика дискриминантного анализа заключается в следующем. В качестве дискриминантных переменных использовались сырые баллы показателей стадии становления субъектности преподавателя, всего 6 дискриминантных переменных по названиям информационных шкал в методике ОСС-П: *Наблюдатель*, *Подмастерье*, *Ученик*, *Мастер*, *Эксперт*, *Творец*. Данные переменные группировались по пяти группам, в качестве зависимой группирующей переменной использовались пять стадий СПК (по З.М. Цветковой) – со второй по шестую, так как в ходе экспертной оценки не было получено данных с первой стадией СПК.

Проверялась статистическая гипотеза H_1 : действительно ли группы преподавателей, находящиеся на разных стадиях СПК, отличаются по данному набору дискриминантных переменных (стадии становления субъектности). Или распределение преподавателей по группам носит случайный характер – H_0 .

Сравнение равенства групповых средних с помощью λ - Вилкса и F -Фишера показало, что статистически достоверно группы преподавателей различаются только по переменной *Творец* (7-я стадия становления субъектности): $\lambda = 0,754$ и $F = 2,692$ при степенях свободы 33, $p = 0,048$.

Данный статистический вывод подводит нас к мысли о творческом самовыражении как главной критериальной характеристике субъектности. В этом заключается экспериментальное подтверждение характерной черты нового этапа развития в психологии субъекта – смещения акцента с констатации активного характера субъекта на раскрытие самосозидательной, самопорождающей, самотрансформирующей природы субъектности [2].

В ходе анализа использовались все шесть дискриминантных переменных и четыре канонические дискриминантные функции. Пошаговый метод в дискриминантном анализе позволяет проследить вклад каждой дискриминантной переменной в различительную способность распределения преподавателей по группам – стадиям СПК. На первом шаге в анализ включена одна дискриминантная переменная *Творец*, на втором шаге две переменные – подключается дискриминантная переменная *Мастер*, и на третьем шаге добавляется переменная *Наблюдатель*, на четвертом – *Эксперт*, на пятом – *Подмастерье*, на шестом – *Ученик*. Результаты пошагового анализа указывают, как на каждом шаге с увеличением числа переменных равномерно увеличивается (лямбда уменьшается) различительная способность набора дискриминантных переменных: λ уменьшается с 0,754 на первом шаге ($p = 0,048$) до 0,277 на шестом шаге ($p = 0,003$), количество степеней свободы 33.

То есть максимально различаются группы преподавателей на 6-м шаге, когда в анализ включены все шесть переменных, Лямбда Вилкса достигает при этом минимальной величины 0,277. Это означает, что наивысшей различительной способностью обладает весь набор переменных. Данный вывод подводит к пониманию субъектности как комплексной, целостной, системной категории психологии.

Основным показателем качества проведенного анализа является процент совпадений априорного распределения преподавателей с определенной стадией становления субъектности по группам со стадиями СПК и распределения при помощи канонических функций. В нашем случае он составил весьма приемлемый результат 78,9 %.

Значения канонических функций для групповых центроидов позволяют интерпретировать канонические функции относительно их роли в различении классов. Для функции 1 на положительном полюсе расположен центроид для шестой группы (6), на отрицательном – центроид для третьей группы (3), а центроиды четвертой (4) и пятой (5) групп лежат между ними. Т.е. чем больше значение этой функции, тем выше стадия профессиональной компетенции преподавателя.

На положительном полюсе второй функции расположена пятая группа (5), на отрицательном полюсе близко от нее лежит четвертая группа (4), и значительно удалены на отрицательном полюсе третья группа (3) и шестая (6). Т. е. чем выше значение данной функции, тем больше развита у преподавателя способность добиваться понимания курсантом учебного материала за минимальное время. Понятно, что развитие творческих способностей курсантов плохо укладывается в кратчайшие *временные* рамки. Для того чтобы в минимальные сроки подготовить курсантов к тестированию, «поднатаскать» по системе drilling или повторить учебный материал к зачету / экзамену, вряд ли преподаватель будет использовать на занятии творческие задания.

Собственные значения функций показывают, что первая каноническая функция почти в три раза информативнее (59,2 %), чем вторая (21,1 %) и третья (18,7 %). И почти в 60 раз информативнее четвертой функции (1,0).

Критерий канонических дискриминантных функций показывает для всего набора канонических функций значение $\lambda = 0,277$, $\chi^2 = 40,462$ и статистическая значимость $p = 0,019$. Следующая строка в анализе канонических дискриминантных функций содержит данные для оставшейся дискриминантной способности набора после исключения первой функции. В нашем случае полный набор обладает очень высокой дискриминантной способностью, которая резко падает после исключения первой канонической функции.

По коэффициентам стандартизированной канонической дискриминантной функции определяем соотношение вкладов переменных в

каждую из канонических функций. Структурные коэффициенты канонических функций, подобно факторным нагрузкам, являются коэффициентами корреляции переменных с функцией и позволяют интерпретировать функции. Так, первая функция связана с переменными *Творец* и *Эксперт*: чем больше значения этих переменных, тем больше значение функции. Т.е. тем более сформирована у преподавателей способность развивать творческое начало у курсантов, причем это может быть не в аудиторное время, а в индивидуальной работе с отдельными обучающимися или группой, например, при подготовке курсантов к Всеармейской олимпиаде по иностранному языку. Вторая функция наиболее тесно связана с переменными *Творец* (наибольший коэффициент абсолютной корреляции 0,775) и *Мастер* (0,708): чем больше значения этих переменных, тем более развита у преподавателей способность объяснять учебный материал просто и доступно и добиваться понимания за кратчайшее время (Учитель от бога, Учитель с большой буквы). Третья функция наиболее тесно связана с переменными *Подмастерье* (0,820), *Наблюдатель* (0,659) и *Ученик* (0,584): чем больше значения этих переменных, тем больше значение функции и тем скорее проходит процесс вхождения в профессию, от «присвоения» чужого опыта до самостоятельного планирования и реализации образовательной деятельности под контролем преподавателя-наставника; преподаватель начинает понимать, что необходимо сделать, чтобы курсанты его поняли, и начинает выполнять эти дидактические действия. Согласно периодизации профессиональной деятельности, разработанной Л.М. Митиной [5], это происходит на стадии личностно-профессионального самоопределения. И, наконец, четвертая функция наиболее тесно связана с переменными *Эксперт* (наибольший коэффициент абсолютной корреляции 0,424), и *Наблюдатель* (коэффициент корреляции 0,605): чем больше значения этих переменных, тем выше вероятность развитой у преподавателя наблюдательности и способности видеть и понимать то, что не видно другим.

Таким образом, в ходе исследования на основе четырех дискриминантных функций были выявлены четыре группы преподавателей по их стадиям становления субъектности и стадиям становления профессиональной компетенции и сформулированы виды преподавательской деятельности, ее условия, в которых субъектность раскроется наилучшим образом, и будет реализована «самотрансформация субъекта» по В.В. Знакову:

- 1) группа *Методист* – в научно-методической деятельности;
- 2) группа *Фасилитатор* – в образовательной, новаторской деятельности, связанной с психолого-педагогическими и лингвистическими инновациями;

3) группа *Новичок* – в ходе посещения открытых, показательных и конкурсных занятий, при самостоятельном планировании и реализации образовательной деятельности под контролем преподавателя-наставника;

4) группа *Эксперт* – в работе экспертных комиссий для оценки работ преподавателей и курсантов, в работе конкурсных комиссий, в качестве рецензента выпускных квалификационных работ курсантов и работ преподавательского состава в рамках должностной профессиональной подготовки.

Литература:

1. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 308 с.
2. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3-6.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 264 с.
4. Маркелова Т.М. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных сил: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2000. 145 с.
5. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие человека как стратегическая задача непрерывного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI межд. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М. Митиной. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 13-19.
6. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2002. 519 с.
7. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: эконпсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16-25.
8. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Москва: КРЕДО, 2017. С. 294-296.
9. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М.: Просвещение, 1989. 242 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Асмаковец Е.С. (Омск, Россия)

Аннотация: В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования различных аспектов проблемы профессиональной деформации личности специалиста в области социальной работы. Раскрываются основания психологического сопровождения профилактики и коррекции профессиональной деформации личности специалиста в области социальной работы, предполагающего: диагностику профессиональной деформации личности; выявление факторов, препятствующих успешной профессиональной адаптации и профессиональному росту специалистов;

разработку профилактических и коррекционных мероприятий и их внедрение не только в профессиональную деятельность, но и в профессиональную подготовку специалиста, которая в первую очередь должна начинаться с развития эмоциональной гибкости.

Ключевые слова: профессиональная деформация личности специалиста в области социальной работы, психологическое сопровождение профилактики и коррекции профессиональной деформации личности специалиста в области социальной работы.

PROFESSIONAL DEFORMATION OF A SOCIAL WORK SPECIALIST

Asmakovets E.S. (Omsk, Russia)

Abstract: The article presents the results of theoretical and empirical studies of various aspects on the problem of professional deformation of a social work specialist. The grounds for the psychological support of prevention and correction of professional deformation of a social work specialist, suggest: the diagnosis of professional deformation of the person; identification of factors hindering successful professional adaptation and professional growth of specialists; the development of preventive and corrective measures and their implementation not only in professional activity, but also in professional training of a specialist, which first of all should begin with the development of emotional flexibility.

Keywords: professional deformation of a social work specialist, psychological support of prevention and correction of professional deformation of a social work specialist.

За последние десятилетия в психологии растет интерес к проблеме профессиональной деформации личности как явления, сопровождающего профессиональную жизнь человека.

Сущность профессиональной деформации чаще всего связывают: с адаптацией к условиям, рассматривая профессиональную деформацию личности как способ преобразования поведения, общения в соответствии с имеющимся опытом (обычно в сторону ухудшения, снижения качества) (С.Г. Геллерштейн, Т.А. Жалыгина, Р.Ф. Ихсанов, А.К. Маркова, Е.В. Руденский, П.А. Сорокин и др.); с нарушением гармонии, целостности или баланса, что фиксируется в изменениях переживаний, а также в появлении негативных свойств и качеств личности (Г.С. Абрамова, С.П. Безносков, Р.М. Грановская, А.К. Маркова, Н.Б. Москвина, В.П. Подвойский и др.).

В зарубежных исследованиях понятие «профессиональная деформация личности» не рассматривается, основное внимание зарубежных психологов направлено на изучение психического (эмоционального) выгорания (Е. Aronson, J. Carrooll и W. White, С. Cherniss, Н.Н. Freudemberger, М. Leiter, С. Maslach, А. Pines и др.).

В отечественной психологии проявления профессиональных деформаций личности научно исследованы у представителей разных профессий: Е.С. Асмаковец, М.В. Борисова, Т.А. Валькова, В.В. Гафнер, В.В. Декова, Г.П. Звездина, Е.В. Иванова, Р.Ф. Ихсанов, А.К. Маркова, Г.В. Митин, Н.Б. Москвина, А.К. Осницкий, Т.С. Шевцова, Е.В. Юрченко и

др. – экспериментально изучали профессиональные деформации личности учителей средней школы; З.Н. Галина, Т.А. Жалагина, А.В. Козлова, Т.В. Степкина и др. – преподавателей вузов; А.Н. Ткачева – специалистов дополнительного образования, С.П. Безносков, С.Е. Борисова, Н.Л. Гранат, В.Н. Короба, О.В. Крапивина, Р.А. Кузнецов, М.В. Севостьянов и др. – сотрудников МВД, юристов; Г.С. Абрамова и Ю.А. Юдчиц, Н.В. Мушастая, И.В. Тихонова и др. – медицинских работников; Д.Г. Трунов – психологов; Е.С. Варнер, Д.А. Волков, В.П. Подвойский, Л.В. Сячина, Ю.З. Шогенов и др. – руководителей, управленцев.

Характерным для этих многообразных и многоплановых исследований, посвященных изучению причин и проявлений, структуры и содержания, механизмов формирования и динамики, негативных влияний, последствий профессиональных деформаций личности специалистов, является множественность подходов к рассмотрению профессиональной деформации личности: адаптационный /дезадаптационный (Т.А. Жалагина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, А.В. Осницкий); адаптивно-гомеостатический (Е.В. Иванова, В.Д. Менделевич, Н.Б. Москвина, Е.В. Юрченко); технологический (С.П. Безносков, М.А. Берebin); функциональный (А.К. Маркова).

Общей чертой всех имеющихся в науке подходов к профессиональной деформации личности является их описательный характер, отсутствие единой методологической базы, что значительно затрудняет систематизацию проявлений профессиональных деформаций, понимание сущностных признаков данного феномена. Это важно не только для психологической диагностики (практического изучения, сравнительного анализа), но и для определения психологических критериев эффективности профилактики и коррекции профессиональных деформаций.

В научной литературе практически отсутствуют работы, посвященные профессиональным деформациям специалистов в области социальной работы.

В то же время, по роду своей деятельности такой специалист вовлечен в длительное напряженное общение с другими людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, что вызывает состояние физического и психического истощения. Постоянные стрессовые ситуации, возникающие в процессе взаимодействия специалиста по социальной работе с клиентом, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на личность социального работника, способствуют возникновению профессиональных деформаций.

Профессиональные деформации личности специалиста в области социальной работы представляют собой процесс и результат изменения сущностных (интегральных) характеристик личности профессионала, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности,

профессионального общения, образа профессии и себя в ней, упрощая как саму личность, так и ту среду, которую она организует вокруг себя [14].

Согласно концепции профессионального развития личности Л.М. Митиной, психологическим фундаментом личности профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как направленность, гибкость и компетентность [13, 14].

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенное сочетание или комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного действований в рамках той или иной конкретной профессии.

В концепции профессионального развития [16] оптимальная («желательная») иерархическая структура профессиональной направленности (доминирующих мотивов личности) специалиста в области социальной работы может быть представлена следующим образом:

1. Направленность на клиента (и других людей), связанная с ценностным отношением к нему, заботой, интересом, содействием и максимальной актуализации его индивидуальности.
2. Направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере профессионального труда.
3. Направленность на содержательную сторону своей профессии (содержание профессиональной деятельности).

Под профессиональной компетентностью мы понимаем гармоничное сочетание знания в области своей профессиональной деятельности, умений и навыков (культуры) профессионального общения, а также приемов саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Данное определение дает возможность представить в структуре профессиональной компетентности три подструктуры:

- деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления профессиональной деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления профессионального общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Под профессиональной гибкостью мы понимаем сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность специалиста легко отказываться от не соответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности специалиста обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Профессиональная гибкость включает в себя эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую составляющие.

Под эмоциональной гибкостью мы понимаем оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости специалиста.

Интеллектуальная гибкость – личностная характеристика, представляющая собой оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.

Поведенческая гибкость является характеристикой личности специалиста, представляющей сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия.

Профессиональная гибкость вне зависимости от вида (эмоциональная, интеллектуальная, поведенческая) представляет собой сочетание двух психологических характеристик: одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, вторая – наоборот – ее изменчивость, спонтанность. Именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие [10]. Наличие спонтанности свидетельствует о том, что во взаимодействие между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается [11].

Именно составляющие интегральных характеристик подвергаются деформации в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Проведенное нами исследование, в котором принимали участие сотрудники одного из омских комплексных центров социального обслуживания населения [3], позволило изучить особенности профессиональной деформации личности, возникающей у сотрудников центров в зависимости от специфики выполняемой ими профессиональной деятельности. Нами были выявлены значимые различия в степени выраженности личностных качеств, входящих в состав направленности, компетентности и гибкости специалистов в области социальной работы (заведующих отделений, специалистов по социальной работе и социальных работников).

Специалисты по социальной работе и социальные работники в меньшей степени направлены на решение профессиональных задач, менее самостоятельны и смелы, нежели заведующие отделениями социального центра. В отличие от заведующих, специалисты по социальной работе и социальные работники в большей степени боятся ответственности, которая

для них имеет гораздо меньшую ценность, нежели для заведующих, не проявляют самостоятельность в выборе самой профессиональной задачи, они не стремятся к достижению успеха в деятельности.

Специалистам всех трех выделенных нами групп свойственна мотивация избегания неудач. Социальные работники не мотивированы на достижение успеха.

Заведующие, специалисты по социальной работе и социальные работники по-разному оценивают свои взаимоотношения с окружающими:

Специалисты по социальной работе и заведующие отделениями уверены в себе, упорны и настойчивы, более ориентированы на себя, более гибкие – в зависимости от проблемы или конфликтной ситуации используют различные стратегии: соперничество, сотрудничество, компромисс.

Социальные работники менее уверены в себе, менее решительны и активны в отстаивании собственной точки зрения, менее самостоятельны и настойчивы в принятии решения. Они менее активны в установлении контактов, им сложнее приспосабливаться к собеседникам, более осторожны, рассудительны в выборе партнеров по общению, менее дружелюбны, ригидны и бескомпромиссны. Их доминирующая стратегия поведения – избегание.

Социальные работники более обеспокоены будущим, более прозаичны и пессимистичны в восприятии действительности, сдержаны в проявлении эмоций, менее жизнерадостны, в сравнении со специалистами по социальной работе и заведующими. Социальные работники не осознают собственные чувства: не отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хуже ощущают и рефлексировать их.

В свою очередь, заведующие отделениями менее реалистичны и рассудительны в отношениях с другими. Из всех трех групп сотрудников центра именно заведующие считают себя наиболее дружелюбными, альтруистичными и ответственными по отношению к другим и в тоже время отмечают, что они более авторитарные и доминантные. Социальные работники оценивают себя как эгоистичных.

Заведующие отделениями и специалисты по социальной работе в сравнении с социальными работниками более зависимы от группы, в меньшей степени руководствуются в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, менее свободны в выборе, более подвержены внешнему влиянию.

Как и социальные работники, заведующие отделениями не умеют принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы (конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения).

В тоже время, сотрудники всех трех выделенных нами групп обладают гибким мышлением, имеют разнообразные интеллектуальные интересы, хорошо информированы в разных областях жизнедеятельности, легко воспринимают новые идеи, отличаются критичностью мышления. Вместе с тем, заведующие

отделениями в большей степени поглощены интеллектуальными проблемами, обладают навыками работы с информацией, и в тоже время, в сравнении с социальными работниками, они, с одной стороны, более радикальны, а с другой стороны, более склонны к эксперименту, терпимы к несообразностям и к изменениям.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены особенности профессиональной деформации личности, возникающей у специалистов в области социальной работы разной направленности профессиональной деятельности (заведующие отделениями, специалисты по социальной работе и социальные работники).

Заведующие отделениями:

Несмотря на высокую степень выраженности мотивации достижения успеха, им свойственна мотивация избегания неудач.

В отношениях с другими авторитарны и доминантны, не всегда реалистичны и рассудительны. В тоже время, подвержены внешнему влиянию, испытывают зависимость от других людей, в частности, от вышестоящего начальства, поэтому в меньшей степени руководствуются в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, не всегда свободны в выборе.

Не принимают свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Бывают радикальными в своих поступках.

Специалисты в области социальной работы:

Не направлены на решение профессиональных задач, не самостоятельны, ответственность не имеет для них ценности, они ее боятся, не проявляют самостоятельность в выборе своих профессиональных задач.

На поведение этих специалистов оказывает влияние мотивация избегания неудач.

Подвержены внешнему влиянию, зависимы от группы, редко руководствуются в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, не всегда свободны в выборе.

Социальные работники:

Не направлены на решение профессиональных задач, не самостоятельны, боятся ответственности, которая для них не ценна, не проявляют самостоятельность в выборе своих профессиональных задач.

Не уверены в себе, менее решительны и активны в отстаивании собственной точки зрения, менее самостоятельны и настойчивы в принятии решения. Не стремятся к достижению успеха в деятельности, у них преобладает мотивация избегания неудач.

Они обеспокоены будущим, прозаичны и пессимистичны в восприятии действительности, сдержаны в проявлении эмоций, не проявляют жизнерадостность. Не осознают собственные чувства и эмоции, не отдают себе отчет в своих потребностях, не рефлексировать их. Не принимают свое

раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

Не активны в установлении контактов с другими людьми, им сложно приспосабливаться к собеседникам, они осторожны и рассудительны в выборе партнеров по общению, менее дружелюбны, ригидны и бескомпромиссны. Их доминирующая стратегия поведения – избегание.

В большей степени профессиональной деформации личности подвержены социальные работники, в меньшей – специалисты по социальной работе. Каждая из выделенных нами групп специалистов имеет свои особенности проявления профессиональной деформации. Мы считаем, что это связано со спецификой выполняемой профессиональной деятельности: содержанием, контингентом, с которым приходится взаимодействовать (клиенты, коллеги, начальство, проверяющие органы и т.д.).

Как отмечает С.П. Безносков, «в каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, имеющих как общую, так и специфическую природу. Точное определение последних требует конкретных эмпирических и экспериментальных обследований в целях их обнаружения для формирования программы мероприятий по профилактике профессиональной деформации личности» [9, с.9].

Исследователями выделен целый ряд факторов, способствующих возникновению профессиональной деформации личности. К ним относятся: объективные, связанные с социально-профессиональной средой; субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений; объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса; психологические детерминанты (мотивы выбора профессии; деструкции ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь; стереотипы; психологическая защита; эмоциональная напряженность; профессиональная стагнация; снижение уровня интеллекта специалиста; предел развития уровня образования и профессионализма; акцентуация характера личности; возрастные изменения, связанные со старением); специфика профессиональной деятельности (предмет профессиональной деятельности; объект; средства; способности; способ; усвоенная технология). Данные факторы рассматривают как стресс-факторы (стрессоры).

Процесс формирования профессиональных деформаций специалиста можно представить следующим образом: в профессиональной деятельности есть (или появился) некий фактор, если этот фактор является для сотрудника стресс-фактором, т.е. вызывает стресс, то, как следствие, у человека начинает формироваться профессиональная деформация. В данном случае мы говорим о дистрессе, вызывающем отрицательный эффект, проявляющийся в физических, эмоциональных и поведенческих признаках [18].

Результаты проведенного нами исследования [5] показали, что сотрудники комплексного центра социального обслуживания населения испытывают стрессы в ходе выполнения профессиональной деятельности, которые сопровождаются физиологическими проявлениями: головная боль, повышение артериального давления, расстройство сна, упадок сил, эмоциональные срывы.

Изменение уровня постоянного стресса зависит от специфики выполняемых профессиональных обязанностей: сотрудники, стоящие на более высокой профессиональной ступени, в большей степени ощущают рост постоянного стресса (В исследовании принимали участие три группы респондентов: заведующие отделениями, специалисты по социальной работе и социальные работники).

Специалисты, которые постоянно взаимодействуют с клиентами, – социальные работники, в большей степени ощущают влияние рабочих проблем на личную жизнь.

Стрессовые ситуации сотрудников центра связаны с общением с разными категориями населения в процессе выполнения профессиональной деятельности. Для заведующих это – подчиненные, проверяющие органы, для социальных работников это – клиенты – пожилые люди, которых социальные работники обслуживают на дому. Можно предположить, что это связано с неготовностью специалистов к общению («тесному», эмоциональному, напряженному), невозможностью его сократить, уменьшить, неготовностью к перегрузкам – физическим, моральным и т.д.

Доминирующими стрессорами сотрудников центра являются перегрузки (физические, моральные и т.д.), специфика выполняемой профессиональной деятельности, конфликты, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности (с клиентами, коллегами, подчиненными и т.д.) и напряженные отношения с руководством.

Данные стресс-факторы способствуют развитию синдрома эмоционального выгорания:

«Конфликтность» способствует развитию неудовлетворенности собой, ощущения «загнанности в клетку», тревоги и депрессии, расширению сферы экономии эмоций, эмоционального дефицита, личностной отстраненности, а также развитию всех фаз синдрома выгорания (напряжение, резистенция и истощение).

«Перегрузка» способствует развитию всех симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания.

«Сфера деятельности» – развитию неудовлетворенности собой, неадекватному избирательному эмоциональному реагированию, редукции профессиональных обязанностей.

«Напряженные отношения с руководством» – развитию тревоги и депрессии.

Несмотря на то, что наибольшее влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают стрессоры «Конфликтность» и «Перегрузка», мы можем утверждать, что каждый из стрессоров может оказывать опосредованное влияние на развитие синдрома выгорания через другие стресс-факторы, так как между ними (стресс-факторами) существуют взаимосвязи, которые свидетельствуют о взаимоусилении стрессорами друг друга.

В качестве основных приемов снятия стресса специалисты в области социальной работы используют: сон, общение с друзьями, общение с членами семьи, еду, перерывы в работе, физическую активность и хобби.

Специальными приемами снятия стресса (аутотренинг, медитация, дыхательные техники, мышечная релаксация и т.д.) большинство специалистов центра не владеют. Лишь несколько социальных работников из тех, кто в большей степени подвергаются стрессам, владеют специальными техниками.

Нами были выявлены физиологические проявления, сопровождающие стрессы, которые влияют на самочувствие, здоровье специалистов и, как следствие, на качество выполнения профессиональной деятельности, отношение к ней; стресс-факторы, которые способствуют возникновению стрессов у специалистов в области социальной работы в процессе выполнения профессиональной деятельности и зависят от специфики выполняемых профессиональных обязанностей, – «человеческий фактор», неготовность к общению с клиентами, подчиненными, руководством и т.д.; перегрузки (физические, моральные и т.д.); содержание выполняемой профессиональной деятельности; конфликты, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности (с клиентами, коллегами, подчиненными и т.д.) и напряженные отношения с руководством. Данные стресс-факторы способствуют развитию синдрома эмоционального выгорания, его симптомов и фаз.

В свою очередь, сила влияния стрессов, возникающих в процессе выполнения профессиональной деятельности, на формирование профессиональных деформаций зависит от совладающего поведения (копинг-поведения) специалиста в области социальной работы [2].

Совладающее поведение или «копинг» поведение, от английского «to cope» – совладать, преодолевать, «coping» – совладение, представляет собой поведение, направленное на приспособление к стрессовым обстоятельствам, готовность индивида решать жизненные проблемы. Копинг-поведение – это форма поведения, которая предполагает сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса [20]. Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться

избежать или привыкнуть к ним, и таким образом погасить стрессовое действие ситуации [15].

Выявляя особенности копинг-поведения, т.е. поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидом, чтобы справиться с внешней стрессовой средой, мы опирались на типологию К. Карвера, выделяющего:

- активно-адаптивные копинг-стратегии, которые направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации: «активный копинг»; «планирование»; «поиск активной общественной поддержки»; «положительное истолкование и рост»; «принятие».

- пассивно-адаптивные копинг-стратегии, которые могут способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации, однако они не являются активным копингом: «поиск эмоциональной общественной поддержки»; «подавление конкурирующей деятельности»; «сдерживание».

- неадаптивные копинг-стратегии, которые только в некоторых случаях, помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней: «фокус на эмоциях и их выражении»; «отрицание»; «ментальное отстранение»; «поведенческое отстранение».

Результаты данного исследования, которое проводилось на базе всех комплексных центров социального обслуживания населения г. Омска, подтвердили и дополнили результаты предыдущего исследования:

Специалисты в области социальной работы, принимавшие участие в исследовании, отмечают, что стресс в их жизни имеет место. Причем, это не просто осознание наличия некой трудной жизненной ситуации, но и физическое проявление стресса.

В исследовании мы использовали типологии стрессоров Ю.В. Щербатых [19].

Причинами стрессов специалисты в области социальной работы считают объективные стрессоры (внешние по отношению к организации) – когда источником стресса являются плохие законы, чиновники и пр.; внутрифирменные – недостаток финансовых средств, руководители, подчиненные, коллеги и пр.; психологические (субъективные), заключающиеся в отношении сотрудников к жизненным и профессиональным проблемам, к трудностям их успешного разрешения.

Для сотрудников социальных центров среди объективных (внешних) причин стрессов доминируют: сложность и противоречивость законодательства и нормативных инструкций; необоснованные требования со стороны чиновников и проверяющих организаций.

Среди внутрифирменных причин стрессов специалистов в области социальной работы преобладают: проблемы, постоянно возникающие в процессе работы; отсутствие должного внимания к нуждам подразделения со стороны руководства; чрезмерный контроль со стороны руководства, необоснованное вмешательство в работу.

Остальные внутрифирменные причины стрессов менее выражены у сотрудников, но их воздействию подвергаются от 20% до 50% обследованных специалистов: напряженные отношения с руководством; отсутствие взаимопонимания с коллегами, конфликты с ними; перегрузка.

Среди психологических причин стрессов у сотрудников центров доминируют: собственные ошибки и просчеты в работе; нехватка времени; несоответствие между затраченными усилиями и реальными результатами; низкая мотивация сотрудников, их незаинтересованность в конечном результате.

Сравнение основных копинг-стратегий специалистов в зависимости от доминирующих причин стрессов позволило сделать следующие выводы:

Специалисты в области социальной работы с высокой степенью выраженности всех видов стрессоров (объективного, внутрифирменного и субъективного характера), используют деструктивные копинг-стратегии, в частности:

- нуждаются в общественной поддержке (в помощи, совете, что делать; в сочувствии, эмоциональной поддержке);
- подавляют другие виды деятельности, концентрируются на источнике стресса;
- сдерживают себя от попыток разрешить проблемную ситуацию;
- отказываются от попыток достичь цели, в которую вторгается источник стресса;
- пытаются «уйти» от стресса через мечтания, сон или отвлечение.

Данные специалисты в большей степени концентрируют внимание на негативном отношении к жизненным и профессиональным проблемам, на трудностях их успешного разрешения, что только усиливает воздействие стрессов. Причем у сотрудников, у которых доминируют, только стрессоры объективного, или только внутрифирменного, или только субъективного характера такой концентрации выявлено не было.

Поэтому отказ от использования деструктивных копинг-стратегий за счет повышения уверенности в себе; развития навыков переключения внимания с источника стресса на различные виды деятельности; навыков активного копинга, т.е. действий, усилий, направленных на то, чтобы обойти или удалить источник стресса; навыков признания реальности стрессовой ситуации, будет способствовать изменению восприятия стрессовых ситуаций, смещению внимания с причин и виновников проблемных ситуаций на возможность и пути ее разрешить.

Результаты наших исследований (Е.С. Асмаковец, 2012-2014, Е.С. Асмаковец, С.П. Мельничкин, 2012-2014, С.П. Мельничкин, 2012-2014) подтверждают, что в процессе выполнения профессиональной деятельности происходят изменения интегральных характеристик личности специалиста в области социальной работы: меняется система эмоционально-ценностных

отношений, которая задает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общению (направленность); происходит трансформация знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности, наблюдается некая профессиональная стагнация (компетентность); формируется ригидность, т.е. неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями; использование специалистом неадекватных для данной ситуации стереотипов поведения, некритическое следование известному способу действия, неспособность изменить однажды выбранную стратегию и т.п. Ригидность включает неспособность человека приспособиться к новым людям или к новой обстановке окружающей среды, отсутствие гибкости в поведении, трудности в перестройке восприятия и представлений в изменившейся обстановке (гибкость). Т.е. формируется профессиональная деформация личности специалиста в области социальной работы. Основными факторами, способствующими возникновению профессиональной деформации личности специалиста, являются стресс-факторы (стрессоры).

В зависимости от степени подверженности профессиональной деформации личности можно выделить 3 группы специалистов [8]:

1 группа: специалист изначально деформирован, он приходит в профессию уже с личностной деформацией личности, так как личностные ресурсы специалиста истощены, отсутствуют, не осознаются им;

2 группа: «группа риска» – специалист, с одной стороны, обладает достаточным уровнем развития профессионально важных качеств, которые позволяют выполнять профессиональную деятельность, а с другой стороны, он «не готов» противостоять воздействию факторов (внешних и внутренних), способствующих возникновению профессиональной деформации личности, т.е. специалист не обладает достаточным «набором» ресурсов, которые позволяют противостоять профессиональной деформации личности;

Специалисты попадают в «группу риска» еще и потому, что со стороны они выглядят «благополучными», так как обладают необходимыми знаниями, умениями и навыками, но не обладают достаточными личностными ресурсами (или не осознают их наличие) «противостояния» воздействию факторов, способствующих возникновению профессиональной деформации личности.

3 группа: специалисты, обладающие достаточным уровнем развития профессионально важных качеств и достаточным количеством ресурсов «противостояния» профессиональной деформации личности.

В подходе к вопросу о профилактике и коррекции профессиональных деформаций мы исходим из представления о существовании двух моделей профессионального труда и становления человека как профессионала: модель

адаптивного поведения и модель профессионального развития. Методологической основой для их построения послужило положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизнедеятельности человека - «слитном» и «отстраненном» (рефлексивном) [17].

Проявления профессиональных деформаций личности специалиста связаны с реализацией адаптивного (приспособительного) профессионального поведения, которое практически им не осознается, в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм (первая модель).

Реальный потенциал преодоления профессиональных деформаций образуют личностные ресурсы человека.

Основой определения личностных ресурсов является модель профессионального развития (вторая модель), согласно которой человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Основным условием профессионального развития специалиста является повышение уровня профессионального самосознания, т.е. осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самосуществования в профессиональном труде. Именно движение в системе координат второй модели (профессионального развития) позволяет предотвратить появление профессиональных деформаций личности профессионала.

В преломлении к профессиональной деятельности специалистов в области социальной работы ведущим ресурсом является эмоциональная гибкость специалиста, т.е. сочетание определенных личностных свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: эмоциональная устойчивость и позитивная эмоциональная экспрессивность.

Эмоциональная устойчивость, характеризуемая способностью управлять эмоциями, настроением, умением найти адекватное объяснение и реалистичное выражение, включает в себя: удовлетворенность жизнью; отсутствие склонности к переживанию страха; отсутствие склонности к переживанию гнева.

Позитивная эмоциональная экспрессивность включает в себя: склонность к переживанию радости; сензитивность к себе (рефлексия своих внутренних состояний); спонтанность проявления своих состояний.

Проведенное нами исследование позволило установить, что развитие эмоциональной гибкости специалистов в области социальной работы будет способствовать коррекции и профилактики профессиональной деформации личности [8].

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости (как личностного ресурса противостояния формированию профессиональной деформации личности специалиста) является самоотношение, которое характеризует аффективный уровень профессионального самосознания специалиста в области социальной работы. Критериями позитивного самоотношения являются: «глобальное самоотношение» и входящие в него (в этот конструкт): самоуважение, т.е. отношение к своим способностям, самостоятельности, оценка возможности контролировать свою жизнь, вера в свои силы; аутосимпатия, смещенная к позитивному полюсу, объединяющему доверие к себе и положительную самооценку; ожидание положительного отношения от других, а также самоинтерес и самопонимание, низкий уровень личностной тревожности [4].

Изменение эмоционального поведения специалиста возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих жизненных ориентиров, т.е. повышается уровень самоотношения.

Все вышеприведенное послужило основанием построения программы психологической профилактики и коррекции профессиональной деформации специалистов в области социальной работы, направленной на повышение уровня самосознания специалистов.

Кроме того, как отмечалось выше, существует зависимость подверженности профессиональной деформации специалиста в области социальной работы от специфики выполняемой им профессиональной деятельности [12].

Поэтому программа психологической профилактики и коррекции профессиональной деформации специалистов в области социальной работы должна учитывать соответствующие особенности профессиональной деформации специалистов в зависимости от специфики их профессиональной деятельности.

Профилактика профессиональной деформации личности предполагает:

- диагностику профессиональной деформации личности;
- выявление факторов, препятствующих успешной профессиональной адаптации и профессиональному росту специалистов;
- разработку профилактических и коррекционных мероприятий и их внедрения не только в профессиональной деятельности, но и в профессиональную подготовку специалиста.

В качестве методов диагностики мы предлагаем методики, использование которых позволяет выявить профессиональную деформацию личности специалиста и личностные факторы, способствующие этому.

Диагностический пакет включает в себя методики, направленные на изучение направленности, компетентности, гибкости, самосознания и детерминант профессиональной деформации личности. При выборе

диагностического инструментария было важно, чтобы методики взаимодополняли и взаимопроверяли друг друга [8].

Как было указано выше, профессиональная деятельность специалистов в области социальной работы «нагружена» негативным эмоциональным фоном, высоким эмоциональным напряжением, стрессовостью, непредсказуемостью ситуаций, требующих быстрых нестандартных решений [1, 5, 6, 7], поэтому профилактика и коррекция профессиональной деформации личности специалиста, в первую очередь должна начинаться с развития эмоциональной гибкости.

В первую очередь важно:

- изменить восприятие и осознание специалистом себя самого, своих жизненных ориентиров,

- освоить навыки использования техник защиты своей эмоциональной системы, психики от негативного деформирующего (разрушающего) воздействия эмоционального фона взаимодействия с клиентом:

- техники «сохранного общения», когда специалист проявляет внешнее участие во взаимодействии с клиентом, не перенося получаемую информацию в глубину своей чувственной сферы;

- техники управления своим эмоциональным состоянием, не допуская перевозбуждения, внутреннего глубокого сопереживания;

- техники переключения внутреннего внимания к проблеме клиента на нечто иное (какой-нибудь предмет, иную мысль), сохраняя внешнее участие в процессе работы с клиентом, что позволяет специалисту не допустить глубокого эмоционального вовлечения в сопереживание;

- техники управления взаимодействием с клиентом, не позволяя ему самому глубоко втягиваться в эмоциональное переживание и самопроявление в связи с личными проблемами, помогая ему излагать кратко и по существу именно ту информацию, которая в данной ситуации необходима специалисту.

Среди профилактических и коррекционных мероприятий важное место занимает тренинг развития эмоциональной гибкости личности специалистов в области социальной работы как ресурс преодоления их профессиональных деформаций.

Разрабатывая методическое обеспечение (психотехники) тренинга мы исходили из следующих положений:

- фундаментальным условием развития эмоциональной гибкости специалиста является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самосуществования в профессиональном труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

- развитие эмоциональной гибкости специалиста возможно не как «соразмерное» и «пропорциональное» развитие всех, а ее

системообразующих характеристик, качеств, сочетание которых представляет собой эмоциональную гибкость специалиста, в ходе тренинга данные характеристики получают неравномерное развитие, для некоторых из них тренинг станет только толчком, «пусковым механизмом» их развития в дальнейшем.

Помимо специальных психотерапевтических и психокоррекционных техник, программа включает в себя элементы гештальттерапии, психодрамы, транзактного анализа, деловые и организационно-управленческие игры, дискуссионные методы группового принятия решений, методы индивидуального консультирования.

Для каждой тренинговой группы готовится своя программа, содержательные и формальные аспекты которой зависят от целого ряда факторов: личностных особенностей участников группы, их социального статуса, профессионального профиля, уровня общей культуры, возраста и т.д. Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями меняется с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе специалистов.

Вместе с тем, тренинг имеет достаточно устойчивую общую структуру, включающую условно выделенные содержательные блоки: эмоциональные состояния, эмоциональная экспрессивность и эмоциональная устойчивость.

Эффективность разработанных тренинговых программ подтверждена экспериментально (статистически), о чем свидетельствует развитие интегральных личностных характеристик, повышение уровня самосознания, активизация творческого потенциала специалистов в области социальной работы, принимавших участие в программах.

Литература:

1. Асмаковец Е.С. Опыт разработки программы развития конфликтологической компетентности социальных работников //IX Международная научно-практическая конференция «Образование – Личность – Профессия». 2-6 июля 2013 года. М.: ПИ РАО, 2013. С. 72-76.
2. Асмаковец Е.С. Особенности копинг-поведения социальных работников в зависимости доминирующих стрессоров / Формирование на гражданина и профессионалиста в условиях на университетского образование. Сборник с научни статьи. В 2 т. Габрово: Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2013. Т. 1. С. 349-355.
3. Асмаковец Е.С. Профессиональные деформации личности специалистов в области социальной работы // Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2014. Т. 12. С. 41-43.
4. Асмаковец Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя // Журнал прикладной психологии. 2000. № 3. С. 18-23.
5. Асмаковец Е.С. Стрессоры специалистов в области социальной работы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. №3. С. 6-14.
6. Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П. Опыт разработки программы снижения воздействия стресс-факторов в профессиональной деятельности социальных работников // Психологическое сопровождение образовательного процесса:

- сб. науч. статей. Вып.3 /ред.кол.: О.С. Попова (отв. ред.) [и др.]. Минск: РИПО, 2013. С. 197-206.
7. Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П. Факторы, способствующие снижению стрессоустойчивости социальных работников // Психология XXI столетия. Т.1 /Под редакцией В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2012. С. 49-52.
 8. Асмаковец Е.С., Мельничкин С.П. Эмоциональная гибкость как ресурс преодоления профессиональной деформации личности социального работника. //Здоровье специалиста: проблемы и пути решения: Материалы III заочной международной научно-практической интернет-конференции. Омск, 1-31 октября 2012 г. Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2012. С. 101-126.
 9. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности СПб.: Речь, 2004. 272 с.
 10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
 11. Зинченко В.П., Назаров А.И. Последствие теории действия А.В. Запорожца // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 91-101.
 12. Мельничкин С.П. Особенности профессиональной деформации личности специалистов в области социальной работы //IX Международная научно-практическая конференция «Образование – Личность – Профессия». 2-6 июля 2013 года. М.: ПИ РАО, 2013. С. 238-242.
 13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
 14. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: Нестор-история, 2014. 376 с.
 15. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20-30.
 16. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л.М. Митиной. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. 416 с.
 17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком., 1998. 688 с.
 18. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 125 с.
 19. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
 20. Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis // Emotion. Theory, Research and Experience. V. 1. N.Y., 1980. P. 185-217.

Часть 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

**Андашева Б.Н. (Петропавловск, Республика Казахстан),
Гребенникова Н.Б. (Омск, Россия)**

Аннотация: В статье определено понятие коммуникативной культуры педагогов. Описаны процессы разработки и реализации программы формирования коммуникативной культуры учителей на базе института повышения квалификации педагогических работников. Представлены критерии эффективности реализации программы.

Ключевые слова: коммуникативная культура педагогов, личностный комплекс, уровни сформированности коммуникативной культуры учителей.

PROGRAM FORMING OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS ON THE BASE OF INSTITUTE OF IN-PLANT TRAINING PEDAGOGICAL WORKERS

**Andasheva B.N. (Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan),
Grebennikova N.B. (Omsk, Russia)**

Abstract: The article defines the concept of communicative culture of teachers. The processes of development and implementation of the program of formation of communicative culture of teachers on the basis of Institute of Teacher Training. Presents the performance criteria of the program.

Keywords: communicative culture of teachers, personal complex levels of formation of communicative culture of teachers.

Анализ казахстанской образовательной политики, проводимой в рамках программы развития, свидетельствует о том, что основным ее направлением является поворот к общемировым трендам, которые реализуются в контексте компетентностного подхода, в русле лично-ориентированного образования.

Одним из основных компонентов образовательной политики является внедрение трехязычия в систему непрерывного профессионального образования. Целью такого «многоязыкового» образования является обучение и воспитание человека, обладающего чувством уважения и понимания к другим культурам, умеющего жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, владеющих коммуникативной культурой.

Для того, чтобы учитель мог заниматься реализацией перечисленных выше задач, он должен обладать высоким уровнем коммуникативной культуры, поэтому разработка и реализация программ формирования

коммуникативной культуры педагогов актуальны для казахстанского образования.

Анализ психолого-педагогических исследований проблем формирования коммуникативной культуры учителей показывает, что многие ученые отождествляют феномен коммуникативной культуры с другими понятиями, такими, как:

- культура общения (И.А. Ильева, Э.С. Макарян);
- культура речевого общения (О.М. Казарцева);
- культура речевого поведения (А.К. Михальская);
- коммуникативная компетентность (Ю.Н. Емельянова, Е.В. Руденский).

Обобщение различных взглядов на феномен коммуникативной культуры педагогов позволило нам рассматривать ее как основу профессиональной деятельности. Коммуникативная культура педагога определяется нами как многоуровневая и многофункциональная система, отражающая особенности этико-аксиологических достижений субъекта в его информационном взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой [1, с.32].

Из данного определения следует, что коммуникативная культура учителя проявляется в его ценностных позициях в отношении педагогической деятельности и в отношении умений в построении эффективных коммуникаций. В соответствии с логикой наших рассуждений и И.И. Зарецкая определяет коммуникативную культуру как компонент педагогической культуры, включающей две подсистемы:

- подсистемы, включающей знания, умения, навыки и личностные качества, значимые для реализации эффективной педагогической деятельности;
- ценности, знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для организации эффективного педагогического общения [2, с.5].

Очевидно, что программы формирования коммуникативной культуры педагогов должны включать два компонента: профессионально-деятельностный и коммуникативный.

Нами разработана программа формирования коммуникативной культуры учителей, которая реализуется на базе филиала института повышения квалификации работников образования по Артырауской области республики Казахстан, основанная на опыте реализации образовательных программ подготовки преподавателей высшей школы в рамках компетентного подхода в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского [1].

Первый блок программы «профессионально-деятельностный» включает четыре этапа: *рефлексивный, коммуникативный, интегративный и профессиональный.*

Рефлексивный этап направлен на развитие рефлексивных способностей преподавателей. Средствами методологических семинаров и деловых игр педагоги решают вопросы соответствия своей профессиональной деятельности современным требованиям в контексте компетентного подхода и трехязычия.

Коммуникативный этап первого блока программы направлен на развитие коммуникативных способностей учителей, позволяющих им строить конструктивные отношения с окружающими, создавать комфортную и деловую атмосферу на учебных занятиях. На данном этапе используются коммуникативные игры и тренинги.

Следующий этап программы – *интегративный*. Работа на этом этапе направлена на формирование у педагогов умений саморегуляции, осознание и разрешение внутренних конфликтов, умения управлять своим состоянием.

Заключительный этап данного направления программы – *профессиональный*. Работа на этом этапе направлена на изучение основ компетентного образования, разработку и реализацию новых образовательных технологий. В рамках «круглых столов» педагоги делятся опытом реализации инноваций в своей профессиональной практике.

Содержание второго коммуникативного направления программы была построена нами на основе идей М.Е. Литвака, который описал четыре компонента личностного комплекса [3, с.18].

В отношении к педагогической деятельности этот комплекс характеризует коммуникативную культуру учителей. Он включает следующие позиции:

1. Уважительное отношение к себе.
2. Умение видеть положительное у близкого социального окружения.
3. Готовность на новые контакты и к спонтанному общению.
4. Творческое отношение к своей профессиональной деятельности.

Наличие отрицательного значения хотя бы по одному показателю свидетельствует о недостаточном уровне коммуникативной культуры преподавателя.

Работа с учителями в рамках данного направления строится по схеме, включающей четыре позиции:

- выполнение индивидуального задания;
- организация конструктивной работы в микрогруппах;
- организация фронтальной работы, когда каждый педагог может представить свою позицию всей группе слушателей;
- моделирование профессиональной ситуации, требующей творческого подхода к профессиональной деятельности.

Эффективность реализации предложенной нами программы может быть исследована методом наблюдения за активностью преподавателей. Специалист института повышения квалификации может определить уровень

сформированности коммуникативной культуры педагогов в соответствии с их описанием.

Высокий уровень коммуникативной культуры учителей характеризуется: высокой коммуникабельностью, умением педагога использовать весь арсенал вербальных и невербальных средств общения, умением создавать атмосферу сотрудничества на учебных занятиях, способностью преподавателя самостоятельно разрешать проблемные ситуации в общении.

Средний уровень коммуникативной культуры педагогов характеризуется способностью учитывать личностные особенности партнера по общению при планировании диалога. На этом уровне учитель знает условия организации эффективного общения, однако не всегда ориентируется в изменяющихся условиях. Педагог проявляет самостоятельную способность к овладению коммуникативной культурой, однако не проявляет достаточной инициативы.

Низкий уровень коммуникативной культуры характеризуется тем, что педагог редко понимает важность умелого общения, показывает отсутствие интереса к партнеру по общению, не обладает способностью к самостоятельному овладению коммуникативной культурой, пассивен.

Нами проведено пилотажное исследование первичной оценки уровня коммуникативной культуры слушателей курсов учителей русского языка, которое показало, что более 70 % педагогов имеют средний и низкий уровень коммуникативной культуры. Этот факт подчеркивает актуальность и необходимость реализации данной программы в рамках экспериментальной работы на базе института повышения квалификации педагогических работников.

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

Коммуникативная культура является компонентом педагогической культуры и включает два компонента: профессионально-деятельностный и коммуникативный.

Программа формирования коммуникативной культуры педагогов включает два направления в соответствии с выделенными компонентами.

Эффективность реализации программы определяется методом наблюдения в соответствии с описанием трех уровней коммуникативной культуры учителей.

Литература:

1. Гребенникова Н.Б., Ланкина М.П. Опыт реализации образовательных программ подготовки преподавателей высшей школы в рамках компетентностного подхода // Вестник ОмГУ. 2014. № 2(72). С. 31-38.
2. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя // Директор школы. 2002. № 4. С. 5-8.
3. Литвак М.Е. Неврозы: клиника, профилактика и лечение. М.: Феникс, 2012. 279 с.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИДЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЗАЛОГ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ⁴

Барцевич В.Н., Токарева Е.В. (Москва, Россия)

Аннотация: Процессы преобразования в информационную эпоху диктуют необходимость трансформации школы в открытую саморазвивающуюся систему, способную тесно взаимодействовать с социумом и гибко реагировать на запрос о компетентных, конкурентоспособных личностях с лидерскими качествами. Основная сложность в достижении поставленной цели заключается в формировании эффективной управленческой команды школы, которая способна перестроить позицию педагогического коллектива с ретрансляторов знаний на активность, саморазвитие и творчество.

В статье рассматривается трансформационное лидерство как характеристики субъекта образования и как процесс.

Ключевые слова: трансформационное лидерство, личностное и профессиональное развитие личности, конкурентоспособность, управленческая команда школы.

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT LEADER IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION AS THE KEY TO ITS COMPETITIVENESS

Bartsevich V., Tokareva E. (Moscow, Russia)

Abstract: The processes of transformation in the information age dictated the need for a transformation of schools into an open self-developing system, capable to interact closely with society and to respond flexibly to the request of the competent, competitive personalities with leadership qualities. The main difficulty in achieving this goal is the formation of an effective management team of the school, which is able to reconstruct the position of the teaching staff with repeaters knowledge on the activity, self-development and creativity. The article discusses transformational leadership as characteristics of the subject of education and as a process.

Keywords: transformational leadership, personal and professional development of the individual, competitiveness, the management team of the school.

Постиндустриальную эпоху сменила эпоха знаний. Сегодня основное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Происходящие изменения в сфере образования направлены на обновление содержания, внедрение современных подходов и технологий в учебно-воспитательный процесс. Основной целью происходящего процесса преобразований является трансформация школы в открытую саморазвивающуюся систему, способную тесно взаимодействовать с социумом и гибко реагировать на запрос о компетентных, конкурентоспособных личностях с лидерскими качествами. Основная сложность в достижении поставленной цели заключается в формировании эффективной управленческой команды школы, которая

⁴ Работа осуществлена при финансовой поддержке гранта № 15-06-10779

способна перестроить позицию педагогического коллектива с ретрансляторов знаний на активность, саморазвитие и творчество.

Кроме того, современные родители, выбирая для ребенка школу, учитывают рейтинг образовательной организации, который отображает уровень успешности школы в реализации учебно-воспитательного процесса в сравнении с другими аналогичными учебными заведениями.

Это предъявляет требования к личностным и профессиональным характеристикам всего педагогического коллектива и, в частности, к управленческой команде школы, задающей тренд лидерства и конкурентоспособности образовательной организации на рынке образовательных услуг.

Речь идет о внедрении в образовательное пространство трансформационного лидерства. Авторы теории трансформационного лидерства Дж.М. Бернс и Б. Басс [5, 6] рассматривают трансформационное лидерство как процесс, который влечет за собой прогрессивную реорганизацию, направленную на выявление слабых и сильных сторон у подчиненных, постановку им индивидуальных задач развития, которые способствуют оптимизации работы коллектива, а также стимулируют и поощряют творчество и саморазвитие.

Трансформационное лидерство в образовательной организации мы будем рассматривать как характеристики субъекта образования и как процесс.

Лидер (от англ. leader – ведущий, первый, идущий впереди): лицо в какой-либо группе, организации, команде, подразделении, пользующееся большим, признанным авторитетом, обладающее влиянием, которое проявляется как управляющие действия. Лидерство – это процесс влияния, благодаря которому лидер получает поддержку со стороны других членов коллектива для достижения собственных целей и целей организации [5].

Качественные изменения внутренней и внешней среды образовательных организаций, а также становление информационного общества, не сопровождаются ясным пониманием того, какие лидерские характеристики являются оптимальными для новой ситуации. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора, а значит и понимание своей свободы, с одной стороны, и своей ответственности, – с другой.

Новое время требует новых лидеров, которые при организации взаимодействия с внешней средой опираются на знания и инновации. В сегодняшнем информационном обществе менеджмент знаний и инноваций является ключевым процессом, который позволяет создавать, тиражировать и использовать знания новыми способами, для того, чтобы создать базовые

компетенции для повышения организационной эффективности [4, 7]. Необходимы такие характеристики представителей управленческих команд школ, которые в своей совокупности будут способствовать процессу трансформационного лидерства в деятельности коллектива.

Как показывают исследования [3] специфика управления коллективом школ состоит в том, что здесь многое не поддается прямым измерениям, точным количественным оценкам, значительная часть причинно-следственных связей скрыта за внешними проявлениями и поступками людей. К тому же технологические, экономические и социальные условия работы одного коллектива подчас разительно отличаются от другого. Поэтому общетеоретические положения, типовые рекомендации и нормы в управлении людьми дают ограниченную пользу, когда их пытаются формально насаждать в конкретном коллективе без учета особенностей образовательной среды определенной образовательной организации. В конечном итоге, функция развития конкурентоспособного коллектива и управления им – это функция человека думающего, который не может быть подменен типовыми нормативами и решениями.

Поисковый этап исследований, проведенных в ряде московских школ, показал, что у 60% управленцев доминирует внутренний мотив в профессиональной деятельности (методика Замфир), 7% демонстрируют высокий уровень эмпатии, 26% – низкий и 67% – средний уровень (методика Мехрабиан). Исследование характеристик лидерского поведения (методика Кузеса) выявило, что у 65% опрошенных невысокий уровень способности «формирования общего командного видения». Также, согласно результатам методики «Большая пятерка», у 69% респондентов выявлена эмоциональная неустойчивость.

Обсуждение с членами управленческой команды результатов диагностики и проблемы лидерства и конкурентоспособности в школьной среде вызвало глубокий отклик. В то же время, учителя были в некотором напряжении, растерянности и не знали, как и для чего им необходимо совершенствовать характеристики лидерства и развивать конкурентоспособность. Кроме того, существует определенный дефицит методических и технологических средств по формированию управленческих команд в школах. Это ставит вопрос о мобилизации психологических ресурсов педагогов, выраженных в активизации их профессиональной позиции, и готовности в той или иной степени участвовать в процессах преобразования.

Личностное и профессиональное развитие субъекта образования на современном уровне и в категориях современной психологии предполагает обращение к новым методологическим подходам. Одним из таких подходов является разработанная Л.М. Митиной концепция профессионального развития личности. В концепции рассмотрены: в качестве объекта развития –

интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия развития – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве его психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии.

В данной концепции выделяются две альтернативные модели профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: адаптацию, становление и стагнацию.

В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

В современном мире эффективность и успешность любой организации находится во все более осязаемой зависимости не только от уровня

образованности и культуры, экономической, научно-технической и информационной грамотности ее персонала, но также и от их лидерских характеристик и конкурентоспособности. В сложившейся экономической ситуации на передний план выходят такие составляющие человеческого фактора, как системное мышление, умение прогнозировать ситуацию, умение найти выход из нестандартной ситуации (в какой-то степени, это связано с ломкой стереотипов), умение эффективно взаимодействовать в группе, способность принимать решения в условиях риска и нести за это ответственность, умение функционировать по принципу синергизма. Необходима мотивация достижения поставленной цели, стремление к самоутверждению, лидерству, здоровые амбиции и др. Чем успешнее пройдет внутреннее единоборство субъекта с самим собой, тем эффективнее для него сложится внешнее соперничество с другими субъектами.

В содержании конкуренции заложен двойной смысл: с одной стороны, борьба, а с другой – совместность действий, сотрудничество, партнерство. Субъект полагает и отрицает конкурента одновременно, поэтому конкурировать – означает сталкиваться не только в противодействии, но и во взаимодействии, в партнерстве. Конкурентоспособность – это способность сохранять лидерские позиции. Успех в конкурентном процессе принадлежит тому, кто сможет обнаружить новые технологии, новые потребности. Таким образом, конкуренция всегда связана с чем-то новым, лучшим, более полезным и востребованным.

В этой связи становится очевидной необходимость создания новых методологических средств личностного и профессионального развития субъектов образования в новых социально-экономических условиях, требующих совершенствования лидерского потенциала работников образовательной организации для повышения конкурентоспособности школы.

Разработка тренинговых занятий с управленческой командой школы направлена на психологическую поддержку, снятие эмоциональной напряженности, а также на снижение негативных реакций педагогов на нововведения в образовании. Осознание педагогом комплекса личных проблем в ситуации преобразований и возможности развития в новых условиях связано с тем, как он оценивает свой потенциал. Мы полагаем, что степень осознанности своего отношения к нестандартной ситуации влияет на формирование стратегии поведения, оптимизирует уровень включенности в проблему и повышает активность педагогических работников, влияет на конструирование новых целей и задач для своего профессионального развития, способствует снижению неопределенности и снятию психологической напряженности, повышению психологической устойчивости. Именно поэтому в разработке средств психологической

поддержки особое внимание уделялось развитию профессионального самосознания членов управленческой команды [2, 3].

Ниже приводится план тренинговых занятий, направленных на снижение эмоциональной напряженности и повышение уровня профессионального самосознания управленческих кадров.

Занятие №1. Вводное.

Осознание необходимости совершенствовать лидерские качества членов управленческой команды в целях повышения конкурентоспособности школы на рынке образовательных услуг.

На данном занятии работа направлена на взаимодействие между уже сложившимися и меняющимися у управленцев представлениями о ценностях образования, нахождение или конструирование новых целей образования. Итогом этого занятия является вывод о том, что в современной системе образования необходим совершенно иной уровень активности представителей управленческой команды.

Занятие №2. Развитие коммуникативного взаимодействия в образовательной среде.

На данном занятии работа направлена на осознание и развитие коммуникативной компетентности во взаимодействии субъектов педагогической среды. Что является одним из способов активизации лидерского потенциала самой управленческой команды и всего педагогического коллектива в целом.

Занятие №3. Развитие и реализация лидерского и творческого потенциала личности управленца в современной системе образования.

Занятие направлено на осознание членами управленческой команды необходимости постоянного творческого развития, активности, творческой самореализации в профессии. Основная цель занятия – развитие креативных способностей членов управленческой команды.

Занятие №4. Заключительное.

На заключительном занятии необходимо ответить на вопрос: что мы ожидаем и что хотели бы получить в результате повышения лидерского потенциала в образовании? Как это может помочь нашим детям и педагогам? Что «лично я» мог бы сделать в своей работе для совершенствования своих лидерских качеств, как это отобразится на конкурентоспособности моей образовательной организации в целом? На завершающем этапе тренинга члены управленческой команды пишут отчет в виде эссе.

Многие члены управленческой команды в отчетах отметили, что проведенная работа помогла им лучше понять себя, оценить свои личностные и профессиональные качества. Что в дальнейшем поможет им использовать полученные навыки в совершенствовании самих себя, а также повысить эффективность педагогической и управленческой деятельности.

Таким образом, очевидна необходимость дальнейшей разработки и последующего внедрения в школы развивающих психологических программ для управленческих команд образовательных организаций, которые способствуют трансформации адаптивного поведения в поведение саморазвития, активности и творческой самореализации в профессии.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, Академия, 2002. 416 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
3. Митина Л.М., Митин Г.В., Колмакова И.Г., Барцевич В.Н., Брендакова Л.В., Акованцева Л.И., Токарева Е.В. Профессиональное и карьерное развитие специалистов системы образования. // Российский научный журнал. 2017. № 1(54). С. 104-122.
4. Barrett P. & Sexton M. Innovation in small, project based construction firms // British Journal of Management. 2006. N 17. P. 331-346.
5. Bass B.M., & Riggio, R.E. (2006). Transformational Leadership (Second ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 507-523.
6. Burns, J.M. (1978) Leadership. New York. Harper & Row. 530 с.
7. Grant R.M. Toward a knowledge-based theory of the firm // Strategic Management Journal. 1996. N 17. P. 109-122.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Волченкова А.А. (Ярославль, Россия)

Аннотация: В данной статье представлены результаты эмпирического исследования когнитивных и регулятивных основ формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования. Толерантность рассматривается как системное качество личности. Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода, регулятивный – через типы психической регуляции личности, коммуникативный – в процессе проведения разработанной нами коррекционной программы. Результаты эмпирического исследования, выполненного нами в рамках методологии системно-деятельностного подхода, позволяют утверждать, что дальнейшее изучение проблемы формирования и повышения уровня толерантности может быть перспективным.

Ключевые слова: толерантность, толерантность как система, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

FORMATION OF TOLERANCE OF SCHOOLCHILDREN - PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF INCLUSIVE SCHOOL

Volchenkova A.A. (Yaroslavl, Russia)

Abstract: This article presents the results of empirical research of cognitive and regulatory bases forming of tolerance at school children in the context of inclusive education. Tolerance is

seen as a systemic quality of the person. The cognitive level was studied on the basis of a cognitive-style approach. The regulatory level was studied through the types of mental regulation of the individual. The communicative level was studied in the course of the correction program developed by us. The results of the carried out an empirical study in the framework of the system-activity approach, let us hope that further study of the problem of forming and raising the level of tolerance may be promising.

Keywords: tolerance, tolerance as a system, inclusive education, disabilities.

Данная работа посвящена проблеме, которая занимает особое, во многом – исключительное положение в современной психологии инклюзивного образования – проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности, обращается все больше исследователей. Согласно Статье 5 Федерального закона «Об образовании» – в целях реализации права каждого человека на образование создаются условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, законодательно оформляется нормативно-правовая база, необходимая для успешного функционирования инклюзивного образования. Возникают психолого-педагогические проблемы, связанные с созданием в школах условий для комфортного пребывания и обучения детей с ОВЗ. На решение данных проблем направлена государственная программа «Доступная среда» на 2011 - 2020 годы, которая была утверждена распоряжением Правительства от 1 декабря 2015 года № 1297. Основная задача программы «Доступная среда» – создание для инвалидов равных с другими гражданами возможностей в реализации общегражданских прав.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим определением инклюзии должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех обучающихся, имеют они нормальное развитие или нет. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение о том, что «инклюзивное образование – это динамичный, развивающийся процесс» [6].

Актуальность изучения феномена толерантности определяется потребностью общества в понимании толерантности как основы создания инклюзивной культуры образовательной организации; конструирования образовательных технологий, направленных на формирование толерантности. Решение данной проблемы, на наш взгляд, оказывается продуктивным при условии рассмотрения толерантности в рамках системного подхода Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова. По мнению А.В. Карпова, системный подход, как и любой иной подход, представляет собой не

«статический» методологический императив, а является развивающимся, эволюционирующим принципом познания.

При рассмотрении феномена толерантности как системы мы учитывали следующее. Человек с позиции дифференциальной психологии представляет собой триаду: индивид – личность – индивидуальность. Согласно В.С. Мерлину, индивидуальность – это индивид, личность и существующие между ними связи. Индивидный уровень (биологический фундамент – пол, темперамент, задатки способностей). На втором уровне (личность) проявляются предметно-содержательные качества (черты, типы личности, способности, стилевые характеристики поведения). Третий уровень – духовно-мировоззренческих характеристик (направленность личности, ценности, убеждения, взгляды, установки).

Согласно описанным уровням, феномен толерантности относится к третьему уровню духовно-мировоззренческих характеристик. Его основу составляют следующие компоненты: *когнитивный*, на котором реализуется функция познания; *регулятивный*, обеспечивающий регуляцию деятельности и поведения; *коммуникативный*, формирующийся и реализующийся в процессе общения человека с другими людьми. Выделение уровней мы осуществляем согласно подходу Б.Ф. Ломова. Каждая из выше названных подсистем может иметь дальнейшее дифференцирование [2].

Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Мы, вслед за И.М. Палей, рассматриваем когнитивный стиль как интегратор определенной сферы индивидуальности, характеризующий способ когнитивной деятельности. Действительно, стилевые особенности можно трактовать как индивидуально-своеобразную систему предпочтений по отношению к качественному операциональному составу когнитивных актов.

В нашем понимании когнитивные стили как субъектно-стабильные характеристики познавательной активности не могут не влиять на качественное своеобразие и эффективность интеллектуальных процессов, которые являются основой деятельности субъекта. Когнитивные стили определяют качественное своеобразие операционной и регулирующей сторон познавательных способностей. Г. Уиткиным когнитивный стиль рассматривается как своеобразное воплощение в познавательных процессах установок личности. М.А. Холодная утверждает, что сформированность когнитивных стилей характеризует наличие индивидуально-своеобразных способов восприятия, оценивания и интерпретации действительности [5].

Кроме того, для формирования толерантности важно учитывать ее взаимосвязь с процессами психической регуляции личности, дело в том, что психическая регуляция является своего рода «вертикалью», структурирующей различные качества личности. Полностью разделяя точку зрения Г.С. Прыгина [3], мы считаем, что самостоятельность – это важное

интегративное качество личности, которое отражает высокую степень сформированности системы осознанной регуляции. Именно поэтому регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности.

Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения коррекционной программы «Формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие, к людям с ОВЗ и инвалидностью» (далее коррекционная программа), которую мы разработали, опираясь на подход Г.У. Солдатовой [4], Т.Н. Гушиной [1]. Коррекционная программа направлена на формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие к людям с ОВЗ и инвалидностью. Предложенная для подростков коррекционная программа является важной составляющей психолого-педагогической программы воспитания обучающихся в духе толерантности и культуры мира. Одна из главных задач представляемой программы – сделать понятие «толерантность» близким и понятным для каждого участника занятий коррекционной программы. Поставленная задача решается через соприкосновение школьников не только с известными формулировками и теоретическими определениями, но и со многими нюансами этого многомерного и многоаспектного феномена. Проблему толерантности важно рассматривать комплексно. Для этого, кроме теоретических занятий, нами использовались практические занятия.

Цель работы: исследование когнитивных и регулятивных основ формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования.

В качестве *гипотез* исследования мы выдвинули следующие предположения.

Гипотеза 1: на изменение уровня толерантности будет влиять:

- тип психической регуляции личности – в группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «автономных» субъектов;
- когнитивный стиль «полезависимость» – «полenezависимость» – в группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «полenezависимых» субъектов;
- когнитивный стиль «гибкость» – «ригидность» – в группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов;

Гипотеза 2: целенаправленное и систематическое использование занятий коррекционной программы создает условия повышения толерантности у испытуемых к людям с ОВЗ и инвалидностью.

Гипотеза 3: мы ожидаем, что средние значения индекса толерантности, замеренные отсрочено (спустя три месяца), не будут значимо отличаться от результатов, полученных в предыдущем замере.

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля. Испытуемые: 292 человека – учащиеся 7-9 классов (155 девочек и 137 мальчиков).

Методики: опросник «автономности-зависимости» [3]; экспресс-опросник «Индекс толерантности» [4]; методика словесно-цветовой интерференции, тест включенных фигур [5].

При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по коррекционной программе, после их окончания и спустя 3 месяца. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам:

а) «Автономных» и «зависимых» по типу психической регуляции оценивалась по опроснику «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [3].

б) «Полезависимых» и «полenezависимых» по типу восприятия оценивалась по тесту включенных фигур К. Готтшальда [3].

в) «Ригидных» и «гибких» по типу познавательного контроля оценивалась по методике словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа [5].

Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались процедуры: корреляционного анализа по Пирсону; процедуры ОЛМ-повторные измерения.

В результате статистической обработки данных были получены следующие результаты:

1. Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины индекса толерантности ($F(2,0) = 24,911$; $p = 0,000$) в группах «автономных» и «зависимых» субъектов (Рисунок 1); ($F(2,0) = 23,624$; $p = 0,000$) в группах «полезависимых» и «полenezависимых» субъектов (Рисунок 2); ($F(2,0) = 23,468$; $p = 0,000$) в группах «гибких» и «ригидных» субъектов (Рисунок 3). Это означает, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Эффект совместного влияния факторов на изменение в этих группах индексов толерантности не обнаружен.

2. Обнаружена связь между показателями толерантности и когнитивным стилем «полезависимости» – «полenezависимости» ($r = -0,161$; $p = 0,01$); толерантности и типом психической регуляции ($r = -0,240$; $p = 0,01$); когнитивным стилем «полезависимости» – «полenezависимости» и типом психической регуляции ($r = 0,534$; $p = 0,01$). Т.е. обнаружена очень низкая связь с когнитивным стилем «полезависимости» – «полenezависимости», низкая связь – с «автономностью-зависимостью», и средняя связь между когнитивным стилем «полезависимости» – «полenezависимости» и типом саморегуляции.

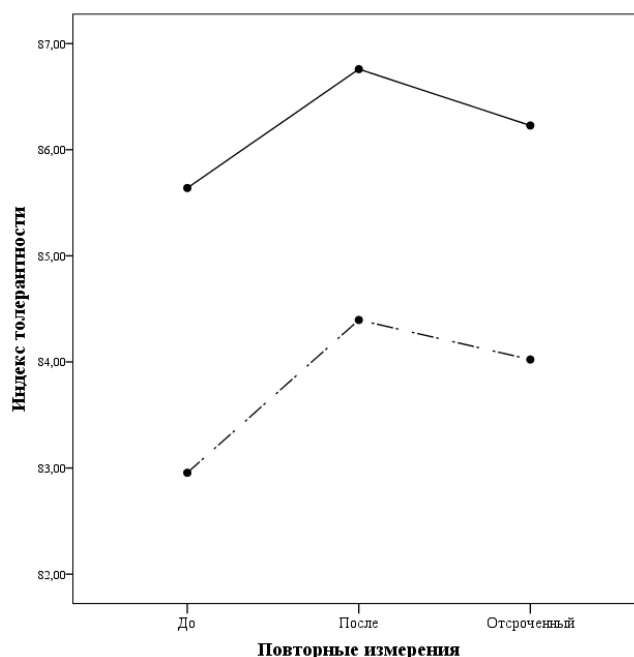


Рисунок 1. Величины индекса толерантности в группе «зависимых» субъектов (сплошная) и «автономных» субъектов (пунктирная) в трех последующих замерах

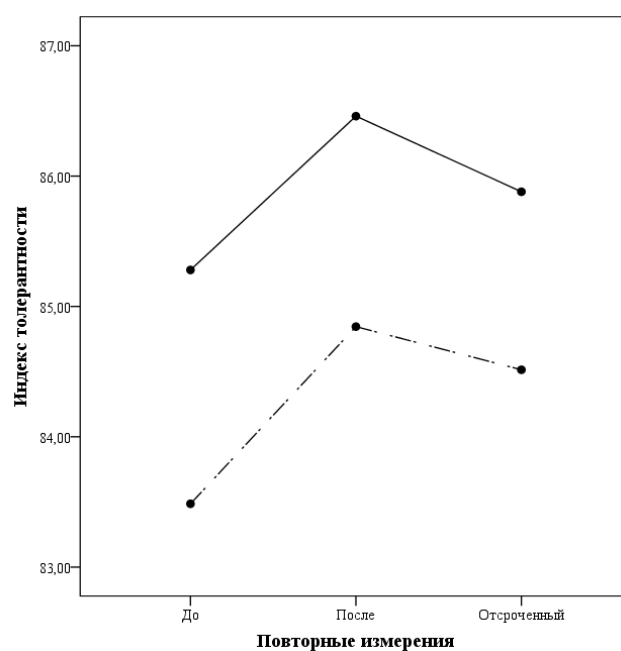


Рисунок 2. Величины индекса толерантности в группе «полезависимых» субъектов (сплошная) и «полнезависимых» субъектов (пунктирная) в трех последующих замерах

Мы обнаружили, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает. Это говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наши данные еще раз эмпирически подтвердили предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [4]. Действительно, занятия, нацеленные на повышение и укрепление

толерантности у школьников, имели свой результат. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий коррекционной программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы, вслед за Г.У. Солдатовой [4], рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

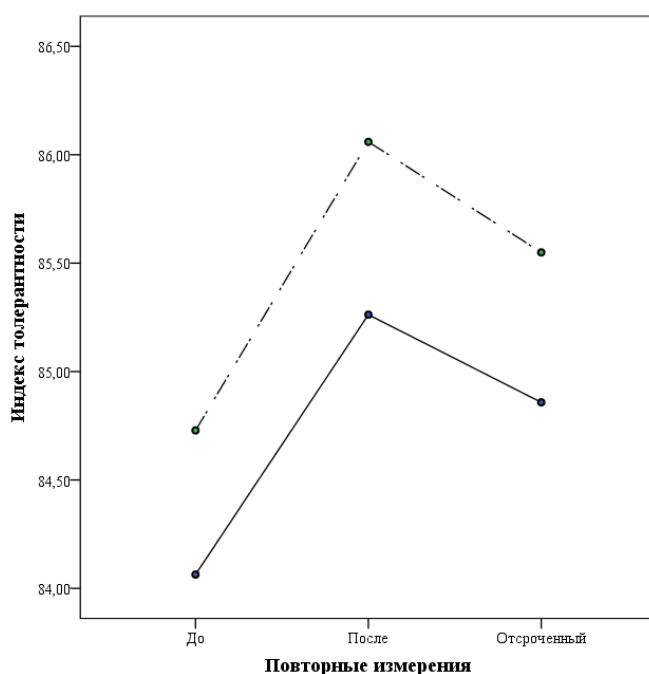


Рисунок 3. Величины индекса толерантности в группе «гибких» субъектов (сплошная) и «ригидных» субъектов (пунктирная) в трех последующих замерах

Обнаружено, что в группах «зависимых», «полезависимых» и «гибких» общий индекс толерантности выше, а в группах «автономных», «полenezависимых» и «ригидных» – ниже; а также: после участия учащихся в занятиях коррекционной программы общий индекс толерантности возрастает и динамика его возрастания идентична в исследуемых группах.

В группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значительно выше, в сравнении с группой «автономных». «Зависимым» в силу своих личностных особенностей проще подстроиться под внешние требования. Анализируя субъектную регуляцию данной группы испытуемых, можно сказать, что она лишена целостности, что расширяет возможности влияния занятий коррекционной программы. Деятельность «автономных» основана на

доминирующем учете субъективных факторов. Данные эмпирически подтвердили взгляды Г.С. Прыгина на континуум психической регуляции личности [3].

В группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «полenezависимых» субъектов.

Полученные результаты подтверждают позицию W. Crozier относительно социальной позиции полезависимых субъектов. Действительно, эти испытуемые более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, лучше ассимилируют противоречивую информацию, более «удобны» в общении, так как им свойственна теплота и сердечность. Также, полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, поэтому занятия, проведенные в рамках коррекционной программы, имели свой позитивный результат в данной исследуемой группе испытуемых.

Полenezависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации (ценности, установки, знания, опыт), поэтому испытуемые данной группы в меньшей степени подвержены влиянию внешних ориентиров, они более автономны и не нуждаются в мнении социума. Склонны выделять в ситуации ее существенные, а не более заметные черты. Склонны к активному научению; любят структурировать материал; предпочитают изучать общие принципы, довольно легко их усваивая. Испытуемые данной группы активно ищут информацию и оказываются более осведомленными

В группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов. В данном случае мы говорим о когнитивном контроле, о функциях, отвечающих за управление целенаправленным поведением человека. Исследуемый когнитивный стиль объясняет степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Субъектам с гибким контролем легче перестраиваться от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу высокой степени автоматизации; субъекты с ригидным контролем имеют трудности в силу низкой степени их автоматизации.

Нами был реализован важный этап – комплексной (системной) стратегии исследования общей проблемы формирования толерантности. Подводя итоги можно заключить, что методологический подход, наиболее релевантный психологической природе толерантности, – системный. Обоснование общетеоретической гипотезы, согласно которой толерантность представляет собой особую систему. В свою очередь, верификация данной гипотезы не являлась самоцелью, хотя и выступала достаточно значимым компонентом общего содержания данной работы. Более существенно то, что именно с этих позиций оказалось возможным, с одной стороны, дать новую

интерпретацию и объяснение ряда традиционных вопросов и трудностей в психологии личности, и дифференциальной психологии, а с другой – получить достаточно развернутую совокупность дополнительных, не описанных до настоящего времени закономерностей. Это может рассматриваться в качестве некоторого индикатора правомерности и конструктивности самого сформулированного методологического подхода. Вместе с тем, был реализован хоть и важный, но лишь начальный этап общей – комплексной стратегии исследования. В силу этого, анализ проблемы формирования толерантности должен быть продолжен.

Литература:

1. Гущина Т.Н. Я и мои ценности. М.:АРКТИ, 2008. 128 с.
2. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31-45.
3. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Разные, но равные: большие психологические игры. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 333 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.:ПЭР СЭ, 2002. 304 с.
6. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Гребенникова Н.Б., Ярмишко М.М. (Омск, Россия)

Аннотация: В статье описан процесс поиска и реализации методов исследования качества профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в контексте компетентностного подхода. Проведен анализ результатов исследования качества выполнения студентами основных функций специалиста и их готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Качество, качество подготовки специалистов по социальной работе, компетентностный подход, готовность к профессиональной деятельности.

STUDY OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING IN SOCIAL WORK IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH

Grebennikova N.B, Yarmishko M.M.

Abstract: The article describes the process of finding and developing methods to study the quality of training of specialists in social work in the context of the competence approach. The analysis of the research results the quality of performance of students of basic functions and of their readiness to professional activity.

Keywords: quality, quality of training of specialists in social work, competence approach, readiness for professional activities.

Одним из ведущих направлений совершенствования содержания и методического обеспечения высшего образования является поиск путей формирования у будущих специалистов социальной сферы целостного и ответственного видения профессиональной деятельности. Социальный запрос на специалистов, способных взять на себя ответственность не только за конструктивное решение профессиональных ситуаций, но и за направление развития общества, диктует необходимость смены парадигмы профессионального образования. В рамках новой парадигмы основным термином становится «компетентность» будущего специалиста. Профессиональная компетентность определяется как интегральная характеристика, включающая набор разного рода компетенций, которые создают индивидуальный стиль работы специалиста, обеспечивающих его профессиональное и личностное становление. Учеными определены ключевые компетенции, на которые должны ориентироваться студенты: социальные, политические коммуникативные, информационно-технологические, учебно-познавательные, межкультурные. Соответственно должны измениться и формы и методы контроля.

Рассматривая процесс обучения студентов в высшем учебном заведении как процесс его личностного и профессионального развития, важно отметить, что компетентный специалист предвидит социальные изменения и ориентирован на процесс самообразования. Следовательно, существует необходимость в поиске новых методов обучения и оценки качества образования. Одной из наиболее распространенных технологий контроля результатов обучения является модульно-рейтенговая (П.Я. Юцевичене, П.И. Третьяков, А.В. Макаров, А.И. Жук, П.И. Чошанов). Суть ее состоит в модульном принципе структурирования содержания образовательной программы и использования рейтинговой интегрально-накопительной шкалы оценки учебных достижений каждого студента на основе текущего, промежуточного и итогового контроля. В контексте компетентностного подхода усиливается акцент на самоконтроль как центральной характеристики личностного и профессионального развития.

Очевидно, возникает потребность в поисках и использовании новых методов исследования качества подготовки специалистов.

Таким образом, существует необходимость в разрешении противоречия между потребностью в системе эффективных диагностических методов при оценке качества подготовки специалистов социальной сферы и недостаточностью научно-методического обеспечения текущего и итогового контроля качества профессиональной подготовки.

Основной категорией для решения проблемы подготовки специалистов по социальной работе, соответствующих современным требованиям, является категория качества. Эта категория имеет многовековую историю. Еще в четвертом веке до нашей эры Аристотелем в «Метафизике» было дано следующее определение: «...качеством, с одной стороны, называется видовое отличие сущности, как, например, человек есть некоторое качественно определенное животное, потому что это животное двуногое, а конь – четвероногое; а круг – некоторая качественно определенная фигура, ибо эта фигура без углов, так что качеством является относящееся к сущности видовое отличие» [1, с.31].

Это определение дает основание размышлять о ресурсах изменения качества, а, следовательно, возникает возможность управлять им. Анализ категории качества осуществлялся философами различных школ: Кантом, Гегелем, Локком, Декартом. В словаре С.И. Ожегова дается определение аналогичное описанию этой категории у Аристотеля: «качество – это наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающий один предмет от другого или свойство, достоинство, степень пригодности» [4, с.240]. Существует ряд определений качества в рамках содержания новых наук: квалиметрии и квалитологии. Наиболее распространенное в квалиметрии определение рассматривает качество как совокупность всех тех и только тех свойств объекта, которые проявляются в процессе его использования по назначению. В отношении к социальным объектам наиболее распространенным является следующее определение: качество – это совокупность свойств и характеристик, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предлагаемые потребности [3].

В случае с профессиональной подготовкой специалистов по социальной работе – это соответствие государственному и социальному заказу. Государственный запрос в системе современного профессионального образования формируется в контексте компетентностного подхода.

По мнению наших коллег В.И. Байденко, М.Б. Гузаирова, Н.А. Селезневой происходит изменение парадигмы высшего образования: от преподавания к учению, от традиционного подхода к компетентностному.

А компетентностный подход в образовании предусматривает:

- центрирование на студенте;
- изменение роли преподавателя – от центрирования на нем к инструктированию и консультированию относительно среды или ситуации обучения;
- ориентацию на цели и результаты;
- содействие активному самостоятельному обучению студентов;
- концентрацию на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения;

- обеспечение связи приобретения знаний и разработки стратегии учения [2, с.395].

Очевидно, что перечисленные выше основные характеристики компетентностного подхода свидетельствуют о его реализации в контексте инновационной для Российского образования гуманистической парадигмы, в которой основным результатом является способность к самообразованию и саморазвитию каждого студента.

К.Я. Вазина считает, что определение склонности к самообразованию и саморазвитию можно характеризовать степенью развития базовых способностей: исследовательских, проектировочных, исполнительских, коммуникативных и рефлексивных.

В данном комплексе способностей рефлексивные являются ключевыми, потому что именно эти способности обеспечивают выделение востребованных профессиональных качеств и самоанализ их проявлений.

Экспертные методики оценки качества социальных объектов базируются на рефлексивных способностях, применение этих методик направлено на развитие исследовательских, проектировочных и коммуникативных способностей, что и обеспечивает механизм саморазвития.

Поэтому, для определения качества выполнения функций студента нами использовалась квалиметрическая методика оценки качества (МОК). Суть данной методики состоит в выделении основных свойств объекта и подсчете относительных показателей качества.

На первом этапе применения данной методики составляется дерево свойств, выбираются числовые показатели, определяющие максимальный уровень развития каждого свойства. На втором этапе осуществляется субъективная оценка уровня развития каждого качества и выполняется расчет абсолютных и относительных значений каждого показателя. На третьем этапе исследования проводится рефлексивный анализ результатов и проектирование методов совершенствования каждого свойства.

Наше исследование проводилось на занятиях по социальной квалиметрии студентов четвертого курса направления «Социальная работа». При составлении дерева свойств были выделены следующие качества успешного студента: умение аккуратно записывать лекции, умение работать с различными источниками информации, проявление активности на всех занятиях, своевременное выполнение всех индивидуальных заданий, способность усваивать знания в полном объеме, заинтересованность в учебе.

Максимальная оценка каждого показателя соответствует 4 баллам.

Каждым студентом были определены абсолютные и относительные показатели каждого свойства, что позволило нам выявить средние значения показателей по всей группе, результаты исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1

Качество выполнения основных функций студентов

Показатель	Абсолютное значение показателя (<i>max=4,0</i>)	Относительное значение показателя (<i>max=100%</i>)
Общий показатель умения учиться	2,75	68,5%
Заинтересованность в учебе	3,00	75%
Умения аккуратно записывать все лекции	2,75	68,5 %
Умение работать с различными источниками информации	3,30	87%
Проявления активности на всех занятиях	1,90	48%
Соответствие требованиям (выполнение и своевременная сдача всех заданий)	2,80	69%
Обучаемость (способность усваивать знания в полном объеме)	3,00	75%

Анализ результатов исследования показывает, что наиболее развитым свойством студентов является – умение работать с различными источниками информации, что свидетельствует о больших их ресурсах в направлении самостоятельного освоения знаний. Однако следует заметить, что самые низкие показатели имеют студенты в проявлении активности на учебных занятиях. Этот результат демонстрирует необходимость использования активных методов обучения, включающих студентов в самостоятельную поисковую деятельность.

Традиционно качество профессиональной подготовки специалистов определялось уровнями освоенных знаний, включающими: узнавание, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, а также способность проявлять творческий подход в профессиональной ситуации [6, с.31].

В контексте компетентностного подхода, знания студентов должны соответствовать пятому творческому уровню, потому что этот уровень обеспечивает способность самостоятельно решать профессиональные задачи.

Таким образом, еще одним показателем качества подготовки специалистов в контексте компетентностного подхода является их готовность осуществлять профессиональную деятельность. Профессиональная готовность – это определенный уровень развития профессиональных и личностных качеств индивида, необходимый для выполнения функциональных обязанностей в объеме данной профессии [4, с.944].

В рамках компетентностного подхода показатели профессиональной готовности должны согласовываться с перечнем компетенций, представленным в образовательном стандарте. В большом перечне

общекультурных и профессиональных компетенций нами выделены некоторые, которые согласуются с перечнем показателей профессиональной готовности.

Так компетенция «осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» согласуется с основными показателями личностной готовности. Компетенцию «уметь использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» соответствует показателям теоретической готовности. Соответствие показателей технологической готовности можно наблюдать с различными компетенциями, в частности со следующей «быть готовым к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества».

Поэтому, для определения профессиональной готовности студентов четвертого курса направления «Социальная работа» нами была выбрана методика П.А. Шепетко и Г.А. Ворониной, включающая три компонента: личностную, теоретическую и технологическую готовность [7, с. 208].

Данная методика ориентирована на выявление профессиональной готовности социальных педагогов, поэтому нами была осуществлена коррекция перечня компонентов каждого вида готовности в соответствии с требованиями образовательного стандарта направления подготовки бакалавров «Социальная работа».

Студенты дали субъективную оценку каждого показателя по 10-балльной системе. Нами было определено среднее значение показателей по каждому виду готовности, что позволяет выявить проблемные зоны профессиональной готовности и сформулировать основные позиции по повышению качества профессионального образования специалистов социальной сферы. Результаты наших исследований представлены в таблице 2.

Данное исследование позволило нам выявить самые проблемные показатели личностной, теоретической и технологической готовности, а также общую тенденцию профессиональной готовности студентов.

Так, для повышения уровня личностной готовности следует особое внимание обратить на проявления социальной зрелости и социальной активности студентов. Наиболее низкие показатели уровня общей культуры, рефлексивных и аналитических качеств, что диктует необходимость организации системы воспитательной работы с широким спектром разнообразных мероприятий и социально-значимых проектов. Однако свои коммуникативные качества и организаторские способности студенты оценили довольно высоко. Также большинство дало хорошую оценку своему

психическому и физическому здоровью, что характерно для этой возрастной группы.

Таблица 2

Результаты оценки профессиональной готовности студентов
(методика Шептенко-Ворониной)

Компоненты	Показатели	Средняя оценка
Блок личностной готовности	- гуманистическая направленность:	7,3
	- уровень общей культуры:	6,4
	- социальная зрелость:	6,1
	- коммуникативные качества:	8,2
	- организаторские способности:	7,1
	- перцептивные и рефлексивные аналитические качества:	6,4
	- креативность:	7,9
	- состояние психического и физического здоровья:	8,8
Средний балл:		7,27
Блок теоретических знаний	- владение системой знаний о человеке как о субъекте:	6,9
	- владение системой знаний о специфике проблем развития человека:	6,5
	- владение знаниями по теории и технологии социальной работы:	6,1
	- владение системой знаний о методах работы с семьей:	5,3
	- владение системой знаний в области правового обеспечения социальной работы:	5,7
	- владение системой знаний в области экономических аспектов социальной работы:	5,1
	- владение знаниями в области социальной политики:	6,3
	- владение знаниями основ специальной психологии:	6,5
Средний балл:		6,05
Блок практических умений	- диагностическая деятельность:	6,2
	- прогностическая функция:	5,9
	- организационно-коммуникативная функция:	7
	- коррекционная функция:	5,2
	- охранно-защитная функция:	6,1
	- навыки работы с незнакомыми людьми в открытой среде:	5,1
	- оказание индивидуальной поддержки:	6,3
	- оказание помощи семье:	6,3
Средний балл:		6,01

Анализ результатов исследования теоретической готовности выявил необходимость повышения компетенций в области владения системой знаний экономических аспектов социальной работы и методов работы с семьей. Среднее значение теоретической готовности составило 6 баллов, что соответствует допустимому уровню. Однако, этот уровень свидетельствует о том, что знания студентов не являются активными и они будут иметь затруднения в применении их в профессиональной практике. Наилучшие показатели оценки теории были в таких областях, как владение системой

знаний о человеке как о субъекте, основ специальной психологии и системы знаний о специфике проблем развития человека.

Самыми проблемными компонентами технологической готовности являются показатели выполнения функций коррекционной работы и владение методами работы с незнакомыми людьми в открытой среде. По мнению студентов, лучше всего они справляются с оказанием индивидуальной поддержки и с помощью семье.

Следует отметить, что средние значения показателей технологической и теоретической готовности имеют практически одинаковый результат, однако в своих комментариях студенты высказывали пожелания в совершенствовании технологической готовности.

Следовательно, для повышения качества подготовки бакалавров «Социальная работа» необходимо особое внимание уделить их технологической готовности и на учебных занятиях использовать тренажеры освоения техник социальной работы с различными адресными группами.

Таким образом, можно сделать выводы:

Для исследования качества подготовки специалистов по социальной работе в контексте компетентностного подхода можно использовать методику П.А. Шепетко и Г.А. Ворониной для оценки профессиональной готовности студентов и квалитетрическую методику оценки качества (МОК).

Наиболее проблемными компонентами, снижающими качество подготовки бакалавров «Социальная работа» по социальной работе, являются: низкий уровень активности студентов на учебных занятиях; недостаточный уровень технологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Для повышения качества подготовки бакалавров «Социальная работа» следует использовать активные методы обучения и тренажеры техник работы с различными адресными группами на учебных занятиях.

Существует необходимость в создании системы воспитательной работы с широким спектром мероприятий и социально-значимых проектов.

Литература:

1. Аристотель. Сочинение. М.: Мысль, 1975. Т. 1. 31 с.
2. Бойденко В.И., Гузаиров М.Б., Селезнева Н.А. Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. Уфа: УГАТУ, 2013. 395 с.
3. Галичев А.В. Основы управления качеством продукции. М.: Диалог, 1998. 318 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. 944 с.
5. Шептенко П.А. и Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
6. Гетман А.В. Методика оценки качества подготовки специалистов в условиях заданного множества оценивания элементов с учетом их ранжирования по степени

важности // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24179> (дата обращения: 04.12.2017).

7. Усков Д.А. Мотивационная готовность будущего офицера к службе в войсках как фактор профилактики эмоционального выгорания / VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 2016. URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/2092/24964> (дата обращения: 04.12.2017).

ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ковалева Т.А. (Рославль, Россия)

Аннотация: В статье говорится о необходимости участия педагога в инновационной деятельности как важнейшем профессиональном качестве, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства. Раскрываются понятия «профессиональное развитие педагога», «личностное развитие», «инновационная деятельность», «инновационная культура».

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, личностное развитие, инновационная деятельность, инновационная культура.

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE IN CONDITIONS OF INNOVATIVE ACTIVITY

Kovaleva T.A. (Roslavl, Russia)

Abstract: The article suggests the need for teacher participation in innovative activities as the most important quality, without which it is impossible to achieve a high level of pedagogical skills. Concepts such as "professional development teacher", "personal development", "innovation", "innovative culture".

Keywords: professional development of teachers, personal development, innovation, innovation culture.

Изменения в социокультурной и экономической жизни общества, происходящие в последние годы, потребовали качественного преобразования деятельности педагогов, постоянной и кропотливой работы по самосовершенствованию и построению индивидуальной траектории профессионального развития. Современные педагоги призваны стать носителями идей обновления образования на основе сохранения и приумножения его лучших отечественных традиций. Особое внимание уделяется в последнее время способности педагога к личностно-профессиональному развитию.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно

воздействовать на нее, отстаивая свою независимость в условиях внешнего давления, возможность творческих проявлений [4].

В процессе личностного развития происходят внутренние изменения в личности: ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах. Формируется позитивная «Я-концепция», устанавливаются интегративные связи между основными сферами личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой, в результате чего личность становится более целостной, интегральной. Личностное развитие создает предпосылки для личностного роста – способности личности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи личностного саморазвития, проявлять качества, свидетельствующие о новом, более высоком уровне активности, самостоятельности, личностной саморегуляции, достигать устойчивого успеха в одном или нескольких видах деятельности.

Под профессиональным развитием учителя понимается рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [4].

Профессиональное развитие – это и непрерывный процесс самопроектирования личности [5].

О профессиональном развитии можно говорить, на наш взгляд, лишь в тех случаях, когда учитель осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [6].

Профессионально-личностное развитие учителя – одна из целей педагогического образования. Практика показывает, что педагогической профессией и педагогическим мастерством можно овладеть только на индивидуально-личностном уровне. Педагог рассматривается как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность принимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Высокие достижения педагога в учебной деятельности являются фактором, существенно развивающим личность. Занимаясь инновационной

деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог и сам растет, поскольку «в творческих, доблестных делах человека – важнейший источник его роста». С другой стороны, чем проще, однороднее деятельность, выполняемая преподавателем, чем меньше поле проявления его активности, тем в меньшей степени оказывается развитой его личность. Ведь человек, выполняющий всю жизнь простые операции, не требующие напряжения умственных способностей, в конце концов, собственноручно деформирует свою личность.

Профессиональная деятельность учителя неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера [2].

Наиболее благоприятные условия, способствующие профессионально-личностному росту педагога, возникают в ситуации включения учителя в инновационные образовательные процессы, поскольку они ориентированы на качественное изменение системы образования, ее оптимизацию, требуют от учителя гибкого реагирования на меняющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы, принятие самостоятельных решений, осмысленного выбора способов профессиональной деятельности из широкого спектра возникающих педагогических альтернатив.

Инновационная деятельность – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания. Инновационную деятельность можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности; она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с творчеством. Трудности, возникающие в процессе инновационной деятельности, предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами.

В современном понимании инновация – это проявление новых форм или элементов чего-либо, а также вновь образовавшаяся форма, элемент. Синонимом инновации является понятие «новшество».

В педагогике понятие «инновационная деятельность» рассматривается несколько глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении

собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Современный инновационный процесс отличается большой свободой выбора и разнообразием видов инновационной деятельности. Значительная инновационная свобода учителя приводит, с одной стороны, к углублению профессионально необходимых знаний и опыта, к усилению педагогического творчества, с другой – к избирательности инновационной деятельности (иначе говоря, учитель осваивает и совершенствует охотней всего то, что ему наиболее интересно, что получается лучше всего, при этом порой упуская важные рутинные направления работы).

В условиях большой инновационной свободы особое значение приобретают профессионально-личностные качества, совокупность которых образует инновационную культуру педагога [8].

Понятие инновационной культуры наиболее тщательно разработано в социологии. В социологических словарях под инновационной культурой обычно понимается устойчивая система норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества, характерная для данной социокультурной общности [3]. В этом контексте инновационная культура является механизмом инновационного поведения как особого типа индивидуального или группового поведения, для которого характерны инициативность и систематическое освоение новых способов деятельности [1].

Инновационная культура личности отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность [7], эта ориентация проявляется в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения [8].

Инновационная культура педагога – высшее проявление творческих, профессиональных и личностных качеств. Это связано с тем, что творчество, специфика профессии и личность – три главных источника информации, идей и вдохновения, дающих возможность педагогу и определяющих необходимость изобретать, экспериментировать, применять новое, полезное, эффективное.

Исходной базой инновационной культуры педагога, обладающего индивидуальным стилем педагогического творчества, являются общекультурные качества личности: духовность, гражданственность, эрудиция, а также профессиональные качества: знание предмета, технологическая, психологическая культура.

Мне как учителю ближе инновации, направленные на разработку новых форм, технологий и методов учебно-воспитательного процесса; инновации, направленные на отработку нового содержания образования и новых способов его структурирования.

С 2006 года работаю по развивающей программе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, основу которой составляют: человеческие отношения, субъектные позиции: взрослый – ребенок, ребенок – ребенок, активно-деятельностный способ обучения. Являясь личностно-ориентированной, система отличается верой в каждого ребенка, в его силы, она принимает его таким, каков он есть, и учитывает, что при общем обучении развитие ребенка сугубо индивидуально самостоятельному поиску, выбору оригинальных решений.

Моей инновационной деятельностью стали: технология проблемного урока; технология работы с портфолио; интерактивные технологии; информационные технологии в образовательном процессе (компьютерные технологии); технология исследовательско-проектной деятельности учащихся.

В инновационном процессе объем информации многократно увеличивается, возрастает плотность информационного потока и разнообразие данных, которые учитель должен усваивать, сортировать, анализировать. Мне как учителю-инноватору приходится изучать большее количество психолого-педагогических и методических публикаций, отслеживать и сопоставлять результаты инновационной и традиционной работы, нередко используя для этого новые диагностические методики. В поступающей информации важно научиться выделять главное и второстепенное, достоверные и сомнительные сведения.

Кроме того, в инновационном процессе, как правило, усиливается роль участия педагога в обмене опытом. Принимаю активное участие в работе семинаров, конференций, круглых столов; участвую в конкурсах профессионального мастерства.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился преподаватель, он никогда не сможет считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Пока педагог выполняет свои профессиональные обязанности, он ориентируется на требования, предъявляемые ему обществом, и он не может не заниматься самообразованием, которое является необходимым условием его личностного и профессионального развития. Участие в инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Литература:

1. Афанасьева Е.Д., Борисова Л.Г. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Имидж» – URL: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?237 (дата обращения: 11.10.2017).
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
3. Кобяк О.В., Соколова Г.Н. Экономико-социологический словарь. Минск: Беларуская навука, 2013. 616 с.
4. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях. Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов школ / Под ред. Л.М. Митиной. М., 2010. 295 с.
5. Психологическое сопровождение выбора профессии. Научно-методическое пособие. /Под ред. Л.М. Митиной. М., МПСИ, Флинта, 1998. 184 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя (учебное пособие). М.: Академия, 2004. 320 с.
7. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура // Проблемы теории и практики управления. 2001. № 2. С. 57-63.
8. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс] – URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology> (дата обращения: 11.10.2017).

EDUKACJA MEDIALNA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I Wczesnoszkolnym JAKO WAŻNY ELEMENT KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI MEDIALNYCH CYFROWEGO SPOŁECZEŃSTWA

Koziej S. (Kielce, Polska)

Streszczenie: Współczesny człowiek musi sprawnie poruszać się w świecie mediów. Wyposażenie go w odpowiednie kompetencje staje się koniecznością naszych czasów. Bez umiejętności posługiwania się mediami cyfrowymi nie może w pełni korzystać z wielu życiowych udogodnień. Wobec tych problemów istotna stała się potrzeba całościowej edukacji medialnej, której nawyki rozwijane są głównie w okresie wczesnoszkolnym, a pogłębiane w późniejszych okresach edukacji, kiedy to kształtowane są osobiste kompetencje medialne każdego człowieka. W materiale omówiono problemy realizacji edukacji medialnej na poziomie wychowania przedszkolnego i pierwszego etapu edukacyjnego.

Kluczowe słowa: edukacja medialna, kompetencje medialne, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

MEDIA EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS AN IMPORTANT ELEMENT OF DEVELOPING MEDIA COMPETENCE OF DIGITAL SOCIETY

Koziej S. (Kielce, Poland)

Abstract: The development of information and communication technology, concerning the Internet and digitalisation, has a significant impact on the functioning of younger generations. Modern people must capably navigate the world of digital media. Hence, it is necessary to equip them with suitable competences as, without the ability to use digital media, they cannot fully

benefit from many conveniences of life. If one considers this, the need of lifelong media education is vital, with its habits developed during the early school period and cemented in the following years. In the chapter, the concepts of media education and media competence are explained and the ways of acquiring them are indicated.

Keywords: media education, media competence, primary and preschool education.

Technologie informacyjne stały się integralną częścią życia. Towarzyszą one człowiekowi każdego dnia, wypełniają mu czas wolny, a także czas różnorodnych zajęć dodatkowych. W świecie, w którym media mają takie duże znaczenie niezbędna staje się troska o nabywanie kompetencji medialnych już przez dzieci i młodzież, którzy są najczęstszymi użytkownikami nowoczesnych technologii komunikacyjno – informacyjnych. Za nabywanie takich kompetencji odpowiedzialne są przede wszystkim dwa najbliższe dziecku środowiska: środowisko rodzinne oraz środowisko szkolne.

Sformułowano wiele definicji edukacji medialnej. Wciąż jednak trwają spory definicyjne o zakres i istotę tej edukacji. Zdaniem Agnieszki Ogonowskiej: „edukacja medialna jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy teoretycznej i stosowanej. Wykorzystuje dorobek takich nauk, jak pedagogika, filmoznawstwo, medioznawstwo, komunikologia, wiedza o kulturze, teoria literatury, socjologia, antropologia, politologia, historia sztuki i estetyka” [12, s. 175].

Z kolei Damian Muszyński i Grzegorz Stunża uważają, że „edukacja medialna jest działalnością edukacyjną polegającą na wkraczaniu w przestrzeń użytkowników mediów. Celem tej aktywności jest wykształcenie w nich określonych kompetencji pozwalających na świadome z nich korzystanie [10].

W ujęciu Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka edukacja medialna jest praktyczną stroną pedagogiki medialnej, kluczem do rozumienia i konstruowania znaczeń w rzeczywistości zdominowanej przez kulturę medialną [14, s. 299].

Współcześnie charakteryzuje się edukację medialną nie tylko jako wiedzę o mediach, ale przede wszystkim jako umiejętność mądrego korzystania z mediów, użycia ich jako narzędzi służących do poznawania prawdy o świecie i o sobie. Jest ona zatem instrumentem społecznego, kulturowego i ekonomicznego rozwoju.

Edukacja medialna stawia sobie za cel wykształcenie określonych kompetencji niezbędnych dla wykorzystujących nowoczesne kanały komunikowania użytkowników, tak aby mogli swobodnie i bez przeszkód funkcjonować we współczesnej kulturze.

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, definiując pojęcie kompetencji medialnej, określa ją w następujący sposób: „w procesie edukacji medialnej zdobywa się kompetencję medialną, która charakteryzuje świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów tzn. krytycznie ocenić odbieraną treść, w tym

reklamy i inne przekazy handlowe, ale także twórczo używać środków przekazu w codziennym życiu” [2].

Bronisław Siemieniecki wyraźnie rozdziela kompetencje kształtowane w trakcie edukacji medialnej, wskazując na „praktyczne kompetencje medialne, w jakie powinien być wyposażony człowiek współczesny oraz kompetencje intelektualne, np. krytyczny odbiór informacji” [16, s. 137].

Zdaniem Damiana Muszyńskiego i Grzegorza Stunży wybrane kompetencje i umiejętności, jakie powinny być rozwijane w ramach edukacji medialnej, to:

- umiejętność oceny i doboru wartościowych komunikatów oraz weryfikacji ich pochodzenia i autentyczności;
- umiejętność tworzenia materiałów multi- i hipermedialnych przy użyciu popularnych w danej chwili metod i narzędzi (nie chodzi o korzystanie z określonych programów czy usług, ale takich, które w danym momencie dają podobne możliwości twórcze);
- zdolność do współpracy w grupie przy użyciu nowoczesnych technologii komunikowania;
- umiejętność krytycznego odbioru komunikatów medialnych, w oparciu o tworzenie medialnych treści [10].

Opis stanu kompetencji medialnych Polaków na wszystkich poziomach edukacyjnych przedstawiony został w dokumencie przygotowanym przez Fundację Nowoczesna Polska pt. *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*. Autorzy raportu zidentyfikowali w nim obszary sporne (definicje edukacji medialnej), jak i te wymagające działań naprawczych. Podkreślono brak całościowego programu edukacji medialnej oraz spójnej polityki instytucjonalnej w jej zakresie [1].

Efektom prac zespołu było wydanie w maju 2012 r. *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych*. Został on podzielony na osiem pól tematycznych – w celu uporządkowania rozległego obszaru edukacji medialnej, a jednocześnie ułatwienia korzystania z samej publikacji. Ponadto eksperci wyodrębnili kompetencje dla edukacji formalnej (od przedszkola aż po studia wyższe) oraz kształcenia ustawicznego. Same pola tematyczne: korzystanie z informacji, relacje w środowisku medialnym, język mediów, kreatywne korzystanie z mediów, etyka i wartości w komunikacji i mediach, bezpieczeństwo w komunikacji i mediach, prawo w komunikacji i mediach oraz ekonomiczne aspekty działania mediów wzajemnie się zazębiają, zgodnie z teorią konwergencji mediów oraz samych kompetencji medialnych [6].

Opracowany przez Fundację Nowoczesna Polska oraz współpracujących z nią ekspertów *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych* został włączony do publikacji *Media and Information Literacy for Knowledge Societies* będącej efektem Międzynarodowej Konferencji *Media and Information Literacy for Knowledge Societies* [8], która odbyła się w Moskwie w 2012 roku. Wzięli w niej udział przedstawiciele 40 krajów.

Autorzy *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych* od początku widzieli go jako pewną propozycję i zaproszenie do debaty – dokument ten miał wywołać dyskusję, jak również skłonić publiczne instytucje do włączenia edukacji medialnej do programu szkół. Dlatego zorganizowano szerokie konsultacje społeczne – uzyskane uwagi oraz recenzje krajowych i światowych specjalistów z edukacji medialnej pozwoliły na udoskonalenie publikacji [6]. W 2014 r. ukazało się drugie wydanie *Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*.

Jak uważa Joanna Juszczyk-Rygałło wszelkie problemy, z którymi spotyka się uczeń w kontakcie z mediami, podobnie jak i same media, są nacechowane nieustanną zmiennością (w ramach „płynnej nowoczesności”). Z tymi zmiennymi problemami, podobnie jak z zalewem informacji i szybką utratą aktualności wielu treści, sam uczeń nie jest w stanie sobie poradzić. Potrzebuje on wsparcia w dążeniu do posługiwania się mediami w sposób krytyczny i świadomy, wymaga pomocy w nabyciu odpowiednich kompetencji, których standardy oraz warunki kształtowania, oceniania i sankcjonowania wyznacza środowisko społeczno-kulturowe. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera edukacja medialna, którą należy rozumieć „jako zespół działań zmierzających do wyposażenia uczącego się w kompetencje medialne, będące swoistego rodzaju metakompetencją” [5, s. 92].

W edukacji wczesnoszkolnej media są wszechstronnym narzędziem tworzenia przestrzeni edukacyjnej dla dzieci i mogą pełnić w niej różnorodne funkcje. W literaturze przedmiotu wymienia się sześć funkcji mediów, poprzez które oddziałują one na dzieci:

1. Funkcja poznawczo-twórcza, jeżeli dziecko za pomocą przekazu medialnego rozwiązuje sytuacje problemowe;
2. Funkcja motywująco-aktywizująca, jeżeli posługiwanie się medium wyzwala aktywność w zaspokajaniu swoich zainteresowań;
3. Funkcja ćwiczeniowa, jeżeli medium umożliwia samodzielne wykonanie zadań i ćwiczeń utrwalających wiadomości i umiejętności;
4. Funkcja kontrolna, jeżeli podczas pracy z medium dziecko poddawane jest kontroli stanu wiedzy i umiejętności;
5. Funkcja wychowawcza, jeżeli medium stwarza warunki oddziaływania na osobowość dziecka;
6. Funkcja terapeutyczna, jeżeli medium umożliwia redukowanie zaburzeń rozwojowych [3, s. 89].

Kontakt dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z mediami odbywa się przede wszystkim poza instytucjami oświatowymi. Niezbędna staje się zatem troska rodziców o nabywanie kompetencji medialnych przez dzieci, począwszy od tych najmłodszych. Zdaniem Joanny Juszczyk-Rygałło powinny one być objęte procesem preedukacji medialnej w środowisku rodzinnym. Jest to nowe wyzwanie i zadanie dla rodziców, ponieważ sposób, w jaki dorośli wykorzystują na co dzień media, ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności

medialnych ich dzieci [5, s. 94]. Dobre wzorce przekazywane przez rodziców mają tu szczególne znaczenie. Współczesne dziecko „żyje i wzrasta w kulturze audiowizualnej, w której ikonosfera – sfera obrazu – zdominowała logosferę – sferę słowa. Podczas gdy tekst pobudza procesy myślowe, obraz oddziałuje głównie na emocje” [9, s. 118]. Dlatego też w pierwszych latach edukacji medialnej rodzice powinni szczególnie dbać o kształtowanie nawyków czytelniczych u najmłodszych. Jest to niezwykle ważne w obliczu systematycznego obniżania się wieku internetowej inicjacji dzieci. Tak wczesny kontakt z mediami internetowymi ma duży wpływ na kształtowanie się osobowości najmłodszych. Nawet małe dzieci świetnie posługują się technologią cyfrową, potrafią obsługiwać komputery, tablety, smartfony i inne urządzenia. Dzieci realizują w ten sposób naturalną potrzebę komunikowania się z innymi, a także chęć posiadania informacji i wiedzy. Środowisko medialne jest dla nich istotnym środowiskiem codziennego funkcjonowania i aktywności. Wczesne dzieciństwo jest coraz bardziej medialne, przy czym przekształca się obecnie z telewizyjnego na internetowe [5, s. 94]. Jak twierdzi Ewa Nowicka relację dziecko – media można rozpatrywać w trzech modelach, które najczęściej znajdują miejsce w środowisku rodzinnym:

- Model pierwszy – dziecięcego odbiorcę można określić mianem „media-dziecko”. Podstawową formą wypełniania czasu wolnego jest patrzenie w ekran telewizora lub monitor komputera. W ten sposób spędza on powyżej trzech godzin dziennie. Jego rodzice większość swojego czasu spędzają poza domem (najczęściej w pracy). Ich wiedza o tym, co dziecko robi pod ich nieobecność i jakie ma potrzeby jest niewielka. Rodzice ci uważają, że brak wspólnie spędzanego czasu można zrekompensować „media – dzieciom” poprzez drogie prezenty lub niedzielny wyjazd za miasto. Kontakt dzieci z mediami ma tu charakter niekontrolowany, a media wszelkiego rodzaju spełniają funkcję wychowawcy, wypełniając dziecku wolny czas i zastępując bliskość z rodzicami.

- Model drugi – dziecko jest częstym użytkownikiem mediów. Czas spędzany przed ekranem telewizora lub monitorem komputera jest jednak krótszy zarówno w dzień powszedni, jak i w dni wolne. Wynosi mniej niż 3 godziny dziennie. Często kontakt z mediami realizowany jest jako wspólne oglądanie stałych seriali telewizyjnych preferowanych przez rodziców. Rodzice mają wrażenie, że kontrolują korzystanie przez dziecko z domowych mediów. Wystarcza im obecność dziecka w domu i pozorna kontrola na tym, co robi. Charakterystyczne dla takich rodziców jest podporządkowanie planu dnia ramówce telewizyjnej.

- Model trzeci – spotykany najrzadziej. Funkcjonowanie rodziny nie jest podporządkowane mediom. Są one jedynie dodatkiem do wspólnego – rodzinnego - spędzania wolnego czasu. Istnieje wówczas więź pomiędzy dzieckiem i rodzicami. Przejawia się ona realizacją wspólnych zainteresowań oraz pozytywnymi emocjami związanymi ze wspólnymi działaniami. Media w takich

domach są wykorzystywane rzadko i jako jedna z możliwości obcowania z kulturą i nauką [11, s. 210].

W wieku szkolnym podłączenie do sieci stanowi obecnie warunek prawidłowego funkcjonowania społecznego uczniów. Głównym zajęciem współczesnego pokolenia dzieci jest codzienna aktywność medialna. Dobre umiejętności posługiwania się urządzeniami cyfrowymi nie są jednak równoznaczne z rozumieniem natury mediów i umiejętnością interpretowania przekazów medialnych. Mimo, że – jak wcześniej wspomniano – kontakt dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z mediami odbywa się przede wszystkim poza instytucjami oświatowymi, to jednak szkoła (przedszkole) musi przejąć na siebie główny trud edukacji medialnej. Na taką potrzebę zwraca uwagę Agnieszka Ogonowska, która pisze:

„media jako istotny element środowiska życia młodego pokolenia nie mogą zostać pominięte w dydaktyce przedmiotowej, ponieważ młodzież przyzwyczajona do nowych (dialogicznych, interaktywnych) form komunikacji i zdobywania wiedzy odrzuca anachroniczne formy jej przekazywania, oparte choćby na komunikacji jednostronnej” [13, s. 240].

Dzieci są najbardziej nieświadomymi odbiorcami mediów i to właśnie na nauczycielach spoczywa odpowiedzialne zadanie umiejętnego zdobywania, sumiennego filtrowania i w efekcie rzetelnego tłumaczenia treści dostarczanych przez media. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, kiedy dzieci intensywnie się rozwijają, nabierając doświadczeń społecznych, świadomi i wykształceni pedagodzy są niezwykle wartościowymi przewodnikami. Nauczyciele powinni z założenia podchodzić do mediów krytycznie jako przekazywanie wszelkich informacji, powinni być profesjonalistami i specjalistami w ogólnym zakresie przedmiotowej technologii informacyjnej, dlatego „z punktu widzenia celów szkoły, wykorzystującej powszechnie nowoczesne narzędzia informatyczne, technologia informacyjna w sposób naturalny stanowi część składową edukacji medialnej” [16, s. 137]. Znajomość zagadnień technologii informacyjnej jest głównym komponentem kompetencji informatycznych w kontekście pedagogicznym. Nauczyciele muszą znać problematykę mediów i technologii informacyjnej, aby lepiej komunikować się nie tylko z dziećmi, ale również z rodzicami, którzy mogliby uzupełniać informacje przekazane dziecku w przedszkolu. Poprzez zabawy z komputerem w ramach technologii informacyjnej można stopniowo i kompetentnie uczyć dzieci na nieprzyjemne aspekty związane z wirtualnym światem. Technologia informacyjna musi stać się swojego rodzaju narzędziem do nabycia umiejętności zbierania, przetwarzania oraz prezentowania informacji przez nauczycieli. O ważności tego zjawiska stanowi fakt, iż teoretycy mediów stawiają umiejętności posługiwania się komputerem oraz znajomość zagadnień technologii informacyjnej na równi z pisanem, czytaniem czy liczeniem jako czwarty obszar niezbędnych umiejętności w dorosłym życiu [7].

Edukacja medialna w instytucjach oświatowych jest realizowana dwutorowo. Z jednej strony uwzględniane są różne aspekty wychowania medialnego, z drugiej zaś realizowany jest proces kształcenia medialnego. Zatem edukacja medialna nie może być jedynie kursem wykorzystania nowoczesnych pomocy dydaktycznych w szkole (nawet tych bardzo atrakcyjnych dla uczniów), co jest częstą praktyką, ale ma kształcić świadomego odbiorcę mediów. Piotr Drzewiecki opisuje go jako: „aktywnego (poszukującego prawdy o świecie), selektywnego (potrafiącego wybierać) i krytycznego (niedowierzającego i sprawdzającego wiarygodność przekazu w różnych źródłach. Zdaniem Joanny Juszczyk-Rygałło w tym kontekście korzystne jest umiejscowienie edukacji medialnej w obrębie treści różnych przedmiotów wchodzących w skład procesu kształcenia, bowiem umożliwia uświadomienie odbiorcy mediów jego roli w komunikacji społecznej [5, s. 95-96]. Takie rozwiązanie jest przyjęte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (...), gdzie nie wyodrębniono osobnego przedmiotu z zakresu edukacji medialnej [15].

Analiza rozporządzenia wskazuje jednak, że jest możliwe prowadzenie kształcenia w tym zakresie niejako przy okazji realizacji treści programowych różnych przedmiotów. W obowiązującej obecnie podstawie programowej treści edukacji medialnej realizowane są na każdym z etapów kształcenia, to znaczy na etapie wychowania przedszkolnego, na etapie kształcenia zintegrowanego w klasach I-III oraz w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Podstawa programowa kładzie nacisk na umiejętności i kompetencje, dające możliwość aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym oraz uczenia się przez całe życie. Elementy edukacji medialnej nie stanowią odrębnej jednostki dydaktycznej, ale w mniej lub bardziej doprecyzowanej formie występują w celach i wytycznych kształcenia różnych przedmiotów. Trudność w tym zakresie polega na tym, że większość celów kształcenia, i to na wszystkich etapach edukacyjnych, nie wskazuje wprost na potrzebę realizowania edukacji medialnej i wyposażenia uczniów w kompetencje medialne. Sygnalizowana jest jednocześnie konieczność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia dzieci.

Nauczyciele mogą więc bagatelizować wskazania podstawy programowej, a jej zalecenia realizować jedynie w minimalnym zakresie lub całkowicie je lekceważyć i pomijać. Przyczyny tego stanu rzeczy powodowane są także czynnikami psychologicznymi, tzn. głównie niechęcią nauczycieli. Dlatego takie umiejscowienie edukacji medialnej wywołuje krytykę przyjętego rozwiązania [5, s.95-96].

Analizując podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego pod kątem realizacji edukacji medialnej i rozwijania wśród dzieci kompetencji medialnych, oraz wykorzystywania przez nie mediów, należy przede

wszystkim zwrócić uwagę na przewidywane do realizacji cele wychowania i kształcenia. To przy pomocy celów określone jest to, do jakich efektów ma zmierzać prowadzona w przedszkolu i szkole działalność wychowawcza i edukacyjna.

W dzisiejszych czasach coraz młodsze dzieci zaczynają swoją przygodę z mediami, dlatego też edukacja w tym zakresie powinna rozpoczynać się jak najwcześniej. Bogactwo narzędzi, ogólna dostępność mediów, a także ciekawość poznawcza i chłonność umysłu najmłodszych dają bardzo wiele możliwości i okazji do wprowadzania edukacji medialnej już od przedszkola.

Celem wychowania przedszkolnego jest prawidłowy rozwój psychofizyczny dziecka w toku jego działań edukacyjnych i spontanicznej aktywności twórczej zgodnej z jego rytmem rozwojowym. Specyfika rozwoju psychofizycznego, społecznego i emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym zobowiązuje do stymulowania rozwoju jego procesów poznawczych. Wraz ze stopniowym doskonaleniem się różnych umiejętności dziecko kształci również swoje zdolności oraz umiejętności percepcyjne kształtujące jego wiedzę percepcyjną. Wiedzę percepcyjną dziecko kształci w wyniku obserwacji najbliższego otoczenia i kontaktu z wszelkimi wartościami wizualnymi – przestrzenią naturalną i zbudowaną oraz artystycznymi przekazami wizualnymi, takimi jak: ilustracje książkowe, dzieła sztuki oraz audiowizualne przekazy telewizyjne, filmowe i komputerowe.

Wychowanie przedszkolne wydaje się więc idealnym momentem wprowadzania dziecka w świat mediów. Poprzez aktywność zabawową można już najmłodszym odbiorcom mediów z powodzeniem przekazać kompetencje w zakresie edukacji medialnej. Dzieci w wieku przedszkolnym mają kontakt z takimi mediami, jak: komputer, Internet, telewizja, radio.

Zdaniem Tomasza Huka można wprowadzić do programu wychowania przedszkolnego między innymi takie treści, jak:

- wiedza dotycząca programów telewizyjnych przeznaczonych dla dzieci,
- treści dotyczące rozmawiania i wyjaśniania obejrzanych sytuacji w telewizji, bajek animowanych oraz filmów dla dzieci,
- wiedza dotycząca reklamy telewizyjnej,
- umiejętność rozróżniania elementów fantastycznych od rzeczywistych w oglądanych filmach, bajkach animowanych, grach komputerowych [4, s. 49].

Jednak dogłębna analiza obowiązującej podstawy programowej wychowania przedszkolnego wskazuje na wyraźne pomijanie tych zagadnień. Wśród 17 zadań przedszkola wskazanych w podstawie, żaden w sposób bezpośredni nie nawiązuje do konieczności realizacji edukacji medialnej i rozwijania wśród dzieci kompetencji medialnych.

Zupełnie inaczej wygląda to na poziomie szkoły podstawowej. Z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych wynika, że szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do

rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.

Zadania, polegające na kształtowaniu pozytywnego stosunku do nauki, rozwijaniu ciekawości świata, działaniu w zespole, działaniu indywidualnym, rozwijaniu ekspresji w wielu obszarach kultury, działalności twórczej są niemal niemożliwe do zrealizowania we współczesnym świecie bez dostępu do sieci informacyjnej, medialnych narzędzi (prze)twórczych oraz umożliwiających kolektywne działanie. Tym bardziej dostęp do informacji oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

W świecie zdominowanym przez media istnieje wyraźna potrzeba nauczania dzieci i młodzieży właściwego i racjonalnego korzystania z mediów. Umiejętność krytycznego odbioru informacji przekazywanych za pośrednictwem mediów będzie miała znaczący wpływ na lepsze funkcjonowanie młodego człowieka i jego prawidłowy rozwój. Ogromną rolę mają w tym miejscu do odegrania szkoła i nauczyciele, realizujący podstawy kształcenia ogólnego. To na nich, ale także i na rodzicach spoczywa obowiązek przygotowania dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oraz racjonalnego, krytycznego i świadomego odbioru treści przekazywanych przez media. Sukces w tym zakresie można osiągnąć w momencie, gdy edukacja medialna będzie stanowić istotny element życia szkolnego i rodzinnego, kiedy od najmłodszych lat dzieci będą stopniowo uczone, jak należy korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych we właściwy sposób. Wiek przedszkolny i szkolny są najlepszym momentem, w którym można wiele osiągnąć w tym zakresie [11, s. 210-211].

Literatura:

1. *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.
2. *Czym jest edukacja medialna*, <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/>, dostęp: 19.11.2016.
3. Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole” 1998, nr 1.
4. Huk T., *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Kraków 2011.

5. Juszczak-Rygalla J., *Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Pedagogika 2015, t. XXIV.
6. *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2014.
7. Koziej S., Kupczewski K., *Kompetencje medialne nauczyciela XXI wieku*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010.
8. *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*, Interregional Library Cooperation Centre, Moscow, 2013.
9. Morbitzer J., *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.
10. Muszyński D., Stunża G., *Co to jest edukacja medialna?* <http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-edukacja-medialna/> [dostęp: 19.11.2016].
11. Nowicka E., *Rola rodziców i nauczycieli w edukacji medialnej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2015, nr 16.
12. Ogonowska A., *Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznana?...* „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1.
13. Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
14. Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
15. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw 2017, poz. 356.
16. Siemieniecki B., *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*, w: *Pedagogika medialna*, red B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Назаретян А.С. (Ярославль, Россия)

Аннотация: Процесс обучения взрослых имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при работе с ними. Взрослый обучающийся обладает сформировавшимися, устоявшимися психологическими качествами, следовательно, он осознает себя самостоятельной самоуправляемой личностью, имеет запас жизненного и профессионального опыта, с помощью обучения стремится решить собственные проблемы и достичь определенных целей.

В представленной статье рассмотрена проблема мотивации получения образования во взрослом возрасте. В результате теоретического анализа и эмпирического исследования были расширены представления о половых и возрастных особенностях образовательных мотивов обучающихся взрослых. Исследована структурная организация образовательных мотивов обучающихся мужчин и женщин.

Ключевые слова: потребность, мотивация, мотив, обучение, взрослость, пол, возраст.

MOTIVATIONAL PRINCIPLES OF ADULT LEARNING

Nazaretyan A. S. (Yaroslavl, Russia)

Abstract: The process of adult learning has its own characteristics that must be considered when working with them. Adult student has formed a well-established psychological qualities, therefore, he is aware of himself as an independent self-governing person has a stock of professional and life experience, through learning seeks to solve own problems and to achieve certain goals.

In this article we consider the problem of motivation of education in adulthood. As a result of theoretical analysis and empirical research conducted during the execution of the work were enlarged ideas of sexual and age features of students of the educational motives of adults. Investigated the structural organization of the educational motivations of students of men and women.

Keywords: need, motivation, motive, learning, maturity, gender, age.

Проблема мотивации получения образования у взрослых в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с высокой динамикой общественной и профессиональной жизни в современной социэкономической среде, вследствие чего взрослому человеку необходимо регулярно усваивать новую информацию, переобучаться и повышать свою квалификацию, обеспечивая соответствие своих личностных и профессиональных компетенций требованиям организации и профессии.

Многие организации на сегодняшний день, стараются принимать сотрудников, которые владеют широким спектром компетенций, связанных с их профессиональной деятельностью, поэтому большое количество людей, стремятся получить образование или повысить квалификацию для достижения каких-либо карьерных или профессиональных целей. При этом, содержание и методика образования взрослых должны быть ориентированы на индивидуальные образовательные запросы и потребности субъекта учения. Это определяет необходимость изучения факторов формирования образовательных мотивов обучающихся взрослых. По нашему предположению, они могут быть детерминированы, в частности, половой принадлежностью субъекта обучения и его возрастными характеристиками.

Целью нашего исследования было определение половозрастных различий в образовательных мотивах обучающихся взрослых.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение, что существует половозрастная специфика образовательных мотивов обучающихся взрослых, выражающаяся на уровне выраженности отдельных образовательных мотивов, а также на уровне их структурной организации.

В исследовании приняло участие 249 человек (131 – обучающиеся взрослые, 118 – необучающиеся взрослые).

На первом этапе исследования нами были определены основные образовательные мотивы обучающихся и необучающихся взрослых,

перечень которых был составлен на основе исследования образовательных мотивов Ю.В. Филипповой [10]. К ним относятся:

- мотив получения одобрения,
- мотив власти,
- потребность в общении,
- мотив аффилиации,
- потребность в лидерстве,
- мотив достижения успеха,
- мотив направленности на получения знаний,
- направленность личности,
- стремление к социальному престижу,
- стремление к соперничеству, стремление к достижению цели.

В соответствии с выделенными мотивами были подобраны диагностические методики для проведения нашего исследования: методика «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов), методика «Оценка потребности в одобрении» (Ю.Л. Ханин), методика «Мотивация аффилиации» (А. Меграбян, в модификации М.Ш. Магомед-Эминова), методика «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс), опросник «МАС» (М. Кубышкина) [7], методика «Лидер» (Р.С. Немов), методика «Сознательная направленность личности» (Б. Басса), методика «Мотив власти» (Е.П. Ильин) [3], методика «Направленность на получение знаний» (Е.П. Ильин) [3].

В первой части исследования, мы провели статистическую обработку данных, направленных на выявление половых различий в образовательных мотивах взрослых обучающихся. Для реализации данного этапа исследования использовался U-критерий Манна-Уитни.

Среди выделенных нами мотивов у обучающихся женщин и мужчин статистически значимо различающимися оказались: стремление к соперничеству и стремление к достижению цели. У необучающихся женщин и мужчин – мотив стремления к достижению цели.

Выраженность мотива направленности на получение знаний было обработано иным способом, нежели вышеперечисленные. В процессе работы испытуемых с методикой «Направленность на получение знаний» из предложенных 16 причин (утверждений), побуждающих людей учиться, необходимо выбрать 5наиболее значимых. Результаты частотного анализа в группе обучающихся и необучающихся взрослых представлены на рисунках 1 и 2.

Данные, представленные на рисунках, свидетельствуют о том, что и для обучающихся, и для необучающихся взрослых наиболее важными причинами, побуждающими учиться, являются: стремление стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей

профессиональной деятельности, получить интеллектуальное удовлетворение.

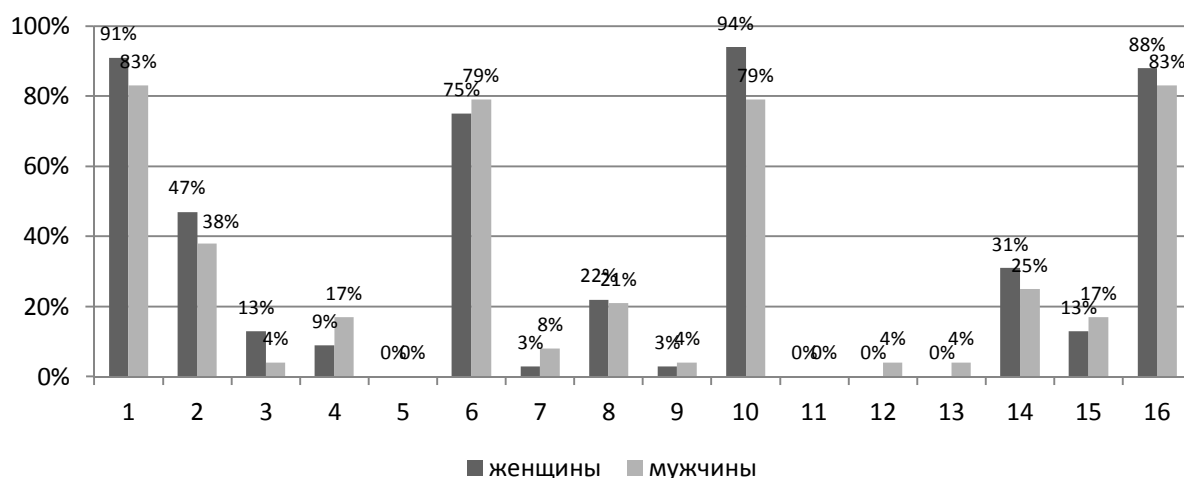


Рисунок 1. Направленность на получение знаний у обучающихся женщин и мужчин

Условные обозначения:

По оси x - номера предлагаемых утверждений,

По оси y - % людей выбравших данное утверждение.

Сравнение результатов обучающихся мужчин и женщин показало, что и для женщин, и для мужчин побуждающие причины обучения – одинаковы. И мужчины, и женщины не считают побуждающим фактором обучения: получение стипендии, выполнение педагогических требований и достижение уважения преподавателей.

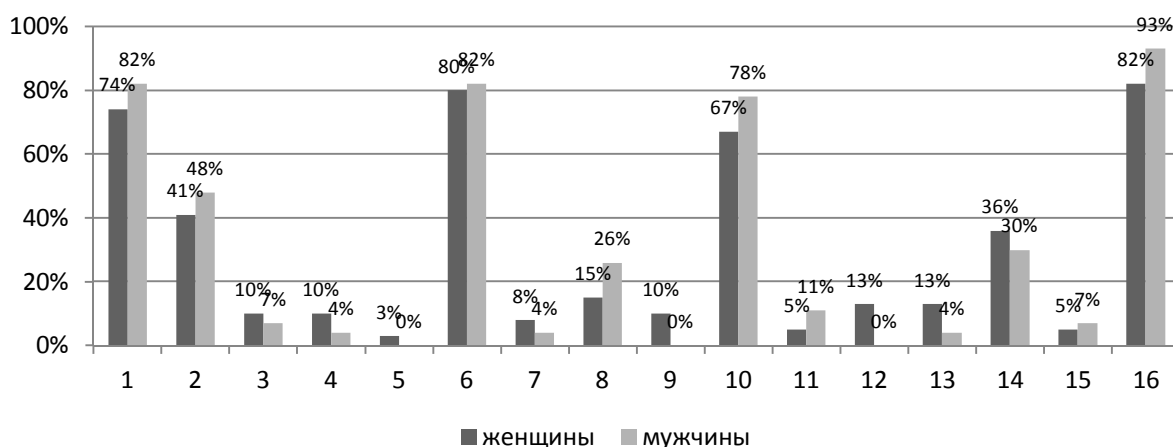


Рисунок 2. Направленность на получение знаний у необучающихся женщин и мужчин

Условные обозначения:

По оси x - номера предлагаемых утверждений,

По оси y - % людей выбравших данное утверждение.

Сравнивая необучающихся мужчин и женщин, мы замечаем, что значительных различий в выборе побуждающих причин обучения нет. Однако, необучающиеся мужчины не считают, что побуждающими факторами обучения являются: получение стипендии, отставание от сокурсников и достижение уважения преподавателей.

Это можно объяснить тем, что большинство взрослых обучаются на платной основе, поэтому цель обучения для большинства взрослых обучающихся – удовлетворение внутренних мотивов (приобретение новых знаний, получение интеллектуального удовлетворения, самореализация и др.), а не внешних [4].

Таким образом, значительных половых различий в выборе причин, побуждающих людей учиться, не наблюдается. И женщины, и мужчины выделили главными побуждающими факторами обучения становление высококвалифицированным специалистом, получение диплома, приобретение глубоких и прочных знаний, обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности и получение интеллектуального удовлетворения.

Статистическая обработка данных позволило выявить различия в образовательных мотивах внутри групп обучающихся и необучающихся мужчин и женщин.

Среди выделенных нами мотивов у обучающихся и необучающихся женщин статистически значимо различающимися оказались: потребность в общении, потребность в одобрении, страх отвержения, мотив достижения успеха, потребность в социальном престиже.

Среди изучаемых мотивов у обучающихся и необучающихся мужчин значимо различающимися оказались: потребность в общении, потребность в одобрении, потребность в принятии окружающими, потребность в социальном престиже, стремление к соперничеству.

Далее была проведена статистическая обработка данных, направленных на выявление возрастных различий в образовательных мотивах у обучающихся мужчин и женщин. Использовался непараметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса, позволяющий определять достоверность различий в нескольких независимых группах одновременно.

Для разделения испытуемых по возрастным группам использовалась периодизация возрастного развития Н. Бромлей, которая выделяет 4 этапа взрослости: ранняя взрослость (21 – 25 лет), средняя (26 – 40 лет), поздняя (41 – 55 лет) и предпенсионный возраст (56 – 65 лет) [8].

При проведении исследования были сформированы 3 возрастные группы обучающихся взрослых, соответствующие трем первым возрастным этапам. Люди предпенсионного возраста в выборку не входили, так как в этом возрастном периоде обучающиеся взрослые практически отсутствуют.

Выявлено, что у обучающихся женщин разного возраста статистически достоверно различающимися оказались мотив власти и страх отвержения, а у обучающихся мужчин: потребность в общении, потребность в одобрении и достижение успеха. Причем, мотив власти более выражен у женщин среднего возраста, а мотив страха отвержения более выражен у женщин ранней зрелости. Также у обучающихся мужчин потребность в общении более выражена в период поздней зрелости, мотив достижения успеха – у мужчин средней зрелости, а потребность в одобрении – у мужчин ранней зрелости.

На заключительном этапе исследования проводился структурный анализ образовательных мотивов обучающихся взрослых [5]. В итоге мы определили, что у обучающихся мужчин индекс организованности структуры выше, чем у обучающихся женщин. Также было выявлено, что структурная организация образовательных мотивов обучающихся взрослых обладает свойством синергии, т.е. образовательные мотивы данной группы испытуемых усиливают потенциал друг друга. В группе необучающихся взрослых, наоборот, образовательные мотивы, независимо от пола, коррелируют отрицательно, разрывая систему. Вне ситуации обучения образовательные мотивы лишены свойства системности, существуют изолированно и даже препятствуют функционированию друг друга. Следовательно, мы можем говорить о том, что процесс обучения во взрослом возрасте повышает степень организованности мотивационной системы.

В целом по результатам проведенного исследования можно говорить о том, что существует половая и возрастная специфика образовательных мотивов обучающихся взрослых, проявляющаяся как на уровне выраженности отдельных мотивов, так и на уровне их общей системной организации. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена.

Проведенный в данной работе теоретический и эмпирический анализ половозрастных различий образовательных мотивов взрослых обучающихся позволяет сформулировать следующие выводы:

Образовательная мотивация обучающихся взрослых имеет половую и возрастную специфику, выражающуюся в различной степени представленности отдельных образовательных мотивов в выборках обучающихся мужчин и женщин, а также в их системной организации.

Мотив страха отвержения наиболее выражен у обучающихся женщин; мотив достижения успеха специфичен для необучающихся женщин. Мотив стремление к принятию характерен для группы необучающихся мужчин, а мотив стремления к соперничеству является специфичным для обучающихся мужчин.

Мотивы власти и страха отвержения имеют возрастную специфику у обучающихся женщин, а мотивы потребности в общении, потребности в одобрении и достижения успеха имеют возрастную специфику у обучающихся мужчин.

Структурна организация образователни мотиви на обучаващи и необучаващи мъже и жени различава, което се изразява, преди всичко, в ниво на обща организираност на структурата, а също определят и качествено своеобразие.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Възрастна психология: Учеб. пособие за студ. вузов 4-е изд. М.: Издателски център «Академия», 1999. 672 с.
2. Василькова Т.А. Основи андрагогика. М.: КНОРУС, 2013. 252 с
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотиви. Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2002. 512 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциална психофизиология на мъже и жени. СПб.: Питер, 2003. 366 с.
5. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология на стилове на управленчески решения. Ярославль: Институт «Открито общество», 2003. 108 с.
6. Крайг Г. Психология на развитие. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
7. Кубышкина М.Л. Психологически особености на мотивация на социален успех. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 222 с.
8. Малкина-Пых И.Г. Възрастни кризи. М.: Эксмо, 2004. 896 с.
9. Непрерывно образование и необходимостта от него / Отв.ред. Г.А. Ключарев М.: Наука, 2005. 153 с.
10. Филиппова Ю.В. Динамика на формиране на учебна мотивация на студентите // Деятелностна теория на учение: съвременно състояние и перспективи: Материали на Международна научна конференция / Отв. ред.: Ю.П. Зинченко, О.А. Карабанова, А.И. Подольски, Г.А. Глотова. М., 2014. С. 166-169.

РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ПЛОВДИВ, БЪЛГАРИЯ – АНАЛИЗ НА ПРОФИЛА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Стоилова К. Ст. (Пловдив, България)

Анотация: В България през последните години се наложи идеята за интегрирано обучение, а в следствие на приобщаващо образование на децата със специални образователни потребности /СОП/. Мисията за промяна на нагласите и визията на училищната среда, в центъра на която е поставено детето и неговите индивидуални образователни потребности, бе възложена на Регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващо образование като проводник на идеята за равен достъп и качествено образование на децата с увреждания. Подкрепящата среда за учениците със СОП се осигурява с помощта на ресурсни учители назначени в Регионалните центрове. За заемане на длъжността се изисква висше образование по специална педагогика или сродни дисциплини.

Статията разглежда профила на специалистите като образование, опит, възраст и пол. Успехът на работата се гарантира от високата научна подготовка; широкопрофилност; непрекъснато обучение; възраст и професионален опит, в които не се очаква професионално прегаряне.

Ключови думи: интегрирано обучение, приобщаващо образование, ресурсен учител, специални образователни потребности, професионална идентичност, профил на педагогическия състав.

REGIONAL CENTER SUPPORTING PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION - PLOVDIV, BULGARIA - ANALYSIS OF PROFILE OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS

Stoilova K. St. (Plovdiv, Bulgaria)

Abstract: In Bulgaria, in recent years, the idea of integrated learning and subsequently inclusive education for children with special educational needs (SEN) has become more and more important. The mission to change the attitudes and vision of the school environment at the center of which the child was placed with his / her individual educational needs was entrusted to Regional Centers supporting inclusive education as a conductor of the idea of equal access and quality education for children with disabilities. The supportive environment for SEN pupils is provided with the help of resource teachers appointed in the Regional Centers. Occupation requires University education in special pedagogy or related disciplines.

The article looks at professionals' profiles such as education, experience, age, and gender. The success of the work is guaranteed by the high scientific training; wide-profile; continuous training; age and professional experience where professional burnout is not expected.

Keywords: integrated learning, inclusive education, resource teacher, special educational needs, professional identity, profile of pedagogical staff.

През последните години образованието се утвърди като една от важните теми на обществото в България. С оглед новите изисквания към нас като член на Европейския съюз се наложи идеята за интегрирано обучение на децата със специални образователни потребности /СОП/. Основание за това е разбирането за детето като център на образователната система и идеята за осигуряване на равен достъп и качествено образование за всички. Достъпът до образование и наличието на подкрепяща среда за учениците със специални образователни потребности са предпоставка за равнопоставеност на хората с увреждания и условие за пълноценното им участие в обществото.

Във тази връзка беше изработен Национален план за интегриране на деца със СОП, в изпълнение на параграф 34 от Преходните и заключителните разпоредби към Закона за изменение и допълнение на Закона за народната просвета, обхващащ периода от 2004 г. до 2007 г. В него се дава дефиниция на интегрираното обучение като *„процес, при който детето, независимо от вида на увреждането, е включено в общата образователна среда. Това се осигурява чрез: изграждането и функционирането на подкрепяща среда, която включва подходящи архитектурни и социално-битови условия, индивидуални образователни програми, екип за комплексно педагогическо оценяване, специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали и помагала“*.

Съгласно Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични

заболявания това са: „децата и учениците с различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени, множество увреждания, езиково-говорни нарушения, обучителни трудности”.

Следващ етап, който беше реализиран през 2016 година с приемането на новия образователен закон бе приобщаващо образование. Докато при интегрираното обучение очакванията са учениците със СОП да се обучат и адаптират към общообразователната среда, да им се помогне да отговарят на стандартите в образователната система, то целта на приобщаващото образование е да се промени самата училищна система, така че тя да отговори адекватно на разнообразието от ученици с различни нужди. *Приобщаващото образование* се дефинира като един всеобхватен процес, включващ компонентите: достъпност на общообразователните училища, не само като физическа възможност за присъствие на децата в училище, а като пълноценен за развитието им процес; достъпност и адекватност на учебните програми и съответстваща на възможностите им форма на преподаване на учебния материал.

Като начало на новите процеси в образованието по отношение на учениците със специални образователни потребности в България може да се счита заповедта на министъра на образованието и науката от 13.09.2006 година, с която се разкриват нов вид обслужващи звена към училищната система – Ресурсни центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности във всички административни области на страната. Въпреки дългото и неясно наименование този вид институции извоюва своето място най-вече с много добрата образователна подготовка и професионализъм на специалистите, които бяха назначени в тях като специални педагози – ресурсни учители, психолози и логопеди. След приемането на новия Закон за училищното и предучилищното образование през 2015 година на Ресурсните центрове, вече преименувани в Регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващо образование, беше възложена нова дейност по определянето и одобряването на допълнителната подкрепа за децата със СОП, както и оказване методическа подкрепа на Екипите за личностно развитие към детските градини и училищата.

РЦПППО – Пловдив работи с над 400 деца и ученици със СОП, обучаващи се в 163 учебни заведения на територията на град Пловдив и областта:

- В Пловдив – детски градини – 35 бр., училища – 43 бр.,
- В Пловдив област – детски градини – 23 бр., училища – 62 бр.

Учебно-възпитателният процес се основава на комплексна оценка на индивидуалните образователни потребности на детето/ученика в началото на учебната година на база идентифициране силните му страни, затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението му, както и

причините за тяхното възникване. Въз основа на оценката се изготвя и реализира план за подкрепа на детето/ученика като се стимулира цялостното му развитие с цел успешното приобщаване в детската градина/ училището, и обществото.

За настоящата учебна година в РЦПППО – Пловдив са ангажирани 60 специалисти. От тях 43 ресурсни учители, 7 психолози и 7 логопеди, трима рехабилитатори – зрителен, слухово-речеви и двигателен. Във връзка с новия закон е сформиран Регионален екип за подпомагане личностното развитие на деца и ученици със специални образователни потребности, който е в разширен състав и включва 2-ма логопеди, 2-ма психолози и 4-ма ресурсни учители, представител на Отдел закрила на детето, 1 специален педагог от специалното училище и общопрактикуващ лекар.

В екипа на Центъра 76% са магистри, 22% са бакалаври и 41% с придобита поне пета професионално квалификационна степен. Четирима от специалистите са докторанти по специална педагогика и специална психология към ПУ „Паисий Хилендарски”, а един има научно-образователна степен в същото направление. 70% от специалистите имат повече от една специалност, 48% имат три и повече специалности.

В РЦПППО – Пловдив четирима от педагозите са главни учители, 9 са старши учители. Заемащите длъжността главен и старши учител, в ролята си на наставници, въвеждат и подпомагат работата на новоназначени учители.

Броят на децата и учениците с езиково-говорни нарушения, зрителни затруднения, слухови нарушения, ХАДВ, поведенчески и емоционални разстройства, специфични нарушения на способността за учене оформят малко повече от 1/2 от общия брой деца със СОП. Те са със съхранен интелект и покриват ДОС. Децата с умствена изостаналост и множество увреждания са 35%. Работата с тях е предизвикателство – както за овладяване на учебния материал, така и за успешния процес на приобщаване.

Най-много са децата от предучилищна и основна училищна степен. През годините се увеличава броят на децата от предучилищна възраст, което от своя страна дава една добра основа за успешното им обучение и личностно развитие в бъдеще. Плавно спада броят на децата след осми клас. В тази възраст част от учениците продължават обучението си самостоятелно, без ресурсно подпомагане, а други, които са с тежки нарушения и са се обучавали с качествени оценки, не продължават обучението си в системата на образованието. Една от причините е липсата на алтернативи в малките населени места.

Затруднения при паметовите процеси имат 68% от децата и учениците. Вниманието и нивото на концентрация е затруднено при 72% от тях. При формулиране на емоции и нисък праг на емоционално-волева устойчивост се отчита затруднения при 47% от учениците. В образователната област 82,3% от учениците имат затруднения при: изпълнения на упражнения, свързани с

фината моторика, при изпълнения на дейности, основани на абстрактното мислене, както и при формулиране на изводи и изготвяне на анализи. При планиране на дейности с няколко последователни операции затруднения се отчитат при 79 % от децата и учениците, а в дейности, свързани с прилагане на знания в нова ситуация се затрудняват 80%.

В учебно-възпитателната си работа специалистите от РЦПППО – Пловдив, освен подпомагането по учебни предмети в часовете и извън тях, изграждат умения за общуване и адекватно социално поведение за работа в група и за формиране на личностни качества като дисциплина, самостоятелност, отговорност и др. Формират се трудово-професионални умения, насочени към различни области, в зависимост от специалните образователни потребности на учениците. Работи се за формиране и усвояване на знания и умения за самостоятелно справяне с елементарни битови проблеми и ситуации; прилагане на усвоените знания в ежедневието. Основната цел на учебно-възпитателната работа е, чрез овладяване на знания и умения, адекватни на индивидуалните способности и потребности на децата и учениците със специални образователни потребности, да се достигне до успешна социална интеграция и професионална реализация.

31% от децата и учениците, които са на ресурсно подпомагане, предоставено от РЦПППО – Пловдив се обучават по Държавен образователен стандарт (ДОС); 20% не покриват изискванията на ДОС – обучават се по Индивидуални учебни програми и Индивидуални учебни планове и се оценяват с качествени оценки. Останалите 49% частично покриват ДОС: оценяват се по един или няколко предмета с количествени оценки, а по останалите предмети, по които не достигат ДОС – с качествени.

От проведената анкета с 73 педагогически специалисти, работещи с деца и ученици със специални образователни потребности в град Пловдив и областта, можем да добием представа за профила на кадрите към Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование. *Тази анкета ще ни бъде ориентир за качеството на предоставяната от Центъра допълнителна подкрепа на учебните заведения и база за прогнозиране на дефицитите и бъдещи обучения за персонала.*

Всички педагогически специалисти имат минимум бакалавърска степен. 86,5% имат и второ висше (бакалавърска или магистърска степен), 32,4% имат трето висше (бакалавърска или магистърска степен), 10,8% са изкарали и четвърто висше образование, 2,7% имат и пето висше или специализация, 1,7% имат и шесто висше или специализация.

Данните са показателни за високата научна подготовка на специалистите и като степен на образование и като широкопрофилност в педагогическите дисциплини, което е гаранция за мултидисциплинарен подход в образователния и възпитателния процес. Това разнообразие в академичния профил дава възможност да бъдат постигнати реални резултати както с тези

31% учениците, които се обучават по Държавните образователни стандарти за съответния клас, така и за онези 69%, чиито дефицити позволяват обучението да се извършва по индивидуални планове и с индивидуални образователни програми по предметите.

Таблица 1

Съотношението на педагогическите специалисти, в зависимост от посоката на обучение

Специалност	Процент
Специална педагогика	71,6%
Комуникативни нарушения	20,3%
Логопедия	16,2%
ПНУП	13,5%
НУП	12,2%
Педагогика за лица с интелектуални затруднения	8,1%
Приложна психология	8,1%
Слухово-речева рехабилитация	6,8%
Социална педагогика	5,4%
Специална педагогика-Ресурсен учител	5,4%
Консултативна психология	4,1%
Психология	4,1%
Българска филология	2,7%
Журналистика	2,7%
Обща педагогика	2,7%
Социални дейности	2,7%
Социално-педагогическа работа с правонарушители	2,7%
Училищна психология	2,7%
Изкуства с усилено изучаване на чужд език	1,4%
Образователен мениджмънт	1,4%
Училищна психология	1,4%
Алтернативни технологии в НУП	1,4%
БЕЛ	1,4%
Биология	1,4%
Биология и химия, физ. възпитание и спорт	1,4%
Връзки с обществеността	1,4%
Детско-юношеска психология	1,4%
Книгоиздаване	1,4%
Компютърна грамотност	1,4%
Лингвистика и превод	1,4%
Медицинска сестра	1,4%
МУ Специализация	1,4%
Музикална педагогика	1,4%
Начален учител с профил музика	1,4%
Невропсихология и психотерапия	1,4%
НУП с логопедия	1,4%
НУП със специализация ИИ	1,4%
ПУП	1,4%
Финансов мениджмънт	1,4%

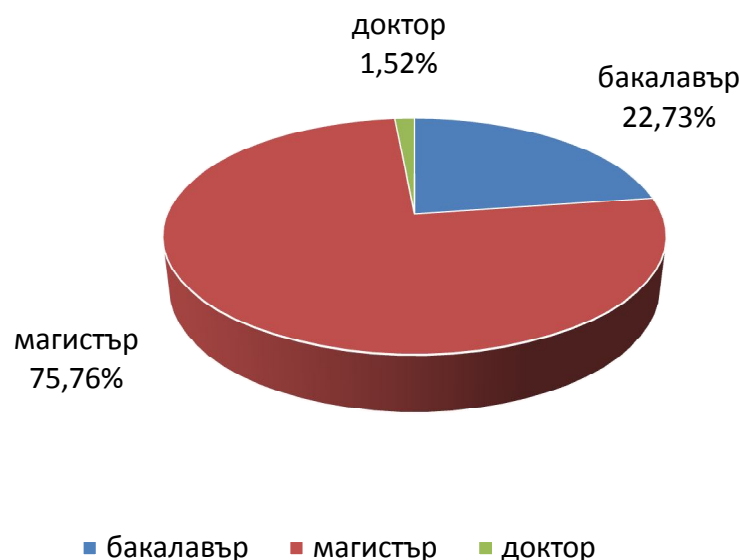


Рисунок 1. Научна подготовка на специалистите

От диаграмата може да се види, че най-много специалисти са със стаж до 10 години. В друг сектор като армията или медицината това вероятно би било проблем. Специалистите с дълъг стаж са значително по-малко от младите кадри, на които липсва опит. Предвид естеството на работата обаче, където се изисква огромно внимание върху деца с непрогнозируеми реакции, енергичност в смяната на подходи и стратегии на преподаване при различни възрастови групи и диагнози, търпение при консултирането на деца, родители, учители, динамиката на екипите в различни учебни заведения, мобилността на работното място малкият стаж е по-скоро придимство. Тези педагогически специалисти определено не са засегнати от Синдрома на професионално прегаряне. Предвид на широката си квалификация, за която вече стана дума, от диаграмата можем да съдим, че след определен стаж в областта на ресурсното подпомагане, не малка част от педагогическите специалисти се преориентират към работа с по-малко динамика и по-ниски нива на стрес – начални учители, детски учители, педагогически съветници, като в огромната си част остават в образователната система.

От диаграмата можем да направим и друг извод в полза на младите специалисти, наличието на друг стаж освен педагогическият, е сигнал за обмислен избор и формирана зряла професионална идентичност, както и за изградени умения за трудова дейност и носене на отговорност. При колегите над 50 години, видно и от диаграмата, педагогическият стаж почти винаги е равен на общия стаж, което води до известно изкривяване на житейската гледна точка и ограничения в хоризонтите на очаквания както по отношение на живота, така и на професионалната им идентичност.

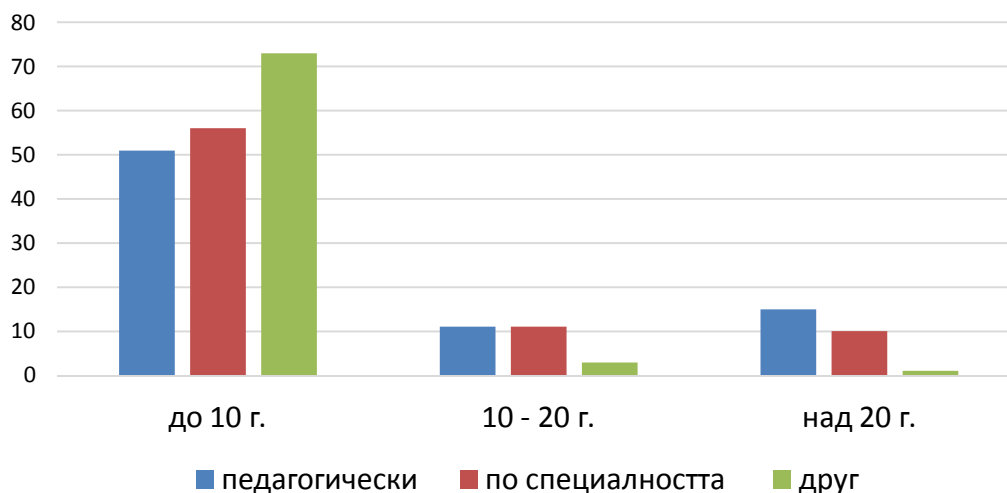


Рисунок 2. Съотношението на специалисти в зависимост от стаж

Трябва да подчартаем с гордост, разликата в средната възраст на педагогическите специалисти от Регионален център – Пловдив, която драстично се разминава със средната за страната в образованието. На фона на кризата със застаряващото учителско съсловие, където средната възраст е 55 години, то в РЦПППО – Пловдив тя е 37години. Най-много колеги са във възрастовата група между 30-40 години, което предполага от една страна достатъчно свеж ресурс в работата и от друга страна достатъчно умения и изпълнена със съдържание професионална идентичност. Броят на колегите над 50 и под 30 е почти идентичен, от което може да направим извод, че потокът на излизащите и влизащите в системата на ресурсното подпомагане за област Пловдив е съизмерим и не би следвало при добра политика от страна на държавата и мъдро администриране да се очаква криза на специалисти.

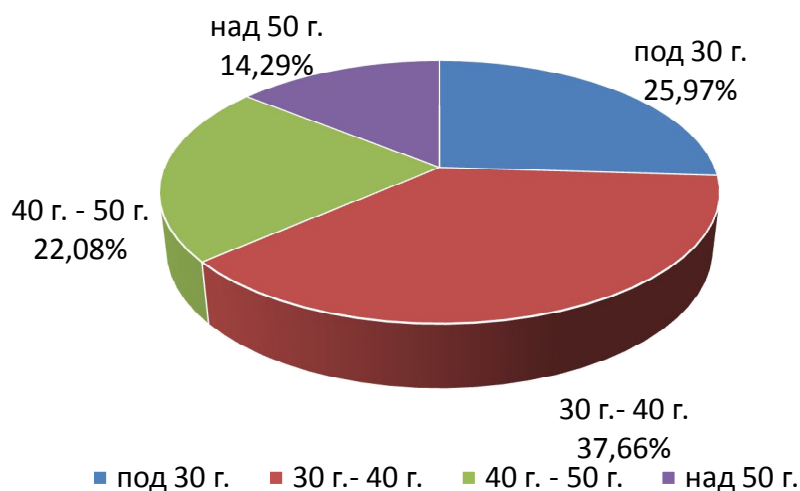


Рисунок 3. Съотношението на специалисти, в зависимост от възрастта

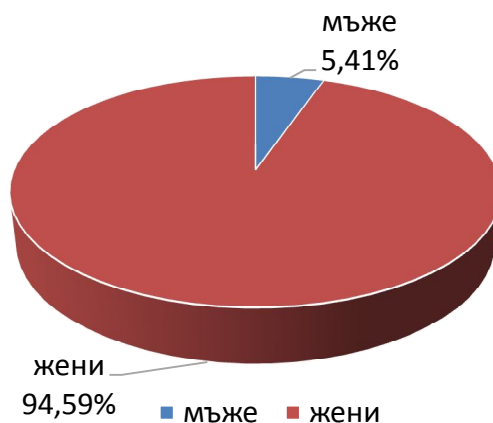


Рисунок 4. Съотношението на специалисти в зависимост от пола

По отношение на пола, профилът на ресурсните специалисти не се различава от общия за страната. Липсата на мъже в системата е проблем особено що се отнася до деца в разделени семейства, където липсва образът на бащата, а това е често явление в дома на децата със специални образователни потребности. Доколкото при тях емоционалната памет е водеща в повечето случаи, тези кадри са особено нужни и при тях връзката специалист – дете е гарантирана.

Предвид на малкия професионален опит и динамично развиващата се теория и практика в концепциите и терапиите на задръжките, увреждания и нарушения Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование залага на непрекъснатото обучение и усъвършенстване на кадрите. За учебната 15/16 година, в която е извършено анкетизирането са преминали 267 краткосрочни обучения, организирани и финансирани от РЦПППО – Пловдив или по лична инициатива от специалистите, което прави средно по 3,7 обучения на лице, както следва от таблицата. Даваме си сметка, че развитието на идентичността може да бъде най-добре характеризирано като текущ процес, процес на интерпретиране на себе си (Гии, 2001) и за изграждането му има значение както професионалната среда така и знанието за себе си на база на знанията ни в професията. От преминалите обучения можем да съдим, че профилът на специалистите в РЦПППО – Пловдив е на специалисти, които знаят какво търсят в професионален план, мотивирани, целеустремени и самоусъвършенстващи се.

На въпроса „Какви професионални дефицити чувствам в себе си?“ се наблюдават еднотипни отговори, свързани с умения за работа със задължителната документация, владееене на чужди езици и използването на нови технологии в работата. Това ще бъде отправна точка в планирането на бъдещите обучителни и квалификационни форми.

Предимство за РЦПППО – Пловдив са контактите с Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, който подготвя кадри в областта на

специалната педагогика, психология и логопедия, където са завършили по-голямата част от специалистите на РЦПППО – Пловдив.

Таблица 2

Курсове за учебната 15/16 година

Теми	Честота
Сексуално възпитание и сексуално израстване	27
Диагностика и превенция на езика 3-4г.	21
Приобщаващо обучение	17
Синдром на професионално прегряване	16
Адаптиране на учебното съдържание за деца и ученици със СОП	16
Ремелка	15
Компютърна грамотност, Фотошоп, Корелдрую	12
Работа с деца с агресивно поведение	12
Работа с родители	9
Работа с PECS	9
Арттерапевтични техники и куклотерапия	9
Дислексия-диагностика и терапия	8
Монтесори обучение	8
Терапии на нарушенията на писмената реч	8
Психомоторно развитие на детето	7
Интерактивна класна стая	6
Зрително-моторни дефицити	5
ПКС 3	5
20 психологически теста	5
Техники и методи за работа при деца със СОП	5
Асистиращи технологии	5
ПКС5	4
Психодрама	4
Работа с деца от аутистичния спектър	4
Иновативни средства за работа с деца със СОП	4
Приказкотерапия	4
Приобщаваща класна стая	4
Релационна психомоторика	3
Лицензиран курс за работа с Векслер	3
Поведенчески и емоционални нарушения в ДЮВ	3
Работа във виртуална среда	3
ПКС 2	2
Работа с деца в риск	2
Картинно фонологично осъзнаване	1
ПКС 4	1

Особено полезно в тази посока е сътрудничеството между двете институции по отношение провеждане практиката на студентите от специалност „Комуникативни нарушения” – магистри и „Специална педагогика” – бакалаври, които в последствие постъпват на работа при нас

под методическото ръководство на специалистите от Регионален център, което дава възможност за въвеждането им в работата.

РЦПППО – Пловдив е едно добре функциониращо звено, което има ресурс да обезпечи диагностично, ресурсно и методически допълнителната подкрепа за деца и ученици със СОП.

Литература:

1. Гринберг, Дж. Управление стресса // Питер, Санкт-Петербург, 2004.
2. Декларация от Саламанка – Принципи, политики и практики в образованието за хора със специални нужди // ЮНЕСКО, 1994 г., Испания, 1994.
3. Жекова, С., Колева Н.. Рискът в учителската професия. // СУ „Климент Охридски” – ЦИУУРК, 1991.
4. Закон за предучилищното и училищното образование // обн. ДВ, бр. 79 от 13.1.2015, в сила от 01.08.2016.
5. Игнатова Т. По някои въпроси за професионалния облик на съвременния учител // Научни трудове на Русенския университет, <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/8.2/8.2-25.pdf>
6. Левтерова Д. Ст. Интегрирано образование // УИ „Паисий Хилендарски”, 2008.
7. Левтерова Д.Ст. Специално, интегрирано и приобщаващо образование // Стратегии за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, 2016, С. 11-15.
8. НАРЕДБА № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания. // обн. ДВ, бр.11 от 10.02.2009.
9. Наредба за приобщаващо образование // обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. в сила от 04.11.2016 г.
10. Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания.
11. Радулов, В.С. Децата със специфични педагогически нужди в училището и обществото // ДАРС, 1996 .
12. Янкова Ж.Ат. Модели към децата със специални образователни потребности // Стратегии за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, 2016, С. 9-10.
13. Янкова Ж.Ат. Подкрепящата среда в обучението на деца и ученици със специални образователни потребности // Специална педагогика, бр. 3, 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ, В ВУЗЕ

Щелина С.О. (Арзамас, Россия)

Аннотация: В статье анализируется совладающее поведение студентов-психологов в период обучения в вузе. Нами была предпринята попытка определения психологических условий развития стратегий совладающего поведения. Для данной цели была разработана и реализована программа, направленная на повышение уровня адаптивности стратегий совладания студентов-психологов. Сравнение результатов первичной и вторичной

диагностики (до и после реализации программы) уровня развития стратегий совладающего поведения подтверждает возможность развития адаптивных стратегий совладающего поведения будущих психологов в ходе специально разработанной коррекционно-развивающей программы, органично встроенной в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: стратегии совладающего поведения, студенчество, высшее образование.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS, FUTURE PSYCHOLOGISTS AT THE UNIVERSITY

Shchelina S.O. (Arzamas, Russia)

Abstract: The article analyzes could use behavior of psychology students during training in high school and was an attempt to determine the psychological conditions for the development of strategies of coping behavior. For this purpose was developed and carried out program aimed at increasing the level of adaptability of coping strategies in students of psychology and also at the end of the study were presented the results of repeated diagnostics of the development of coping strategies of behavior. Confirmed the possibility of developing adaptive strategies for coping future psychologists in the course of specially designed remedial and developmental programs are organically integrated in the educational process of the University.

Keywords: strategies of coping behaviour, students, higher education.

Нестабильность общественного развития в социально-экономической, общественно-политической и других сферах вызывает рост неопределенности, эмоциональной напряженности, нервно-психологических нагрузок людей, что обуславливает необходимость профессиональной психологической помощи. Осознание обществом значимости профессии психолога подтверждается содержательными характеристиками трудовых функций, требований к личности специалиста, которые отражены в профессиональном стандарте психолога, ФГОС высшего образования по направлениям 37.00.00 – Психологические науки.

Социальный заказ психологу-профессионалу предполагает взаимодействие с людьми, находящимися в кризисе развития, в трудной жизненной ситуации, возникшей по разным причинам. При этом категории клиентов варьируются от благополучных граждан до дезадаптированных лиц и девиантов; от детей до престарелых граждан; лиц с разными видами зависимости, совершивших суицидальные попытки; больных, сирот, лиц с ограниченными возможностями здоровья; лиц, получивших посттравматические стрессовые расстройства, находящихся под следствием или в учреждениях пенитенциарной системы. Оказание психологической помощи человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации, требует от психолога умения владеть собой, справляться с возникающими сложностями (перенос, контрперенос, неуверенность в своей компетентности, страх ошибки и др.), осознанно выбирая стратегии действий, помогающих преобразовать ситуацию и свое отношение к ней и к клиенту. Такое

поведение специалиста, характеризующее его личностную зрелость и целостность, сохраняющее его психологическое здоровье и эмоциональное благополучие, называют совладающим; в ряде профессий, в том числе и помогающих, оно является профессионально важной составляющей.

Однако, как показывают исследования, процесс принятия старшекурсниками решений о выборе профессии психолога нередко продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, представления о профессии в большинстве своем оторваны от действительности, знания своих способностей и возможностей расплывчаты [3, 6]. Ситуация осложняется недостаточной сформированностью у студентов учебно-профессиональной деятельности как ведущей в этом возрастном периоде, что усугубляет проблему адаптации к вузу, профессии, взаимодействию с однокурсниками и преподавателями, становится причиной возникающих кризисов развития, нарастания стресса, ухудшения самочувствия.

В этих условиях становятся актуальными исследования, раскрывающие сущностные характеристики совладающего поведения студентов-психологов, особенности и условия развития адаптивных стратегий совладания в системе высшего образования.

Целью данного исследования являлось изучение особенностей совладающего поведения студентов бакалавриата и специалитета в процессе освоения профессии психолога, разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня адаптивности стратегий совладающего поведения.

В исследовании участвовали 270 студентов 1-4 курсов бакалавриата, направлений «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» и 1-5 курсов специалитета, обучающихся по программам «Психология и педагогика девиантного поведения» и «Психология служебной деятельности», психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ (Арзамасского государственного педагогического института), возраст от 17 до 24 лет.

На первом этапе исследования проведено изучение особенностей развития совладающего поведения бакалавров (с 1 по 4 курс) и специалистов (с 1 по 5 курс). Выявлялась динамика развития стратегий совладающего поведения последовательно, от курса к курсу. Сравнение осуществлялось по уровням адаптивности-неадаптивности, по содержательным характеристикам преобладающих видов стратегий совладания у бакалавров и специалистов. Для этого были использованы методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма, опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, опросник проактивного совладающего поведения в адаптации Е.С. Старченковой.

Как показал анализ данных по обеим методикам, в большинстве случаев студенты, вне зависимости от курса и формы обучения, используют в стрессовых ситуациях адаптивные копинг-стратегии. Ведущей стратегией (по методике Хейма) и у бакалавров, и у будущих специалистов является оптимизм. Причем у студентов специалитета он возрастает более динамично и более интенсивно. У бакалавров можно выделить ведущую копинг-стратегию, которая сохраняется все годы обучения – позитивное переформулирование и личностный рост (по методике COPE), что по своему характеру сходно с оптимизмом (Э. Хейм.). В отличие от них, у будущих специалистов нет единой универсальной копинг-стратегии, но есть две наиболее часто встречающиеся стратегии совладания, это позитивное переформулирование и личностный рост, а также активное совладание.

Полученные результаты методики, изучающей проактивное совладающее поведение, позволяют констатировать, что на протяжении всего времени обучения у студентов-бакалавров стабильно выявляется такой вид проактивного совладающего поведения, как проактивное преодоление, которое возрастет к концу обучения в 1,5 раза. По сравнению с ними у студентов-специалистов на протяжении всего времени обучения к ведущему проактивному совладанию присоединяются еще превентивное преодоление и поиск эмоциональной поддержки. Показатели данных проактивных стратегий совладания со стрессом являются довольно-таки стабильными, в особенности на 1, 3 и 5 курсах. На 2 и 4 курсах происходят качественные изменения в использовании этих стратегий совладающего поведения.

Таким образом, нами были выделены качественные различия между студентами-бакалаврами и студентами-специалистами в развитии стратегий совладающего поведения, в том числе в видах преобладающих копинг-стратегий. Помимо этого, с помощью данных по копинг-стратегиям мы выявили основные кризисные периоды, связанные с адаптацией к новым, специфичным условиям обучения, а также личностным и профессиональным становлением студентов-психологов: это 2 и 4 курсы у бакалавров и 1, 3 и 5 курсы у специалистов.

Для определения психологических условий развития стратегий совладающего поведения была разработана и проведена программа, направленная на повышение уровня адаптивности стратегий совладания студентов-психологов. Основой программы стал курс по выбору «Стратегии совладания в решении профессиональных задач». Основные направления работы по реализации программы: развитие профессионального сознания и профессиональной рефлексии, освоение студентами опыта доступной профессиональной деятельности, оказание им индивидуальной помощи в осознании используемых стратегий.

В реализации программы приняли участие те же студенты, что и в констатирующем эксперименте, занятия проводились на протяжении одного

семестра и включали в себя 36 занятий. Каждое занятие являлось основой для построения следующего занятия.

Программа курса «Стратегии совладания в решении профессиональных задач» состояла из следующих блоков.

1 этап. Мотивационно-информационный блок. В данном блоке при помощи мозгового штурма студенты вывели для себя понятие «совладающего поведения» путем анализа того, какие профессионально важные качества необходимы для сохранения самообладания, эмоционального равновесия и конструктивного решения. Затем экспериментатором была проведена беседа со студентами о сущности феномена совладающего поведения, его роли в жизни человека, профессиональной деятельности психолога, таким образом, происходил обмен имеющимся первоначальным опытом и знаниями о профессии, совладающем поведении в профессиональных ситуациях. Далее экспериментатор познакомил студентов с видами стратегий совладающего поведения, где также проходило решение профессиональных ситуаций с описанием действий клиента или группы и было дано задание по группам охарактеризовать стратегию по заданным критериям: способ действий, эмоциональная реакция, осознание ситуации и себя в ней, результат и его последствия. В конце блока была диагностика студентами собственных стратегий совладания. В качестве домашнего задания использована подготовка и проведение профессионально-диагностических микропрактикумов (поиск и разбор с одноклассниками аналогичных обсуждаемым на занятиях ситуаций). Во время подведения итогов данного блока совместно со студентами разработаны практические рекомендации по саморазвитию будущего специалиста.

2 этап. Мотивационно-организационный блок. В данном блоке происходило знакомство с различными видами деятельности психолога, представителями профессии и учреждениями, где работает психолог, а также поиск и апробация адаптивных стратегий совладания в решении профессиональных задач с помощью тренинговых упражнений, разбора профессиональных ситуаций, деловых игр, а для студентов-специалистов была разыграна имитация психологического консультирования.

3 этап. Мотивационно-действенный блок. Данный блок был посвящен самостоятельному выполнению студентами заданий в ходе производственных практик и волонтерской деятельности или работы в ДОЛ (студентами первого курса). Студентам предлагалось разработать профессионально-творческие задания и микропрактикумы для самостоятельной работы на практике.

4 этап. Рефлексивный блок. В данном блоке были подведены итоги трех предыдущих этапов: анализ приобретенного студентами опыта профессионального взаимодействия в различных ситуациях, оценка уровня

собственной подготовленности к профессиональному взаимодействию с использованием адаптивных стратегий совладания, анализ приобретенного личностного опыта в ходе практики и волонтерской деятельности. В конце данного этапа проводилась повторная диагностика стратегий совладающего поведения студентов.

5 этап. Блок психолого-педагогического сопровождения. Специфика условно автономно выделенного этапа состоит в последовательной реализации его на протяжении всего хода эксперимента. Это предполагало, что студентам оказывалась индивидуальная помощь в осознании собственных стратегий совладания, помощь в выявлении ресурсов личностного и профессионального саморазвития, создание ситуаций успеха в индивидуальном и групповом решении профессиональных задач; индивидуальное и групповое консультирование студентов по вопросам самодиагностики и развития адаптивных стратегий совладания в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

По окончании программы проведена повторная диагностика с помощью тех же методик, что и в первой части исследования.

Результаты показывают рост адаптивных копинг-стратегий у большинства студентов, что благоприятно влияет на их адаптацию к стрессовым ситуациям, а также может помочь в дальнейшей взрослой жизни за пределами университета. Наблюдается рост копинг-стратегий, которые можно назвать «волевыми» – подавление эмоций, сохранение самообладания, проблемный анализ, принятие, сдерживание, подавление конкурирующей деятельности, планирование – что является важным при любой работе, в особенности с людьми, и требует волевой саморегуляции.

Анализ полученных данных позволяет отметить снижение стратегий совладания, направленных на активное выражение эмоций: эмоциональная разрядка, оптимизм, концентрация на эмоциях и их активное выражение, что также благоприятно сказывается на общей и непосредственно будущей профессиональной адаптации студентов. В то же время обнаружился рост копинг-стратегий, направленных на сотрудничество с социумом: сотрудничество, обращение, поиск социальной поддержки инструментального типа, что свидетельствует об эффективности созданных в эксперименте условий взаимодействия студентов с экспериментатором и друг с другом. Помимо развития адаптивных копинг-стратегий у студентов развивается и навык коммуникации, о чем говорит и их активное групповое обсуждение случаев в группе и с экспериментатором.

Важно отметить рост превентивного совладающего поведения в сравнении с проактивным, свидетельствующий о том, что после формирования (коррекции) студенты стали склонны больше просчитывать свои шаги и пути решения, а не сразу переходить к активным действиям, что тоже является косвенной характеристикой волевого поведения.

Для оценки успешности разработанной развивающей (коррекционной) программы использован многофакторный дисперсионный анализ. Обнаружилось, что изменения в копинг-стратегиях, произошедшие у студентов после применения развивающей (коррекционной) программы, оказались статистически значимыми (при уровне значимости $p \leq 0,01$). Это позволяет сделать заключение об эффективности разработанной и реализованной нами программы развивающих занятий и о получении экспериментального подтверждения выдвинутой гипотезы.

Литература:

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3. С. 165-171.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. № 1. 1994. С. 3-19.
3. Загузина Н.Н. Выбор старшеклассниками будущей профессии как элемент принятия решения // ЧиО. 2010. № 4. С. 145-147.
4. Кобзева О.В. Проявление копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 155-158.
5. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 20-30.
6. Соколова Д.В., Сеничева Н.Н. Психологическая готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению // Вопросы территориального развития. 2015. № 5(25). С. 1-9.
7. Деркач А.А., Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000. 304 с.
8. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
9. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
10. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2005. 46 с.
11. Голованевская В.И. Факторы предпочтения стратегий совладания: дисс. ... к. психол. н. М., 2006. 185 с.
12. Живаев Н.Г. Социально-психологические закономерности взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза: дисс. ... к. психол. н. Ярославль, 2009. 294 с.

Часть 3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

МЕРОПРИЯТИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА (ТЕОРИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ)

Акулова Т.Н., Плаксина Н.В., Смирнова Е.В. (Москва, Россия)

Аннотация: Вопросы безопасности образовательных учреждений и, в частности, безопасности жизнедеятельности и здоровья субъектов образовательного процесса, в последние годы приобретают особую актуальность. На государственном уровне осуществляется контроль с целью обеспечения безопасности образовательного пространства всех видов и уровней образовательных учреждений. Безопасность становится обязательным условием и одним из критериев эффективности деятельности образовательных учреждений.

Письмо Министерства образования и науки России от 30.08.05 г. № 03-1572 «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» предписывает органам управления образованием усилить внимание к вопросам безопасности.

В статье анализируется понятие безопасность жизнедеятельности, рассматриваются основные причины девиантного поведения обучающихся, аспекты личностного уровня, которые обуславливают отклоняющееся от нормы поведение. Авторами анализируются и предлагаются эффективные мероприятия, снижающие риск и уровень безопасности жизнедеятельности участников образовательного пространства.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, девиантное поведение, психоактивные вещества, формы реализации обеспечения безопасности образовательного пространства.

ENSURING THE SAFETY AND HEALTH OF STUDENTS (THEORY AND REALITY)

Akulova T. N., Plaksina N.V., Smirnova E. V. (Moscow, Russia)

Abstract: Security issues of educational institutions, and in particular, the safety and health of the subjects of the educational process in recent years are of particular relevance. State control to ensure the safety of educational space of all kinds and levels is carried out. Safety is a prerequisite and one of the criteria of effectiveness of the education system.

Letter of the Ministry of education and science of Russia from 30.08.05 № 03-1572 «About security in educational institutions» requires education authorities to pay more attention to security issues.

The article analyzes the concept of safety, the main causes of deviant behavior of students, aspects of personal level, which cause abnormal behavior of students. The authors of effective interventions that reduce the risk and level of safety of participants of educational space are analyzed.

Keywords: safety, deviant behavior, addiction, psychoactive substances.

Проблемы безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях (ОУ) актуальны и обусловлены многочисленными реальными фактами опасных ситуаций в ОУ.

Закрепление данных мероприятий на государственном и правовом уровне обусловлено многочисленными фактами опасных происшествий в ОУ, растущей динамикой роста заболеваемости, травматизма, правонарушений, в том числе и уголовного порядка, наркомании, раннего алкоголизма, актов телефонного и политического терроризма.

Обозначим основные понятия безопасности образовательного пространства: опасность; опасный фактор; опасная ситуация; безопасность ОУ; уровень защищенности (безопасности); риск. Все эти составляющие в той или иной степени образуют систему безопасности, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных и определенным образом упорядоченных элементов, включающая в себя правовые, социально-экономические, организационные, технические, методические, санитарно-гигиенические, профилактические и иные средства и мероприятия для целей обеспечения безопасности.

В качестве ключевой и ролевой позиции в проблеме мер обеспечения безопасности жизнедеятельности и здоровья профессионала рассмотрим отдельно опасность как воздействие или угрозу поражающего (деструктивного) воздействия неблагоприятных процессов, явлений, событий, иных внешних и внутренних факторов на учащихся и персонал ОУ, их жизнь, здоровье, права и свободы, имущество и окружающую среду.

Опасность обоснованно следует считать основным фактором в формировании и наступлении опасной ситуации. И если в прогнозируемом варианте есть возможность предопределить и предотвратить риск опасной ситуации, то это возможно путем предупредительного и профилактического характера мероприятий, снижающих или исключаящих уровень риска наступления неблагоприятных событий.

Учитывая то, что проблема безопасности жизнедеятельности образовательного пространства и среды носит комплексный характер, подходить к ее изучению и исследованию имеет смысл также комплексно. Следует отметить, что в качестве субъекта образовательного процесса в рамках заявленной темы, нами для исследования и анализа будет выделен студент, как активный участник, формирующий свои профессиональные навыки и способности на основе самовоспитания, самообучения и регуляции.

Процессы, происходящие в образовательной среде, еще не до конца выявлены, определены и осмыслены, поэтому представляют сложность для определения совместных действий субъектов безопасности на перспективу, не обозначены основные направления и приоритеты осуществления организационных и иных мероприятий в сфере безопасности образовательного учреждения.

И, тем не менее, приходится констатировать тот факт, что для значительного числа молодежи употребление всего запретного становится нормой жизни. Особую значимость эта проблема приобретает при вступлении молодого человека в новую социальную ситуацию студенческой жизни.

Для многих студентов процесс адаптации к новым условиям деятельности в вузе представляет собой определенные, а иногда и значимые трудности, к которым обучающийся не может рационально подойти. Тогда этот путь на определенном этапе ведет к дезадаптации. Проблемы неустойчивой регуляции поведения решаются за счет использования таких форм поведения, которые ведут к упрощению «внутреннего конфликта». Такие формы поведения легко достигаются с помощью употребления различных психоактивных веществ (ПАВ) [1].

Под ПАВ понимаются такие вещества, которые при введении в организм человека могут изменять его восприятие окружающего мира, настроение, способность к познанию, поведение и двигательные функции.

Авторами статьи (сотрудниками кафедры физического воспитания, кафедры социологии и Службы безопасности РХТУ им. Д.И. Менделеева) было проведено исследование, целью которого было определение склонности к употреблению ПАВ студентов ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева». Выборку составили студенты I – III курсов всех направлений подготовки дневного отделения. Общее количество респондентов составило 2313 человек, из них 1470 девушек, 843 юношей в возрасте от 16 до 23 лет.

Соотношение опрошенных студентов по курсам составило: I курс – 39,82% (921 человек), II курс – 39,51% (914 человек), III курс – 20,67% (478 человек).

По результатам исследования среди студентов I курса диагностируется низкая склонность к употреблению ПАВ у 22,22% опрошенных. Слабая степень выраженности – 30,84%, низкая степень – 20,41% студентов. Склонны к употреблению ПАВ – 26,53% респондентов.

Среди студентов II курса диагностируются признаки к зависимости от ПАВ только у 9,11% опрошенных. В то время как показатель склонных к зависимости от ПАВ возрос до 45,28%, малосклонны – 20,42% респондентов. Имеют небольшую склонность – 25,19% опрошенных.

Показатели склонности к употреблению ПАВ среди студентов III курса близки к результатам студентов II курса. Признаки склонности к употреблению ПАВ диагностируются у 7,99% опрошенных, малосклонны – 15,98%, имеют склонность – 26,14% склонны к зависимости – 49,89% респондентов.

Полученные результаты позволяют предположить, что 62,38% студентов уже имеют опыт употребления ПАВ.

Проведенное исследование позволило предположить о существовании злоупотребления психоактивными веществами студентами. Возможными причинами которого могут являться: возросшее число стрессовых ситуаций в период обучения; неготовность молодых людей к преодолению трудностей; влияние молодежной субкультуры, позволяющей уйти от реальности и проблем в мир фантазий и призрачных побед; неспособности молодежи противостоять давлению студенческой группы или соседей по общежитию [2].

Кроме этого, нами было проведено исследование, целью которого было изучение необходимости создания в вузе Свода правил, где определяющую роль играет система рекомендаций по соблюдению этических норм и правил поведения студента.

Воспитание ответственности, социальной активности, способности к самодисциплине и самоорганизации у каждого студента – важный фактор становления личности. Чем глубже студент осознает социальную значимость своих обязанностей, тем выше уровень его социальной зрелости.

Нравственное воспитание предполагает выработку у студента ценностных ориентаций, жизненных планов, целей, идеалов и стремлений, культуры общения.

В новых условиях образование представляет собой особую среду, где проходит становление личности, и которая оказывает влияние на построение ее потребностей, мотивов деятельности, духовных интересов и нравственных установок [3].

Авторы пытались установить зависимость употребления психоактивных веществ как показателя девиантного поведения на начальной стадии от избегания выполнения норм общественного жития, которые основываются на саморегуляции поведения и уровня сформированности самосознания.

В качестве исследовательского инструментария использовался разработанный нами опросник. Выборку опрашиваемых составили студенты РХТУ им. Д.И. Менделеева I и III курса технических и гуманитарных специализаций, а также преподаватели общих кафедр. Всего в опросе участвовало 139 человек.

Результаты исследования выявили наметившуюся тенденцию в пренебрежении соблюдения правил общего внутреннего распорядка учебного заведения. И если морально-этические нормы могут иметь для студента актуальное значение в качестве важных аспектов адаптации к условиям обучения в избранном учреждении образования, то любые отклонения или попытки минимизировать ответственность в том или ином ее проявлении, могут говорить о тенденции к дезадаптационным моментам и ситуациям общественного характера.

Что позволяет предположить наличие причинно-следственной связи между формальным отношением к соблюдению морально-этических норм и предрасположенностью к зависимости от различного рода опасных веществ.

Даже если полученные данные не выявляют значительный уровень форм аддиктивного поведения, не следует снимать контроль над ситуацией.

Вопросы правового регулирования данной проблемы поднимаются давно. Полемика и общественное мнение в отношении решения этой ситуации (социально-психологическое и медицинское освидетельствование/тестирование с целью выявления зависимости от психоактивных веществ) сводятся к основным позициям: правовое или принудительное тестирование; обязательное, необходимое или добровольное; анонимное или открытое.

Федеральным законом Российской Федерации от 7 июня 2013 г. N 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ» и Приказом Минобрнауки России от 16 июля 2014 г. № 658 (зарегистрирован в Минюсте РФ 13 августа 2014 г. Регистрационный N 33576) утвержден Порядок проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования (Приказ вступил в силу 31 августа 2014 г.).

На регулярной основе Минобрнауки России направляет в региональные органы управления образованием приказы, инструкции, рекомендации и письма по обеспечению безопасности ОУ, где в качестве приоритетных задач и мероприятий по обеспечению безопасности ОУ обозначены: формирование готовности к опасностям и к противодействию им; изучение видов опасностей, способов их преодоления; раннее выявление причин и признаков опасных ситуаций, их предотвращение и устранение; обеспечение условий и возможностей для самозащиты, спасения и защиты других людей; экономическое, техническое и правовое обеспечение системы безопасности ОУ; формирование навыков правильного поведения при опасностях; формирование культуры безопасного мышления и поведения, интереса каждого обучаемого, родителя и педагога к обеспечению безопасности ОУ.

К сожалению, практическая реализация мероприятий по обеспечению благоприятных и неопасных условий жизнедеятельности в ОУ имеет ряд особенностей и носит все еще проблемный характер. А именно, процедура тестирования на предмет употребления психоактивных веществ основывается на добровольности тестируемых. Добровольность – понятие, которое сводится к возможному неучастию, избеганию и необязательности в проведении обозначенной процедуры.

Имеется ли реальная возможность сделать наиболее эффективной программу по обеспечению безопасности ОУ? Есть ли на то основания?

Безусловно, это подтверждают данные Госнаркоконтроля России, согласно которым 4 млн. человек (3% населения России) имеют зависимость от психоактивных веществ. Цифры говорят сами за себя.

С точки зрения авторов, представляется возможным процедуру тестирования студентов на зависимость от употребления ПАВ возвести в ранг обязательной. Это увеличит количество и контингент обследуемых и, как следствие, приведет к наиболее информативным результатам. Более того, обозначить периодичность тестирования, например, один раз в полгода. Конечно, предложенные меры будут носить императивный характер, но необходимость регулирования мер по обеспечению профилактики и сохранению здоровья молодого поколения назрела и приобрела актуальность.

Следует рассмотреть и такую процедуру, как обязательное медицинское освидетельствование при поступлении в вуз. Обоснованием к этому является Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», который регламентирует мероприятия при приеме на обучение по основным профессиональным образовательным программам по профессиям, специальностям, направлениям подготовки, перечень которых утверждается Правительством Российской Федерации.

Перечень таких профессий, специальностей, направлений подготовки установлен постановлением Правительства Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 697, в частности, в него включены специальности высшего образования – образование и педагогика, лечебное дело. Общим медицинским противопоказанием к допуску и к работам, требующим предварительного медицинского осмотра, является «алкоголизм, токсикомания, наркомания».

Некоторые вузы Санкт-Петербурга руководствуются данными правовыми регламентами и устанавливают в качестве обязательной процедуру медицинского освидетельствования. Вдвойне эта процедура актуальна для специфики нашего вуза химической направленности, где студенты имеют непосредственный доступ к опасным и психоактивным веществам. И включение при поступлении в вуз обязанности проходить предварительный медицинский осмотр оправданно и логично, как неоправданно и нелогично само понятие студент химического вуза, зависимый от психоактивных веществ.

Подводя итог, отмечаем: проблема мер по обеспечению безопасности жизнедеятельности и здоровья будущего профессионала комплексная, требующая всестороннего анализа с учетом всех составляющих факторов.

Литература:

1. Калинина Т.В., Маслова М.В. Изучение проблемы профилактики употребления студентами СПО психоактивных веществ // Молодой ученый. 2014. № 21.1. С. 101-103.
2. Козлов Н.С., Лахтин А.Ю. Здоровье, физическая культура и адаптация студентов к обучению в вузе. // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 207-209.
3. Плаксина Н.В., Смирнова Е.В. Этический кодекс студента как условие формирования традиций и имиджа образовательного учреждения. Материалы VII Всероссийской (с международным участием) научной конференции студентов и аспирантов «Человек. Образование. Наука. Культура», 20 – 22 апреля 2016 г. М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2016. С. 115-118.

ПРЕВЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Александрова Н.В., Крахмалева О.Е., Барышева О.М. (Омск, Россия)

Аннотация: Психические расстройства у детей часто мешают их гармоничному развитию, могут приводить к нарушениям адаптации и социализации, таким неблагоприятным социальным проблемам, как аддиктивное и делинквентное поведение и суициды. Это происходит как из-за нарушений приспособительных свойств больной психики, так и из-за стигматизированного: особенного и часто неадекватного восприятия социумом психически больного ребенка. В статье освещены направления превенции социальной адаптации психически больных детей посредством их комплексного сопровождения специалистами клинического профиля, психологами, педагогами, специалистами по социальной работе и межведомственным взаимодействием.

Ключевые слова: Психические расстройства у детей и подростков, превенция социальной дезадаптации психически больных детей, межведомственное взаимодействие, полипрофессиональная бригада, детская психиатрическая служба.

PREVENTION OF SOCIAL MALADJUSTMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AFFECTING MENTAL DISORDERS

Alexandrova N.V., Krahmaleva O.E., Barysheva O.M. (Omsk, Russia)

Abstract: Mental disorders in children often interfere with their harmonious development, they can lead to violations of adaptation and socialization, to unfavorable social problems, such as addictive and delinquent behavior and suicides. This happens both because of the disturbances in the adaptive properties of the sick psyche, and because of the special and often inadequate perception of a mentally ill child by the society. The article highlights the directions of prevention of social adaptation of mentally ill children through their comprehensive support by clinical specialists, psychologists, educators, specialists in social work and interdepartmental interaction.

Keywords: Mental disorders in children and adolescents, prevention of social maladjustment of mentally ill children, interdepartmental interaction, polyprofessional brigade, children's psychiatric service.

Психическое здоровье детей очень важно для их адекватной социализации. И, если ребенок с таким заболеванием лечится только методами клинической психиатрии, но не получает соответствующей психосоциальной помощи, значительно повышаются риски социальной дезадаптации, школьной неуспеваемости, аддиктивного и других видов девиантного поведения вплоть до криминального [2, 4, 8, 12]. Биопсихосоциодуховная природа человека и этиопатогенетических факторов заболеваний детской психики [11] обуславливают потребность во включении в этот процесс родителей и специалистов, работающих с детьми, из разных областей деятельности и разных ведомств: клинической психиатрии, социальной работы, педагогики, психологии, правоохранительных органов [3, 5].

Важным направлением превенции социальной дезадаптации юных психиатрических пациентов является комплексный подход с интеграцией специалистов клинического профиля и ведомств, курирующих разные стороны жизни детей [9]. Психосоциальная реабилитация является одной из главных задач детско-подростковой психиатрии. Ее целью является восстановление утраченного социального статуса, возвращение детей к прежней учебной и другим видам деятельности или сохранение у них такого уровня активности, который соответствует их возможностям. Это система комплексных мероприятий, предусматривающих смягчение и устранение негативных последствий болезни, процесс, целью и содержанием которого являются объединение комплекса разных видов медицинской и социальной помощи на всех этапах медицинской и социальной реабилитации. Анализ отечественного и зарубежного опыта психосоциальной реабилитации детей показал, что более эффективными являются комплексные программы, реализуемые при участии не только врачей психиатров, но и других специалистов неклинического профиля [1, 6, 9, 15, 16].

Эффективная организация интегративного подхода в превенции социальной дезадаптации детей и подростков, проходящих лечение в подразделениях детской психиатрической службы БУЗ «ОО КПБ им. Н.Н. Солодникова», обеспечивается работой полипрофессиональной бригады. Каждый пациент требует индивидуального подхода в лечении и реабилитации. В зависимости от возраста, формы и тяжести заболевания и социальной ситуации ребенок или подросток получает поддержку в соответствующем его потребностям структурном подразделении службы.

Индивидуально определяется медикаментозное лечение, психолого-педагогические подходы и методы психосоциального воздействия. Эти мероприятия осуществляются разными специалистами и от того, насколько хорошо скоординированы их действия, зависит успех лечения. В состав бригады входят: врач-психиатр, врач-психотерапевт, специалист по социальной работе, социальный работник, психолог, воспитатели, логопед,

медицинские сестры. Основными ее задачами являются: установление психологического контакта с ребенком и членами его семьи, изучение характера клинических симптомов, устранение нежелательной фиксации внимания окружающих на болезненных симптомах (тики, заикание), помощь в адаптации ребенка в больничной среде, организация досуга, установление оптимальных терапевтических отношений и общего с маленькими пациентами языка.

Каждый специалист полипрофессиональной бригады выполняет определенный вид работы. Врачом-психиатром оценивается состояние пациента на настоящий момент и назначается обследование (включающее в себя консультации социального работника или специалиста по социальной работе, психолога, логопеда, врача-психотерапевта), лечение, реабилитационные мероприятия, определяется форма обучения и психосоциальных воздействий.

Психолог проводит обследование, психокоррекционные мероприятия в пределах своей компетентности. Тщательная патопсихологическая диагностика помогает правильно подобрать метод и последовательность психотерапевтических и реабилитационных воздействий.

Психотерапия в большинстве случаев используется как часть общего направления психиатрического лечения, но если причины развития заболевания носят исключительно психогенный характер (например, воздействие психотравмы), то методы психотерапии могут занять и ведущее место.

Логопед выявляет речевые нарушения детей, занимается их коррекцией (в форме индивидуальных и групповых занятий), участвует в выработке правильного лечебно-педагогического подхода к ребенку.

Педагогическая работа является неотъемлемой частью реабилитационного процесса. Воспитательная деятельность направлена на коррекцию поведения детей, повышения их работоспособности и усидчивости; формирование навыков гигиены и самообслуживания, соблюдения режима дня, обучение правилам поведения на улице, в транспорте, в школе, в экстренных ситуациях.

Ведущую роль в превенции социальной дезадаптации психически больных детей и подростков играют специалисты по социальной работе, которые проводят тренинги по восстановлению утраченных социальных навыков, формированию и совершенствованию коммуникации, преодолению трудных ситуаций, оказывают инструментальную и эмоциональную поддержку, организуют досуговую деятельность, оказывают консультативную и коррекционную помощь родственникам пациентов. Ведь при психических заболеваниях нарушается преимущественно видоспецифическая деятельность пациента – социальное функционирование. Этим определяется своеобразие методов и форм социальной помощи,

направленных на возвращение пациентов к активной социальной жизни. Показатели качества жизни и социального функционирования являются ключевыми при организации всего реабилитационного процесса, так как выступают основными для определения заключения специалиста по социальной работе в виде «социального диагноза». В индивидуальной карте реабилитации отражается внешнее социальное окружение, положение в семье, уровень образования, развитие гигиенических, бытовых навыков, а также динамика состояния в результате лечебно-реабилитационных воздействий.

Обсуждение с пациентами и родственниками причин болезни, ее проявлений и способов совладания с ними, позволяет значительно повысить комплаенс, сформировать настрой на совместное решение проблем, возникающих в ходе лечения, на длительный прием препаратов. Тем самым, уменьшается частота обострений, госпитализаций в стационар, вероятность совершения общественно опасных действий, степень стигматизации, улучшаются взаимоотношения с окружением, появляется активная жизненная позиция.

Эмоциональная поддержка является неотъемлемым компонентом работы всех участников бригады и реализуется в виде бесед с пациентом по его запросу или при выявлении проблем.

Инструментальная поддержка сопровождает весь процесс психосоциальной реабилитации, является важным элементом в преодолении кризисных ситуаций и этапного продвижения на пути к социальной интеграции и автономии, так как данный вид помощи содержит элемент активизации самого пациента, способствует овладению новыми навыками, умениями самостоятельно решать вопросы и т.п. Индивидуальные усилия специалистов по социальной работе направляются также на активизацию поддержки со стороны социальной сети пациентов. С этой целью устанавливаются контакты с лицами, составляющими непосредственное окружение пациентов, проводится постоянная долговременная работа с членами семьи, родственниками, друзьями, а также с лицами, работающими в тех организациях социального профиля, которые в данном сообществе призваны оказывать социальную помощь, в которой может нуждаться пациент, и, кроме того, с непрофессиональными общественными организациями. Специалисты по социальной работе при работе с лицами, страдающими психическими расстройствами, оказывают различные виды социальных услуг.

Индивидуальная семейная психотерапия и консультирование с родственниками направлены на формирование у них правильного отношения к проводимым лечебным и психосоциальным мероприятиям.

Очень важно сформировать комплаенс – четкое следование рекомендациям врача в процессе лечения [7]. Специфика детских

психических расстройств, обусловленная комплексом биопсихосоциодуховных факторов, как вызывающих заболевание, так и вытекающих из него, предполагает особую роль семейной среды для больного ребенка. И семье принадлежит обязанность в соблюдении комплаенса, поскольку ребенок в силу незрелости психики и юридической несостоятельности не может самостоятельно обеспечить себе необходимые условия для лечения и выздоровления. При удачно сформированном семейном комплаенсе наблюдается адекватное понимание родителями и сиблингами природы болезненных проявлений. Они доверяют психиатру и другим специалистам службы, регулярно посещают врача, контролируют прием ребенком назначенного лечения, при появлении побочных эффектов ставят в известность лечащего психиатра, поддерживают с ним постоянное взаимодействие. Обеспечивают соблюдение ребенком режима, находят приемлемые для него коррекционные и развивающие виды деятельности. Они обращаются за консультацией психотерапевта или психолога для выявления психологических факторов, поддерживающих или обостряющих заболевание ребенка. При выявлении этими специалистами источников острой или хронической психотравматизации, родители следуют рекомендациям по решению проблемы, приводят на психотерапевтические сеансы ребенка, а сами посещают сеансы семейной психотерапии.

Включение в процесс лечения групповых психосоциальных вмешательств, способствует улучшению качества жизни пациентов, повышению социальной адаптации, мотивации к продуктивной деятельности, частичном восстановлении трудоспособности, творческой самореализации, появлении новых коммуникативных структур, формировании комплаенса. Как следствие, отмечается снижение числа рецидивов болезни и госпитализаций, что является основной целью в лечении хронических психических расстройств.

Виды групповой работы с детьми и подростками можно условно подразделить на несколько подгрупп.

Проводится игровая терапия в различных модификациях. Поскольку игра – это естественный вид деятельности ребенка, ее психореабилитационный потенциал очень высок. Игровые методы не имеют нозологической специфичности. Только игра может использоваться как «мостик», помогающий преодолеть психологические проблемы, вызванные психическим заболеванием. Игровая терапия может быть направлена на решение конкретных проблем, например, фобических реакций. Но, в большинстве случаев, взаимодействие специалиста и группы детей, решает комплекс задач: восстанавливает или формирует навыки нарушенной коммуникации, способствует выработке адаптивных форм поведения, улучшает эмоциональное состояние, снижает стрессовый фон, позволяя

отреагировать психоэмоциональное напряжение в социально приемлемой форме.

Тренинги коммуникативных навыков направлены на повышение социальной активности пациентов, развитие их способностей к общению, повышение самооценки, предотвращение социальной изоляции, формирование чувства сопричастности, взаимной заинтересованности и поддержки. Проводятся психологами, специалистами по социальной работе.

Эффективность проведения коммуникативных групп подтверждается данными многочисленных исследований о важности создания терапевтической среды отделения, способствующей комплаенсу, устойчивому позитивному отношению к лечению и поддерживающей терапии, сплочению пациентов, усилению их доверия друг к другу.

Психообразовательные тренинги способствуют формированию способности понимания болезни, распознаванию симптомов; созданию комплаенса между врачом, пациентом и родственниками; выработке мотивации к соблюдению лекарственного режима, ответственности за свое здоровье; знакомят с социально-правовыми вопросами.

Педагогическая деятельность является приоритетным направлением психореабилитации, потому что обучение в школе является определяющим видом деятельности юных пациентов. От того, насколько ребенок справляется с учебой, зависят его самооценка и успешность социализации. Поддержание и развитие навыков учебной деятельности важны для предупреждения формирования госпитализма. К учебной деятельности в условиях стационара привлекается около 90 % детей, за исключением детей и подростков, чье состояние не позволяет им находиться в учебных классах (острый психоз, грубые нарушения поведения и интеллекта). Совмещение в стационаре лечения и обучения повышает эффективность терапии, облегчает школьную адаптацию пациентов после выписки. При организации обучения учитывается психическое состояние ребенка, применяется индивидуальный подход, щадящий режим и меры поощрения.

Адаптация в социуме детей и подростков, страдающих психическими расстройствами, проходит легче и менее болезненно при поддержке семьи [6], поэтому большое внимание уделяется работе с родственниками.

Этот раздел психореабилитационной работы включает в себя психообразовательную работу (индивидуальную и групповую); коррекцию семейных отношений в ходе работы с психологом и психотерапевтом, что позволяет изменить взгляд родных на проблемы, способствует снижению тревоги и страха отвержения, появлению внутренней уверенности в своих силах, адекватной оценки возможностей болеющих детей и подростков, преодолению проблемы стигматизации, установлению комплаенса с врачом, улучшению взаимоотношений в семье.

Психообразование служит получению знаний о причинах, течении, проявлениях заболевания, способах [6]. Проведенные обучающие мероприятия привели к изменению отношения родственников к болезни. У них появилось осознание необходимости регулярного приема лекарств, своевременного обращения за помощью при обострении заболевания, терпимое отношение к дефицитарным проявлениям болезни.

Психообразование проводится всеми участниками психореабилитационного процесса от первичного обращения за психиатрической помощью и на всех последующих этапах. Начинает работу участковый психиатр, рассказывая о природе заболевания и методах лечения. Продолжают этот процесс психотерапевт, психолог, логопед и специалист по социальной работе в тех сферах их деятельности, где необходимо сотрудничество родителей. Работа ведется как индивидуально – с родителями, так и в группах членов семей больных детей. Наличие больного ребенка часто приводит семью к самоизоляции, к потере круга общения, к появлению чувства стыда, самостигматизации [9, 13, 14, 17]. Обсуждение общих проблем в группах приводит к совместному поиску способов их решения. Следствием является улучшение внутрисемейных отношений, расширение круга общения, дестигматизация, появление уверенности в завтрашнем дне.

Широко применяется семейная психотерапия. Данный вид работы психолога и психотерапевта направлен на формирование у родных правильного отношения к проводимым психосоциальным мероприятиям; смягчение порицающего поведения в отношении больного в связи с недооценкой тяжести его состояния; снижение гиперопеки, затрудняющей адаптацию пациента; освоение новых форм решения конфликтных ситуаций; создание общими усилиями комфортного семейного климата. У пациентов семейная психотерапия решает вопросы межличностных, супружеских, детско-родительских отношений.

Социальная работа по превенции социальной дезадаптации психически больных детей и подростков ведется с опорой на научные разработки кафедры социальной работы Омского государственного университета и тесное межведомственное взаимодействие руководства и специалистов больницы. В него включены министерства по делам молодежи и спорта, образования, труда и социальной защиты, органы внутренних дел, средства массовой информации.

Таким образом, комплексный подход к ведению юных психиатрических пациентов, который включает, кроме биологического лечения, психолого-социальное и педагогическое сопровождение, способствует превенции их социальной дезадаптации.

Литература:

1. Александрова Н.В., Кадневский В.М., Дьяченко Е.Ю. Психологическое здоровье школьников: нужны системные решения // Народное образование. 2013. № 3. С. 242-246.
2. Алешко В.С. О неврозоподобных нарушениях в отдаленном периоде мозговых инфекций и травм черепа у детей и подростков (клинические особенности, вопросы социальной адаптации) // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсакова. 1974. № 10. С. 1535-1538.
3. Бархатова А.Н. Психическое здоровье через призму общественного мнения // Психическое здоровье: социальные, клиничко-организационные и научные аспекты: Материалы научно-практической конференции, 31 октября 2016 г. /Под редакцией Г.П. Костюка. М.: ООО "Издательский дом КДУ", 2017. С. 519-523.
4. Березанцев А.Ю., Кузнецов Д.А. Клиничко-социальные и нейробиологические аспекты оценки общественной опасности больных с шизофренией и органическими психическими расстройствами [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-sotsialnye-i-neyrobiologicheskie-aspekty-otsenki-obshchestvennoy-opasnosti-bolnyh-s-shizofreniey-i-organicheskimi> (дата обращения: 10.09.2017).
5. Вейц А.Э. Сравнительный анализ эмоционально-личностных и поведенческих нарушений младших школьников с неврозоподобными и невротическими расстройствами // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. N 3(26) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 03.10.2016).
6. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторажакова Я.А. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. М: Медпрактика, 2004. 491 с.
7. Вольская Е.А. Пациентский комплаенс. Обзор тенденций в исследованиях // Ремедиум. 2013. № 11. С. 6-15.
8. Капранова Е.И., Белоусова Н.А. Отдаленные последствия перинатального поражения центральной нервной системы// Доктор.ру. 2012. С. 40-43.
9. Крахмалева О.Е., Чеперин А.И., Александрова Н.В., Четвериков Д.В. Организационно-методические основы психосоциальной реабилитации детей и подростков в Омской области //Школа В.М. Бехтерева: от истоков до современности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 160-летию со дня рождения В.М. Бехтерева и 110-летию Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. СПб.: АльтаАстра, 2017. [Электронное издание] – URL: http://www.bekhterev.ru/upload/documents/17-05-18_NIPNI.pdf (дата обращения: 30.09.2017).
10. Захарова Н.М., Баева А.С., Гурин И.В., Шкурко В.В. Формирование феномена стигматизации в отношении лиц, пострадавших при чрезвычайных ситуациях у представителей различных социальных групп // Психология и право. 2017. Том 7. № 1. С. 193-205.
11. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 560 с.
12. Кошелева Г.Г., Ширяев О.Ю., Неретина А.Ф. Анализ соматической патологии у суицидентов // Суицидология. 2011. Т. 2. №3. С. 39-40.
13. Серебрянская Л.Я. Психологические факторы стигматизации психически больных: дисс. ... канд. психол. наук. М.: 2005. 177 с.

14. Судьин С.А. Психически больной и его семья в теории и практике социологии психического здоровья. Нижний Новгород: ООО "Научно-исследовательский социологический центр", 2015. 116 с.
15. Швыдунова Т.А. Интегративный подход к работе с детьми. [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2012/12/29/integrativnyy-podkhod-k-rabote-s> (дата обращения: 02.09.2017).
16. Яковлева Ю.А. Проблемы и перспективы медицинской реабилитации детей и подростков с психическими расстройствами // Материалы Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии: Психическое здоровье детей страны - будущее здоровье нации, Ярославль, 04-06 октября 2016. М.: Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского, 2017. С. 449-450.
17. Ястребов В.С., Балабанова В.В., Серебрянская Л.Я., Михайлова И.И., Степанова А.Ф. Психиатрическая тематика в материалах российской прессы. // Психиатрия. 2004. Т. 2. № 8. С. 63-71.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЕ

Вышинская О.А. (Благовещенск, Россия)

Аннотация: Работа педагогов в образовательном учреждении при колонии строгого режима имеет ряд особенностей. Во-первых, это контингент обучающихся: взрослые люди от 18 лет и старше, совершившие преступление, и отбывающие большие сроки наказания. Второе – это режимная территория с пропускной системой, запретом на мобильные средства связи, ограничением передвижения и выполнении всех требований сотрудников неукоснительно.

В статье анализируется нормативно-правовая база уголовно-исполнительной системы, возможности специальных служб по обеспечению безопасности жизнедеятельности педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность в необычных условиях.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, пенитенциарные учреждения, осужденные к лишению свободы, гражданский персонал, организационно-правовые и оперативно-профилактические меры, сотрудники службы безопасности, безопасность педагогов.

SECURITY OF LIFE AND HEALTH OF TEACHERS IN THE PRISON SYSTEM

Vyshinskaya O.A. (Blagoveshchensk, Russia)

Abstract: the Work of teachers in the educational institution in the colony has a number of features. First is the contingent of students: adults from 18 years and older who committed a crime and are serving long terms of punishment. The second is a sensitive territory with a pass system, the ban on mobile communications, restriction of movement and that all the requirements of the employees strictly. The article analyzes the regulatory framework of the penal system, the special services to ensure the safety of teachers, running educational activities in unusual circumstances.

Keywords: penitentiary system, the penitentiary, the persons convicted to deprivation of freedom, civilian personnel, legal and preventive measures.

Тюрьма..., зона..., для многих это страшные слова, обозначающие беспредел, беззаконие. А для кого-то это место работы. Сразу возникает образ молодых, сильных и бесстрашных сотрудников уголовно-исполнительной системы.

А теперь прочитайте внимательно статью 112 УИК РФ о получении общего образования осужденными к лишению свободы: «В исправительных учреждениях организуется обязательное получение осужденными к лишению свободы, не достигшими возраста 30 лет, общего образования....». Статистика показывает, что педагогические коллективы, работающие в пенитенциарных учреждениях, в основном женские.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017) в статье 80 «Организация предоставления образования лицам, осужденным к лишению свободы, к принудительным работам, подозреваемым и обвиняемым, содержащимся под стражей», гласит, что для лиц, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы, обеспечиваются условия для получения общего образования путем создания органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере исполнения уголовных наказаний, общеобразовательных организаций при исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы. Особенности правового положения образовательных организаций, созданных в уголовно-исполнительной системе, устанавливаются Законом Российской Федерации от 21 июля 1993 года № 5473-1 "Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы".

Следовательно, оба министерства признают, что педагоги, работающие в образовательных учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС) приравниваются к гражданскому персоналу федеральной службы исполнения наказания.

В Законе РФ от 21 июля 1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» в главе VI «Правовая защита и социальная поддержка работников уголовно-исполнительной системы», в статье 32 «Правовая защита персонала учреждений, исполняющих наказания, и членов их семей» говорится, что персонал, а также члены семей персонала находятся под защитой государства. Неприкосновенность личности, честь и достоинство персонала охраняются законом. Законные требования персонала обязательны для

исполнения должностными лицами и гражданами. Неисполнение законных требований персонала, а также действия должностных лиц и граждан, препятствующие исполнению персоналом своих обязанностей, влекут за собой ответственность в установленном законом порядке.

Понятно, что сами педагоги не могут защитить себя от посягательства на жизнь и достоинство их личности. Обеспечение безопасности жизнедеятельности и здоровья педагогов в пенитенциарном учреждении осуществляют сотрудники ИК. Это целый комплекс организационно-правовых, режимных, оперативно-профилактических, воспитательных и иных мер воздействия на лиц, содержащихся в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы, с использованием в установленном законодательными актами порядке инженерно-технических средств, физической силы, специальных средств и оружия, направленных на выявление, предупреждение, устранение, пресечение и недопущение угроз и опасных посягательств на работников УИС, связанных с осуществлением ими служебной или трудовой деятельности.

При устройстве на работу, педагогические работники обязаны изучить правила внутреннего распорядка исправительной колонии, инструкции по безопасности и правила поведения с контингентом ИУ.

Сотрудники службы безопасности знакомят педагогов с деятельностью спецслужб по предупреждению возможных случаев применения насилия в отношении персонала со стороны осужденных.

В то же время убеждают педагогических работников в их безопасности при соблюдении всех соответствующих требований. Это наличие у педагогов предметов обеспечения личной безопасности, в том числе портативных средств тревожной сигнализации (СТС). Получая, устройство при прохождении контрольно-пропускного пункта, педагог имеет возможность в любой момент при возникновении опасности нажать на «тревожную кнопку» и вызвать дежурных сотрудников колонии.

Во время осуществления образовательного процесса (проведения уроков, воспитательных мероприятий) педагоги и их воспитанники находятся в зоне видеонаблюдения, и в момент возникновения опасной ситуации видеооператор обязан сообщить об этом соответствующим службам. Видеокамеры установлены во всех учебных кабинетах, учительской и в коридоре. Наличие видеонаблюдения сдерживает обучающихся от правонарушений, а у педагогов срабатывает психология защиты.

Согласно приказа МЮ РФ № 252 от 13 июля 2006 года «Об утверждении инструкции о надзоре за осужденными, содержащимися в исправительных учреждениях» непосредственный надзор за осужденными-обучающимися в школе осуществляет сотрудник, входящий в состав дежурной смены ИУ. Экипировка сотрудника предполагает портативный

видеорегистратор, наручники, палка резиновая ПР-73М, и газовый баллончик «Резеда 10М». Применение этих средств – крайняя мера защиты педагогов в случае возникновения угрозы их жизни.

Перечислив все меры по обеспечению безопасности жизнедеятельности и здоровья педагогов в школе при колонии, надо отметить, что каждый день педагоги не думают о возможных угрозах жизни и здоровья, а выполняют повседневную работу.

Педагоги, осуществляя образовательный процесс в школе при колонии, создают предметно-пространственную среду для формирования уверенности у обучающихся-осужденных в собственных возможностях и способностях. Многие молодые люди, окончив школу, продолжают обучаться дистанционно, получая средне-специальное или высшее образование, имея мотивацию непрерывного самосовершенствования. Проведение воспитательных мероприятий создает условия для свободы выражения чувств и мыслей наших воспитанников, укрепление их психологического здоровья и эмоционального благополучия. Гуманное взаимоотношение между участниками образовательного процесса, создает условия для ежедневной учебной деятельности, проявления уважения к человеческому достоинству, формированию и поддержке положительной самооценки.

Такая организация учебно-воспитательной работы имеет существенное значение в организации деятельности по обеспечению безопасности педагогов. Взаимоуважение, доверительное отношение, заинтересованность в результатах учебной деятельности, позволяет надеяться, что обучающиеся-осужденные не причинят вреда своим наставникам.

Образовательные организации вернулись в пенитенциарные учреждения в 2002 году, после 15-летнего перерыва. Но нормативно-правовая база уголовно-исполнительной системы, в части организации безопасных условий пребывания пенитенциарного педагога на рабочем месте имеет недостаточно четкую регламентацию. Необходимо четко определить инструкции соответствующих служб УИС для обеспечения безопасности жизнедеятельности и здоровья педагогов в пенитенциарной системе.

Литература:

1. Правила внутреннего распорядка исправительных учреждений.
2. Закон Российской Федерации от 21 июля 1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы».
3. Конституции Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.
4. Федеральный закон от 20 апреля 1995 г. № 45-ФЗ «О государственной защите судей, должностных лиц правоохранительных и контролирующих органов».
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ.
6. Приказ МЮ РФ № 252 от 13 июля 2006 года «Об утверждении инструкции о надзоре за осужденными, содержащимися в исправительных учреждениях».
7. Приказ Министерства юстиции РФ от 16 декабря 2016 г. № 295 "Об утверждении Правил внутреннего распорядка исправительных учреждений.

8. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ.

ЖИЗНЕСТОЙКИЙ ПЕДАГОГ

Чалая О.Е. (Москва, Россия)

Аннотация: В статье анализируются результаты пилотажного исследования педагогов образовательных учреждений г. Москвы, целью которого было выявление представлений о проявлении жизнестойкости в педагогической деятельности. Автор на основе анализа результатов исследования показывает критерии оценки жизнестойкости педагогов.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнестойкий педагог.

HARDIEST TEACHER

Chalaya O.E. (Moscow, Russia)

Abstract: In the article we analyze the results of a pilot poll among the teachers of Moscow educational institutions. The poll aims to reveal the ideas of viability (hardiness) in teaching activity. The aim of this article is to show the criteria that the teachers themselves evaluate the viability (hardiness) according to the results of the pilot study.

Keywords: viability (hardiness), hardiest teacher.

В новом образовательном стандарте к педагогу как профессионалу предъявляются требования не только к его квалификации, но и к личностным качествам. Это ответственность и самостоятельность в принятии решений, способность к нестандартным профессиональным действиям, эмоциональная устойчивость к стрессам, эффективные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Одной из значительных характеристик личности педагога призвана стать жизнестойкость.

Жизнестойкость педагога за последние десять лет стала достаточно популярным предметом изучения в отечественных психологических исследованиях. При этом внимание психологов направлено не только на изучение жизнестойкости как отдельного феномена. В первую очередь, жизнестойкость рассматривается в аспекте ее позитивного влияния на показатели эффективности профессиональной деятельности педагога.

В настоящее время в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета проводится психологическое исследование, в котором принимают участие работники сферы образования: педагоги, педагоги-психологи, воспитатели, репетиторы. Предполагаем, что результаты исследования станут теоретической основой для создания

программы профилактики профессионального выгорания, направленной на развитие жизнестойкости педагогов.

Особое внимание в нашем исследовании мы уделили содержанию представлений о феномене жизнестойкости, в том числе содержанию критериев оценки жизнестойкости, которыми оперируют педагоги.

Для этого была разработана анкета, предполагающая развернутый ответ на вопрос «Жизнестойкий педагог – какой он?». На момент написания статьи опрошены 33 педагога разного пола в возрасте от 28 до 60 лет со стажем работы в образовательной сфере г. Москвы от 1,5 до 32 лет.

Среди ответов участников исследования выделяются представления о жизнестойком педагоге, связанные с преодолением жизненных трудностей:

- «это педагог, который легко может справиться с любой проблемой, приспособиться в любой сложившейся ситуации и везде находить плюсы, а также любить свою работу» (ж., 30 лет);

- «это педагог, умеющий адаптироваться к любой ситуации, возникшим проблемам, меняющимся в худшую сторону, детям и родителям, администрации и все более строгим требованиям. При этом не изменять себе, своим интересам, принципам, оставаться позитивным и не срываться» (ж., 27 лет);

- «это тот педагог, который не раскисает, не опускает руки и не сдается при виде проблемы, а, наоборот, остается жизнерадостным, добрым, открытым и позитивным» (ж., 31 год).

Практически во всех суждениях прослеживаются попытки представить жизнестойкость как характеристику личности. Обобщенный анализ ответов показал, что респонденты объединяют в образе жизнестойкого педагога сразу несколько качеств:

- личностные черты;
- стрессоустойчивость;
- стратегии поведения;
- самооценку;
- преданность профессии;
- саморазвитие.

Чаще всего участники исследования выделяют умение адаптироваться в любой ситуации, эмоциональную стабильность, оптимизм, уверенность в себе. Примечательно, что неоднократно назывались так же энтузиазм и чувство юмора.

Среди описаний респондентов жизнестойкого педагога, мы наблюдаем некоторое противоречие:

- «Открытый, понимающий, жесткий, принципиальный» (ж., 31 год);
- «Терпимый, энтузиаст, сдержанный, симпатичный, без вредных привычек, воспитанный, консервативный, компетентный, успешный, авторитетный, требовательный, строгий» (ж., 32 года).

В представлении участников опроса, жизнестойкий педагог одновременно обладает полярно противоположными личностными качествами, что, вероятно, связано с противоречивыми представлениями о жизнестойкости у респондентов. Поэтому особо стоит отметить тот факт, что один респондент ответил «не знаю, что это такое» (ж., 53 года).

Привлекают внимание метафоричные суждения проявления жизнестойкости педагога:

- «Он просто огонь!..» (м., 32 года);
- «Нас бьют, а мы крепчаем..» (м., 60 л.).

Кроме того, среди ответов участников исследования встретился достаточно конкретный и эмоционально окрашенный образ жизнестойкого педагога:

• «Красивый учитель с широкой искренней улыбкой, сияющими глазами, окрыленной осанкой, легкой изящной походкой и высоко поднятой головой. Человек, который легко идет на контакт с любым, не теряет свой внутренний стержень ни при каких обстоятельствах и нюансах, которые могли произойти...» (ж., 30 лет).

Показательно, что проявления жизнестойкости педагога большинство респондентов видят так же и в профессиональном саморазвитии, и фокусируют внимание на профессиональных качествах:

- «Оптимистичный, находящий контакт с детьми, все время совершенствующийся и участвующий в разных мероприятиях, помимо своих прямых обязанностей...» (ж., 28 лет);
- «Постоянно повышающий свою квалификацию. Воплощающий новые идеи, инновации. Любящий свою профессию, детей...» (ж., 58 лет);
- «Жизнестойкий педагог уверен, что его работа самая важная в жизни общества, он должен успевать овладевать новыми знаниями, передовыми технологиями и использовать их в работе» (ж., 56 лет).

Обобщающим и наиболее показательным суждением о жизнестойком педагоге мы считаем следующее.

• «Термин "жизнестойкий" в моем понимании связан с личными качествами и стратегией поведения человека в целом, а не в конкретной сфере его жизни. "Жизнестойкий", вероятно, можно понимать как волевой, мужественно принимающий возникающие трудности, способный и умеющий пережить беды, сохранять относительное спокойствие и не терять способность радоваться и испытывать счастье. В педагогической деятельности все это также находит свое выражение, но оно зависит от конкретной ситуации и перечислять все варианты не представляется возможным» (ж., 29 лет).

Несмотря на то, что педагоги вкладывают в понятие жизнестойкости самые различные смыслы, в целом большинство высказываний соотносятся с теоретическими представлениями о жизнестойкости. В частности, с

классической и устоявшейся зарубежной концепцией жизнестойкости (hardiness) С. Кобейса и С. Мадди [2], на которую мы опирались в нашем исследовании. Жизнестойкость – интегративное качество личности, включающее три компонента: принятие на себя безусловных обязательств, способность противостоять тяжелым моментам жизни и способность воспринимать опасность как сложную задачу.

В отечественной психологии близким понятию жизнестойкости является феномен «личностного потенциала», введенный Д.А. Леонтьевым [1]. К составляющим личностный потенциал Д.А. Леонтьев относит такие личностные характеристики, как: оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, контроль за действием, субъективная витальность.

По результатам проведенного пилотажного исследования можно предварительно заключить, что представления педагогов о жизнестойкости соотносятся с теорией и вместе с тем дополняют устоявшееся определение жизнестойкости. Жизнестойкий педагог в обобщенном виде представляется как человек, обладающий различными личностными качествами, и как постоянно совершенствующийся и преданный своему делу профессионал. Жизнестойкость педагога базируется на мотивациях и ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внешние и внутренние ресурсы для достижения важных целей и решения жизненных проблем. Жизнестойкие педагоги отличаются склонностью принимать ответственность на себя в трудных ситуациях, их ценности структурированы, выражено стремление к преодолению трудностей на пути достижения цели.

Нам представляется, что по завершению исследования данные результатов опроса позволят получить ценный объективный материал и сделать окончательные выводы.

Литература:

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
2. Maddi S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. 2002. V. 54. № 3. P. 175–185.

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Чмыхало С.М. (Смоленск, Россия)

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме самообразования педагога на современном этапе развития человеческого общества, где обосновывается необходимость и актуальность самообразования для современного человека, особенно педагога.

В статье описываются основные направления профессионально-личностного саморазвития и перечисляются мотивы, побуждающие к саморазвитию.

Ключевые слова: самообразование, педагог, организационные формы образования, результаты самообразования повышение квалификации педагога, профессиональный рост.

SELF-EDUCATION OF THE TEACHER AS A CONDITION OF HIS PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Chmykhalo S.M. (Smolensk, Russia)

Abstract: This article deals with the problem of self-education teacher at the modern stage of development of human society, where the necessity and actuality of self-education for modern man, especially the teacher.

The article describes the main directions of professional and personal self-development and lists the motivations for self-development.

Keywords: self, teacher, organizational forms of education, the results of self-improvement the qualification of the teacher, professional growth.

*«Мастерство учителя – это специальность,
которой надо учиться»
А.С. Макаренко*

В постоянно меняющемся современном мире стать профессионалом невозможно без целенаправленной работы над собой, постоянного совершенствования, ежедневного кропотливого труда.

Развитие образования делает сегодня все более актуальным решение проблемы профессионализма педагога, уровня его компетентности. Это обусловлено тем, что общество осознает необходимость качественного улучшения образования, его направленности на расширение возможностей личности.

От учителя требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях». Активность человека в этих условиях, как утверждают психологи, может быть направлена на лучшее и все более полное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов, где ключевым фактором динамического развития выступает саморазвитие. *Саморазвитие педагога* – это основной инструмент его профессионального и общественного роста, совершенствования мастерства.

Профессиональное саморазвитие педагога предполагает использование специально разработанных методик, применение которых позволяет повысить уровень педагогической компетентности. К числу стандартных методов можно отнести: курсы переподготовки и повышения квалификации, предметные комиссии и методические объединения, школы передового опыта, семинары для молодых педагогов, творческие сообщества,

педагогические чтения и т.д. Однако, для того, чтобы стать настоящим «профи» в своей области, одних семинаров и курсов недостаточно. Независимо от того, какой предмет преподает учитель (математику, естествоведение, русский язык, или любой другой предмет), повысить эффективность своей работы невозможно без систематических самостоятельных занятий.

Профессиональное саморазвитие педагога не будет эффективным, если педагог не сформулирует лично значимые цели (как долгосрочные, так и краткосрочные). Именно от широты стремлений зависит дальнейшая перспектива личности. Он может стремиться «жить не по лжи», стать учителем с большой буквы, принести пользу людям и так далее. Реализация задуманного требует времени, однако пока человек имеет цель, у него есть стимул к развитию. Краткосрочными задачами педагога могут быть: организация учебной деятельности, развитие усидчивости, организаторских способностей.

Самообразование – это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук.

Можно выделить два основных подхода к рассмотрению сущности профессионального саморазвития педагога. Первый связан с саморазвитием самой личности педагога, второй – с положением этого педагога в той или иной системе профессиональной деятельности. Общим для того и другого подхода является, то что индивидуальные способности определенного человека и социальная среда, в которой он находится взаимосвязаны, что процесс саморазвития имеет свои этапы, что личностное развитие зависит от профессионального.

Основными компонентами профессионального развития считаются:

- *самопознание* себя с профессиональной точки зрения, постоянное самоопределение, развитие профессиональных навыков;
- *самопроектирование*, создание определенной стратегии для роста с профессиональной точки зрения, своей деятельности;
- *самоорганизация и самоуправление.*

«Самопознание» – предполагает логичность рассуждений и следственность выводов на основе практического опыта; пополнение знаний о себе как профессионале и идеальной модели профессиональной деятельности; соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением личности к себе и к окружающим.

«Самопроектирование» – подразумевает выбор темы самообразования. Педагог ставит цель, задачи, прогнозирует результаты своей работы, устанавливает сроки, разрабатывает программу саморазвития.

Наиболее яркими проявлениями «*Самоуправления*» выступают: прогнозирование результатов собственной педагогической деятельности, рефлексия собственной профессиональной; апробация своей авторской методической системы.

Однако, как бы ни были высоки способности педагога к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги – это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов и др. Но это всего лишь проявление инертности мышления и ленности ума, так как самосовершенствование должно быть неотъемлемой потребностью каждого педагога. Можно определить составляющие этой потребности, мотивы, побуждающие педагога к самообразованию:

- Ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, классному часу, общешкольному мероприятию, олимпиаде и др. у учителя возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

- Желание творчества. Учитель – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одному и тому же поурочному плану или сценарию, читать одни и те же доклады. Должно появиться желание большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие.

- Стремительный рост современной науки. Особенно психологии и педагогики.

- Изменения, происходящие в жизни общества. Эти изменения, в первую очередь, отражаются на учениках, формируют их мировоззрение и соответственно очень часто создают образ учителя как «несовременного человека».

- Конкуренция. Не секрет, что многие родители, приводя ребенка в школу, просят в класс к конкретному учителю, предметнику или классному руководителю. Если учитель на хорошем счету у администрации, методического совета, отдела народного образования, он имеет больше прав в выборе классов, нагрузки и др.

- Общественное мнение. Учителю не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим».

- Материальное стимулирование. Категория учителя, мнение аттестационной комиссии, надбавки, а может даже звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства учителя. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.

- Интерес. Учиться просто интересно.

Особое место в самообразовании учителя играет личный план, который составляется исходя из индивидуальных интересов и возможностей преподавателя.

План самообразования педагога

Цель самообразования: достижение более высокого уровня профессиональной компетентности, через формирование способности к творческому саморазвитию.

Задачи:

- использовать эффективные современные технологии обучения;
- повышать мотивацию и качество знаний обучающихся;
- распространять педагогический опыт в области повышения качества образования и воспитания;
- проходить курсы повышения квалификации;
- участвовать в мероприятиях по обмену опытом, проектах.

Источники самообразования:

- телевидение;
- газеты, журналы;
- литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.);
- интернет;
- видео-, аудиоинформация на различных носителях;
- семинары и конференции;
- мастер-классы;
- мероприятия по обмену опытом;
- экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты;
- курсы повышения квалификации;
- вебинары.

Формы самообразования:

- индивидуальная – через индивидуальный план,
- групповая – через участие в деятельности школьного и городского методических объединений учителей начальных классов, а также через участие в жизни школы.

Ожидаемый результат самообразования:

- повышение качества образования через овладение учащимися универсальных учебных действий;
- разработка и проведение открытых уроков, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой теме;
- доклады, выступления на заседаниях МО, участие в конкурсах и конференциях;
- прохождение курсов повышения квалификации.

Самообразование будет продуктивным, если учитель удовлетворен своей работой, а в процессе самообразования реализуется его потребность в саморазвитии.

Если процесс самообразования осуществляется добровольно, сознательно, планируется, управляется и контролируется самим педагогом,

он испытывает потребность в совершенствовании профессиональных качеств и навыков, то речь идет о самообразовании.

А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [2, с.11]. Отсюда можно сделать один единственный вывод, каждый учитель должен обладать способностью «творить себя» в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых бы профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, остройшей потребностью дня.

Литература:

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1956. 378 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 208 с.
4. Торгунская Н.Л. Личностное знание как механизм развития педагогических инноваций. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 1(2) 2008. [Электронное издание] – URL: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Torgunskaja/](http://zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Torgunskaja/) (дата обращения: 11.09.2017).
5. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте развития отечественных теорий личности. Ростов н/Д, 1995. 310 с.

СОМАТИЧНОТО И ПСИХИЧЕСКО ЗДРАВЕ НА ПРОФЕСИОНАЛИСТИТЕ В СИСТЕМАТА НА ОБЩЕСТВЕННОТО ОСИГУРЯВАНЕ В РЕГИОН СТАРА ЗАГОРА

Щерев Д., Шошев М. (Стара Загора, България)

Анотация: Основния стълб на социално осигурителната система в Република България е Държавното обществено осигуряване, което се администрира от Националния осигурителен институт чрез неговото Централно управление и 28 Териториални подразделения. В представеното изследване авторите анализират конкретно здравния статус на служителите в едно от най-големите Териториални подразделения, а именно това в гр. Стара Загора, обслужващо 11 общини с население над четвърт милион души, от които над 100 000 пенсионери.

Изследват се вътрешни и външни фактори оказващи неблагоприятно влияние върху здравословния статус на служителите. Анализира се и се дава обобщена оценка на здравословното състояние на служителите, което в отделни фази от живота на личността води да професионални и личностни кризи.

Социалната сигурност и защита на населението в РБългария се осъществява от три фундаментални системи: здравноосигурителна система, социално осигурителна система, системата на социалното подпомагане.

Ключови думи: социално защитни системи, осигуряване, здравословно състояние, психическо здраве, неблагоприятни фактори в работната среда, профилактика и рехабилитация.

THE SOMATIC AND MENTAL HEALTH OF PROFESSIONALISTS IN THE PUBLIC PROCUREMENT SYSTEM IN STARA ZAGORA REGION

Shterev D., Shoshev M. (Stara Zagora, Bulgaria)

Abstract: The main pillar of the social security system in the Republic of Bulgaria is the State Social Security, which is administered by the National Social Security Institute through its Head Office and 28 Territorial Units. In the presented study, the authors analyze specifically the health status of the employees in one of the largest Territorial Units. Namely that in Stara Zagora, serving 11 municipalities with a population of over a quarter of a million, of whom more than 100,000 retirees.

Internal and external factors that adversely affect the health status of employees are investigated. It analyzes and generalizes the health status of employees, which in individual phases of the person's life leads to professional and personal crises.

The social security and protection of the population in Bulgaria is carried out by three fundamental systems: health insurance system, social security system, the system of social assistance.

Keywords: social protection systems, insurance, health, mental health, adverse factors in the working environment, prevention and rehabilitation.

От медицинска гледна точка здравето може да се дефинира като „състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие, а не просто отсъствие на болест или недъг“, а болест като нарушаване на една или повече жизнени, социални или психически функции на организма. Но от социална гледна точка значение имат и оценката на обществото, и самооценката на индивида относно здравето и болестта. До голяма степен социалните статуси „здрав“ и „болен“ са продукт на специфична социо-културна характеристика, обуславяща разбиранията и светогледа на индивида и на обществото от което е част.

Неблагоприятно влияние върху здравословния статус на служителите оказват редица външни фактори, като: непрекъсната промяна в нормативната уредба; политическата нестабилност; демографския фактор – влияещ пряко върху обема извършвана дейност; финансовата стабилност на държавата, а от тук произтича и наличието на парични средства в отделните фондове на общественото осигуряване и намаляване и/или увеличаване на социалното напрежение в обществото и много други.

От вътрешните фактори по съществени са: индивидуалните характеристики на индивида; семейната среда; финансово-материалните стимули; кариерното развитие; здравословните и безопасни условия на труд и други.

Анализът и оценката на здравословното състояние на работещите е от изключително значение за професионалната им реализация и кариерно развитие. Обект на настоящото изследване е здравословното и психическо състояние, както и тенденциите, свързани с тях през последните години на служителите в Териториално поделение на Националния осигурителен институт – Стара Загора.

Участници в изследването са: 134 служители от Териториалното поделение в гр. Стара Загора. Периодът през който е осъществено изследването е календарната 2016 година. Изследователското поле включва три основни компонента:

1. Анализ и оценка на здравното състояние въз основа на заболяемостта с временна неработоспособност за 2016 г.

2. Анализ на здравословното състояние на база проведени профилактични медицински прегледи и изследвания през 2016 г.

3. Извършен мониторинг относно прилагане нормативната база за осигуряване на здравословни и безопасни условия на труд на служителите работещи в общественото осигуряване през 2016 г.

Анализът на първия компонент включва здравното състояние на работещите и представлява конкретен тип приложно – оперативно изследване. Вниманието е съсредоточено върху работещото лице, което представлява логическа единица. В рамките на тази единица се разглеждат следните параметри: заболяване по МКБ 10 (Международна класификация на болестите – 10 ревизия) [1]; случаи на заболяване по първичен болничен лист; продължителност на заболяването в дни.

Обработката на данните и анализът е изготвен на базата на “Практическа методика за анализ на здравното състояние на осигурени работници”.

Конкретните показатели, които се ползват за целите на годишния анализ на здравното състояние са: честота на случаите, честота на трудозагубите в календарни дни, средна продължителност на един случай, честота на боледувалите лица, относителен дял на често и дълго боледуващите, структура на болестните групи.

Изчисленията на показателите за заболяемост с временна неработоспособност са извършени на база на средно – списъчен състав /134 лица/ за 2016 г. и са сравнени с ориентировъчно – нормативните таблици на Баткис-Лекарев. Изследвани са 165 случая /болнични листа/. Изчислените трудозагуби са 1973 календарни дни.

В таблица 1 са представени разпределението на броя на болничните листи и загубените дни по системи:

Най-много са трудозагубите от злокачествени новообразования, нетрудов травматизъм, болести на дихателната система /острите инфекции на горните дихателни пътища/.

Таблица 1

Разпределението на броя на болничните листи и загубените дни

Вид система	Първични болнични листи /брой/	Вторични болнични листи /брой/	Трудозагуби /дни/
1. Някои инфекциозни и паразитни болести	19	1	73
2. Онкологични заболявания	6	8	344
2.1. Злокачествени новообразувания	3	8	321
2.2. Доброкачествени новообразувания	3	-	23
3. Болести на ендокринната система	2	1	13
4. Болести на нервната система	14	-	117
5. Болести на окото	2	4	128
6. Болести на ухото	8	-	57
7. Болести на органите на кръвообращението	8	1	71
8. Болести на дихателната система	65	3	316
8.1. ОИГДП	53	1	206
8.2. Остър бронхит	7	1	55
8.3. Пневмония	5	1	55
9. Болести на храносмилателната система	8	2	135
10. Болести на костно- мускулната система	10	1	74
11. Болести на пикочо- половата система	6	-	34
12. Усложнения на бременността	2	4	146
13. Симптоми, признаци и отклонения от нормата	4	-	20
14. Нетрудов травматизъм	6	8	305
15. Трудов травматизъм	3	-	94
16. Фактори, влияещи върху здравето състояние	2	-	46
Общо	165	33	1973

По брой първични болнични листи водещи са болестите на дихателната система /острите инфекции на горните дихателни пътища/, някои инфекциозни и паразитни болести, болести на нервната система.

В таблица 2 е представена средната продължителност на едно заболяване, разпределена по системи.

Най-високата продължителност на 1 болничен лист е при злокачествените новообразувания следвани от тези при усложнения на бременността и болестите на окото.

Спрямо заложените като еталони средни стойности в страната за 2016 г. на заболяемостта по отделните показатели “Честота на случаите“ и “Честота на трудозагубите“, при служителите осъществяващи трудова дейност в общественото осигуряване се наблюдават по високи стойности при онкологичните заболявания /предимно злокачествени новообразувания/, болестите на нервната система, болестите на ухото, болестите на дихателната система /острите вирусни инфекции на горните дихателни пътища/.

болестите на костно-мускулната система, болестите на пикочо-половата система и трудовия травматизъм.

Таблица 2

Средната продължителност на едно заболяване

Вид система	Средна продължителност на 1 случай /в дни/
1. Някои инфекциозни и паразитни болести	3,84
2. Онкологични заболявания	57,33
2.1. Злокачествени новообразувания	107,33
2.2. Доброкачествени новообразувания	7,67
3. Болести на ендокринната система	6,5
4. Болести на нервната система	8,36
5. Болести на окото	64,00
6. Болести на ухото	7,13
7. Болести на органите на кръвообращението	8,88
8. Болести на дихателната система	4,86
8.1. ОИГДП	3,89
8.2. Остър бронхит	7,86
8.3. Пневмония	11,00
9. Болести на храносмилателната система	16,88
10. Болести на костно-мускулната система	7,40
11. Болести на пикочо-половата система	5,67
12. Усложнения на бременността	73,00
13. Симптоми, признаци и отклонения от нормата	5,00
14. Нетрудов травматизъм	50,83
15. Трудов травматизъм	31,33
16. Фактори, влияещи върху здравното състояние	23,00
Средно	11,96

Анализът на втория компонент здравословното състояние на база проведени профилактични медицински прегледи и изследвания през 2016 г. има за цел да установи, какво е здравето на колектива, има ли фактори на работната среда, които водят до определени заболявания и какви адекватни мерки да се предприемат от работодателя, за да се намали заболяемостта.

Обхвата на анализа е следния: от общият състав /134/ преминали през съответните прегледи са 89 служители, т.е. 66,4% от персонала. От тях 80 жени или 89,9% от прегледаните.

Анализът позволява да се направят следните констатации:

Без отклонение в здравния статус са 5 служителя или 5,6% от персонала, като всички са жени. С отклонение в здравния статус са 84 служителя или 94,4% от персонала, включващи всички мъже и 75 жени или 84,3% от прегледаните.

Водещите заболявания са: болестите на окото - 129,20%, болестите на нервната система – 62,90% и болестите на костно-мускулната система – 52,80%.

Разпределението на регистрираните заболявания по пол показва, че с повишаване процента на заболяванията са мъжете.

От представените данни се вижда, че с най-висок процент на заболяванията са лицата от възрастовите групи 36 – 45 год. и над 56 год.

Завишените проценти на различните заболявания, спрямо тези за страната могат да бъдат обяснени с изключително големите натоварвания на служителите в поделението основно свързани с честите промени в нормативната уредба на социалното осигуряване. Като други причини могат да бъдат посочени и тези свързани с демографските промени в страната-общо застаряващо население, намалена двигателна активност, различни по характер стресови ситуации.

Третият компонент е свързан с прилагане на нормативната база за осигуряване на здравословни и безопасни условия на труд на служителите работещи в общественото осигуряване. Анализът показва, че във връзка с осигуряването на здравословни и безопасни условия на труд е необходимо да бъде създадена вътрешна организация в съответната институция, която да бъде подчинена на законовите регламенти.

От направените анкети сред служителите за необходимостта от промени в конкретната организация могат да бъдат изведени няколко основни искания, около които се групират анкетиранияте служители:

- Осигуряване на допълнителен годишен отпуск за ненормиран работен ден;
- Допълнителна застраховка за служителите при възникване на трудова злополука;
- Намаление на цените на услугите при ползване на базите за профилактика, рехабилитация и отдых в страната, вкл. и на семействата на служителите;
- Плаващо работно време.

Анализът на данните от проведените проучвания и изведените три основни компонента, както и заключенията на медицинските специалисти позволи извеждането на водещи фактори за възникването на социално значими заболявания, влияещи върху соматичното и психично здраве на професионалистите в системата на обществено осигуряване, а именно:

- Психоемоционалното напрежение,
- Стрес и дистрес,
- Фамилна обремененост,
- Нерационално хранене,
- Намалена двигателна активност,
- Тютюнопушене.

Изводите, които могат да се направят от подобно проучване са относно необходимостта от превенция и промоция на здравето с оглед предоставянето на възможности на служителите за пълноценното им

професионално и кариерно развитие. Подобни проучвания според нас са абсолютно необходими в различните организации и институции и на различни равнища с оглед на създаване на необходими условия не само за безопасен труд, но и за отстраняване на онези фактори, които имат оказват неблагоприятно въздействие върху здравословното и социално благополучие.

Литература:

1. Международна класификация на болестите – 10 ревизия [Електронно издание] – URL: <http://archive.is/7KNOL>.

Часть 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И КАРЬЕРНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ, РАБОТАЮЩЕГО С ОДАРЕННЫМИ⁵

Акованцева Л.И. (Москва, Россия)

Аннотация: Выявление и развитие одаренных учащихся, их адаптация является одной из наиболее сложных и интересных проблем современной отечественной и зарубежной педагогики. Однако при работе с такими учащимися постоянно возникают педагогические и психологические трудности, а также чрезвычайно малым числом специалистов, подготовленных к работе с одаренными учащимися. Выявлены требования к программам подготовки учителя к работе с одаренными. Работа учителя с одаренным ребенком в обычном классе требует специальных компетенций, необходимых для определения одаренности и изменения своей педагогической деятельности в соответствии с потребностями таких детей.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности педагога, одаренный ребенок, подготовка учителя, профессиональный стандарт.

PREPARATION UCITA WORKING WITH GIFTED

Akovantseva L.I. (Moscow, Russia)

Abstract: the identification and development of gifted students, their adaptation is one of the most difficult and interesting problems of modern domestic and foreign pedagogy. However, when working with such students are constantly emerging pedagogical and psychological difficulties, as well as the extremely small number of specialists trained to work with gifted students. Identified requirements for programs of teacher preparation to work with gifted. The work of the teacher with the gifted child in the regular classroom requires special skills required to determine giftedness and modify their teaching activities in accordance with the needs of these children.

Keywords: professional development of personality of the teacher, gifted children, teacher training, professional standard.

Актуальной проблемой современной педагогической теории и практики высшей школы является подготовка студентов к развитию ученика к воспитанию творческой личности, к работе с одаренными детьми, ведь демократический уклад невозможен без развитых "творческих", одаренных личностей. Выявление особенностей процесса подготовки учителя в странах зарубежья и определения целесообразности использования их опыта в педагогических вузах нашей страны, заслуживает отдельного внимания. Среди ключевых проблем реформирования школьного и профессионального образования в конце XX – в начале XXI столетия в зарубежных странах

⁵ Работа выполнена при поддержке Гранта РГНФ № 15-06-10888

распространяется идея подготовки будущего учителя на основе внедрения стандартов профессионального образования. Если сравнить Государственные отраслевые стандарты из профессионального образования, со стандартами профессионального образования дальнего зарубежья, то следует заметить в них принципиально другие подходы к их разработке. Например, американские стандарты распространяются не только на этап профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, но и на стажировку и дальнейшее профессиональное развитие, карьеру – предусматривают непрерывный характер образования. Такой подход к разработке стандартов, на наш взгляд, является справедливым и для высшей школы нашего государства. В условиях стандартизированного характера современных реформ в США, Великобритании, Канаде существенных изменений испытали формы и методы организации учебного процесса. Согласно учебного плана сокращается лекционный фонд и увеличивается время на самостоятельную работу студентов. На лекциях рассматриваются лишь ключевые проблемы курса. Практические и семинарские занятия наполнены разнообразными формами и методами активного образования: метод проектов, проблемные медиатехнологии, микропреподавание, театральные постановки и тому подобное. Подготовка педагогов предусматривает постоянное обогащение знаниями из психологии одаренных и организации их образования, а также тесное сотрудничество с практическими психологами, другими учителями, образовательным администратором и родителями одаренных. Ради обеспечения надлежащего внимания к одаренным и предоставления им помощи, учителей знакомят с характеристиками хода их психических процессов. В США наиболее распространенной является модель компетентностно ориентированного образования, которое реализуется через усиление связей теоретической и практической подготовки. Следует заметить, что в отличие от академического контроля в стенах вуза, во время стажировки в школе оценивается не столько уровень знаний студента стажера, сколько уровень умений и отношения к учебе.

Следует отметить, что в России тоже встречается дифференциация системы заведений, в частности, открытые лицеи, гимназии, колледжи и тому подобное. Безусловно, вопрос творчества и одаренности находит место в исследованиях ученых нашей страны, однако, мы существенно отстаем от зарубежных исследователей, особенно в практическом плане. Анализ литературных источников позволяет утверждать: в наше время в вузе зарубежных стран доминирует ориентация на подготовку будущего учителя, направленную на развитие творческого самоутверждения и самореализацию на протяжении жизни, на формирование основ профессиональной компетентности, которая обеспечивает конкурентоспособность учителей на рынке труда при работе с творческими, одаренными детьми. Мы также

отмечаем, что в большинстве англоязычных стран и стран общеевропейского образовательного пространства происходит переход к таким технологиям образования, которые предусматривают субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами.

В целом, подготовка специалистов включает в себя следующие аспекты:

1. Формирование профессионально-личностной позиции педагогов. С учетом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одаренных детей основным требованием к подготовке педагогов для работы с ними является изменение педагогического сознания. А именно ломка сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия (обучающийся, учебного процесса и самого себя), общения и поведения (способов взаимодействия) и, в итоге, методов обучения и воспитания.

Именно дети с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребенка, так и для самого учителя.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т.д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что обучающийся (именно потому, что он обучающийся) исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса.

Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать обучающийся как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями;

2. Комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

3. Создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

4. Создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства;

5. Демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения;

6. Образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (педагоги всех уровней общего образования, педагоги-дефектологи, практические психологи, а также представители школьной администрации и т.п.);

7. Особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т.п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одаренных детей – детям-сиротам, детям-инвалидам и др.);

8. Профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов:

а. Опыт педагогической, воспитательной работы с детьми (студенты, обучающиеся в педагогических и психологических учебных заведениях; педагоги и психологи, имеющие опыт работы в массовых школах; педагоги и психологи, имеющие опыт работы с одаренными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т.п.);

б. Уровень полученной ранее специальной подготовки для работы с одаренными детьми (содержание и объем полученной информации по выявлению, обучению, развитию и воспитанию одаренных детей, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию способностей, навыков педагогического взаимодействия и др., прохождение стажировки и практики и т.п.);

9. Специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одаренными детьми, связанные с наличием (или, напротив, отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, которые значимы для обучения и развития одаренных детей (необходимых учебно-методических материалов, музеев, концертных залов, библиотек, театров, а также ряда специалистов, например, психологов, педагогов дополнительного образования и т.п.).

Исследований, посвященных влиянию личности (личностных характеристик) учителя на психологическое благополучие одаренных учащихся, явно недостаточно, кроме того отсутствуют концептуальные основания подобного рода исследований.

До настоящего времени подготовка учителей, работающих с одаренными обучающимися, носила технологический характер. На наш взгляд, у учителя должен быть сформирован, прежде всего, личностный «фундамент», который позволит ему успешно строить «технологическое здание», т.е. новейшая технология, даже такая сложная как «развитие одаренного ребенка», будет гармонично включаться в профессиональную деятельность педагога.

Исследования, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить

отношение педагога к обучающийся нестандартному, с особыми образовательными потребностями, одаренному обучающемуся, снять барьеры, блокирующие его таланты.

Создание обобщающей концепции личностно-профессионального развития педагога и разработке инновационной психологической технологии, реализация которой обеспечит стратегию совершенствования профессиональной деятельности учителя и подготовку педагогических кадров на качественно новом уровне, является необходимостью.

В результате многолетних теоретико-экспериментальных исследований труда учителя была разработана концепция личностно-профессионального развития учителя [6], способного обеспечивать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и раскрытие собственных возможностей, как учителей, так и одаренных учащихся.

Выявление одаренных учащихся и определение уровня их психологического благополучия/неблагополучия было основной задачей данного исследования.

В обследовании приняли участие обучающиеся ГБОУ г. Москвы "Многопрофильный лицей №1799", а именно структурные подразделения: Лицей на Полянке (ГБОУ Лицей №1548), Лицей Плехановец (ГБОУ Лицей №1546), Школа на Ордынке (ГБОУ СОШ №1323), Школа №19 (СОШ №19 им. В.Г. Белинского). Всего обследовано 800 обучающихся 7-10-х классов. В обработку включены результаты 735, так как в анализ по разным причинам (не все данные, испорчен бланк, повышена вероятность списывания) вошли не все протоколы.

В качестве диагностического инструментария использовались: тест «Аврора», разработанный специалистами Йельского университета (США), адаптированный Городским ресурсным центром одаренности МГППУ; адаптированные методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф и диагностика учебной мотивации.

Программа эмпирического исследования состояла из диагностики одаренности, уровня психологического благополучия и мотивации. Мотивация саморазвития – деятельная потребность ребенка, направленная на рост и реализацию его интеллектуальных, творческих и личностных возможностей.

Мотивация развития включает два показателя: потребностную сферу (познавательная потребность и потребность в сложности) и характеристики школьной и внешкольной активности, инициированной самим обучающийся.

Результаты исследования показали, что мотивация в благоприятных (благополучных) для развития условиях способна трансформировать потенциальные возможности ребенка в реальную (актуальную) одаренность.

В результате проведенного исследования было показано, что в специализированных школах количество одаренных и высокомотивированных детей в среднем почти в 2,5 раза превышает количество таких детей в общей выборке. Такое превышение связано не столько с наличием конкурсного отбора, сколько с использованием эффективных образовательных стратегий обучения и развития детей.

Только 25% одаренных школьников из выборки имеет победы на так называемых интеллектуальных состязаниях (олимпиадах и конкурсах). В соответствии с нашими данными эти состязания выявляют лишь небольшую часть детей, и необходимо использовать специальные методы выявления одаренных и высокомотивированных детей, в частности, интеллектуальные тесты и соответствующие психологические методики.

Сравнительный анализ позволил обнаружить умеренную связь одаренности и высокой мотивации со школьной успеваемостью. При этом 30% высокомотивированных детей имеет низкую успеваемость по основным школьным предметам. Показано негативное влияние на успешность в учебе диспропорций в развитии вербальных и невербальных способностей одаренных учащихся. В 7-8 классах вербальные способности оказались в большей степени связаны со школьной успеваемостью, чем невербальные способности, связь которых с успеваемостью усилилась в 9-10 классах. Таким образом, успеваемость не может служить адекватной характеристикой развития способностей и (или) мотивации саморазвития школьников.

Психологическое благополучие учащихся представляет собой специфическое эмоциональное состояние, обусловленное переживанием состояния защищенности, комфорта, отсутствием тревожности, страха, фрустрации и стрессов.

Показателями психологического благополучия учащихся являются:

- отсутствие страха перед педагогами, свободное сотрудничество с ними;
- самостоятельность и независимость учащихся от мнения окружающих;
- успешное построение взаимоотношений со сверстниками;
- удовлетворенность условиями школьной среды;
- низкий уровень тревожности, напряженности и стрессов.

Эти показатели зависят от характера общения и взаимодействия учителя и учащихся, а также от способности педагога поддержать творческую (креативную) атмосферу на уроке.

В среднем примерно 40% учителей вполне адекватно оценивает имеющиеся (наличные) интеллектуальные способности детей и мотивацию саморазвития у своих обучающихся. В специализированных школах доля учителей, достаточно точно оценивающих своих обучающихся, возрастает до 75%. Таким образом, значительная часть учителей недостаточно подготовлена как для выявления одаренных детей, так и для

соответствующей работы с этим контингентом детей. Необходима специальная подготовка администраторов школы и учителей для организации эффективной системы работы с одаренными и высокомотивированными детьми [1].

Преподаватели должны использовать теоретически обоснованные модели обучения одаренных детей и на их основании строить учебные программы, которые бы соответствовали государственным стандартам образования. Они должны учитывать не только образовательные нужды обучающихся, но и творческую, культурную, социальную и эмоциональную составляющие.

Работа учителя с одаренными детьми – первичная диагностика, выбор форм обучения, разработка учебных программ, их оценка и индивидуализация – это сложный и иногда не прекращающийся процесс. Он требует от педагога, прежде всего хороших знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими педагогами, с родителями одаренных. Он требует постоянного роста знаний и мастерства педагога, гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и его сильной стороной.

Увидеть одаренного ребенка далеко не так просто, для этого нужна настоящая педагогическая интуиция либо серьезная психологическая подготовка.

Для изучения готовности педагогов работать с одаренными обучающимися было также проведено анкетирование, в котором приняли участие 110 педагогов ГБОУ г. Москвы «Многопрофильный лицей № 1799».

Вопросы в анкете отражали готовность педагогов к работе с одаренными детьми и были разделены на три блока: теоретический компонент, практический компонент и личностный компонент.

В результате обработки получены такие данные:

- Педагоги знают возрастные особенности детей (знают – 80%), но неуверенно отвечают про особенности развития одаренных детей (40% – знают, 20% – затрудняются ответить) и практически не знают требования к педагогам, работающими с одаренными детьми (60% – затрудняются ответить, 10% - не знают).

- Учителя умеют разделять нагрузку для детей разного уровня, создавать индивидуальные учебные планы (умеют – 90%). Но также мы видим, что учитель не готов брать на себя роль фасилитатора (22% – готовы), хотя при современном уроке важно быть человеком, который обеспечивает групповую коммуникацию, с любой категорией детей. Здесь также можно сделать вывод о том, что учителя не всегда уверенно определяют, используют они специальные методы и приемы или нет (60% затрудняются ответить).

• Учителя отмечают свою эрудицию (отмечают – 78%), но креативность не так высоко (отмечают – 22%).

Для обеспечения такого подхода к образованию одаренных детей сами педагоги должны иметь высокую квалификацию. Помимо основных знаний по своей специальности, педагог должен постоянно совершенствовать свои навыки, повышать квалификацию, поскольку скорость развития одаренных детей превышает нормативную, сами педагоги должны развиваться вместе со своими обучающимися.

Специфика деятельности педагогов с одаренными учащимися состоит, с одной стороны, в необходимости выявления их способностей, создания вариативной образовательной среды, способствующей дальнейшему развитию их личностного и интеллектуально-творческого потенциала, а с другой стороны, педагог должен иметь высокий уровень профессиональной психолого-педагогической подготовки и регулярно повышать свою квалификацию. Педагог, работающий с одаренными учащимися, также должен обладать определенными профессионально-значимыми и личностными качествами.

Литература:

1. Акованцева Л.И. Психолого-педагогические особенности учителя, работающего с одаренными детьми. / XI Международная научно-практическая конференция "Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования", М., СПб.: Нестор-История, 2015, С. 119-122.
2. Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся / ред. тем. номера В. С. Юркевич // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 1-123.
3. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей. // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 87-104.
4. Марголис А.А., Ушаков Д.В., Журавлев А.Л., Рубцов В.В. Образование одаренных детей как государственная проблема. // Психологическая наука и образование 2009. № 4. С. 5-14.
5. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Министерство образования и науки РФ. 22.01.2015. № ДП-1/05 вн.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: Нестор-история, 2014. 376с.
7. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.
8. Смирнова С.А. Использование опыта работы с одаренными детьми в системе повышения квалификации. // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3(60). С. 120-123
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2000. 320 с.
10. Шумакова Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
11. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
12. Heinbokel A. Überspringen von Klassen. In: Eva Schumacher (Hrsg.) Übergänge in Bildung und Ausbildung. Klinkhardt-Verlag, 2004. S. 233-251.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ

Ефремова Н.А. (Омск, Россия)

Аннотация: Приемная семья как форма семейного устройства становится все более популярной, в связи с этим все больше внимания приобретает процесс сопровождения приемной семьи, в статье рассматривается понятие «сопровождение специалистов», исследуются проблемы специалистов, сопровождающих приемные семьи в КУ ОО «Центр поддержки семьи» г. Омска. На основании результатов исследования разработана программа социально-психологического сопровождения специалистов, в основе которой мероприятия, направленные на решение проблем сопровождения приемных семей.

Ключевые слова: приемная семья, сопровождение, специалисты, сопровождающие приемные семьи, проблемы.

SUPPORT PROFESSIONALS WORKING WITH FOSTER FAMILIES

Efremova N.A. (Omsk, Russia)

Abstract: The foster family as a form of family structure is becoming increasingly popular, in this regard, the process of escorting the foster family is becoming more and more important, the problems of support are being studied, the difficulties of specialists accompanying foster families are being revealed. The article discusses the concept of support professionals. The article presents the results of an empirical study of the difficulties encountered by specialists accompanying foster families in the KU of the NGO "Family Support Center" in Omsk. Based on the results of the research, a program of social and psychological support for specialists of the Kuznetsk State University "Family Support Center" in Omsk was developed. At the heart of the program are activities aimed at solving the problems of accompanying foster families.

Keywords: foster family, support, specialists accompanying foster families, difficulties, problems.

За последние годы замещающее родительство становится все более распространенным явлением в нашей стране. С 2008 года доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданных на семейные формы устройства, в общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по Омской области выросло на 35%, так в 2008 году их было 65,8 %, а в 2015 году – 90,1% [4].

Рост количества семей, берущих на воспитание детей сирот, который наметился в последнее время, показывает актуальность исследований в этой области и необходимость развития социальных технологий сопровождения замещающих семей.

Развитие эффективной системы создания приемных семей возможно, если будут созданы определенные технологии обучения как кандидатов в приемные родители, так и специалистов, работающих с приемными семьями.

В Омске работает единственный в области «Центр поддержки семьи», специализирующийся на сопровождении приемных семей. Центр был создан

в 2008 году, в 2014 году внесены изменения в структуру учреждения, расширены функции по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Сегодня в «Центре поддержки семьи» работает «Школа приемного родителя», которая осуществляет подготовку лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Важнейшими направлениями деятельности центра являются: оказание психолого-педагогической и юридической помощи замещающим родителям и детям, воспитывающимся в замещающей семье; сопровождение процесса преодоления трудностей у выпускников интернатных учреждений в период адаптации к новым условиям жизнедеятельности; пропаганда семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

В последние годы в связи с увеличением количества клиентов перед центром встала проблема нехватки высококвалифицированных специалистов для работы с замещающей семьей.

В настоящий момент в отделе сопровождения замещающих семей данного центра работают 9 специалистов: 6 педагогов-психологов, 3 социальных педагога. На каждого специалиста приходится около 100 семей.

В рамках сотрудничества кафедры социальной работы педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского с КУ ОО «Центр поддержки семьи», нами было проведено исследование проблемы сопровождения приемных семей, и с целью определить: в какой помощи нуждаются специалисты, осуществляющие сопровождение.

На первом этапе исследования с помощью анализа литературы мы рассмотрели основные функции специалистов, сопровождающих приемные семьи, это дало нам возможность определить специфику их деятельности. В.Н. Ослон, Т.Н. Отделкина [2, 3] выделяют несколько групп функций в деятельности по сопровождению приемных семей:

- работа с организациями (органы опеки и попечительства, дома-интернаты, детские дома);
- работа с детьми (подготовка ребенка к переходу в приемную семью, помощь в адаптации в приемной семье);
- работа с приемными родителями и всей семьей (проработка мотивации, обучение приемных родителей, подготовка к принятию ребенка);
- работа с документами;
- разработка программы сопровождения отдельной семьи;
- поэтапная реализация программы.

На втором этапе исследования с помощью анкетирования и интервью нами были выделены в рамках этих функций основные задачи, которые выполняют специалисты по сопровождению приемных семей в КУ «Центр

поддержки семьи» г. Омска. К задачам сопровождения опрошенные специалисты относят:

- мотивирование кандидатов в приемные родители;
- обучение родителей в школе приемного родителя;
- установление и поддержание контакта с приемной семьей;
- выстраивание отношений сотрудничества с приемными родителями;
- психолого-педагогическая диагностика детско-родительских отношений;
- консультирование;
- психо-коррекционная работа;
- подготовка и проведение мероприятий для приемных семей

В своей работе Г.И. Гайсина [1] дает анализ проблем, с которыми сталкиваются специалисты, сопровождающие приемную семью. К ним относятся:

- трудности подготовки кандидатов в приемные родители;
- межведомственная разобщенность;
- отсутствие системы профессиональной подготовки узких специалистов;
- проблемы мотивации приемной семьи;
- нехватка кадров;
- отсутствие единой системы сопровождения;
- отсутствие единых стандартов для специалистов, сопровождающих приемные семьи.

Данный перечень можно дополнить проблемами каждого конкретного центра, который оказывает поддержку приемным семьям.

Наше исследование подтвердило наличие перечисленных выше проблем и дополнило их.

Кроме того, исследование показало, что выявленные проблемы условно можно разделить на три группы: проблемы, которые решаются на государственном уровне; проблемы, которые решает руководство центра, и проблемы, которые решают специалисты.

Среди проблем, которые решаются на государственном и региональном уровнях, специалистами были названы такие: отсутствие нормативно закреплённых механизмов взаимодействия между учреждениями, сопровождающими приемные семьи; необходимость единой системы сопровождения приемных семей; отсутствие положения о работе с семьями; маленькая заработная плата.

На управленческом уровне были названы следующие проблемы: недостаточное сотрудничество между организациями, включенными в процесс принятия ребенка в семью; недостаток материально-технической базы; отсутствие отдельного кабинета психолога; недостаточное количество специалистов в отделе сопровождения и, в связи с этим, большая нагрузка,

приходящаяся на одного специалиста; отсутствие диагностического оборудования; распределение нагрузки между специалистами, которая не является основной, но требует сил и времени.

Основными проблемами исполнительского уровня, с которыми сталкиваются специалисты центра при сопровождении приемных семей, как показало наше исследование, являются: трудности развития и поддержания контакта с приемными родителями; отсутствие у клиентов мотивации и культуры обращения за помощью; проблема мотивации приемных родителей к повышению педагогической компетентности через обучение и развитие; трудности организации обратной связи между специалистом и приемной семьей; эмоциональное выгорание специалистов; недостаток знаний и профессионального опыта у специалистов в некоторых аспектах сопровождения. В таблице 1 раскрыто содержание каждой проблемы исполнительского уровня.

В рамках нашего исследования мы сконцентрировались на решении проблем только исполнительского уровня, которые требуют, на наш взгляд, особого внимания.

Для того, чтобы помочь специалистам, мы разработали программу сопровождения специалистов центра.

Е.И. Казакова дает следующее определение сопровождения (цит. по Л.М. Шипициной и др.) «Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого» [5].

Сопровождение специалистов, помогающих профессий – это такая деятельность, которая имеет цель оказать технологическую и содержательную поддержку специалисту, которая помогает более эффективно, успешно работать и развиваться. Главная цель процесса сопровождения – это повышение качества деятельности и сохранение здоровья специалистов. Во многих развитых компаниях практикуется сопровождение специалистов, например, в организациях банковской системы существует сопровождение молодых специалистов, для них проводят обучение, оказывают поддержку и помощь в профессиональном становлении.

Таблица 1

Проблемы, с которыми сталкиваются специалисты «Центра поддержки семьи», сопровождающие приемные семьи

Название проблемы	Содержание проблемы:
Трудности развития и поддержания контакта с приемными родителями	- некоторые семьи не идут на контакт со специалистом, сопровождающим их; - существует установка приемных родителей на ограничение общения с психологом; - семья настроена негативно по отношению к помогающим специалистам; - мешает эмоциональная реакция приемных родителей на возникающие трудности.
Отсутствие мотивации и культуры обращения за помощью у приемных родителей	- отсутствие мотивации сотрудничать со стороны приемной семьи; - нежелание приемных родителей работать над проблемой (люди не хотят решать сложившуюся ситуацию); - отсутствие “культуры” обращения за помощью к специалистам; - отношение к помощи специалистов, как к навязываемой “помощи”.
Проблема мотивации приемных родителей к повышению педагогической компетентности и развитию	- недостаточность педагогических знаний у родителей; - некоторые замещающие родители плохо понимают свои потребности и потребности детей-сирот; - нежелание приемных родителей менять семейные установки; - сопротивление кандидатов в приемные родители проходить школу приемного родителя (ШПР) т.к. много бумажной волокиты; - самоуверенность приемных родителей; - интеллектуальная ригидность приемных родителей.
Трудности организации обратной связи между специалистом и приемной семьей	- поступление информации от приемных семей с задержкой, отсутствие обратной связи (не всегда сообщают о пополнении); - ложное представление у специалистов о сверхзанятости замещающих родителей, что ограничивает их в процессе общения с приемными родителями; - трудности в организации посещения приемными семьями проводимых для них мероприятий.
Эмоциональное выгорание специалистов	- количество обслуживаемых семей, приходящихся на одного специалиста от 90 до 100 семей, в связи с этим, становятся проблематичными сохранение эмпатии ко всем клиентам и самоотдача специалистов в процессе сопровождения приемной семьи; - работа по сопровождению приемной семьи иногда требует круглосуточного режима для помощи людям; - энергозатратность работы с приемными родителями, которые сопротивляются сопровождению.
Недостаток знаний в той или иной области у специалистов. Недостаток профессионального опыта	- недостаток знаний в сфере, касающейся сопровождения клинических случаев; - недостаток знаний в сфере мотивирования школьников к учебе; - отсутствие общего “консилиума” всех специалистов центра по трудным случаям; - необходимость обмена опытом со специалистами в узких областях.

В социальной сфере задачи, содержание и технологии деятельности требуют от работников службы сопровождения приемной семьи определенной квалификации, обладания специальными компетенциями. Но так как процесс сопровождения семьи достаточно сложен и практически не разработан, то специалисты по сопровождению приемных семей: социальные педагоги, педагоги-психологи, психологи, владеющие определенными знаниями, имеющие опыт в своей сфере деятельности, часто сами нуждаются в помощи и сопровождении в решении трудных профессиональных задач.

Сопровождение специалиста предполагает наличие нескольких этапов. Анализ научной литературы позволил выделить основные этапы сопровождения специалистов помогающих профессий:

1. Оценка условий деятельности субъекта сопровождения;
2. Диагностика проблем в деятельности субъекта сопровождения и отслеживание его меняющихся потребностей в сопровождении;
3. Диагностика ресурсов (компетенций) специалиста, ресурсов организации;
4. Прогнозирование результатов сопровождения;
5. Разработка программы сопровождения;
6. Реализация программы сопровождения с поэтапным мониторингом результатов [1, 5].

Опрошенные нами специалисты центра отметили, что у них существует необходимость в системе сопровождения, которая позволит им наиболее эффективно справляться с возникающими трудностями. Они хотели бы, чтобы в центре работала служба сопровождения специалисты, которой помогали бы решать трудные профессиональные задачи.

Таким образом, для помощи специалистам в преодолении трудностей нами была разработана программа: социально-психологическое сопровождение специалистов КУ ОО «Центр поддержки семьи» г. Омска.

Задачи программы:

- Профилактика и снижение риска эмоционального выгорания специалистов.
- Содействие в создании условий для обмена опытом между специалистами центра, а также со специалистами более узких областей.
- Содействие в проведении Балинтовской группы для разбора, обсуждения трудных случаев из практики специалистов центра.
- С помощью методов активного обучения повышение уровня знаний и умений в области сопровождения приемных семей.
- Обучение и помощь в организации обратной связи между специалистом и приемной семьей.
- Поддержание оптимального социально-психологического климата в коллективе.

Основные направления работы по программе: образовательное, психологическое, социальное.

Цель образовательного направления: повышение уровня компетентности специалистов в области сопровождения приемных семей.

Цель психологического направления: решение проблемы эмоционального выгорания специалистов.

Цель социального направления: поддержание оптимального социально-психологического климата в профессиональном коллективе, взаимопомощь и взаимодействие специалистов, как коллег и носителей профессионального опыта.

Таблица 2

Образовательный блок

Проблема	Способы решения	Специалисты-исполнители
Возобновляющиеся проблемы	Мониторинг причин появления проблем	специалист по социальной работе, психолог
Трудности развития и поддержания контакта с приемными родителями	-тренинг коммуникативных навыков; -тренинг телефонного консультирования; -тренинг эффективного взаимодействия и обратной связи с приемной семьей; -тренинг детско-родительских отношений.	психолог- тренер
Отсутствие мотивации и культуры обращения за помощью у приемных родителей	- тренинг эффективного взаимодействия и обратной связи с приемной семьей; -тренинг по мотивации.	психолог-тренер

Каждое направление решает ряд проблем с помощью специально подобранных методов. Мы считаем, что сопровождение специалистов в данной деятельности должно максимально соответствовать вышеуказанным принципам «сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы», эти принципы соблюдаются в таких методах как социально-психологический тренинг, Балинтовская группа, методы арттерапии, и другие психокоррекционные методы.

В таблицах 2, 3, 4 представлены способы решения проблем по каждому направлению.

Ожидаемые результаты от реализации программы:

- Повышения уровня компетенции взаимодействия с приемными семьями.

- Развитие навыков мотивирования кандидатов в приемные родители к обучению и обращению за помощью.
- Повышение компетентности специалистов в системном анализе семьи.
- Умение формулировать рекомендации с учетом особенностей ситуации.
- Умение снимать напряжение, справляться с эмоциональным выгоранием.
- Создание технологии передачи и закрепления опыта специалистов.
- Повышение знаний в области процесса сопровождения приемных семей.
- Углубление содержания занятий, проводимых в школе приемного родителя.

Таблица 3

Психологический блок

Проблема	Способы решения	Специалисты-исполнители
Эмоциональное выгорание специалистов	Аутотренинг	психолог
	Тренинг профилактики эмоционального выгорания	психолог, специалист в области профилактики эмоционального выгорания
	Регулярные занятия, направленные на профилактику и устранение синдрома эмоционального выгорания с помощью искусства и поэзии	психолог, методист
	Регулярные практические занятия по программе «Медитация как средство самовосстановления»	психолог
	Арттерапия (рисование песком, музыкотерапия, библиотерапия, драма терапия и др.)	специалист по социальной работе, методист
	Организация посещения сенсорной комнаты для снятия эмоционального напряжения	специалист по социальной работе, методист
	Создание кабинета эмоциональной разгрузки в центре	администрация

Мы предполагаем, что в ходе реализации программы могут возникнуть риски, такие как:

- невозможность привлечения специалистов разного профиля для проведения мероприятий программы;
- загруженность специалистов и отказ от участия в программе.

Предполагается апробация программы социально-психологического сопровождения в КУ ОО «Центр поддержки семьи».

Таблица 4

Социальный блок

Проблема	Способы решения	Специалисты-исполнители
Отсутствие времени и сил на поддержку социально-психологического климата в профессиональном коллективе	Конференции, и семинары по обмену опытом и информацией	психолог
	Балинтовская группа: обсуждение ситуаций, разбор какого-либо случая.	психолог, специалист в области профилактики эмоционального выгорания
	Организация еженедельного консилиума трудных случаев из практики. Дискуссии, обмен опытом.	психолог, методист
	Организация корпоративных поездок на природу	психолог, инициативная группа
	Тренинг командообразования	специалист по социальной работе, методист

Таким образом, наше исследование позволило выявить функции и задачи специалистов, работающих с замещающей семьей, и определить трудности, с которыми сталкиваются специалисты. Трудности представляют собой многоуровневую систему: государственный уровень, организационно-управленческий и уровень исполнительский. Процесс сопровождения специалистов, который предполагает помощь специалистам в решении выявленных проблем исполнительского уровня, будет осуществляться по разработанной нами программе, по трем направлениям: образовательному, психологическому и социальному.

Мы считаем, что наше исследование и программа могут быть расширены и продолжены для выявления возможностей оптимизации процесса сопровождения приемных семей, для выявления ресурсов специалистов, сопровождающих приемные семьи, для поиска решений выявленных трудностей. Результаты нашего исследования могут быть востребованы специалистами службы сопровождения приемных семей и могут быть интересны центрам помощи семье и детям в других регионах России.

Литература:

1. Гайсина Г.И. Проблемы теории и практики сопровождения замещающих семей. 2013. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-teorii-i-praktiki-soprovozhdeniya-zameschayuschey-semi> (дата обращения: 15.03.2017).
2. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 39-52.
3. Отделкина Т.Н. Формирование и сопровождение замещающей семьи как формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.: дис. канд. социол. наук., Н. Новгород, 2016. 204 с.
4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] – URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 15.03.2017).

5. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 240 с.

О РОЛИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Костенко О.Е. (Омск, Россия)

Аннотация: В статье рассматривается зависимость уровня профессиональной культуры от личностного развития. Развитие профессиональной культуры возможно в многообразии личностных проявлений, в том числе при условии включения обучающихся в разнообразные социальные практики. Возможности для данного вида деятельности предоставляют, в том числе, социально ориентированные некоммерческие организации. Нами рассматривается наличие механизмов привлечения студенческой молодежи к решению социальных проблем и требования, предъявляемые к данным организациям.

Ключевые слова: профессиональная культура, культура, социальная практика, личностная культура, добровольческая деятельность.

ON THE ROLE OF SOCIAL PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE STUDENTS

Kostenko O.e. (Omsk, Russia)

Abstract: the article deals with the level of professional culture of personal development. Development of professional culture in a variety of possible personal manifestations, including, subject to the inclusion of students in diverse social practices. The possibilities for this activity provide including socially oriented non-profit organizations. We consider the existence of mechanisms to attract students to the solution of social problems and requirements for these organizations.

Keywords: professional culture, culture, social practices, personal culture, volunteering.

Характерной чертой понимания личностного развития является его связь с развитием культуры. Если обратиться к акмеологическому подходу, то человек здесь рассматривается не только как субъект жизнедеятельности, но и субъект культуротворчества. При этом культуротворчество имеет два вектора направленности: внешний и внутренний. Первый – выражается в «создании высоких образцов деятельности». Второй – проявляется в «постоянном стремлении человека к самосовершенствованию» [1, с.212].

Человеческая деятельность включает феномены социального и культурного. Они взаимосвязаны, так как в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей. Следовательно, в результате взаимодействия человека с

культурой он формируется как личность, расширяются его отношения с окружающей действительностью, другими людьми, самим собой.

Поэтому возникает проблема культуры личности как результата развития и способа жизнедеятельности. В процессе жизнедеятельности человек овладевает своим поведением. По мнению Л.С. Выготского, овладение своим поведением означает то, что человек готов к осуществлению свободного выбора между двумя возможностями, так как этот выбор определяется «изнутри, а не извне». Культура личности определяет этот выбор. Под культурой мы понимаем «целостное единство способов и продуктов человеческой деятельности, в которых реализуется его активность и которая служит его самосовершенствованию, удовлетворению и возвышению потребностей, гармонизации отношений между человеком и обществом, человеком и природой, обществом и природой» [3, с. 138].

В культуру как в интегративное личностное качество входят различные виды личностной культуры в качестве субкультур. Различают имплицитные и эксплицитные виды личностной культуры. К имплицитным видам личностной культуры относят рефлексивную, психологическую, нравственную. К эксплицитным – профессиональную, коммуникативную и социальную [2, с.213].

Под профессиональной культурой мы понимаем меру и способ «творческой самореализации человека в разнообразных видах профессиональной деятельности, направленной на освоение, передачу и создание профессиональных ценностей и технологий. Существовая объективно, профессиональная культура функционирует через субъективный мир отдельного специалиста» [5, с.10].

Сложно стать профессионалом своего дела, развиваясь только как субъект труда. Практика отмечает, что чем выше уровень профессионализма, тем больше в нем личностного. Более того, настоящее дарование проявляется во множестве выраженных сложных способностей, личностных особенностях, влияющих на особенности деятельности и ее продуктивность, утверждают специалисты в области психологии творчества.

Таким образом, развитие профессиональной культуры возможно в многообразии личностных проявлений, в том числе, на наш взгляд, при условии включения обучающихся в разнообразные социальные практики. Социальная практика – это «деятельностная компонента культуротворчества». Мы придерживаемся мнения, что социальная практика – это «явление, которое отражает способы действий, предполагает освоение культурных норм и образцов деятельности, опыт работы, личные результаты и достижения, опыт их представления в сообществе» [4, с.14].

Личностная культура нами понимается как совокупность умений, знаний, опыта собственной деятельности по освоению прошлой и

современной культуры, т.е. по развитию собственных социокультурных навыков, в том числе навыков общественно значимой деятельности.

В этом процессе ведущую роль играет социальная активность молодежи. «Самым ярким показателем активности является проявление ими социальной инициативы, т.е. умения самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовым и способным действовать на основе постоянного творческого поиска, уметь выходить из ситуации выбора без стресса» [6, с.6].

Общественно-значимая деятельность предполагает деятельность по решению социальных проблем. Возможности для данного вида деятельности предоставляют, в том числе, социально ориентированные некоммерческие организации (СО НКО).

Студенты различных учебных заведений разного типа работают как волонтеры в организациях во время прохождения практики. У студентов-волонтеров особые мотивы для добровольной социальной работы. Прежде всего, их интересуют профессиональные проблемы. Они могут быть как формальными – получение зачета, прохождения практики, так и реальными – приобретение профессиональных знаний по будущей специальности, наработки навыков общения с клиентами. Студентов-волонтеров интересуют в основном виды социальной работы, непосредственно связанные с будущей профессией. Это не только индивидуальная работа и работа в небольших группах – это и исследование, и групповое консультирование.

Немаловажным результатом участия в социальном добровольчестве становится понимание возможности и способности изменить что-то в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону. В свою очередь, осознание такой необходимости, по мнению Т.Т. Щелиной, самым положительным образом сказывается на развитии самоуважения, уверенности в себе, определении собственного места в жизни, как в настоящем, так и в будущем – тех самых факторах, на которых базируется успешность человека как личности [7, с. 6-9].

Характерной особенностью участия студентов в добровольческой деятельности является возможность увидеть результаты собственного труда. Добровольческая деятельность за счет названного фактора формирует у человека потребность в деятельности, приносящей созидательные плоды. Такая потребность, закрепляясь в сознании, станет ориентиром в будущем в профессиональной деятельности. Участие в организации добровольческих акций развивает у студентов необходимые и в жизни, и в профессиональной работе лидерские качества: умение привлечь к делу, заинтересовать и организовать людей, организовать себя, добиться поддержки от государственных и коммерческих структур и т.п. В процессе добровольческой деятельности студенты пополняют профессиональный

опыт, расширяют свой кругозор, повышают культурный уровень, развивают социальный интеллект, творческие способности.

Выделяют следующие положительные моменты организации волонтерской деятельности студентов:

1) студенты чувствуют, что с ними считаются и предоставляют им известную свободу;

2) студенты работают с более четкой мотивацией и большей отдачей;

3) им удастся избежать неприятного чувства, которое возникает всякий раз, когда их заставляют заниматься чем-то против их воли [8].

Кроме того, волонтерское студенческое движение – это реализация социально значимой проектной деятельности. В основе этой деятельности лежат лучшие традиции студенчества: коллективный поиск различных форм активности и индивидуальный выбор пути профессионального становления.

Привлечение студенческой молодежи к решению социальных проблем в рамках НКО требует наличия механизмов такого привлечения и требований, предъявляемых к НКО.

Привлечение волонтеров можно организовать путем оформления информационных стендов, объявлений в газетах, сайтах, проведения промо-акций с раздачей визиток волонтерского объединения, публичных выступлений на поточных лекциях, во время перемены.

В этом процессе отмечают ряд моментов, которые необходимо учитывать.

1) Волонтеры и их объединения вовлекаются в волонтерские проекты на основании личного решения, инициативы и уверенности в задачах и идеалах волонтерства.

2) Личностные особенности, которые необходимы для успешной волонтерской деятельности: высокий уровень социального интеллекта, способность к саморегуляции, высокие самооценочные характеристики, активная жизненная позиция, эмоциональная устойчивость, креативность, стрессоустойчивость, адаптационный потенциал.

3) Особенности ценностно-мотивационной сферы волонтера (совокупности мотивационных образований: мотивов, потребностей и целей, ценностных ориентаций).

Выделяют три основных фактора успешности приема студентов в СО НКО в качестве волонтеров: готовность НКО, качество и адекватность предлагаемой общественно полезной работы, система работы с добровольцами.

Готовность НКО к приему студентов-добровольцев выражается в четком понимании цели приглашения добровольцев, их места в организации; готовности тратить временные, человеческие и материальные ресурсы; готовности к гибкости и достижению консенсуса интересов; понимание плюсов работы со студентами и готовности компенсировать трудности.

Отмечается также важность достаточной развитости деятельности НКО, ее относительная стабильность, а также способность НКО «впустить» студентов в свою деятельность как полноправных членов организации. Для многих студентов «сопереживание» миссии организации является одним из сильных мотивирующих факторов.

Еще одним фактором успешности приема в НКО студентов выступает качество общественно полезной деятельности и адекватность ее ожиданиям и возможностям студентов. В данной работе со студентами необходимо, чтобы общественная организация четко соблюдала баланс между имеющимися у нее запросами, предложениями и ожиданиями и академическими потребностями студентов в профессиональном становлении. Специально организованная система работы с добровольцами как раз и призвана обеспечить вышеперечисленные факторы. Здесь необходимо использовать в полной мере весь методический набор по работе с добровольцами: ориентации студентов, сочетание квалифицированной и неквалифицированной деятельности, повышение ответственности, создание команды, совместный досуг, обратная связь, использование инструкций, договоров добровольцев и т.д. Важным моментом является также детальное знакомство с деятельностью организации, четкое планирование предстоящей работы, выделение специального ответственного человека, к которому всегда можно обратиться.

Постепенно в России идет формирование гражданского общества, что означает усиление третьего сектора и повышение гражданской ответственности и вовлеченности в решение проблем сообщества граждан. Несомненно, эти тенденции влекут за собой также рост добровольческих действий. Каждая возрастная группа по-разному видит и оценивает социальный феномен добровольчества. По результатам последних исследований выявлено, что молодые люди более подвержены прагматичным мотивам, осуществляя добровольческие действия. Отмечается, что наиболее важными в добровольческой деятельности среди студенческой молодежи являются следующие мотивы: оказание помощи другим; стремление проявить себя; знакомство с новыми людьми и профессиональный интерес. К факторам, препятствующим занятиям добровольческой деятельностью, относят: недостаток информации о добровольческих организациях и акциях; отсутствие времени; лень; это не принято в окружении студента. Выявлены также факторы, способствующие занятию добровольческой деятельностью. К ним относят: видел /понял реальную пользу; было больше информации; было свободное время; эта деятельность поощрялась и друзья занимались добровольчеством.

Основную проблему для этой деятельности мы видим в том, что не сформирована культура молодежного добровольчества и соответствующая

ей инфраструктура. Это формирование требует уточнения направлений и содержания деятельности.

Для устранения данных проблем мы, поддерживая позицию М.А. Аларичевой (ЦСП «Доверие», волонтер, участник русско-польского проекта «Третий сектор без границ», Санкт-Петербург), предлагаем следующее.

Во-первых, проведение «информационной политики в целях развития добровольчества», включает: распространение информации о самих добровольческих действиях, развитие площадок для общения между состоявшимися волонтерами, а также между волонтерами и теми, кто только собирается им стать. Необходимость развития сети контактов между организациями, принимающими волонтеров; организациями, развивающими и популяризирующими тему добровольчества в обществе; и населением – добровольцами и теми, кто собирается им стать.

Во-вторых, развитие в обществе признания волонтерства как обычного явления, как способа проявления солидарности; как вида деятельности, благоприятствующей при приеме на работу, как повода уважения к человеку, который посвящает часть свободного времени решению социальной проблемы. Для этого необходимо проводить обширные массовые акции, всенародные кампании, которые вызовут доверие общества и привлекут новых сторонников.

В-третьих, необходимо законодательное закрепление волонтерства (добровольчества) – определения понятия, способов реализации, уточнения прав и обязанностей сторон; что будет фактором повышения взаимного доверия и утверждением правомерности той или иной добровольческой деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что участие студентов в добровольческом движении зависит от уровня информированности об этом виде деятельности, о готовности СО НКО, о лучших практиках и возможностях, которые открывает добровольчество для формирования профессиональной культуры студентов.

Литература:

1. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 248 с.
2. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. 384 с.
3. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Профессиональное самоопределение в контексте педагогических представлений о культурных практиках //Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции / под общей ред. А.Г. Миронова. Красноярск, 2016. С. 13-18.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 208 с.

5. Тетерский С.В. Семинар-тренинг «Волонтер и общество. Волонтер и власть» 5 - 9 января 2000 года, г. Киров: материалы из опыта и разработки исполкома ДИМСИ /Сост. Тетерский С.В.; научн. редактор Никитина Л.Е.. М.: АKADEMIА, 2000. 75 с.
6. Щелина Т.Т. Организация и содержание волонтерской деятельности // Вестник. 2006. № 7. С. 6-9.
7. Волонтерский менеджмент: пособие для сотрудников и молодежных лидеров БОКК / сост. В. Колбанов. М.: Политиздат, 2010. 74 с.

ВОСПРИЯТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОЖИЛЫХ И СТАРЫХ ЛЮДЕЙ СОЦИАЛЬНЫМИ РАБОТНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ

Лемиш В.В. (Омск, Россия)

Аннотация: В статье представления социальных работников о волевых качествах старших поколений рассматриваются как элемент геронтокультуры. В исследовании использованы психосемантические шкалы, составленные автором на основе применения метода репертуарных решеток Келли. Респондентами выступили 534 социальных работника с различным профессиональным стажем обслуживания пожилых и старых людей на дому.

Результаты эмпирического исследования показали, что в целом восприятие социальными работниками волевых качеств пожилых людей амбивалентно. Значительно больше других ориентированы на волевые ресурсы своих клиентов социальные работники, чей стаж составляет 20 лет и более. В восприятии волевых качеств старых людей доминируют негативные оценки. Изменение представлений о волевых качествах старых людей в зависимости от профессионального стажа носит волнообразный характер: каждые 5 лет более высокие оценки сменяются более низкими.

Ключевые слова: волевые свойства, восприятие волевых качеств, геронтокультура, пожилые люди, старые люди, социальные работники, профессиональный стаж.

PERCEPTION OF THE WILLFUL QUALITY OF ELDERLY PEOPLE BY SOCIAL WORKERS WITH VARIOUS PROFESSIONAL EXPERIENCE

Lemish V.V. (Omsk, Russia)

Abstract: In the article, the views of social workers on the willful qualities of older generations are considered as an element of gerontoculture. The study contains psychosemantic scales compiled by the author on the basis of Kelly's repertory grating method. The respondents were 534 social workers with various professional experience of serving elderly people at home.

The results of the empirical study showed that, on the whole, the perception of the willful qualities of the elderly people by social workers is ambivalent. Much more than others are oriented towards the volitional resources of their clients those social workers, whose experience is 20 years or more. In the perception of the strong-willed qualities of old people, negative evaluations dominate. The change of ideas about strong-willed qualities of elderly people,

depending on professional experience, has undulating character: every 5 years higher grades are replaced by lower ones.

Keywords: strong-willed properties, perception of strong-willed qualities, gerontoculture, elderly people, old people, social workers, professional experience.

Современное общество характеризуется значительным увеличением доли пожилых людей в его структуре. Данная демографическая ситуация потребовала решения целого ряда задач, одна из которых состоит в формировании геронтокультуры. Геронтокультура является культурой старения и человека, и общества [17].

На уровне отдельного человека геронтокультура выступает как личностное новообразование периода поздней взрослости, в основе которого лежит творческий характер бытия, проявляющийся в ситуации выбора при взаимодействии с различными жизненными ситуациями. Геронтокультура предполагает выработку стареющим человеком оптимальных форм поведения и деятельности. Необходимым условием реализации такого поведения является наличие волевых качеств, способность управлять своим поведением, преодолевать препятствия на пути достижения поставленных целей.

На макросоциальном уровне геронтокультура проявляется в реальной практике отношения государственных структур к старшим поколениям, в межпоколенных отношениях, в социальных представлениях о пожилых и старых людях. Основная задача общества состоит в том, чтобы создавать условия для самореализации стареющих людей [13, 17, 25].

Формирование геронтокультуры невозможно без осмысления психологической сущности периода старения. Современные теории развития анализируют период поздней взрослости в контексте всего жизненного пути, рассматривают его как период дальнейшего развития человека, научно обосновывают возможность полноценной жизни на этапе старения [1, 2, 5, 12, 14, 15, 27 и др.]. Эта возможность обусловлена, с одной стороны, активностью и ресурсами самого стареющего человека, с другой – теми условиями, которые создает социальная среда.

Большую роль в создании благоприятных условий для самореализации пожилых людей играют социальные работники, которые фактически являются посредниками между своими клиентами и государством. Сегодня есть понимание того, что методологической основой социальной работы с пожилыми и старыми людьми должна стать субъектная парадигма, предполагающая, прежде всего, опору на психологические ресурсы стареющего человека, к которым, безусловно, относятся волевые качества личности: инициативность, решительность, настойчивость, целеустремленность, упорство, самостоятельность и др.

Воля, как специфически человеческая форма сознательной активности, связана с целенаправленным преодолением трудностей, препятствий, а также с умением управлять собой [10, 11, 23 и др.].

В зарубежных исследованиях показано, что способность контролировать и регулировать собственное поведение зависит от представлений человека об ограниченности собственных ресурсов, требований межличностного взаимодействия, и может тренироваться подобно мышце [6].

В отечественной психологии проблеме саморегуляции также уделяется особое внимание. Так, Д.А. Леонтьев отмечает, что «способности важны, но важнее способность использовать свои способности. ... Для того, у кого нет цели, ничто не служит ресурсом» [20, с.22]. При этом именно саморегуляция рассматривается ученым как универсальный психологический, личностный ресурс, который может компенсировать дефицит других ресурсов.

Формирование умения управлять своим поведением происходит уже на ранних этапах развития человека и на протяжении всей жизни претерпевает значительные изменения. В настоящее время в психологии особенности волевой регуляции наиболее полно изучены в отношении детского возраста, что же касается взрослости, то данный аспект практически не получил своего отражения.

Одна из немногих работ, в которой предпринята попытка выявления закономерностей развития волевой регуляции на разных этапах взрослости, в том числе и на последнем ее этапе, является исследование А.В. Быкова [7]. Ученый проанализировал характеристики возрастных кризисов взрослости сквозь призму волевой регуляции. С его точки зрения, кризис перехода к поздней взрослости связан с утратой иллюзий, переоценкой своих достижений и желанием вновь чего-нибудь добиться, появлением чувства, что нужно еще раз преодолеть трудное время. Анализ и обобщение эмпирических данных, полученных в ходе исследования с применением достаточно обширного комплекса методов, преимущественно качественных (мини-сочинение, анализ результатов деятельности, наблюдение за проявлениями волевой регуляции, анкета изучения волевых качеств, «Не решаемая задача»), привел А.В. Быкова к следующему выводу: «В это время человек демонстрирует свой индивидуальный стиль проявления воли, наиболее точно отражающий его волевую сферу. Именно в этот период человек остается волевым, смелым, решительным, целенаправленным и т.д.» [7, с.14].

В контексте нашего исследования является важным, во-первых, эмпирическое подтверждение наличия развитых волевых качеств у пожилых людей; во-вторых, возможность, способность человека на этапе поздней взрослости к изменению собственного поведения.

Особую сложность представляет социальная работа с теми пожилыми и старыми людьми, которые обслуживаются на дому, поскольку они часто

ограничены в социальных контактах и имеют более существенные проблемы со здоровьем. Необходимость разработки и внедрения эффективных технологий социальной работы в данном секторе является очень актуальной [4, 16, 22, 26 и др.]. Ограничение социального обслуживания материальной и бытовой помощью может способствовать подкреплению иждивенческой позиции клиентов, снижению их самостоятельности, отказу взять ответственность за свою жизнь на себя.

Одним из препятствий реализации субъектного подхода в социальной работе с пожилыми людьми, обслуживаемыми на дому, могут стать негативные социальные стереотипы старости. Преобладание последних в общественном сознании показано в целом ряде исследований как отечественных, так и зарубежных авторов [8, 9, 14, 21, 24 и др.].

Негативные установки в отношении волевых особенностей стареющих людей могут привести к целому ряду отрицательных последствий, снижающих эффективность социальной работы. Если социальный работник не видит возможности и необходимости активизировать волевою сферу своих клиентов, то он этого и не будет делать. Кроме того, негативные стереотипы влияют и на стиль общения: с пожилыми и старыми людьми разговаривают как с маленькими (что старый, что малый), тем самым способствуя восприятию себя как беспомощных, не способных взять ответственность за свою жизнь, здоровье, образ жизни и т.п.

Наши исследования представлений социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому [18, 19], о своих клиентах показали, что в представлениях о волевых особенностях преобладают негативные оценки, особенно в отношении старости. Вместе с тем возникают вопросы, которые нуждаются в дополнительных исследованиях. Влияет ли стаж профессиональной деятельности на формирование представлений о волевых особенностях стареющих людей? Отличаются ли оценки волевых качеств пожилого человека от оценок волевых качеств старого человека в зависимости от стажа профессиональной деятельности? Существующие эмпирические исследования не дают ответов на эти вопросы.

Целью нашего исследования было выявление представлений о волевых качествах пожилых и старых людей у социальных работников с различным стажем профессиональной деятельности (мы учитывали именно стаж в должности социального работника, а не общий трудовой стаж). Содержание представлений выявлялось с помощью разработанной нами на основе метода репертуарных решеток Дж. Келли психосемантической методики [19]. Последовательность, уровень оценок и полярность шкал в созданной методике были представлены по аналогии с семантическим дифференциалом Ч. Осгуда.

Поскольку сравнение позволяет лучше понять специфику представлений о пожилых и старых людях, мы просили респондентов

оценить не только пожилого и старого человека, но также и взрослого человека. При этом мы исходили из того, что образ взрослого, как правило, наделяется оптимальными позитивными качествами, поэтому его психологический «портрет» может выступать своеобразным эталоном.

Всего в исследовании приняли участие 534 социальных работника, обслуживающих пожилых людей на дому. Все респонденты – женщины. Возрастной диапазон: 24 – 65 лет. Из них 169 человек со стажем до 5 лет в возрасте 24 – 60 лет; 169 человек со стажем 5 – 9 лет в возрасте 27 – 65 лет; 131 человек со стажем 10 – 14 лет в возрасте 29 – 62 лет; 49 человек со стажем 15 – 19 лет в возрасте 34 – 63 лет; 16 человек со стажем 20 и более лет в возрасте 40 – 57 лет.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS *Statistics* 20.

Результаты оценки волевых качеств *пожилого* человека социальными работниками с различным профессиональным стажем представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1

Средние значения оценок волевых качеств пожилого человека социальными работниками с различным профессиональным стажем (в баллах)

№	Оцениваемые волевые характеристики (шкалы)	Средние значения оценок (в баллах)				
		Стаж в должности социального работника				
		0 – 4л. N 169	5-9 л. N 169	10-14л. N 131	15-19л. N 49	20 л. и более N 16
1.	Целеустремленный – Нецелеустремленный	,59	,62	,66	,49	1,69
2.	Инициативный – Пассивный	-,22	,18	,03	-,16	,56
3.	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	1,42	1,31	1,34	1,43	2,50
4.	Выносливый – Быстро устающий	-1,16	-,99	-1,21	-,80	,25
5.	Решительный – Нерешительный	,76	,50	,60	,67	,94

Несмотря на то, что при восприятии волевых особенностей пожилого человека доминируют положительные оценки (19 из 25 оценок находятся в положительной плоскости), но большинство из них достаточно низки. Выше других (независимо от стажа) оценена такая характеристика как «настойчивость» (средние оценки находятся в диапазоне от 1,31 до 2,5).

Достаточно единодушно социальные работники признали наличие у пожилых людей такого качества как решительность, но оценено оно не очень высоко: диапазон средних оценок колеблется от 0,76 до 0,94. Не высоки и оценки целеустремленности пожилых людей: большинство средних оценок колеблется в диапазоне от 0,49 до 0,66.

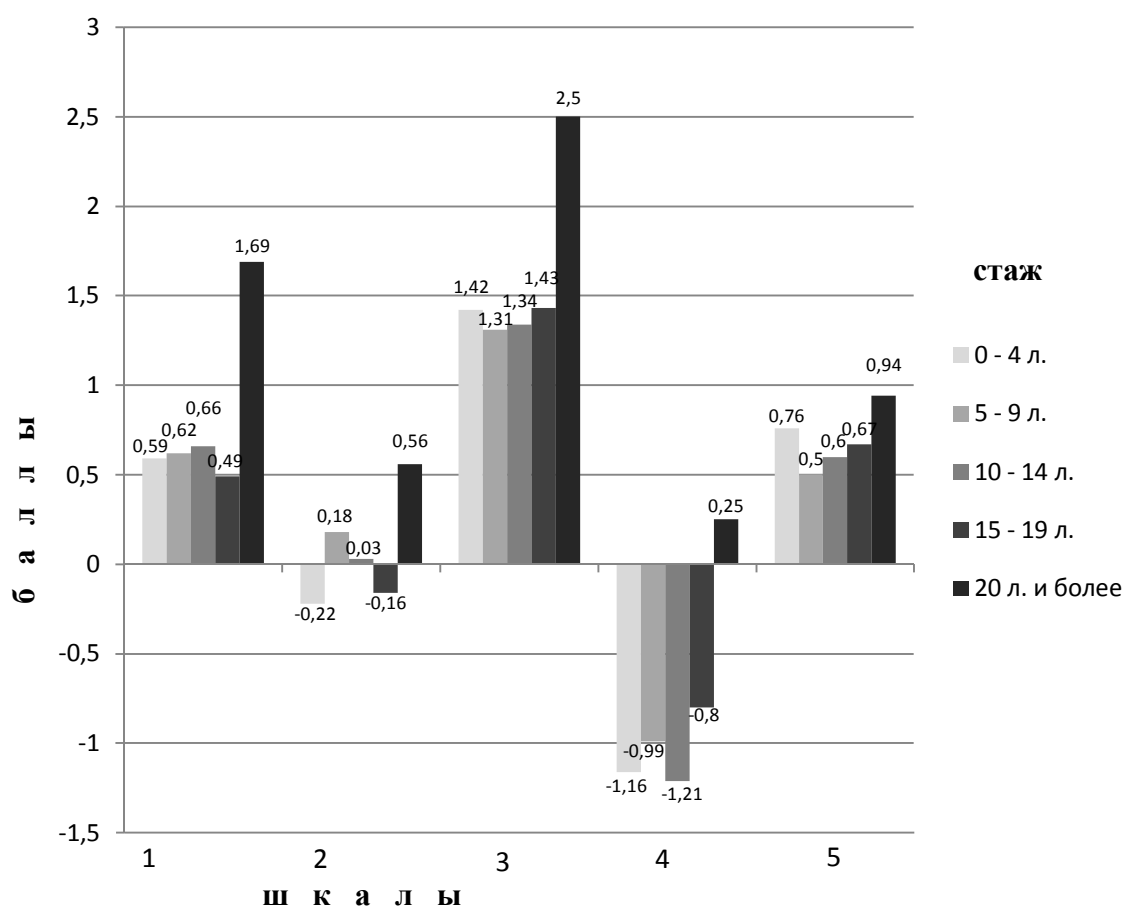


Рисунок 1. Средние значения оценок волевых качеств пожилого человека социальными работниками с различным профессиональным стажем

Примечание:

1. Целеустремленный – Нецелеустремленный;
2. Инициативный – Пассивный;
3. Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело;
4. Выносливый – Быстро устающий;
5. Решительный – Нерешительный.

Самые низкие оценки волевых особенностей пожилого человека были выявлены по двум шкалам: «Выносливый – Быстро устающий» (доминируют отрицательные оценки) и «Инициативный – Пассивный» (оценки либо положительные, но очень низкие, либо – отрицательные). Иными словами, социальные работники воспринимают пожилых как достаточно настойчивых, в некоторой степени решительных и целеустремленных людей, однако практически не способных проявлять инициативу и быстро устающих. Подобные установки социальных работников в восприятии пожилого человека способствует проявлению объектного подхода к своему клиенту в профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что социальные работники не ориентированы на поддержку волевых ресурсов пожилого человека, что, в свою очередь, не способствует социально-психологической адаптации обслуживаемого.

Наиболее позитивный взгляд на волевые особенности пожилого человека у социальных работников, чей профессиональный стаж составляет 20 и более лет: их оценки по всем 5 шкалам самые высокие. Возможно, это связано с тем, что, проработав 20 лет, социальные работники накопили опыт эффективного взаимодействия с пожилыми людьми, который позволяет им воспринимать своих клиентов в позитивном свете, видеть в них волевые ресурсы. Нельзя исключить и влияние следующего фактора: данная группа социальных работников более однородна по возрастному составу (40 – 57 лет), причем большинство (11 человек из 16) сами находятся либо в пенсионном, либо в предпенсионном возрасте, т.е. они осуществляют помощь практически сверстникам. Поэтому в процессе общения им легче понять своих клиентов, что способствует более эффективному взаимодействию.

Таким образом, в целом социальные работники, обслуживающие пожилых людей на дому, предполагают наличие волевых качеств у своих клиентов, но оценивают их не высоко. Более позитивно оценивают волевые ресурсы пожилых людей социальные работники со стажем 20 лет и более.

Полученные результаты нуждаются в уточнении. Поскольку возникает вопрос: насколько положительные оценки волевых особенностей пожилых людей являются низкими или высокими? Без эталона, с которым можно было бы сравнить результаты проведенного исследования, выводы носят гипотетический характер.

Таблица 2

Значения t-критерия Стьюдента (взрослый-пожилой)

№	Оцениваемые волевые характеристики	Значения t-критерия Стьюдента				
		Стаж в должности социального работника				
		0-4л. N 169	5-9 л. N 169	10-14л. N 131	15-19л. N 49	20 л. и более N 16
1.	Целеустремленный – Нецелеустремленный	8,657 ***	8,859 ***	7,959 ***	4,663 ***	,975
2.	Инициативный – Пассивный	8,266 ***	6,549 ***	6,191 ***	2,876 **	2,015
3.	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	2,793 **	3,405 ***	4,769 ***	,863	-2,049
4.	Выносливый – Быстро устающий	11,839 ***	11,431 ***	11,199 ***	4,064 ***	2,257 *
5.	Решительный – Нерешительный	6,330 ***	6,528 ***	8,847 ***	1,662	1,982

Примечание. Критическое значение t-критерия Стьюдента:

*Для N 169: t = 1,976 * (при p ≤ 0,05); t = 2,609 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,357*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 131: t = 1,978 * (при p ≤ 0,05); t = 2,614 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,367*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 49: t = 2,011 * (при p ≤ 0,05); t = 2,682 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,505*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 16: t = 2,131 * (при p ≤ 0,05); t = 2,947 ** (при p ≤ 0,01); t = 4,073*** (при p ≤ 0,001).*

Для ответа на данный вопрос было проведено статистическое сравнение средних значений оценок волевых качеств пожилого и взрослого человека с помощью t-критерия Стьюдента. Как уже отмечалось, мы исходили из

предположения, что именно взрослый человек наделяется наиболее высокими оценками, и в этом смысле является эталоном, с которым можно сравнивать. Результаты такого сравнения представлены в таблице 2.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальные работники, независимо от стажа, в целом оценивают волевые качества пожилого человека значительно ниже, чем взрослого. Исключение составляют оценки социальных работников со стажем 20 лет и более: по четырем шкалам статистически достоверных различий не выявлено. Иначе говоря именно социальные работники со стажем 20 лет и более считают, что пожилые люди, в равной степени со взрослыми, целеустремленны, инициативны, настойчивы, решительны; единственное существенное отличие – пожилые люди менее выносливы, что в принципе соответствует объективным данным: с возрастом выносливость снижается.

Результаты оценки волевых качеств *старого* человека социальными работниками с различным профессиональным стажем представлены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 3

Средние значения оценок волевых качеств старого человека социальными работниками с различным профессиональным стажем (в баллах)

№	Оцениваемые волевые характеристики	Средние значения оценок (в баллах)				
		Стаж в должности социального работника				
		0-4г. N 169	5-9 л. N 169	10-14л. N 131	15-19л. N 49	20 л. и более N 16
1	Целеустремленный – Нецелеустремленный	-,61	-,70	-,36	-1,14	-,13
2	Инициативный – Пассивный	-1,00	-,93	-,99	-1,10	-,50
3	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	,98	,42	,63	,06	,88
4	Выносливый – Быстро устающий	-2,05	-1,92	-2,07	-1,98	-1,69
5	Решительный – Нерешительный	-,29	-,65	-,12	-,76	,25

В целом волевые качества старого человека оцениваются социальными работниками ниже, чем пожилого человека: 19 средних оценок из 25 лежат в отрицательной плоскости. Все социальные работники считают, что старые люди нецелеустремленные, пассивные, быстро устающие, нерешительные (исключение составляют оценки социальных работников, чей стаж свыше 20 лет: они оценивают старых людей как решительных, однако эта оценка очень невысока). Вместе с тем, все социальные работники воспринимают старого человека скорее как настойчивого. Именно это качество оценивается выше всего всеми респондентами независимо от стажа. Как и в случае оценивания волевых качеств пожилых людей, абсолютные оценки волевых качеств старых людей несколько выше у социальных работников со стажем 20 лет и более (за исключением шкалы «Настойчивость»).

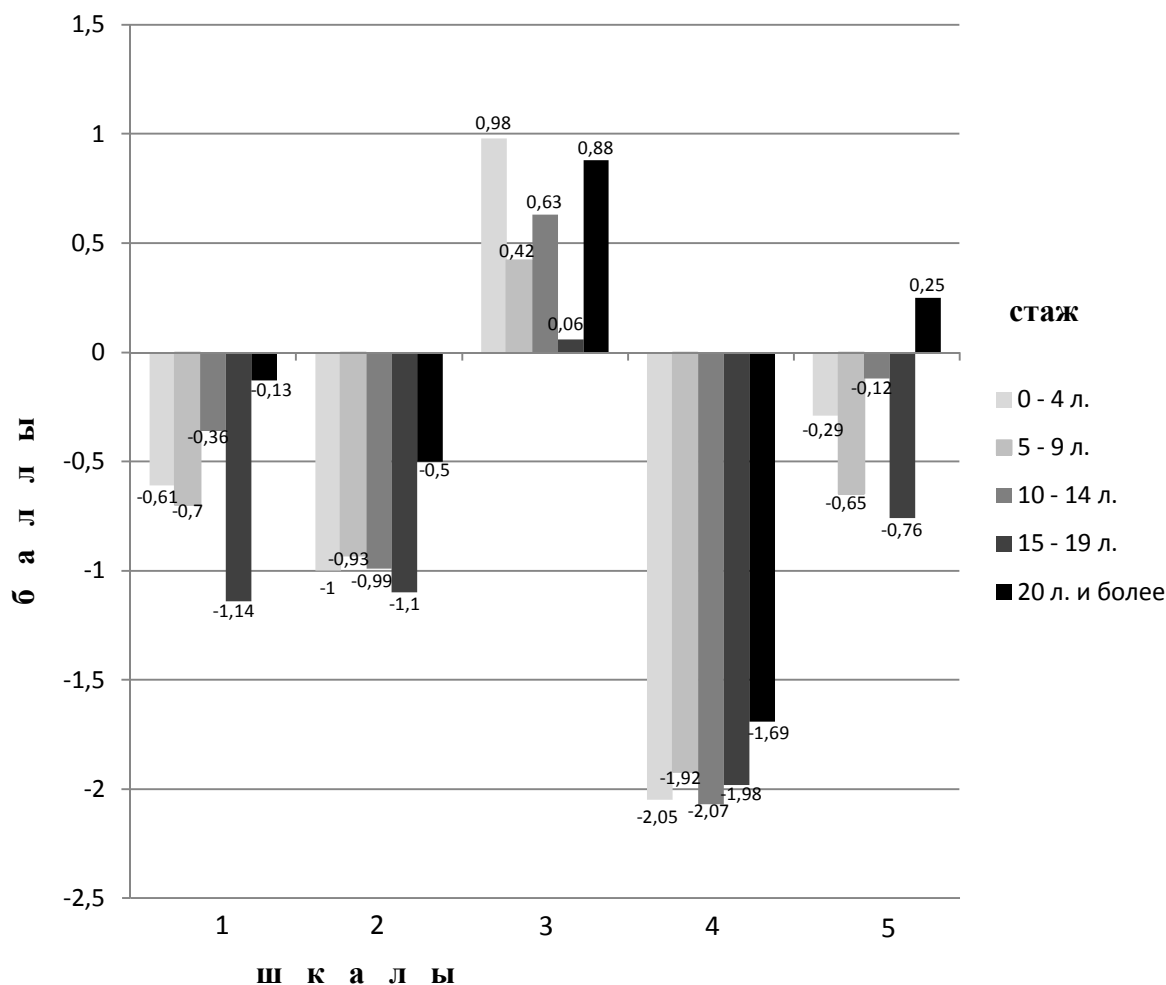


Рисунок. 2. Средние значения оценок волевых качеств старого человека социальными работниками с различным профессиональным стажем

Примечание:

1. Целеустремленный – Нецелеустремленный;
2. Инициативный – Пассивный;
3. Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело;
4. Выносливый – Быстро устающий;
5. Решительный – Нерешительный.

Для выявления статистической значимости различий в оценках волевых особенностей пожилых и старых людей был использован t-критерий Стьюдента. Результаты представлены в таблице 4.

Из 25 критериев 23 являются статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что в целом образ старого человека у социальных работников, независимо от стажа, нагружен существенно более низкими оценками, чем образ пожилого человека. Вместе с тем, только социальные работники, чей стаж 20 лет и более считают, что старые и пожилые люди в равной степени обладают такими волевыми качествами как инициативность и решительность.

Для того, чтобы выявить достоверность различий в восприятии волевых особенностей пожилых и старых людей социальными работниками, имеющими различный профессиональный стаж, было проведено сравнение оценок с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Его выбор обусловлен тем, что выборки значительно отличаются по объему.

Таблица 4

Значения t-критерия Стьюдента (пожилой – старый)

№	Оцениваемые волевые характеристики	Значения t-критерия Стьюдента				
		Стаж в должности социального работника				
		0-4л. N 169	5-9 л. N 169	10-14л. N 131	15-19л. N 49	20 л. и более N 16
1	Целеустремленный – Нецелеустремленный	6,581 ***	7,485 ***	4,534 ***	4,212 ***	2,859 *
2	Инициативный – Пассивный	4,115 ***	6,194 ***	5,289 ***	2,841 **	1,954
3	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	2,625 **	4,815 ***	3,369 ***	3,845 ***	3,722 **
4	Выносливый – Быстро устающий	5,436 ***	5,076 ***	4,423 ***	3,665 ***	2,511 *
5	Решительный – Нерешительный	6,076 ***	6,202 ***	3,261 **	4,330 ***	1,139

Примечание. Критическое значение t-критерия Стьюдента:

*Для N 169: t = 1,976 * (при p ≤ 0,05); t = 2,609 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,357*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 131: t = 1,978 * (при p ≤ 0,05); t = 2,614 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,367*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 49: t = 2,011 * (при p ≤ 0,05); t = 2,682 ** (при p ≤ 0,01); t = 3,505*** (при p ≤ 0,001).*

*Для N 16: t = 2,131 * (при p ≤ 0,05); t = 2,947 ** (при p ≤ 0,01); t = 4,073*** (при p ≤ 0,001).*

Результаты сравнения оценок волевых качеств *пожилого* человека социальными работниками, имеющими различный профессиональный стаж, представлены в таблице 5.

Полученные результаты подтверждают тенденции, выявленные при анализе средних оценок: многие оценки волевых качеств пожилого человека, социальными работниками, чей стаж составляет 20 лет и более, выше и значимо отличаются от оценок социальных работников, чей стаж меньше.

В частности социальные работники, чей стаж составляет 20 лет и более, значимо выше, чем все другие оценивают такие волевые качества пожилых людей, как целеустремленность и настойчивость. Статистически значимые различия также проявились при оценке выносливости пожилого человека: социальные работники, чей стаж составляет 20 лет и более, значимо выше оценивают данное качество, чем те, кто находится в самом начале профессионального пути (стаж 0 – 4 года) и проработал 10 – 14 лет.

Оценка же таких волевых свойств пожилых людей как инициативность и решительность от профессионального стажа не зависит.

Таблица 5

Значения U-критерия Манна-Уитни (пожилой)

№	Стаж	Целеустремленный – Нецелеустремленный	Инициативный – Пассивный	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	Выносливый – Быстро устающий	Решительный – Нерешительный
1	(0-4) - (5-9)	14184,0 $p > 0,05$	12573,5 $p > 0,05$	13473,5 $p > 0,05$	13555,0 $p > 0,05$	13059,5 $p > 0,05$
2	(0-4) - (10-14)	10796,0 $p > 0,05$	10343,5 $p > 0,05$	10741,5 $p > 0,05$	10771,5 $p > 0,05$	10509,5 $p > 0,05$
3	(0-4) - (15-19)	3957,0 $p > 0,05$	4052,0 $p > 0,05$	4014,0 $p > 0,05$	3568,0 $p > 0,05$	3963,5 $p > 0,05$
4	(0-4) - (20 и более)	918,0* $p \leq 0,05$	1052,0 $p > 0,05$	750,0** $p \leq 0,01$	942,5* $p \leq 0,05$	1259,0 $p > 0,05$
5	(5-9) - (10-14)	10855,0 $p > 0,05$	10641,5 $p > 0,05$	10118,0 $p > 0,05$	10222,0 $p > 0,05$	10659,5 $p > 0,05$
6	(5-9) - (15-19)	3902,0 $p > 0,05$	3771,0 $p > 0,05$	4062,0 $p > 0,05$	3792,5 $p > 0,05$	3957,5 $p > 0,05$
7	(5-9) - (20 и более)	915,5* $p \leq 0,05$	1189,5 $p > 0,05$	670,0*** $p \leq 0,001$	987,5 $p > 0,05$	1154,0 $p > 0,05$
8	(10-14) - (15-19)	2984,5 $p > 0,05$	3101,5 $p > 0,05$	3057,0 $p > 0,05$	2689,0 ,085	3192,0 $p > 0,05$
9	(10-14) - (20 и более)	741,0* $p \leq 0,05$	905,0 $p > 0,05$	632,0** $p \leq 0,01$	712,5* $p \leq 0,05$	929,5 $p > 0,05$
10	(15-19) - (20 и более)	242,0* $p \leq 0,05$	316,5 $p > 0,05$	213,5** $p \leq 0,01$	309,5 $p > 0,05$	346,5 $p > 0,05$

При сравнении оценок волевых особенностей *старого* человека социальными работниками с различным профессиональным стажем также были выявлены статистически значимые различия. Результаты представлены в таблице 6.

Полученные результаты не подтвердили тенденции, выявленной при анализе средних оценок: оценки волевых качеств старого человека, социальными работниками, чей стаж составляет 20 лет и более, статистически значимо не отличаются от оценок социальных работников, чей стаж меньше.

От профессионального стажа не зависит оценка таких волевых свойств старых людей как инициативность и выносливость.

Вместе с тем было выявлено, что те, кто только начинает работать (стаж 0 – 4 года) оценивают настойчивость старых людей значительно выше, чем те, чей стаж составляет 5 – 9 и 15 – 19 лет. Социальные работники со стажем

10 – 14 лет оценивают значительно выше целеустремленность старых людей, чем те, чей стаж составляет 15 – 19 лет, а также выше, чем те, чей стаж составляет 5 – 9 лет, оценивают решительность стариков.

Таблица 6

Значения U-критерия Манна-Уитни (старый)

№	Стаж	Целеустремленный – Нецелеустремленный	Инициативный – Пассивный	Настойчивый – Не доводит до конца начатое дело	Выносливый – Быстро устающий	Решительный – Нерешительный
1	(0-4) - (5-9)	13791,0 $p > 0,05$	14240,5 $p > 0,05$	12423,0* $p \leq 0,05$	14143,0 $p > 0,05$	12813,0 $p > 0,05$
2	(0-4) - (10-14)	10536,0 $p > 0,05$	11015,5 $p > 0,05$	10118,5 $p > 0,05$	11012,0 $p > 0,05$	10546,5 $p > 0,05$
3	(0-4) - (15-19)	3462,000 $p > 0,05$	3895,5 $p > 0,05$	3165,5** $p \leq 0,01$	3948,0 $p > 0,05$	3559,5 $p > 0,05$
4	(0-4) - (20 и более)	1204,5 $p > 0,05$	1183,0 $p > 0,05$	1278,0 $p > 0,05$	1191,0 $p > 0,05$	1151,0 $p > 0,05$
5	(5-9) - (10-14)	10232,5 $p > 0,05$	10909,0 $p > 0,05$	10591,5 $p > 0,05$	11033,0 $p > 0,05$	9525,0* $p \leq 0,05$
6	(5-9) - (15-19)	3621,0 $p > 0,05$	3891,0 $p > 0,05$	3724,0 $p > 0,05$	3985,0 $p > 0,05$	4042,0 $p > 0,05$
7	(5-9) - (20 и более)	1171,0 $p > 0,05$	1200,0 $p > 0,05$	1242,0 $p > 0,05$	1209,0 $p > 0,05$	1045,5 $p > 0,05$
8	(10-14) - (15-19)	2568,5* $p \leq 0,05$	2984,0 $p > 0,05$	2728,0 $p > 0,05$	3065,5 $p > 0,05$	2639,500 $p > 0,05$
9	(10-14) - (20 и более)	981,5 $p > 0,05$	936,5 $p > 0,05$	1018,5 $p > 0,05$	928,0 $p > 0,05$	956,0 $p > 0,05$
10	(15-19) - (20 и более)	292,0 $p > 0,05$	321,5 $p > 0,05$	318,5 $p > 0,05$	363,0 $p > 0,05$	280,000 $p > 0,05$

Если отвлечься от оценок конкретных волевых свойств, то в целом можно обнаружить волновую динамику отношения социальных работников к волевым особенностям старых людей: каждые 5 лет происходят изменения этих оценок. По-видимому, те, кто только начинает свой профессиональный путь, более позитивно настроены в отношении старых людей, поэтому их оценки выше. Однако ситуация меняется по истечению пяти лет, когда стаж соответствует 5 – 9 годам. Возможно, это связано с отсутствием достаточных компетенций, которые бы позволили эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. Не исключено, что те, кто проработал 10 – 14 лет, наработали навыки более эффективного взаимодействия со старыми людьми, поэтому оценки волевых качеств клиентов повышаются. Новый пик негативных установок наступает у тех,

кто проработал 15 – 19 лет. Возможно, это связано с эмоциональным выгоранием. Как показали исследования Е.С. Асмаковец [3], для большинства (92,68%) социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, взаимодействие с клиентами является стрессогенным, и по мере увеличения профессионального стажа опасность эмоционального выгорания повышается. Однако эти предположения нуждаются в проверке.

Таким образом, полученные в эмпирическом исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. С точки зрения социальных работников волевая сфера *пожилых* людей характеризуется амбивалентностью: с одной стороны, пожилой человек достаточно настойчив, может проявлять целеустремленность и решительность, с другой – он быстро устает и практически не способен проявлять инициативу.

2. Социальные работники, независимо от стажа, в целом оценивают волевые качества пожилого человека значительно ниже, чем взрослого. Исключение составляют социальные работники со стажем 20 лет и более, которые считают, что *пожилому* человеку, также как и взрослому, свойственна целеустремленность, инициативность, настойчивость и решительность, однако пожилой менее вынослив, быстрее устает, что соответствует закономерностям развития: с возрастом выносливость снижается.

3. Именно социальные работники, чей стаж составляет 20 лет и более, значительно выше, чем их коллеги, чей профессиональный стаж меньше, оценивают волевые качества *пожилых* людей, видят в своих клиентах такие психологические ресурсы как настойчивость, целеустремленность, решительность, инициативность и выносливость.

4. Социальные работники независимо от стажа считают, что *старые* люди нецелеустремленные, пассивные, быстро устающие, нерешительные. Способность проявлять настойчивость – единственное качество, которым социальные работники наделяют старого человека.

5. Социальные работники, независимо от стажа, в целом оценивают волевые качества старого человека значительно ниже, чем пожилого. Исключение составляют социальные работники со стажем 20 лет и более, которые считают, что старые и пожилые люди в равной степени обладают такими волевыми качествами как инициативность и решительность.

6. Сравнение оценок волевых качеств старого человека, которые дают социальные работники с различным профессиональным стажем, выявило волнообразную динамику изменения уровня этих оценок: начинающие работать (стаж 0 – 4 года) склонны более позитивно оценивать волевые качества своих клиентов; проработавшие 5 – 9 лет оценивают эти качества существенно ниже; социальные работники, проработавшие 10 – 14 лет, склонны более позитивно оценивать волевые свойства старых людей;

проработавшие 15 – 19 лет оценивают эти качества существенно ниже; проработавшие 20 лет и более – выше.

Литература:

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 136 с.
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: ИПРАН, 2006. 512 с.
3. Асмаковец Е.С. Стрессоры специалистов в области социальной работы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 3. С. 6-14.
4. Бадя Т.П. Инновационные методы социальной работы с пожилыми гражданами // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 4. С. 42-48.
5. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60-78.
6. Барабанов Д.Д. Развитие волевой регуляции студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 188 с.
7. Быков А.В. Особенности волевой регуляции в кризисные периоды развития личности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 1. С. 7-16.
8. Глухова И.Ю., Зыкова М.Н. Специфика образа старости в различных возрастных группах // Психология зрелости и старения. 2008. № 1 (41). С. 46-73.
9. Зайцева Ю.Б. Особенности представления о старых людях в различных социально-демографических группах // Психология зрелости и старения. 2007. № 4 (40). С. 12-39.
10. Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйрман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15-23.
11. Ильин Е.П. Психология воли, СПб.: Питер, 2001. 368 с.
12. Карсаевская Т.В. Человек стареющий. Л.: Знание, 1989. 32 с.
13. Коржова Е.Ю., Лемиш В.В. Взаимодействие с жизненными ситуациями и геронтокультура // Психологические исследования. 2014. № 7(35). С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.09.2017).
14. Крайг Г. Психология развития. 7-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
15. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 288 с.
16. Куприянова Т.А. Проблемы социального обслуживания старшего поколения: изменение приоритетов // Психология зрелости и старения. 2008. № 4. С. 103-116.
17. Лемиш В.В. Геронтокультура как социально-психологический феномен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. СПб. 2012. № 148. С. 34-44.
18. Лемиш В.В. Представления городских и сельских социальных работников о пожилых и старых людях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 2. С. 155-159.
19. Лемиш В.В. Представления социальных работников о пожилых и старых людях // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. 2014. № 9. С. 173-180.
20. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18-37.
21. Микляева А.В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. Часть I. URL: <http://www.humanpsy.ru/miklyaeva/age> (дата обращения: 18.09.2017).

22. Платонова Н.М., Платонов М.Ю. Инновации в социальной работе : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. Образования. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 256 с.
23. Селиванов В.И. Дискуссионные вопросы психологии воли // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 6. С. 110-121.
24. Смирнова Т.В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция // СоцИс. 2008. № 8. С. 49-55.
25. Сухобская Г.С., Божко Н.М. Пожилой человек в современном мире (Пособие для социальных педагогов). СПб.: ИОВ РАО, Тускарора, 1999. 146 с.
26. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебник. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и К°, 2015. 338 с.
27. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. И доп./ Пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592с.

PREDYSPOZYCJE ZAWODOWE STUDENTÓW ROSYJSKICH ORAZ BIAŁORUSKICH

**Poleshchuk Y. (Mińsk, Republika Białoruś),
Boyko S. (Moskwa, Federacja Rosyjska)**

Streszczenie: Badanie empiryczne predyspozycji zawodowych przeprowadzono wśród 122 studentów, studiujących na Rosyjskim Państwowym Uniwersytecie Humanistycznym, w Instytucie Historyczno-Archiwalnym oraz na Wydziale Historycznym Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Maksyma Tanka.

Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza J. L. Hollanda, pozwalającego na wykrycie zawodowych typów osobowości. Tak w przypadku rosyjskich, jak i białoruskich studentów ogólny procent typu optymalnego oraz typów dopuszczalnych wynosi po 69 procent.

Ponieważ jedną z cech charakterystycznych skutecznej komunikacji jest kompetencja konfliktowa, przeprowadzono badanie nad predyspozycjami do zachowania konfliktowego za pomocą metody K.Thomasa (w opracowaniu N. W. Grishinej). Statystycznie znaczące różnice, określone za pomocą testu Manna-Whitneya, stwierdzono pomiędzy dwoma grupami dla strategii „współpraca”, „kompromis” oraz „unikanie”.

Słowa kluczowe: predyspozycje zawodowe, rozwój predyspozycji zawodowych.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF RUSSIAN AND BELARUSIAN STUDENTS

Poleshchuk Y. (Minsk, Republic of Belarus), Boyko S. (Moscow, Russia)

Abstract: Empirical these diagnostics of a professional orientation at future historians, political scientists, experts in the sphere of public administration studying in the Russian and Belarusian higher education institutions are given in the presented materials. Also these diagnostics of style of behavior are specified in a conflict situation at students of these specialties. Similarity and distinction in manifestation of the studied phenomena are distinguished.

Keywords: professional orientation, formation and development of professional orientation of a person.

Predyspozycje zawodowe stanowią część ogólnych predyspozycji i wyrażane są poprzez system potrzeb i motywów związanych głównie z orientacją zawodową a przejawiają się w planach zawodowych, celach, wyobrażeniach, zainteresowaniach, decyzjach, a także aktywności na drodze do ich realizacji [3, 4].

Studia wyższe są jednym z kluczowych etapów przygotowania do działalności zawodowej specjalisty, dlatego badania nad predyspozycjami zawodowymi są niezmiernie ważne na tym etapie [1, 4, 7].

Badanie empiryczne predyspozycji zawodowych przeprowadzono wśród 122 studentów w wieku od 17 (siedemnastu) do 19 (dziewiętnastu) lat, studiujących na Rosyjskim Państwowym Uniwersytecie Humanistycznym, w Instytucie Historyczno-Archiwalnym (76 studentów) oraz na Wydziale Historycznym Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Maksyma Tanka (46 studentów). Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza J. L. Hollanda, pozwalającego na wykrycie zawodowych typów osobowości.

W grupie badanych osób otrzymano następujące wyniki: dominuje typ artystyczny zawodowy, który posiada 24% przedstawicieli grupy rosyjskiej oraz 21% - białoruskiej, później jest typ przedsiębiorczy, który posiada odpowiednio 19% oraz 17%. Na trzecim miejscu znajdują się dwa typy zawodowe – socjalny (odpowiednio 13% i 19%) i realistyczny (odpowiednio 17% i 16%). Typ intelektualny jest charakterystyczny dla 13% Rosjan oraz 15% Białorusinów, zaś konwencjonalny odpowiednio dla 14% oraz 12%.

Za pomocą U testu Manna-Whitneya zauważono różnice pomiędzy grupami w zakresie dominacji socjalnego typu zawodowego osobowości ($p \leq 0,02$) (tabela 1).

Tabela 1

U test Manna-Whitneya

Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at $p < 0,05000$				
Zawodowy typ	Rank Sum – Białorusinów	Rank Sum – Rosjan	U	p-level
Realistyczny	3175,500	5209,500	1723,500	0,361714
Intelektualny	2697,000	5688,000	1616,000	0,149675
Socjalny	3440,000	4945,000	1459,000	0,026922
Konwencjonalny	2887,500	5497,500	1806,500	0,614266
Przedsiębiorczy	2942,500	5442,500	1861,500	0,815328
Artystyczny	2839,000	5546,000	1758,000	0,457804
Rywalizacja (konkurencja)	2900,500	5484,500	1819,500	0,659885
Współpraca	2516,500	5868,500	1435,500	0,019902
Kompromis	2442,000	5943,000	1361,000	0,007049
Unikanie	3575,000	4810,000	1324,000	0,004022
Dostosowanie się	3254,500	5130,500	1644,500	0,193414

Dla zbadanych osób dominującym środowiskiem zawodowym jest środowisko socjalne, dla którego jako najbardziej optymalny występuje typ socjalny. Zarazem dopuszczalne dla danego środowiska są typy takie jak artystyczny, przedsiębiorczy oraz konwencjonalny [8]. Tak w przypadku rosyjskich, jak i białoruskich studentów ogólny procent typu optymalnego oraz typów dopuszczalnych wynosi po 69 procent.

Ponieważ jedną z cech charakterystycznych skutecznej komunikacji jest kompetencja konfliktowa, przeprowadzono badanie nad predyspozycjami do zachowania konfliktowego za pomocą metody K. Thomasa (w opracowaniu N.W. Grishinej).

W kolejnych grupach jako strategie dominujące występują „kompromis”, który odnotowano wśród 27% badanych Rosjan oraz 25% Białorusinów, a także „unikanie” (odpowiednio u 21% i 23%) oraz „współpraca” (odpowiednio 21% i 19%). Kolejne to strategie „dostosowanie się” (odpowiednio 16% i 18%) oraz „rywalizacja” (po 15%).

Statystycznie znaczące różnice, określone za pomocą testu Manna-Whitneya, stwierdzono pomiędzy dwoma grupami dla strategii „współpraca” ($p \leq 0,01$), „kompromis” ($p \leq 0,01$) oraz „unikanie” ($p \leq 0,01$) (Tab.1).

Jako metodę opracowania statystycznego danych empirycznych wykorzystano współczynnik korelacji rangowej Spearmana.

Generalnie dla grupy badanych charakterystyczne są następujące cechy: rosyjscy studenci o przedsiębiorczym typie osobowości wybierają strategie „konkurencja” ($p \leq 0,05$) i „kompromis” ($p \leq 0,05$), oni też unikają wyboru strategii „unikanie” ($p \leq 0,05$) oraz „dostosowanie się” ($p \leq 0,05$). Białoruscy studenci o danym typie nie dążą do zastosowania strategii „dostosowanie się” ($p \leq 0,05$).

Dla białoruskich przedstawicieli typu socjalnego najbardziej znaczące są strategie „kompromis” ($p \leq 0,05$) oraz „dostosowanie się” ($p \leq 0,05$), najmniej zaś „konkurencja” ($p \leq 0,05$) i „unikanie” ($p \leq 0,05$).

Rosyjscy badani o typie intelektualnym jako najbardziej ważną wskazują strategię „unikanie” ($p \leq 0,05$), najmniej ważną „kompromis” ($p \leq 0,05$).

Jedną z opcji rozwoju predyspozycji zawodowych wśród studentów jest doradztwo psychologiczne w trakcie studiów [5, 7].

Doradztwo psychologiczne w trakcie rozwoju predyspozycji zawodowych osobowości realizuje się na dwóch szczeblach – bezpośrednim oraz niebezpośrednim [4].

Zastosowanie doradztwa psychologicznego w trakcie studiów będzie sprzyjać rozwojowi u studentów cech osobowościowych i zawodowych, niezbędnych do skutecznej działalności w przyszłości, zmierzającej do osiągnięcia sukcesu w karierze zawodowej [1, 2, 6].

Literatura:

1. Асмаковец Е.С., Кожей С. Вопросы трудоустройства выпускников направления «Социальная работа» в России и Польше // Становление профессионала: очерки

- теории и практики: коллективная монография / под ред. Е.С. Асмаковец, С. Кожея. Омск: БОУДПО «ИРООО», 2016. С. 223-238.
2. Бойко С.И., Полещук Ю.А. Профессиональные компетенции и профессиональный опыт в подготовке национальных кадров государственного управления // *Zasoby osobiste jako droga do sukcesu: praca zbiorowa pod redakcją naukową Eleny Asmakovets, Mirosława Z. Babiara, Sławomira Kozieja*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2016. P. 179-183.
 3. Полещук Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие. Минск: БГПУ, 2006. 92 с.
 4. Полещук Ю.А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов // *Смалья*. 2016. №1. С.53-56.
 5. Попова О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования: монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 284 с.
 6. Boyko S., Poleshchuk Y. Polysubjectivity in the process of studying public and political administration problems: political and psychological aspects // *Człowiek w przestirzeni edukacyjnej współczesnego świata: praca zbiorowa pod redakcją naukową Eleny Asmakovets i Sławomira Kozieja*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2017. S. 93-99.
 7. Kukla D. Znaczenie doradztwa zawodowego na wyższych etapach edukacji // *Człowiek w przestirzeni edukacyjnej współczesnego świata: praca zbiorowa pod redakcją naukową Eleny Asmakovets i Sławomira Kozieja*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2017. S. 73-82.
 8. Holland, J.L. Making vocational choice: A theory of careers. N.Y., 1973. 220 p.

СПЕЦИФИКА ДИНАМИКИ КОМПОНЕНТОВ ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Сокова М.С. (Ярославль, Россия)

Аннотация: В статье проанализирована динамика социального, дидактического и профессионального компонентов вузовской адаптации на начальном этапе обучения. В частности, рассматривается специфика протекания социальной, дидактической и профессиональной адаптации в группах студентов, не меняющих места жительства при поступлении, проживающих до поступления в университет в регионе обучения и в других регионах. Для оценки уровня адаптированности мы использовали стандартизированные методики, показатели сессионной успеваемости, а также данные аттестата обучающихся. В частности на основе анализа эмпирических данных мы пришли к выводу, что учебные мигранты, имеют выше показатели всех компонентов вузовской адаптации на каждом этапе исследования. Фактор учебной миграции не влияет на тип динамики вузовской адаптации, для всех рассматриваемых групп обучающихся характерно снижение дидактического, социального и профессионального компонента к первой сессии.

Ключевые слова: вузовская адаптация, студенты, университет, учебные мигранты.

SPECIFICITY OF THE DYNAMICS OF COMPONENTS OF ADAPTATION AT THE UNIVERSITY AS THE INITIAL STAGE OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL'S PERSONALITY

Sokova M.S. (Yaroslavl, Russia)

Abstract: In this article we analyze the dynamics of social, didactic and professional components of adaptation at the university at the initial stage of education. In particular, we consider the specifics of social, didactic and professional adaptation in groups of the students living before entering at the university in Yaroslavl, Yaroslavl region and in other regions. To measure the level of adaptation, we used standardized methods, indicators of the session progress and academic achievement at the school. As a result of this research we identified differences between the levels of the distinguished groups at a statistically significant level. After analyzing the data, we concluded that educational migrants, have higher indicators of all components of adaptation at the university at each stage of the study. The factor of educational migration does not influence the type of dynamics of adaptation at the university; for all the groups of students studied, the decrease of the didactic, social and professional component is typical for the first session.

Keywords: adaptation at the university, students, university, educational migrants.

Внимание к проблеме вузовской адаптации в современной науке отражает растущий интерес, и данная тематика является предметом исследований не только в психологии, но и в философии, социологии, педагогики и других наук. Внимание к данной проблематике различных отраслей науки обусловлено, прежде всего, тем, что студенты являются представителями возрастной группы молодежи, но в тоже время имеют существенное отличие от данной группы: именно категория обучающихся на протяжении как минимум четырех лет систематически повышает свой образовательный уровень. Соответственно актуальность исследования обозначенной категории вполне закономерна, поскольку именно на данном этапе жизненного цикла происходит интенсивное развитие ценностных и мировоззренческих основ личности будущих профессионалов.

Личностное и профессиональное развитие в вузе – это основа для формирования не только профессиональных навыков, но и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Особое значение в данном контексте имеет начальный этап обучения – переход из социальной категории школьника к будущему профессионалу, этап качественной перестройки личностных характеристик.

На современном этапе развития высшей школы основной задачей образования становится не столько обеспечение высокого уровня владения знаниями и умениями, сколько сформированность личностных характеристик, детерминирующих готовность к инновациям в профессиональной деятельности. Интенсивная трансформация социального пространства, несоответствие между потребностями, интересами, возможностями студента и условиями обучения в высшей школе (увеличение

количества изучаемых предметов, системы преподавания) зачастую является основной причиной дезадаптации студента в вузе.

Современное общество формирует потребность и возможность для социальной мобильности в сфере образования, что подтверждается аналитическими данными: в период с 2007 по 2015 год в ряде вузов нашей страны число студентов, поступивших из городов отличных от города обучения, превысило 60% (и более) от общего числа обучающихся. Таким образом, можно говорить о развитии студенческой мобильности и количественном увеличении такой категории как учебные мигранты. Данным понятием мы обобщаем категорию студентов, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение. Соответственно, важно изучить влияние фактора учебной миграции на динамику вузовской адаптации студентов. В группе учебных мигрантов наблюдается вынужденная автономия от родительской семьи, степень которой увеличивается со степенью удаленности места жительства студента до поступления. Данная закономерность выступает основанием для выделения трех групп обучающихся по степени миграции: отсутствие миграции – местные студенты; региональные мигранты и межрегиональные мигранты.

Данные пилотажных исследований показали, что специфика адаптации учебных мигрантов, как социальной группы, заключается в ряде аспектов. Прежде всего, это бытовой аспект: студенту данной категории требуется осваивать самостоятельную жизнь вдали от семьи и самому распоряжаться бытом, финансами, имеющимися ресурсами, проживая при этом на чужой территории (съемное жилье, общежитие). Следующий аспект – социокультурный: местные студенты располагают значительно большим социальным и культурным капиталом (знакомство с городом, связи, знание истории города и его традиций, отсутствие необходимости самому о себе заботиться и т.д.). Еще один аспект – коммуникативный: приезжие студенты часто оказываются в городе, где имеют мало знакомых; кроме того, они оказываются вдали от родителей и их контроля. Выделим и еще один аспект – целе-мотивационный: студенты-мигранты обладают иной мотивацией к обучению и профессиональной деятельности, а также иными ценностями по сравнению с местными студентами, что и служит причиной решения переезда в другой город, а часто и в другой регион.

Учебные мигранты – это особая социальная категория обучающихся, которая испытывает большие сложности в процессе социально-психологической адаптации в вузе по сравнению со студентами, не меняющими место жительства при поступлении в университет. Данная специфика определяет содержание и особенности психологического сопровождения обозначенной категории обучающихся в период их адаптации к условиям вуза.

Таким образом, особое значение приобретает необходимость исследования динамики компонентов вузовской адаптации и выявления факторов, детерминирующих данный процесс. Поскольку именно от успешности этого процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную, учебную среду, а значит, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсников, что в свою очередь определяет и будущее развитие страны.

Категория вузовской адаптации описана в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, В.И. Ковалев, В.И. Медведев, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, А.А. Смирнов, Н.П. Фетискин, C.S. Schmidt, M.L. Smith, C. Ward) [1, 3, 4, 5, 6]. Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям (А.Л. Мацкевич) [2], либо как процесс развития, которое происходит в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации личности (Ю.П. Поваренков) [3]; как приспособление к новым условиям учебной деятельности (В.Г. Асеев, М.С. Яницкий) [6]. При этом адаптация не сводится к приспособлению к новым условиям в вузе – она предполагает развитие личности студента [3, 5].

Вузовскую адаптацию мы рассматриваем как многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с определенной перестройкой личности студентов в рамках включения их в новые социальные роли, в профессиональную деятельность и дидактические условия.

Ряд исследователей указывают на повешение напряжения психоэмоциональной сферы в первой половине учебного года [3, 6]. Согласно данным многочисленных работ по данной тематике, наибольшая нагрузка на адаптационные механизмы студентов приходится на 1 семестр [7]. Таким образом, необходимо более детально и тщательно провести анализ данного периода обучения.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, эмпирические – психолого-педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ документации, метод продольных срезов. Использовался опросник «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина).

Общее число испытуемых составило 319 студентов первого курса факультета психологии, биологии и экологии, юридического, физического факультетов Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета набора 2007-2014 годов. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

Научная новизна исследования состоит в выявлении закономерностей динамики процесса адаптации на начальном этапе обучения с учетом фактора учебной миграции.

Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания понятий «учебный мигрант», «вузовская адаптация образовательных мигрантов», в определении влияния фактора учебной миграции на закономерности динамики компонентов вузовской адаптации на начальном этапе обучения.

А практическая значимость – в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике работы психологов высших учебных заведений в диагностической, консультативной работе для совершенствования учебно-воспитательной деятельности, профориентации и профессиональной профилактики деструктивных явлений в вузах.

Рассмотрим динамику дидактического, социального и профессионального компонентов вузовской адаптации в трех группах первокурсников, выделенных на основании фактора учебной миграции. Для изучения данного процесса произведено четыре замера в период первого семестра обучения (периодичность – один раз в месяц).

Уровень всех трех компонентов вузовской адаптации в группе образовательных мигрантов, независимо от степени влияния фактора учебной миграции, на каждом из этапов диагностики выше соответствующих показателей адаптированности местных обучающихся. Данный факт свидетельствует о значимом влиянии фактора учебной миграции на специфику вузовской адаптации. Также можно проследить снижение уровня всех компонентов исследуемого процесса в каждой из обозначенных групп на завершающем этапе исследования, который производился непосредственно перед сессией. Что является свидетельством того, что лишь к сессионному периоду студент получает значимую обратную связь об успешности адаптации к новой социальной, дидактической и профессиональной сфере. На данном этапе обучения первокурсник осознает, насколько эффективна его модель поведения в новой для него сфере. А также свидетельствует о том, что фактор учебной миграции не влияет на тип динамики компонентов вузовской адаптации.

Рассмотрим подробнее динамику каждого компонента вузовской адаптации.

Показатели уровня дидактической адаптированности на каждом из этапов исследования выше в группе региональных учебных мигрантов, что свидетельствует о значимости для данной группы учебной сферы, поскольку, зачастую, для них это привычная область для самореализации.

Группа региональных учебных мигрантов также имеет более высокие показатели по социальному компоненту вузовской адаптации. Наименьшие значения по данному параметру наблюдается среди местных первокурсников. На наш взгляд, это связано с тем, что данная категория

обучающихся за пределами образовательного учреждения остается в тесном контакте с прежним социальным окружением, к которому ему нет необходимости адаптироваться, и в случае возможных конфликтов в учебной группе, они находят одобрение и поддержку в своем прежнем социальном круге.

Таблица 1

Уровень адаптированности местных студентов (М), региональных (ЯО)
и межрегиональных (ДР) учебных мигрантов

Параметр	№ замера			
	1	2	3	4
Дидактическая адаптация	М			
	26.3	26.36	27	25
	ЯО			
	27.84	28.06	28.3	27.33
	ДР			
	26.8	27.2	27.1	25.9
Социальная адаптация	М			
	38.84	38.94	38.61	37.25
	ЯО			
	39.36	39.5	39.61	39.08
	ДР			
	39.2	39.32	39.42	38.65
Профессиональная адаптация	М			
	48.68	48.88	49.15	46.5
	ЯО			
	51.09	50.95	51.08	50.5
	ДР			
	49.25	50.1	51.32	48.71

Аналогично двум другим компонентам вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов наблюдаются более высокие показатели по профессиональному компоненту. Однако стоит отметить, что для межрегиональных учебных мигрантов характерна интенсивная положительная динамика до последнего замера, а затем, также как и в остальных группах обучающихся, происходит снижение уровня профессиональной адаптированности. Обозначенный феномен, возможно, является следствием того, что ожидания данной категории первокурсников при поступлении соответствуют содержанию учебной деятельности, что свидетельствует о более зрелом и реалистичном восприятии текущей действительности.

Далее мы провели оценку достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по Т-критерию Вилкоксона.

Характерной закономерностью для каждой из исследуемых групп является снижение уровня адаптированности всех компонентов к сессионному периоду, на статистически значимом уровне. Таким образом,

данный факт свидетельствует о том, в предсессионный период студенты получают обратную связь относительно своих успехов в обучении, что и является причиной выявленной закономерности. Исходя из полученных данных, возможно, сделать вывод о том, что использование программы психологического сопровождения в период первого семестра обучения позволит первокурсникам быстрее осознать и в случае необходимости скорректировать поведенческую модель вузовской адаптации, что будет способствовать более эффективному обучению.

Таблица 2

Сдвиг показателей адаптации в группах местных студентов (М), первокурсников из области (ЯО) и обучающихся из других регионов (ДР) в течение первого семестра обучения

Параметр	М			ЯО			ДР		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
Дидактическая адаптация			← 0.05	→ 0.01		← 0.05		→ 0.05	← 0.01
Социальная адаптация		← 0.01	← 0.05			← 0.05			← 0.05
Профессиональная адаптация	→ 0.05		← 0.01	← 0.05		← 0.05	→ 0.05		← 0.01

В группе местных обучающихся выявлено снижение уровня социальной адаптированности между вторым и третьим периодом диагностики (октябрь-ноябрь). Что является свидетельством снижения уровня личностной значимости для обозначенной категории первокурсников мнений, ценностей, установок учебной группы, поскольку она не является для них референтной.

Для региональных учебных мигрантов характерно снижение уровня профессионального компонента вузовской адаптации в первые месяцы обучения. Возможно, в основе данной закономерности лежит расхождение представления обучающихся о содержании обучения и реальной учебной программой, поскольку на начальном этапе обучения преобладают дисциплины общенаучного характера, что свидетельствует о низком уровне психологической готовности студентов к условиям будущей профессиональной деятельности, а, следовательно, о важности практической работы не только по повышению уровня дидактического и социального компонента, но и профессионального.

Таким образом, обобщая полученные результаты исследования, можно сделать вывод о том, что учебные мигранты, имеют более высокие показатели всех компонентов вузовской адаптации на каждом этапе исследования. Фактор учебной миграции не влияет на тип динамики вузовской адаптации, для всех рассматриваемых групп обучающихся характерно снижение дидактического, социального и профессионального компонента к первой сессии.

Литература:

1. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография. Ярославль: Институт «Открытое Общество», 2003. 161 с.
2. Мацкевич А.Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1987. 16 с.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 479 с.
5. Смирнов А.А., Живаев А.А. Психология вузовской адаптации: Учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 115 с.
6. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 84 с.
7. Smith M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. ... Master of Arts. University of Saskatchewan, 2008. 122 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В КАРЬЕРЕ ЛЕТНОГО ЭКИПАЖА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

Шевчук А.Г. (Тверь, Россия)

Аннотация: В процессе профессиональной деятельности, человек проходит ряд ступеней (стадий) развития (обучение, поступление на работу, профессиональный рост, поддержка индивидуальных способностей и уход на пенсию), которые характеризуют особенности профессиональной карьеры человека. Приобретение специальных знаний, умений и навыков в процессе освоения профессиональной деятельности на разных этапах профессионализации в свою очередь, способствуют ее успешности и карьерному росту.

В статье анализируются понятия «профессиональная деятельность», «успешность профессиональной карьеры», рассматриваются объективные и субъективные факторы успешности профессионала в трудовой деятельности, основные специфические факторы успешности профессиональной карьеры летного экипажа гражданской авиации. Приводятся результаты эмпирического исследования личностных особенностей членов летного экипажа, входящих в паттерн профессионально важных качеств.

Ключевые слова: карьера, карьерный рост, профессия, профессиональная деятельность, профессионально важные качества.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS PROFESSIONAL SUCCESS OF CAREER OF STEWARDS OF CIVIL AVIATION

A.G. Shevchuk (Tver, Russia)

Abstract: In the course of professional activity, the person passes a number of steps (stages) of development (training, revenues to work, professional growth, support of individual abilities and retirement) which characterize features of professional career of the person.

Acquisition of special knowledge, skills in the course of development of professional activity at different stages of professionalizing, also promote her success and career development.

In article concepts professional activity, success of professional career is analyzed, objective and subjective factors of success of the professional in work, the major specific factors of success of professional career of stewards of civil aviation are considered. Results of an empirical research of personal features of the stewards entering a pattern of professionally important qualities are given.

Keywords: career, career development, profession, professional activity, professionally important qualities.

На сегодняшний день в психологической литературе все чаще поднимаются вопросы по проблемам успешности профессионала, показателям эффективности профессиональной деятельности, а также факторам, способствующим карьерному росту.

Следует отметить, что профессиональная деятельность, как один из видов социальных деятельностей, занимает особое место среди ее многообразных проявлений. Как субъект деятельности человек большую часть своего жизненного пути посвящает профессиональному становлению, карьерному росту и успешности в профессии [1].

Согласно Э.Ф. Зееру профессия представляет собой социально ценную область приложения физических и духовных сил человека, позволяющую ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития [2]. Профессия выступает как «приложение сил» в конкретной области, выступающая как совокупность деятельности и особенности проявления личности.

В этом смысле, профессиональная карьера является результатом траектории движения субъекта труда в определенной профессиональной области, организации, которая начинается с момента обучения до выхода на пенсию.

Как показывает практика, успешность профессионала зависит от комплекса объективных и субъективных факторов, способствующих не только вхождению в профессиональную среду, но и реализации трудовой деятельности.

При этом, в качестве объективных факторов выступают специфические нормы, требования и ограничения, предъявляемые к труду, а также к наличию конкретных свойств, таких как профессиональные знания, умения, навыки, профессионально важные качества. Субъективные факторы – это задатки человека, индивидуально-психологические свойства и способности [3].

Следует отметить, что в теоретических и эмпирических исследованиях крайне мало исследований, раскрывающих особенности критериев успешности бортпроводников гражданской авиации. В качестве критерия

подразумевается определенный признак, основа оценки или классификации чего-нибудь.

Так, М.В. Теплинских считает, что критерий выражает сущностные изменения объекта, представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство – необходимый инструмент оценки, но сам не являющийся основой [4].

Опираясь на вышеизложенное, необходимо отметить, что достижение профессионального успеха во многом зависит от внутреннего состояния, сопутствующего деятельности. Факт достижения важной и значимой цели, придает чувство уверенности и спокойствия в себе и собственных силах [3].

Таким образом, успех профессиональной карьеры детерминирован личностными, служебно-производственными и социально-экономическими факторами.

Профессиональная деятельность летного экипажа гражданской авиации, осуществляется в особых (специфических) служебно-производственных условиях и требует высокого уровня развития определенных профессионально-важных качеств. Учитывая тот факт, что главной особенностью труда летного экипажа является работа в замкнутом пространстве, управление сложной аппаратурой и тесное межличностное взаимодействие с разной категорией людей (по ситуации – пассажиры, экипаж) – строго соблюдая правила, субординацию, то их успешность в профессии во многом зависит от личностных характеристик.

Центральное место среди профессионально важных качеств, посредством которых поддерживается успешность летного экипажа гражданской авиации, занимают характеристики, влияющие на эффективность коммуникации, межличностные отношения и особенности выхода из конфликтных ситуаций. Поэтому, целью нашего исследования было выявление психологических особенностей профессионально важных качеств летного экипажа в гражданской авиации.

Психодиагностический инструментарий составили методики: методика диагностики predisposition к конфликтному поведению К.Томаса; методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК); методика межличностных отношений Т. Лири.

Результаты исследования: Наиболее выражены в межличностных отношениях у членов летного экипажа гражданской авиации следующие параметры: «Эгоизм» (8,1 балл); «Агрессивность» (7,6 балл); «Подчинение» (7,5 баллов); «Дружелюбие» (6,9 балла). Респондентов отличает уверенность в деловом общении, они ориентируются на сотрудничество и партнерские отношения. В деловых кругах и дома, проявляют деликатность и хороший тон, стараются сдерживать эмоциональные вспышки.

В структуре коммуникативной социальной компетентности (КСК) у членов летного экипажа гражданской авиации все выделенные нами качества

имеют средний или высокий уровень выраженности. Единственный параметр, имеющий низкий уровень – это жизнерадостность. Похоже, что активный темп работы, высокая напряженность, стремление постоянно все держать под контролем постепенно снижает положительное восприятие окружающей обстановки.

Результаты диагностики предрасположенности к конфликтному поведению показало, что наиболее предпочитаемыми стратегиями у членов летного экипажа гражданской авиации являются «Сотрудничество» (6,5) и «Соперничество» (6,3). Респонденты, предпочитают устанавливать и поддерживать деловые контакты на взаимовыгодных условиях, в отдельных случаях для успешности дела готовы идти на компромисс, что, конечно же, окупается при дальнейшем общении.

Полученные результаты исследования будут использованы при разработке программ профориентационной работы, профессионального отбора и профессиональной аттестации членов летных экипажей гражданской авиации.

Литература:

1. Антоновский А.В. Антоновский А.В., Кожан Д.И., Аксенов П.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности специалистов таможенных органов: актуальность исследования / В сборнике научно-практической конференции: Научные исследования молодых ученых: теоретический и прикладной аспекты. 2016, С. 6-14.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
3. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
4. Теплинских М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы // Ползуновский весник. 2006. № 3. С. 253-257.

СОЦИАЛНАТА ИНХИБИЦИЯ – БАРИЕРА ЗА УСПЕШНА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ХОРАТА С УВРЕЖДАНЯ

Шошев М., Щерев Д. (Стара Загора, България)

Анотация: Един от сериозните проблеми на обществото, който е обект на много дискусии е социалната адаптация на лицата – деца и възрастни, с увреждания. Интеграцията на тези лица в обществото е възможна само при постигане на достатъчна степен на социално – психическа адаптация, чиито механизми се изграждат и развиват у личността в процеса на социалния онтогенезис. Ефективността на работата с лица от тази категория е свързана преди всичко не само и единствено с причините, лежащи в основата на нарушението, но и в съчетание с вътрешните отклонения, проявяващи се на поведенческо равнище. Проблемите, свързани с личностното развитие, социализацията, адаптацията и ресоциализацията фокусират в себе си изключително сложни комбинации от органически и социални фактори, които влияят върху развитието на лицата с

увреждания, водят до формирането на феномени, свързани с различни поведенчески отклонения, обща или частична дезадаптация и т.н. В много случаи това изгражда специфичния облик на нарушенията и определя личността с увреждания като особена личност със свой личен принос във функционирането в социума. В материала се разглежда социалната инхибиция като бариера относно успешното реализиране на личността с увреждане в социума. Открито е мястото на алиенацията, депривацията и фрустрацията в този контекст.

Ключови думи: социална инхибиция, лица с увреждания, алиенация, фрустрация, депривация, социализация, социална адаптация.

SOCIAL INHIBITION - BARRIER FOR SUCCESSFUL REALIZATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Shoshev M., Shterev D. (Stara Zagora, Bulgaria)

Abstract: One of the serious problems of society, which is the subject of many discussions, is the social adaptation of persons – children and adults with disabilities. The integration of these persons into society is only possible if they achieve a sufficient degree of socio-psychological adaptation, whose mechanisms are built and developed in the personality in the process of social ontogenesis. The effectiveness of working with persons in this category is primarily related not only to the underlying causes of the offense but also to the internal deviations at the behavioral level. Issues related to personal development, socialization, adaptation and re-socialization focus on themselves extremely complex combinations of organic and social factors that influence the development of persons with disabilities, lead to the formation of phenomena associated with different behavioral deviations, total or partial de-attachment etc. In many cases, this builds the specific aspect of the offenses and defines the person with disabilities as a special person with his or her personal contribution to the functioning of the society. The material considers social inhibition as a barrier to the successful realization of the person with disabilities in the social system. The place of alienation, deprivation, and frustration is highlighted in this context.

Keywords: social inhibition, persons with disabilities, alienation, frustration, deprivation, socialization, social adaptation.

Всички определения за социализацията на личността, както и понятията свързани с нея, разглеждат последната като процес сложен и многообразен, в който личността се променя, придобивайки опит натрупан от обществото и като краен резултат чрез удовлетворяване на потребности личността се развива.

Съвсем логично е да се предположи, че процесът на социализация на конкретната личност включва и субективните ѝ характеристики. Това зависи от възпитанието на личността, от нейното индивидуално и психично развитие, от религиозната ѝ и национална принадлежност. В процеса на социализация, обаче запазвайки своите индивидуални характеристики, личността приспособява своето поведение към това на групата или общността, в която се намира. Причините, които детерминират подобно поведение се определят от стремежа да се избегне евентуален конфликт, нарушаването на равновесието във взаимоотношенията и стремеж към

възстановяване на социалното равновесие. Възстановяването на това равновесие често е възможно на основата на удовлетворяване на материалните и духовните потребности, при което личността използва специфични механизми, създава условия за демонстриране на приемливо за нея поведение. В социалното поведение, както и във всяка друга дейност, се отразяват социалните стремежи, изисквания и очаквания. В същото това време в личността се формира положително или отрицателно отношение към отделните субекти в общността или към нея като цяло. Под въздействието на външни и вътрешни фактори у личността се създават нагласи за определено поведение.

Социализацията на личността започва от ранна детска възраст при всеки конкретен човек и продължава през целият му живот. Всяка личност, обаче има свой собствен път на социализация, при който могат да бъдат на лице особености, които да я поставят в противоречие с обществото и в резултат на това може да се достигне до деградация и асоциално поведение. В порядъка на този план на разсъждения трябва да се подчертае, че за личността с увреждания, и особено за тази в детска възраст, е необходимо да се създават условия за непрекъснато разширяване на социалния опит, като за последния трябва да се създадат условия за интериоризация. Интериоризацията ще подпомогне процеса на подобряване на социалния статус на личността в микросоциума. Подобни разсъждения имат своите основания и подкрепа в теорията на Л.С. Виготски, където разбирането, че детето се ражда с елементи на определена култура, определени социални връзки е обосновано в контекста на биологичния и социалния план на развитието.

Процесът на развитие на личността може да се разглежда като процес на взаимодействието ѝ със социалната среда и всеки елемент от това взаимодействие има свое място и приоритет, без разбира се, да абсолютизираме значимостта на всеки един от тях в конкретната форма на реализация. В случая при хората с увреждания в непосредствения процес на развитие, личността е субект и то активен социален субект и като такъв тя има своето отношение към всеки един от елементите на социалната среда.

Разбирането за това е свързано с факта, че социализацията е двустранен процес, в който от една страна, това е личността с възможностите ѝ за социализация, социалния опит, който притежава, избрания от нея път за включване в социалната среда, особеностите при интериоризацията на социалния опит. Другата страна на този процес това са възпроизведените социални връзки и активното им включване в средата. Така личността с увреждания, както и тази в норма, не само усвоява социален опит, но и преобразува последния под формата на ценности, нагласи, ориентация. По този начин, социалният опит не е резултат на пасивно възприемане, а преработка, активна дейност и проявено отношение, което в краен резултат работи за развитие на личността и издигането ѝ на по-високо равнище в

онтогенетичен план. В онтогенетичното развитие на всяка личност с увреждания, независимо от характера на самото увреждане, се наблюдават определени отклонения, които имат своя „принос“ върху различните способности, стремежи, мотиви и дейности. Социалното функциониране на личността с увреждане в общността има своята характеристика, свързана с трудности при постигане на определени резултати, независимо от това в какъв контекст се извършва конкретната дейност. В случая говорим за т.нар. „социална инхибиция“, свързана със снижаване на резултатите от дейността в присъствието на непознати хора, при което скоростта и качеството на работата са ниски [2, с.437].

Ако фокусираме вниманието си върху първата страна на социализацията – придобиване на социален опит, то тогава трябва да отбележим, че това е процес, при който средата въздейства върху личността, докато когато разглеждаме втората страна на социализацията, неминуемо стигаме до извода, че тук процесът, като че ли е обърнат от личността към средата, тъй като със своята дейност и придобит в една или друга степен социален опит, човек вече влияе върху нея. Това е процес, при който активната позиция на личността е в състояние да повлияе върху системата от социални връзки, да избере определена стратегия за поведение и промяна на социалната среда. Определено това е в тясна връзка със степента на онтогенетично развитие и функциониране на личността.

При хората с увреждания тези две страни на социализацията търпят своеобразни промени, в които пряко е намесена социалната инхибиция. Още повече, че това може да наблюдаваме и в трите сфери на проявление: дейност, общуване и самосъзнание, чрез които се разширяват, усложняват и доусъвършенстват социалните връзки на личността със средата на макро-, мезо- и микроравнище.

Когато разглеждаме личността с увреждане, нейното развитие и усъвършенстване чрез дейността, то следва да отбележим, че както личността в норма, тя е субект и продукт на дейността в процеса на социализация, където можем да открием три важни момента:

- ориентиране в системата от социални връзки, които съществуват при всички видове дейност;

Личността с увреждания изпитва определени затруднения в процеса на ориентиране в тази система поради личностни особености и поради характеристиката на съответното нарушение.

- избор, определяне на главното, същественото в тези връзки и подчиняване на дейността върху него;

За личността с увреждания този момент представлява сериозна бариера и в повечето случаи социалната инхибиция тук играе съществена роля, затормозявайки, деформирайки и не позволявайки на личността да разгърне своя капацитет и като резултат от това – недостатъчно добри постижения.

- усвояване на нови роли в реализирането на дейността.

В този трети момент също могат да се наблюдават характеристики на влошаване качеството на изпълнение на съответната роля, недостатъчно добър резултат, поради факта, че тези нови роли се осъществяват конкретно в дадена дейност, в присъствието на непознати хора в повечето случаи.

За личността с увреждания тези три момента, в които се реализира *дейността* са възпрепятствани и затруднени поради специфичните особености на психичните процеси, детерминирани от биологични предпоставки.

Както подчертават различни изследователи, детето и зрялата личност непрекъснато се сравнява със своите връстници. Необходимо е, обаче да отбележим, че това сравняване не винаги носи обективен характер. Както показват много от изследванията в тази посока, децата в по-ранна възраст повече са склонни да завишават своята самооценка. С напредването на възрастта, удовлетвореността от собствените постижения все повече се ограничава в рамките на реалните възможности, независимо от техните индивидуални амплитуди, в които може да бъде проявена.

При личността с увреждания се наблюдават твърде крайни оценки и промени в обективността на съпоставянето с другите.

Един от сериозните проблеми на обществото, който е обект на много дискусии е социалната адаптация на лицата, деца и възрастни с увреждания. Интеграцията на тези лица в обществото е възможна само при постигане на достатъчна степен на социално-психическа адаптация, чиито механизми се изграждат и развиват у личността в процеса на социалния онтогенезис.

Естествено, всичко това се свързва с цялостния процес на корекция на нарушенията в познавателните процеси. Изучаването на генезиса и спецификата на проблемите, свързани с личността на хората с увреждания са значително по-слабо изучени особено в контекста на социалната инхибиция. Проблемите тук са свързани с личностното развитие, социализацията, адаптацията и ресоциализацията и фокусират в себе си изключително сложни комбинации от органически и социални фактори, които влияят върху развитието, водят до формирането на феномени, свързани с различни поведенчески отклонения, обща или частична дезадаптация и т.н. В много случаи това изгражда специфичния облик на нарушенията, прави личността с увреждания обект на органите на реда или на психиатричните институции, а в поредица от други случаи личността с увреждания поради ниската си самооценка и влошено качество на работа е игнорирана от общата група, остава неразбрана, неправилно оценена и в повечето случаи – аутсайдер. Социалната инхибиция в случая изиграва съществена роля върху избора на личността с увреждания по отношение на поведенческия модел за функциониране в социума. Към избора на този модел, както и при личността в норма, имат:

- Свърх значимостта на връстници и приятелски кръг;
- Кризата на идентичността;
- Недостатъчна зрелост на "Аз" – а;
- Трансформацията в оценката на семейната интеграция;
- Степента на зависимост – финансова, емоционална, социална, интелектуална.

В много случаи това води и до алиенация, която се проявява като желана форма за самозащита от личността с увреждания.

Особено тежко се изживява алиенацията, когато тя е резултат от заболяване или състояние след прекарано заболяване. Ако алиенацията се проявява поради тези причини, тя може да доведе до тежката социопатия на отчуждеността. Желаното в този случай отчуждение е в пряка връзка с фрустриращите обективни и субективни условия. В този случай може да говорим за пожелана алиенация, при която индивидът с психично или соматично увреждане съзнателно, целенасочено, със завидно усърдие отстоява своята отчужденост поради преживяно психотравмиращо обстоятелство. Пораждането на подобна форма на алиенация може да бъде катализирана дори от най – близкото на личността обкръжение, каквито са връстниците, приятелите, семейството.

Социалната инхибиция тясно я свързваме и с депривацията и фрустрацията като социопатни феномени. И двете явления като правило са резултат на неблагоприятно социално взаимодействие. Попадаща в социума в неблагоприятни условия, които не са подкрепящи личността с увреждания, последната преживява тези състояния на депривация и фрустрация, които имат съществена роля в целия процес на социализация. Поставени или намиращи се в несъответстваща на техните възможности среда, хората с умствени увреждания са фрустрирани поради различията между очакванията им и реалността. В процеса на общуване с лицата в норма, личността с увреждания в повечето случаи участва с цялата своя емоционалност, откритост и непосредственост. В отговор на това твърде често тя не получава подобно отговорно отреагиране и като резултат от сблъсък с негативното емоционално реагиране на личността в норма, личността с увреждания се чувства излъгана, дискриминирана и объркана. Депривацията в нейните различни форми на проява по подобен начин оказва влияние върху възможностите за социализация на личността с увреждания.

Последиците от това рефлектират върху самочувствието на личността с увреждания, върху деловите и контакти, които тя осъществява. Така тя се затваря в себе си, демонстрира както вече посочихме неадекватност на реакциите като последното е продиктувано от желанието да бъде забелязана, да и бъде обърнато внимание и ако не може да бъде равностоен партньор в общуването, то поне да се изяви в границите на своята осъществимост.

Вникването в дълбочината на проблема – социална инхибиция насочва към идентификация на проблемите, съпровождащи личността с увреждания и търсене на възможности за практическото им решаване. В този план на разсъждения ще подчертаем, че *мястото и ролята на конкретната социална работа с конкретни групи деца, младежи и девойки с психофизически нарушения относно пропеевтиката и преодоляването на социалната инхибиция, несъмнено е сфера за практическа дейност, която предстои да бъде изследвана, анализирана и предложена в практико-приложен план.* Интервюирането тук най-добре би било да се осъществи по пътя на създаване и поддържане на доверие при взаимоотношенията с всяка конкретна личност, преодоляване на страха от себеразкриването, изразяване на интерес и загриженост, споделяне на преживяванията им.

Литература:

1. Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие, С., ЛИК, 1998.
2. Большая психологическая энциклопедия, М., Эксмо, 2007.
3. Величков, А. Предполагаемите светове на личността, С., Институт по психология, 2001.

Сведения об авторах:

Boyko Sergey – PhD in political science, associate professor, Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow

Koziej Sławomir – doktor habilitowany, profesor UJK, Dziekan Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska, Kielce

Poleshchuk Yuliya – PhD in psychology, associate professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Republic of Belarus, Minsk

Акованцева Людмила Ивановна – ассоциированный научный сотрудник, аспирант, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Россия, Москва

Акулова Татьяна Николаевна – доцент кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Россия, Москва

Александрова Наталья Викторовна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Андашева Бахытжан Нуртаевна – старший преподаватель, Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «ӨРЛЕУ»», Институт повышения квалификации педагогических работников по Атырауской области, Петропавловск, Республика Казахстан

Асмаковец Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Барцевич Валентина Николаевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог, ГБОУ «Гимназия №1522», Россия, Москва

Барышева Ольга Михайловна – заведующий психиатрическим диспансерным отделением для детей и подростков, БУЗ «ОО КПБ им. Н.Н. Солодникова», Россия, Омск

Волченкова Анастасия Александровна – магистрант 1 года обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Россия, Ярославль

Вышинская Ольга Алексеевна – учитель истории и обществознания, Почетный работник общего образования, ГОКУ Амурской области «Общеобразовательная школа при учреждениях исполнения наказания», Россия, Амурская область, Ивановский район, с. Среднебелая

Гребенникова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Додонова Анна Анатольевна – кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры ЮНЕСКО «Зеленая химия для устойчивого развития», ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Россия, Москва

Ефимова Наталия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Россия, Москва

Ефремова Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Ковалева Татьяна Алексеевна – учитель начальных классов, МБОУ «Средняя школа № 9», Россия, Рославль

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, Санкт-Петербург

Костенко Ольга Ефимовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Крахмалева Ольга Евгеньевна – кандидат медицинских наук, заместитель главного врача по работе с детским населением, БУЗ «ОО КПБ им. Н.Н. Солодников», Россия, Омск

Лемиш Вера Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Россия, Москва

Назаретян Аничка Самвеловна – магистрант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Россия, Ярославль

Плаксына Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», Россия, Владимир

Плаксына Надежда Викторовна – старший преподаватель кафедры социологии, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Россия, Москва

Селезнева Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГКВООУ ВПО «Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова», Россия, Рязань

Смирнова Елена Валерьевна – кандидат технических наук, начальник службы безопасности, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Россия, Москва

Сокова Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, ведущий эксперт управления научных исследований и инноваций, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», Россия, Ярославль

Стародубова Полина Аркадьевна – магистрант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Россия, Санкт-Петербург

Стоилова Катя – магистр, аспирант, психолог, специальный педагог, Региональный центр поддержки процесса образования инклюзивного образования, Болгария, Пловдив

Токарева Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе 1 категории ГАОУ ВО г. Москвы «Московский институт открытого образования», Россия, Москва

Филатова Александра Федоровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Россия, Омск

Чалая Ольга Евгеньевна – магистрант 2 года обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», МГППУ Россия, Москва

Чмыхало Светлана Михайловна – учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия №4», Россия, Смоленск

Шевчук Александр Геннадьевич – аспирант кафедры общей психологии и психологии труда, ОУ ВО «Тверской институт экологии и права», Россия, Тверь

Шошев Митко – кандидат психологических наук, невролог, клинический и специальный психолог, Медико-педагогический консультативно-коррекционный центр, Стара Загора, Болгария

Щелина Светлана Олеговна – преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского» (Арзамасский филиал), Россия, Арзамас

Щерев Димитър – директор, Национальный институт социального обеспечения, Стара Загора, Болгария

Ярмишко Михаил Михайлович – магистрант 2 года обучения, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Россия, Омск

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА:
РАЗВИТИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДОРОВЬЕ**

Сборник научных статей

Выпуск 2

Омск. Кельце. Пловдив.

Под редакцией:

Е.С. Асмаковец

Подписано к печати 21.12. 2017 г. Формат 60х84 ¹/₁₆
Усл.п.л. 13,5 Уч.-изд. л. 11,4 Тираж 200 экз. Заказ № 348
Печать оперативная

Издательство БОУДПО «ИРООО»
644043, г. Омск, ул. Тарская, 2.

Отпечатано ООО «Полиграфический центр КАН»
г. Омск, ул. Красный Путь, 30.
Тел.: (381-2) 24-70-30
e-mail: pc_kan@mail.ru

Лицензия ПЛД №58-47 от 21. 04. 1997 г.