



Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева

Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии и педагогики

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы VI Международной научно-практической конференции
(22 ноября 2022 г., Красноярск)

Красноярск 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Материалы VI Международной научно-практической конференции
(22 ноября 2022 г., Красноярск)*

CURRENT PROBLEMS WORK PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

*Materials of the VI International scientific and practical conference
(on November 22, 2022, Krasnoyarsk)*

Электронное издание



Красноярск 2022

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2022

УДК 330.16(082)
ББК Ю94.1я43
А437

Редакционная коллегия:

Ю. Ю. Логинов (председатель),
Н. С. Ливак, Е. А. Мухамедвалеева (заместители председателя)

Публикуется по решению редакционно-издательского совета
университета

Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика [Электронный ресурс] : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2022 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,42 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2022. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-334-1

Представлены результаты научных исследований в области психологии труда студентов, аспирантов и специалистов высших учебных заведений России и зарубежья.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

Информация для пользователя: в программе просмотра навигация осуществляется с помощью панели закладок слева; содержание в файле активное.

**УДК 330.16(082)
ББК Ю94.1я43**



Подписано к использованию: 30.12.2022. Объем: 2,42 МБ. С 721/22.

Корректura, макет и компьютерная верстка *П. С. Бороздов*.

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.
E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 291-90-96.



СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Бегалинов А. С., Ашилова М. С., Бегалинова К. К. О некоторых аспектах профессионального развития личности студента в условиях глобализации	7
Богодяж Е. Н. Особенности развития личности в студенческий период на разных этапах обучения	11
Войтко О. К. Реализация потребностей в саморазвитии замужних и незамужних женщин	16
Гадилия А. М., Месникович С. А. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности студентов в период адаптации в вузе	20
Девятловский Д. Н. Праксиологическая культура обучающегося технического вуза как компонент soft skills	23
Ермолович Д. В. Учет смены приоритетов личностного развития на рубеже минимума социальной зрелости в профориентационной работе	28
Коваленко К. А., Мирошниченко И. Н. Психологические условия процесса успешной профессионализации студентов в вузе	33
Кузнецова И. А., Агеева Т. Ю. Манифест как средство профессионального становления художника-керамиста	36
Кулько Е. И., Рубец С. Г. Профессиональное самоопределение как механизм адаптации молодежи	40
Черчес Т. Е., Нелюб Е. С. Соотношение жизнестойкости и готовности к инновационной деятельности у студентов	43
Смирная А. А., Смирнова А. В. Психолого-педагогическая коррекционная работа по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте	48

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Агаркова О. Ю., Аболина Е. О. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста	55
Азарёнок Н. В. Психологическая составляющая эффективности профессиональной деятельности	59
Боженова А. В., Степанов К. Н., Воронова М. В. Арт-терапия в ДПИ	63
Василевская В. Э. Общепсихологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева	68
Гудовский И. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОВЗ	72
Звягин Д. В., Красноперова Н. А. Исследование профессионального выгорания сотрудников логистической компании	78
Киселева Л. С. Факторы благополучия и успешности на рабочем месте	84
Коваленко К. А., Куприна А. С., Томилова С. А. Адаптация первокурсников средне профессионального образования	86
Колосова Е. Р., Томилова С. А. Способы разрешения конфликта в педагогическом процессе	90



Крамаренко М. В., Воронова М. В. Кратко о семантике цвета в истории изобразительного и декоративно-прикладного искусства	94
Попко О. Н. Анализ телеинтервью как способ определения уровня коммуникативных и аутопсихологических компетенций руководителя	98
Пуйман С. А. Реализация интерактивного подхода в образовательном процессе университета	102
Пыжова Н. Н. Самообладание и его связь с психологическими последствиями использования технических средств	106

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Портнягина А. М., Кузнецова В. О., Шульга А. В. Психотерапевтическое пространство «прятки»	112
Ливак Н. С., Тихонова Е. А. Проект «инклюзивное просвещение педагогов образовательных учреждений»	115
Сведения об авторах	120

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А. С. Бегалинов

ассистент профессора, МУИТ, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: alibek557@inbox.ru

М. С. Ашилова

ассоциированный профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана,

г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: madina.almatytv@mail.ru

К. К. Бегалинова

профессор, КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: kalima910@mail.ru

В статье раскрываются такие аспекты образования, как коммерциализация, конкуренция на рынке труда и другие, которые оказывают влияние на формирование профессиональных качеств личности студента в условиях глобализации. Рассматриваются и вопросы формирования критериев личностного роста студентов и основные требования к ним для развития профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *глобализация, высшее образование, студенчество, профессиональное развитие, социализация, творческая адаптивность.*

The article reveals such aspects of education as commercialization, competition in the labor market and others that influence the formation of the professional qualities of a student's personality in the context of globalization. The issues of formation of criteria for the personal growth of students and the basic requirements for them for the development of professional competencies are also considered.

Keywords: *globalization, higher education, students, professional development, socialization, creative adaptability.*

Современные глобализационные процессы меняют векторы развития традиционных образовательных систем. Это явно прослеживается на рынке труда. Мировой рынок, требуя от студентов всё более профессиональных навыков и квалификации, оказывает давление, угрожая в случае отсутствия данных компетенций оставить их за бортом [1]. Как следствие, требования к национальному высшему образованию всё время увеличиваются. Однако здесь традиционное образование попадает в ловушку. Глобальная экономическая конкуренция увеличивает спрос на специализированные навыки и компетенции, но многие государства не в состоянии этот спрос обеспечить, особенно в инновационной и в IT-сферах. В связи с этим, растет значимость международного образования. Сфера высшего образования сегодня активно коммерциализируется: многие из ведущих университетов мира являются частными, растет влияние бизнеса на сферу образования. Так, только у компании Nike подписаны спонсорские соглашения с более чем 200 спортивными департаментами кампусов по всему миру. В итоге коммерциализация угрожает академической независимости университетов, проведению независимых фундаментальных исследований. Приоритет отдается исследованиям и обучению, получившему спонсорство.

Школьное образование не так интернационализировано и не так открыто для коммерческой эксплуатации, как высшее образование по одной простой причине: большинст-



во детей не станут пересекать границы, чтобы пойти в школу. Студенты же готовы отправляться за знаниями на другой конец света.

Другой немаловажной проблемой является то, что глобализация повышает спрос на навыки и квалификации, в то же время уменьшая возможности государств их удовлетворить. Панацеей от этого является концепция обучения на протяжении всей жизни – решение, которое отчасти стало возможным благодаря новым технологиям обучения. Объявляя обучение как процесс на протяжении всей жизни, происходящий повсюду, от школы до дома, на рабочем месте и в обществе, правительства стран могут реагировать на индивидуальные потребности в более разнообразных возможностях обучения, которые соответствуют современному образу жизни. Они также могут переложить расходы на работодателей, отдельных лиц, их семьи и сообщества [2]. Концепция обучения на протяжении жизни бросает вызов понятию «система образования». В ближайшие годы, возможно, школы, колледжи и университеты перестанут быть основными центрами учебной деятельности. Возникнут более неформальные типы обучения, ориентированные на обучение на рабочем месте или дома [3].

Студенчество выступает специфической социально-профессиональной группой, в которую включаются учащиеся высших учебных заведений, овладевающие одной из избранных специальностей. Несмотря на то, что они имеют временно организованный характер, их отличают такие характеристики, как особые условия труда, быта и досуга, наличие отличной от других молодёжных объединений системы ценностных ориентаций и субкультуры. Отсюда и своеобразие социального поведения и психологии студенчества, которое непосредственно зависит от социально-политических, историко-культурных условий эпохи. К примеру, в западноевропейской художественной литературе средневековья описывается тип бродячего школяра, т.е. учащегося или студента. Школяр, обычно юноша, являлся учеником городской или монастырской школы, университета. Понятия студента или школяра в ту эпоху были синонимичны, и их содержание включало такие признаки, как «ста-рающийся, углубленно изучающий нечто», гонимый жаждой познания, странствующий по свету в поисках лучших университетов, лучших учителей. «Бродячий школяр свободоло-бив, беден, но весел и жизнерадостен, эпикурейство в нем также сильно, как страсть к науке... Он не унывает при неудачах, он – верный товарищ и кладезь самых разных и удивительных сведений во всех областях наук и практической жизни, что помогает ему неизменно выходить невредимым из самых невероятных передрыг и приключений» [4]. Школяр наделялся рядом особых прав и привилегий, к числу которых относились и непод-судность общему суду. Строго соблюдалась школярами и корпоративная этика, хотя пере-ход из одного университета в другой считался обычным делом. Основным языком обуче-ния являлась латынь, и школяры за годы своего обучения овладевали им настолько, что она становилась для них языком общения, что сближало студенчество, но при этом отде-ляло их от других слоев населения.

Во все времена формирование личности студента, его профессиональных качеств осуществлялось в процессе социализации и направленного воспитания в университете (ов-ладения учебной деятельностью и дальнейшим формированием как профессионала). Фор-мировать профессиональную личность в педагогическом процессе – это означает воспиты-вать в личности студента позитивное, гуманное отношение к будущей инженерной про-фессии, личностный интерес, склонность, способность, системное стремление совершен-ствоваться свою квалификацию, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь в области избранной профессии.

Студент в процессе обучения в университете создает общественную среду и богат-ство социальных и духовных отношений, которые и служат определяющим источником его дальнейшего личностного развития. Для полноты такой картины необходимо педаго-гическое мастерство и эмоционально-чувственное воздействие педагога-эдвайзера.



Например, для того, чтобы студент хорошо учился, необходимы различные советы, поучения и замечания педагога-эдвайзера. И они будут действенными только тогда, когда находят положительный отклик в его сознании и чувствах, превращаются во внутренние императивы его активности в овладении знаниями и личностном формировании.

Формирование личности студента в стенах университета зарождает следующие внешние критерии личностного роста:

Принятие других. В интерперсональном направлении личностный рост проявляется, прежде всего, в динамике отношения к другим людям. Личность является более зрелой тогда, когда она в большей мере способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценности и доверию им. А это, в свою очередь, связано с «основополагающим доверием к человеческой природе» и чувством глубинной, сущностной общности между людьми.

Понимание других. Зрелая личность отличается свободой от предрассудков и стереотипов, способностью к адекватному, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности и, в особенности, других людей. Важнейший критерий личностного роста – готовность вступать в межличностный контакт на основе глубокого и тонкого понимания, сопереживания, эмпатии.

Социализированность. Личностный рост ведет к более эффективному проявлению фундаментального стремления человека к конструктивным социальным взаимоотношениям. Человек в контакте с другими становится все более открытым и естественным, но при этом – более реалистичным, гибким, способным компетентно разрешать межличностные противоречия и жить с другими в максимально возможной гармонии.

Творческая адаптивность. Важнейшее качество личности – готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а, проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента», «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности».

Философия и психология образования сегодня должны быть связаны с общей теорией коммуникаций, поскольку отношения студента и преподавателя, студента и вузовской бюрократии, студента в группе и отношение к студенту детерминируют выбор модели образовательного процесса. Педагогическая парадигма высшей школы XXI века необходимо должна определяться в зависимости от отношения к студенту. Если образовательный процесс – обмен услугами, то студент выступает партнером или клиентом. Если образовательный процесс интерпретируется как трансляция социально значимой информации и коммуникация поколений, то студент – ученик, обучаемый, формируемый, воспитуемый. Изначально в менталитете студента заложены как потребность в независимости, так и потребность в Учителе, следовательно, вопрос об интерпретации образовательного процесса носит принципиальный характер для формирования стратегии развития образовательной системы и определения сущности деловых и межличностных коммуникаций основных его субъектов.

Система современного высшего образования вырабатывает свои требования к студентам. Основными из них являются: унифицированная программа обучения; следование нормам и стандартам студенческой жизни; принудительная общность группы и потока; принудительная зависимость от преподавателей и местной бюрократии. Единственный поощряемый способ выделения – отличная учеба по общему плану. Другим доминантным комплексом является *агрессивность*. Она может быть: осознанной или неосознаваемой; направлена на преподавателей, сокурсников, родителей, т.е. во все стороны; соединена с базальной тревожностью; усилена отсутствием партнерского сознания и развитой установкой на тотальное сопротивление. В это же время система образования требует послушания в форме исполнительской дисциплины, создает систему поощрений и наказаний, но при этом ориентируется на сотрудничество. Иными словами, изменения в образовательном



процессе ориентированы на партнерство и сотрудничество, тогда как практически существует устойчивая установка на сопротивление и противодействие. Исходя из анализа научно-исследовательской литературы по данной проблеме, большинство студентов демонстрируют гораздо более стереотипное мышление, чем можно ожидать от молодых людей. Конечно, это не может повлиять на желание преподавателей развивать творческие технологии обучения.

Личность студента, таким образом, трактуется как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретными историческими условиями жизни общества. Понимание особенностей развития личности студента для педагога-эдвайзера создает предпосылку для психолого-педагогического моделирования плана воспитательного действия в процессе коммуникации с академической студенческой группой.

Иная модель, когда происходит не просто обучение, а образование, которое предполагает формирование личности думающей, творческой т.е. акцент делается не на проблеме «чему учить», а «как учить», что обычно оставалось в тени. Именно решению этого вопроса способствует реализация цели, поставленной перед открытым обществом в любом геополитическом пространстве. Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 г. отмечалось: «Высшие учебные заведения должны обеспечить такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [5].

В достижении этих целей «важную роль должны играть преподавательские кадры высших учебных заведений», говорится в этом документе. Университет, преподаватели должны формировать поколение личностей, способных строить и развивать будущее общество. Университет не только образовывает, но и социализирует студентов, развивает у обучаемых способности к культурной самоорганизации и саморазвития. Научиться этому можно через приобщение к культуре – общечеловеческому опыту. Осваивая профессию, студент одновременно развивается как личность, так как процесс обучения в вузе является и процессом социализации человека.

Библиографические ссылки

1. Ashton D., Davies B., Felstead A., Green, F. (1999) *Work Skills in Britain*. Warwick University: SKOPE. Текст: непосредственный.
2. Green A. (2000) 'Lifelong learning and the learning society: different European models of organization'. In A.Hodgson (ed.) *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London: Kogan Page. Текст: непосредственный.
3. Broadfoot P. (2000) 'Comparative education for the twenty-first century: retrospect and prospect'. *Comparative Education* 36 (3): 357–72. Текст: непосредственный.
4. Колесо Фортуны: Ваганты / сост., авт., вступ. ст. В.Б. Муравьев. М., 1998 (Мир поэзии). С. 187. Текст: непосредственный.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. ЮНЕСКО. Париж, 1998. Текст: непосредственный.



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕРИОД НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Е. Н. Богодяж

студент 4 курса,

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: liza.bogodyazh@gmail.com

В статье рассматривается развитие личности, установок и целей, а также становление профессионального самоопределения и мотивации у студентов. Рассматривается хронологическая последовательность изменений профессиональных установок и мотивации студентов на разных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: развитие личности, студенты, профессиональные мотивы, профессиональные установки.

The article examines the development of personality, attitudes and goals, as well as the formation of professional self-determination and motivation among students. The chronological sequence of changes in professional attitudes and motivation of students at different stages of study at the university is considered.

Keywords: personal development, students, professional motives, professional attitudes.

Само понятие «студент» с латинского языка на русский язык переводится как «усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями» [1, с. 286]. Кроме этого, в понятии «студент» заключен смысл личностных качеств человека, его индивидуальность, его мотивация и желание трудиться и работать. Студент является всё ещё формирующейся личностью, прошедшей пубертатный период. Поэтому он может характеризоваться тремя аспектами.

1. Психологический.

По сути своей, является характеристикой совокупности психологических процессов, состояний и свойств личности индивида. Важным аспектом в психологической стороне являются психические свойства, его индивидуальные качества, например, направленность, темперамент, характер, способности. От индивидуальных свойств зависит процесс прохождения психических процессов, появления психических состояний, выявление психических образований. Тем не менее, проводя анализ личности конкретного студента, необходимо обращать внимание и на особенности и уникальность данного индивида, его психических процессов и состояний.

2. Социальный.

Данный аспект представляет собой анализ межличностных отношений, качества, появляющиеся вследствие принадлежности студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

3. Биологический.

В описании учитывается: тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловных рефлексов, инстинктов, физической силы, телосложения, черт лица, цвета кожи, глаз, роста и т.д. В большинстве своём это – врождённые и наследственные задатки как индивида, которые в некоторой степени деформируются под влиянием жизненного климата.



Таким образом, мы рассматриваем студента как индивида, учитываем его возрастные и личностные особенности. К примеру, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Все это можно сравнить с другими возрастными группами, при этом при сравнении можно будет наблюдать в юношеском возрасте наивысшую скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально – логических задач и т.д. Подобные сравнения говорят о том, что студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, основывающихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, а также социального развития.

В процессе личного развития у студента постепенно изменяются личностные установки и цели. Таким образом, можно выделить три этапа развития личности студента:

1. Самопознание, самоутверждение. Студент задаётся вопросом: что я умею и смогу делать? У него появляется личностная установка: «Я должен понять и выучить программы». Целью становится выявление своих возможностей при активной учебной деятельности. На этом этапе студент крайне активен, мотивирован на учёбу и работу, имеет высокую активность.

2. Самосовершенствование, самовоспитание. Студент ставит перед собой задачу: приобрести уверенность в себе, необходимую в дальнейшей карьере. Он стремится стать лучше, ищет знаний. Его целью становится активное и уверенное проявление себя и своих возможностей в учебной деятельности. Он крайне активен в учебном процессе, впитывает знания из многих источников и склонен к рефлексии своих действий, мыслей, состояний.

3. Самоактуализация, саморазвитие. На этом этапе студент хочет показать себя, свои таланты и умения, стремиться выполнить работу на «отлично», и этим добиться уважения. Цель его изменяется; теперь ему нужно умение реализовать свои возможности и способности в создании своего продукта. Студент способен на крайнюю рефлексию, проявляет творчество и креативность.

Если говорить именно о развитии личности студента, то стоит помнить, что 18–20 лет – это возраст максимально активного развития нравственных и эстетических чувств, установления и стабилизации набора основных черт характера. Еще одним важным моментом является тот факт, что в данном возрасте происходит процесс освоения целым комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. В этой возрастной группе можно заметить задатки «экономической активности», под которой демографы считают процесс включения человека в самостоятельную производственную деятельность, трудовую деятельность. Также ответственным моментом в процессе развития личности и индивида в данном периоде является момент создания собственной семьи.

Происходит изменение мотивации, пересмотр каждого аспекта системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и полноценное создание специальных способностей благодаря профессионализации – с другой. Именно этот возраст считается важнейшим периодом становления характера и интеллекта, что приводит к становлению личности в целом. Кроме того, это время считают временем спортивных рекордов, началом художественных, технических и научных достижений.

В студенческом возрасте также можно заметить установление оптимума развития интеллектуальных и физических сил. Возрастающие с арифметической прогрессией творческие возможности, интеллектуальные и физические силы, которые сопровождаются достижением максимальной внешней привлекательности, имеют «обратную сторону медали». А именно, рождается заблуждение, что процесс возрастания сил будет длиться «вечно»,



ведь все лучшее в жизни еще впереди, а всего задуманного и желанного можно без труда достичь.

При этом нельзя забывать, что период учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или, другими словами, первым периодом зрелости, который характеризуется сложностью становления личностных качеств индивида. Данная ситуация полноценно проанализирована в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Происходит нравственное и моральное становление личности благодаря усилению сознательных мотивов поведения. Формируются и устанавливаются те качества, которых не доставало в полной мере в старшей школе – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. При этом этот период характерен повышенным интересом к моральным проблемам современного мира, политики и человечества в целом.

Юность – пора самоанализа и самооценок. Известно, что самооценка формируется благодаря сравнению идеального «я» с реальным. Однако в период студенчества идеальное «я» еще не установлено и часто может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Подобное объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у индивида внутреннюю борьбу, неуверенность в себе, которая впоследствии приводит к внешней агрессивности, развязности или чувству неопределенности в отношении к окружающей среде.

Юношеский пубертатный возраст, по Эриксону, базируется вокруг кризиса идентичности, формирующегося из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений [2]. Если личности в данном возрасте не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может формироваться по четырем основным направлениям:

- 1) отрицание психологической интимности, отказ от близких межличностных отношений;
- 2) отсутствие правильного чувства времени, отрицание возможности ставить жизненные цели, появление внутреннего страха взросления и наступления жизненных перемен;
- 3) отсутствие чувства продуктивных, творческих способностей личности, нежелание и неспособность использования личных внутренних ресурсов, а также невозможность выбора какого-то определенного вида деятельности;
- 4) создание «негативной идентичности», отрицание личностного самоопределения и формирование отрицательных образов для подражания.

Опираясь чаще всего клиническими данными, Э. Эриксон не хотел выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Дж. Марша в 1966 г. заполнил пробел Эриксона, назвав четыре этапа развития идентичности, которые он смог измерить степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения личности юношеского возраста [4].

1. «Неопределенная, размытая идентичность» индивид еще не сформировал какие-либо четкие убеждений для себя, не выбрал профессию и не дошел до процесса столкновения с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» индивид включился в соответствующую систему отношений, однако процесс произошел не по желанию самого индивида, а вследствие давления со стороны, внушения чужих мнений, чужого примера или авторитета.

3. «Моратория» индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, находясь в процессе выбора из многочисленных путей развития его личности его единственный, который он впоследствии сможет назвать личным.



4. «Достигнутая зрелая идентичность» процесс кризиса остался в прошлом, индивид отошел от процесса поиска себя и встал на путь практической самореализации.

Исследуя более 5 тыс. старшеклассников (15-18 лет), американский психолог М. Розенберг (1965) сделал вывод, что для индивидов юношеского возраста с пониженным самоуважением характерна общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они чаще остальных желают «закрываться» от окружающих, показывая остальному миру другого человека – «представляемое Я». С такими высказываниями, как: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» или «Я склонен надевать «маску» перед людьми» – индивиды юношеского возраста с низким уровнем личного уважения соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого уровня уважения [5].

Обладая пониженным самоуважением, эти люди оказались чрезвычайно ранимыми личностями, что повлекло к увеличению их чувствительности к окружающему миру. Это выливается в проблемы с самовосприятием и заниженную самооценку. Они тяжело переживают критику, смех, порицание и шутки в их сторону. Еще одним чрезвычайно важным аспектом для их самооценки можно назвать порицание и низкая их оценка от людей вокруг. Они также болезненно относятся к тому, если они что-то не в силах сделать в работе, склонны искать в себе малейшие недостатки и порицать себя за них. Из-за подобных индивидуальных особенностей большинству из них характерны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты. Так мы замечаем ситуацию, когда низкий уровень личного уважения индивида порождает в самой личности чувство одиночества, бессилие и опасения. Всё это, несомненно, пагубно влияет на развитие эмоционального состояния личности, ее роста и стабильного укрепления в окружающем обществе. При подобной ситуации возможные положительные аспекты личности «глубоко прячутся» от внешних глаз из-за личностных комплексов, что не позволяет полноценному становлению индивида в обществе остальных индивидов.

Тем не менее, процесс поступления в высшее учебное заведение, процесс становления школьника студентом укрепляет его веру в личностные силы и личные способности, помогает возродить надежду на полноценную и интересную жизнь в купе с тесным взаимодействием с остальными. Происходит изменение социальной роли, самой деятельности и круга общения. Это даёт чувство обновления жизни, «чистого листа». Вселяет надежду на новые знакомства и успешную карьеру. Став студентом, человек избавляется от огромного количества различных общих дисциплин и начинает изучать новые, узкоспециальные, понятные ему предметы. Благодаря этому, человек начинает чувствовать себя особенным, одарённым. Это, в свою очередь, благотворно сказывается на его активности и стремлении к учёбе.

Вместе с тем на 2 и 3 курсах чаще всего появляется вопрос о правильности решения выбранного учебного заведения, а также и специальности, профессии. Некоторые разочаровываются в своём выборе, иные находят себя в другой, смежной сфере. Но перед всеми появляется вопрос дальнейшего направления обучения и работы.

На 4–5 курсах полностью решается вопрос о профессиональном личностном определении индивида. Тем не менее, на практике можно встретить такие случаи, когда в этом периоде принимаются решения в будущем исключить возможность работы по специальности. Студент видит все нюансы выбранной им профессии, осознаёт все трудности на пути к блестящей карьере, о которой он мечтал. Его видение дальнейшей профессиональной жизни становится скептически. Исследования В. Т. Лисовского показали, что только 64 % старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно выбрали для себя, что их будущая профессия правильно выбрана и соответствует их личным склонностям и желанным поставленным целям [3].

Таким образом, можно отметить значительные изменения в настроении, установках и мотивации студентов – от восторженного в первые полгода учебы в вузе до скептического



в процессе узнавания режима внутри вуза, его системы преподавания, отдельных преподавателей, общественной атмосферы, коллектива.

Библиографические ссылки

1. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 544 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
3. Лисовский В. Т. Советское студенчество. М. : Высшая школа, 1990. 304 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
5. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. 326 p.

© Богодяж Е. Н., 2022



РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В САМОРАЗВИТИИ ЗАМУЖНИХ И НЕЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

О. К. Войтко

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и организационной психологии, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Voitko25@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос о стремлении к саморазвитию женщин, имеющих разный социальный статус (замужние и незамужние). Представлены результаты сравнительного анализа реализации их потребностей в саморазвитии в разрезе двух компонентов готовности – мотивационного и когнитивного.

Ключевые слова: *потребности, саморазвитие, самореализация, замужние и незамужние женщины.*

The article deals with the issue of the desire for self-realization of women with different social status (married and unmarried). The results of a comparative analysis of the realization of their needs for self-development in the context of two components of readiness – motivational and cognitive.

Keywords: *needs, self-development, self-realization, married and unmarried women.*

Проблема саморазвития и самоактуализации личности, ставшая особо важной в период нынешних глобальных преобразований в обществе, хорошо вписывается в контекст трансформаций, происходящих в самосознании и мировоззрении современной женщины. Поскольку самоактуализация подразумевает полное развитие, раскрытие личностного потенциала человека, она возможна и даже обязательна в разных сферах жизни. Полноценной самореализации способствует самоопределение личности, как в профессиональной, личностной, так и в семейной сферах. В реалиях нашего времени женщина может прекрасно справляться с ролю жены, матери и хранительницы домашнего очага в семье и в то же время состояться в профессии, вырасти как профессионал, добиться успехов в карьере, достичь материальной независимости.

Сегодня наблюдается повышенный интерес среди женщин к психолого-педагогическим практикам, образованию, повышению квалификации в этой области научного знания, которые позволяют им научиться планировать свое время, быть «правильной» матерью, женой, уметь налаживать конструктивные плодотворные товарищеские контакты, принимать взвешенные решения, быть эмоционально более стабильными, умело совмещать работу и семейную жизнь. Подобные ответы мы получаем, проводя опрос среди слушателей Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ. Сегодня наблюдается рост числа слушателей в Институте повышения квалификации и переподготовки, студентов заочной формы получения образования в Институте психологии, а также тенденция к получению углубленного высшего образования в области психологии – обучение в магистратуре по направлению «Психология».

Профессиональное самоопределение женщин сопровождается жесткими требованиями и зачастую искусственно создаваемыми дискриминирующими ограничениями, внутриличностным и межличностным конфликтами между семейными и профессиональными ролями. Тем не менее, сегодня женщины успешно преодолевают эти препятствия и,



более того, занимают руководящие должности, становятся предпринимателями, социальными активистами, будучи при этом хорошими хозяйками и мамами.

С точки зрения акмеологического подхода в советской психологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина и др.) в центре внимания самореализации человека рассматривается самоосуществление им своего творческого потенциала в зрелой деятельности – как правило, профессиональной. Под самоактуализацией понимается процесс реализации потенциальных возможностей человека в виде его актуальных характеристик на протяжении всей его профессиональной жизни [5].

Изучая самоактуализацию как непрерывный процесс, в котором личностью осознаются перспективы собственного и общественного развития, открываются альтернативы, приходит осознание ответственности за свой выбор, И.А. Витин смещает фокус внимания на категорию «ответственность» [1].

С точки зрения гуманистической психологии, А. Маслоу рассматривает устойчивую тенденцию к самоактуализации как признак высокого психического и психологического здоровья человека, подчеркивая при этом, что самоактуализацию следует рассматривать не как процесс, а как результат [3]. «Самоактуализирующиеся люди, которые достигли высшего уровня зрелости, здоровья и свершений, могут научить нас столь многому, что иногда кажется, что это просто люди другой породы» [4, с. 124].

Э. Шостром [7] при изучении саморазвития личности основывается на понятии «компетентности личности во времени и в ее опоре на себя». По его мнению, самоактуализирующаяся личность компетентна во времени, что выражается в ее умении жить в настоящем, «не откладывая» жизнь на будущее и не пытаясь вернуть прошлое. В то же время человек видит жизнь целиком: пребывая в настоящем, личность обращается к прошлому и взирает в будущее, чтобы придать своему настоящему больше смысла. Самоактуализирующаяся личность также гораздо более независима в своих ориентирах. Она руководствуется внутренними убеждениями, но и учитывает внешние влияния. Однако, в сравнении с несамоактуализирующимися людьми, самоактуализирующаяся личность обладает большей опорой на себя, более независима от других.

В контексте социокультурного психоанализа понятие самоактуализации затронула К. Хорни, отмечая, что «каждая личность естественно стремится к самореализации и самоактуализации: в каждом из нас есть желание к развитию личности, стремление стать человеком сильным и цельным, в каждом из нас дремлют способности и дарования, как правило, заторможенные невротическими тенденциями» [6, с. 212].

Было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение потребности в саморазвитии женщин в области психолого-педагогических дисциплин, состоящих и не состоящих в браке.

Цель исследования: определить различия в потребности в саморазвитии замужних и незамужних женщин.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 испытуемых. Исследовательская выборка состояла из женщин с разным социально-экономическим статусом, находящихся в возрасте средней взрослости от 40 до 60 лет [2]. Выборка была разделена на две подгруппы: 30 женщин, которые никогда не состояли в браке, и 30 женщин, состоящих в браке.

Методы: теоретический (анализ литературных источников по проблеме исследования); психодиагностический (методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» Н.П. Фетискина); метод статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни), интерпретационный.

Сравнительный количественно-качественный анализ данных по реализации потребностей в саморазвитии замужних и незамужних женщин был проведен по двум компонентам готовности к саморазвитию: мотивационному и когнитивному – имеющих три уровня



сформированности (низкий, средний и высокий), и направленному на выявление потребности в знаниях психолого-педагогической направленности.

Так как мотив представляет собой опредмеченную потребность, современные женщины склонны не просто стремиться к саморазвитию, а в возрасте средней зрелости точно знают, какие знания хотят получить, каких знаний им не хватает. Результаты проведенного исследования демонстрируют проявление активного интереса к психологии и педагогике. Имея достаточно богатый жизненный опыт, женщины средней зрелости стремятся ответить на волнующие их вопросы, разобраться в конкретных ситуациях, найти причины и предупредить последствия, т.е. быть подготовленными к анализу полученного опыта и решению новых жизненных задач.

В табл. 1 представлены результаты изучения мотивационной готовности женщин средней зрелости.

Таблица 1

Сравнение замужних и незамужних женщин по уровням мотивационной готовности к саморазвитию

Уровни	Замужние женщины		Незамужние женщины	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Низкий	2	7	1	3
Средний	8	28	8	26
Высокий	19	65	22	71

В обеих сравниваемых подвыборках женщин преобладают респондентки с высоким уровнем мотивационной готовности к саморазвитию. Среди замужних – 65 % и среди незамужних – 71 %. Саморазвитие – это постоянная работа над собой. В этом процессе человек концентрируется на своих собственных желаниях и целях и добывает знания для их достижения. Этот процесс является основным для достижения жизненного успеха. Саморазвитие как творчество, направленное «внутри», на свою личность – это часть индивидуального стиля жизнедеятельности. Средний уровень сформированности мотивационного компонента выявлен у 28 % испытуемых, находящихся в браке, и 26 % испытуемых, не находящихся в браке. Людей с низким уровнем описываемого компонента саморазвития и в той, и в другой группе 1 и 2 человека, что демонстрирует все же положительную тенденцию – стремление к саморазвитию.

Когнитивный компонент в структуре личности состоит из знаний личности о себе и об окружающем мире, рефлексии, основан на убеждениях и представлениях личности о чем-либо.

В табл. 2 представлены результаты изучения когнитивной готовности женщин к саморазвитию.

Таблица 2

Сравнение замужних и незамужних женщин по уровням когнитивной готовности к саморазвитию

Уровни	Замужние женщины		Незамужние женщины	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Низкий	2	7	3	10
Средний	5	17	4	13
Высокий	22	76	24	77

Как следует из табл. 2, когнитивный компонент саморазвития сформирован на высоком уровне как в группе женщин, состоящих в браке (76 %), так и в группе женщин, не со-



стоящих в браке (77 %). 17 % женщин, состоящих в браке, и 13 % женщин, не состоящих в браке, имеют средний уровень когнитивной готовности к саморазвитию. Низкий уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у меньшинства испытуемых.

Именно достаточный уровень знаний в области психологии и педагогики позволяет быть более осознанной личностью, с высоким уровнем рефлексии, стремлением к самопознанию, что повышает уверенность в себе, своих возможностях.

Для статистической проверки результатов, полученных в ходе исследования реализации потребностей в саморазвитии у замужних и незамужних женщин, был применен U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого сравнивались две вышеназванные подвыборки по показателям методики Н.П. Фетискина. Результаты статистической обработки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты сравнения замужних и незамужних женщин по показателям реализации потребностей в саморазвитии

Показатели	Сумма рангов в выборке замужних	Сумма рангов в выборке незамужних	U	p-уровень	N замужних	N незамужних
Мотивационный компонент саморазвития	890	940	444	0,941040	29	31
Когнитивный компонент саморазвития	919	911	415	0,615000	29	31

Расчет статистического U-критерия Манна-Уитни показал, что между показателями когнитивного и мотивационного компонентов готовности к саморазвитию у замужних и незамужних женщин статистически значимые различия отсутствуют. Полученный результат подтверждает тезис о том, что современная женщина зрелого возраста стремиться к саморазвитию, достижению самоактуализации, акме вне зависимости от профессиональной направленности, экономического или социального статуса, а наоборот открыта новым знаниям и новому опыту, что обуславливается базовой естественной потребностью личности в саморазвитии.

Библиографические ссылки

1. Вахромов Е. Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии. М. : Междунар. пед. акад., 2001. 145 с.
2. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Речь, 2007. 316 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Речь, 2009. 220 с.
5. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. 544 с.
6. Хорни К. Самоанализ. СПб. : Лань, 2003. 237 с.
7. Шостром Э. Анти-Карнеги. М. : Попурри, 2004. 398 с.

© Войтко К. В., 2022



ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

А. М. Гадилія

*доцент кафедры экономической социологии и психологии
предпринимательской деятельности Белорусского государственного
экономического университета (БГЭУ), г. Минск, Республика Беларусь*

С. А. Месникович

*доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь*

В статье рассматривается проблема эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности студентов в период адаптации в вузе. Приводятся результаты исследования представлений первокурсников об эмоциональном реагировании в ситуациях затруднения освоения учебного материала.

Ключевые слова: адаптация, учебная деятельность, эмоционально-волевая сфера, эмоционально-волевая регуляция.

The article deals with the problem of emotional-volitional regulation of students' learning activities during the period of adaptation at the university. The results of a study of the ideas of first-year students about emotional response in situations of difficulty in mastering educational material are presented.

Keywords: adaptation, educational activity, emotional-volitional sphere, emotional-volitional regulation.

Соответствие психологических характеристик специфическим требованиям деятельности определяет успешность адаптации личности к новым условиям ее осуществления и выбор целесообразных стратегий поведения в ситуациях затруднения. Начальный период обучения в вузе предъявляет особые требования к ее субъекту, его психологической готовности к новой социальной роли. Эффективность и самооффективность личности в этот период определяется ее мотивационной готовностью, а также способностью к сознательной регуляции поведения и деятельности, что актуализирует необходимость исследования эмоциональных и волевых проявлений личности на этапе адаптации к обучению в вузе.

По мнению Величковской С.Б., проблема адаптации обучающихся к учебной деятельности в вузе в современном научном контексте рассматривается как в рамках проблемы профессионального становления, так и изучения учебного стресса. Во время учебы студент сталкивается с информационными, временными и эмоциональными нагрузками и ему приходится искать способы деятельности, которые соответствуют конкретной ситуации. Являясь активным субъектом учебной деятельности, он сам организует свою деятельность, согласовывая ее с требованиями, которые предъявляет ему конкретный вуз и система образования. Иногда то, как студент организует свою деятельность, не соответствует требованиям, которые к нему предъявляются, в результате чего возникает ситуация напряженности [2, с. 216].

Новый характер учебной деятельности и системы отношений потенциально содержит в себе ситуации, вызывающие у студента повышенное эмоциональное реагирование, психическое напряжение, что отражается на результатах деятельности, взаимоотношениях,



психологическом самочувствии. Как отмечает Я. Рейковский, в своем стремлении эффективно контролировать окружающий мир, человек не хочет мириться с тем, что в нем самом может существовать нечто такое, что сводит на нет прилагаемые усилия, мешает осуществлению его намерений. И отмечает, что, когда верх берут эмоции, очень часто все происходит именно так [4, с. 346]. Эмоционально-волевая регуляция студентом учебной деятельности позволяет предупреждать возникновение эмоциональной напряженности, выбирать оптимальные способы реагирования.

Складывающаяся социальная ситуация развития предполагает, что студент психологически готов к трудностям нового этапа его становления и обладает необходимым потенциалом для реализации целей учебной деятельности. Полученные в исследовании А.М. Гадилия и С.А. Месникович данные показали, что представления студентов первого курса педагогического и экономического профилей обучения о жизненных целях, перспективах и мотивах учебной деятельности связаны с получением знаний, работой по специальности, развитием интеллектуальной сферы, саморазвитием. Примечательно, что содержательное наполнение категории «личностная сфера» в представлении студентов включает «развитие своих способностей», «научиться управлять своими эмоциями», «приобрести психологические навыки саморегуляции». Выявленная содержательная наполненность представлений студентов указывает на их включенность в контекст профессионального становления. Вместе с тем, дальнейшее профессиональное и личностное развитие будет обусловлено тем, насколько означенные цели станут действенными уже на начальном этапе профессионального становления [1, с. 63]. Единство эмоций и воли обеспечивает общую мобилизацию всех систем организма и саморегуляции произвольной активности [3, с. 338].

В контексте исследуемой нами проблемы мы изучили особенности регуляции эмоционально-волевой сферы студентов первого курса филологического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и студентов Института социально-гуманитарного образования Белорусского государственного экономического университета. В качестве диагностического инструментария использовалось анкетирование.

Проведенный анализ полученных данных показал, что при возникновении сложностей в усвоении учебного материала, преобладающими переживаниями у первокурсников – педагогов являются следующие чувства:

- дискомфорта – 57 %;
- тревоги – 46 %;
- интереса – 35 %;
- раздражения, недоумения – 35 %;
- страха – 15 %;
- вины, стыда – 8 %.

Для студентов института социально-гуманитарного образования в ситуациях трудностей усвоения наиболее характерно проявление таких состояний и чувств, как:

- напряженность – 48 %;
- огорчение – 42 %;
- тревога – 32 %;
- неуверенности в себе – 18 %;
- интерес – 16 %;
- злость – 6 %.

При этом в большинстве своем студенты отмечают, что такое реагирование при столкновении со сложностями усвоения не приводит к отказу от деятельности и «желания разобраться», «привести все в систему».



Чаще всего возникающие мысли в ситуациях затруднений при усвоении учебного материала, представлены в следующих формулировках у студентов педагогического вуза:

- «ничего не понятно» – 50 %;
- «как это запомнить?» – 40 %;
- «что делать, чтобы усвоить?» – 35 %.

В единичных ответах присутствовали следующие высказывания: «смогу ли я вообще когда-нибудь понять это?», «надо срочно искать того, кто знает решение вопроса». В 40 % бланков ответов содержались дополнительные формулировки с самомотивирующими утверждениями: «У меня получится!», «Я справлюсь!», «Всё хорошо».

Студенты экономического вуза отмечают, что в ситуациях затруднения они думают:

- об отдыхе от изучения материала – 43 %;
- о том, что недостаточно стремления, желания, усилий» – 34 %;
- как решить проблему? – 27 %;
- о своих возможностях освоить данный материал – 24 %;
- надо ли это делать? – 8 %.

Следует также отметить, что отдых студенты рассматривают как возможность восстановить силы для того, чтобы «попытаться разобраться», «довести до конца».

Преобладающими действиями в данных ситуациях у студентов педагогического профиля являются:

- пытаюсь разобраться самостоятельно – 70 %;
- обращаюсь к преподавателю или одноклассникам – 45 %;
- переключаюсь на другую деятельность (на усвоение другой дисциплины, которая понятна) – 30 %;
- даю себе возможность отдохнуть – 20 %.

У студентов института социально-гуманитарного образования действиями в такого рода ситуациях являются:

- отдых и возвращение к изучению – 62 %;
- поиск дополнительного материала, чтобы разобраться – 44 %;
- обращение за помощью – 42 %;

Полученные нами данные демонстрируют тот факт, что первокурсники в целом адекватно справляются с трудностями в усвоении учебного материала, однако для повышения эффективности процесса адаптации к обучению в вузе необходимо специально организованное сопровождение студентов в рамках аудиторной и внеаудиторной работы по развитию эмоционально-волевой регуляции обучающихся.

Библиографические ссылки

1. Гадилия А.М., Месникович С.А. Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 16 / под ред. В.А. Гайсенка, М.И. Демчука и др. Минск : РИВШ, 2016. С. 59–65.
2. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (796). 2018. С. 212–224.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб, 2001. 752 с.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / под общ. ред. О.В. Овчинниковой. М. : Прогресс, 1979. 392 с.

© Гадилия А. М., Месникович С. А., 2022



ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК КОМПОНЕНТ SOFT SKILLS

Д. Н. Девятловский

профессор, доктор педагогических наук,
филиал СибГУ в г. Лесосибирске, г. Лесосибирск, Российская Федерация
E-mail: devyatlovskiy@mail.ru

Данная статья предусматривает решение педагогической задачи, направленной на выявление сущности и содержания прaksiологической культуры обучающегося технического вуза, характеристику ее элементов. Прaksiологическая культура связана с формированием у студента технического вуза социальных отношений к профессиональной деятельности, что выражается в его отношении к труду и его результатам, к самому себе как профессионалу, членам трудового коллектива. Для решения указанной задачи в статье на основе анализа психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы определены и охарактеризованы сущностное содержание ключевых понятий исследования, специфика, современное состояние проблемы, что позволило изучить и уточнить исследуемый феномен «прaksiологическая культура обучающегося технического вуза».

Ключевые слова: прaksiология, прaksiологическая культура, прaksiологические знания, прaksiологические умения, прaksiологическая деятельность.

This article provides for the solution of a pedagogical task aimed at identifying the essence and content of the praxiologological culture of a student of a technical university, the characteristics of its elements. Praxiologological culture is associated with the formation of a student of a technical university of social relations to professional activity, which is expressed in his attitude to work and its results, to himself as a professional, members of the labor collective. To solve this problem, the article, based on the analysis of psychological, pedagogical and regulatory literature, defines and characterizes the essential content of the key concepts of the study, the specifics, the current state of the problem, which made it possible to study and clarify the phenomenon under study “praxiologological culture of a technical university student”.

Keywords: praxiology, praxiologological culture, praxiologological knowledge, praxiologological skills, praxiologological activity.

В настоящее время Россия восстанавливает статус мощной технологической державы, что в Стратегии социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года связывается с развитием экономики знаний и высоких технологий (понимается как сфера профессионального образования). В соответствии с данным документом одним из приоритетных проектов государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы является «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий». Российские технические вузы находятся в авангарде реализации данной стратегии, подготовки кадров для обеспечения полного цикла разработки качественно новых технологий, создания инновационных, прорывных продуктов и услуг. В этой связи важнейшей государственно значимой целью деятельности технических вузов становится обеспечение конкурентоспособности страны, создание эффективной системы наращивания и наиболее полного использования интеллектуального потенциала нации, что связано с формированием нового поколения креативно мыслящих, ориентированных на инновационную деятельность специалистов, обладающих социальной ответственностью и активностью, способных к прогнозированию и готовых отвечать на новые технологические вызовы [1].



В настоящее время профессиональная деятельность выпускников технических вузов, как культурно обусловленная, выражается в трансформации проектирования в системное проектирование, которое включает в себя все сферы социальной практики (обслуживание, потребление, обучение, управление и другие), а не только промышленное производство. Задачей социотехнического проектирования становится целенаправленное изменение социально-организационных структур, а главное внимание уделяется не машинным компонентам, а социальным аспектам человеческой деятельности, что способствует становлению современного специалиста технического профиля, ориентированного на потребности человека. Социотехническое проектирование выходит за пределы традиционной схемы «наука – инженерия – производство» и становится самостоятельной сферой современной культуры. В связи с этим среди работодателей востребованными становятся не только *hard skills*, определяющие профессиональные компетенции, но и надпрофессиональные компетенции выпускника технического вуза (*soft skills*), которые необходимо освоить еще в вузе: умение работать в команде, правильно ставить профессиональные цели и добиваться их, умение работать в мультидисциплинарной среде, планировать свою деятельность в соответствии с поставленной задачей, организовывать коллективную деятельность, управлять и подчиняться и др. Это указывает на то, что выпускник технического вуза должен обладать не только определенным объемом предметных знаний и умений по избранному направлению подготовки, но и достаточно высоким уровнем праксиологической культуры. Праксиологическая культура затрагивает не только методы, приемы, средства достижения успешной деятельности, но и предполагает усиление ее социального контекста (осознание способностей и возможностей, сильных и слабых сторон своей личности как субъекта профессиональной деятельности, формирование умений строить и корректировать свои жизненные планы, профессиональную карьеру и осознанно избирать стратегии профессионального самоопределения, принимать решения и действовать с учетом разумного риска, работать согласованно с коллегами, разрешать конфликтные ситуации и др.) [2].

Формирование праксиологической культуры обучающегося технического вуза неотъемлемо связано с его профессиональной подготовкой через освоение им социальных аспектов профессиональной деятельности. В этом контексте актуальным становится решение педагогической задачи, направленной на выявление сущности и содержания праксиологической культуры обучающегося технического вуза.

Полученные в ходе исследования результаты анализа сущности и содержания понятий «культура», «профессиональная культура», «праксиология», «праксиологический (-ие, -ая)», а также других понятий, находящихся с ними в одной семантической плоскости, позволили трактовать праксиологическую культуру как личностную характеристику человека, отражающую систему его социальных отношений к изменению и преобразованию деятельности и себя в ней.

Изучив особенности и специфику профессиональной подготовки обучающегося технического вуза, пришли к выводу, что праксиологическая культура обучающегося технического вуза – это профессионально-личностная характеристика, отражающая систему его социальных отношений к техническим и технологическим преобразованиям, связанными с разработкой и применением технических средств, новых методов и технологий в материальной и социальной сферах, и способствующая «ориентировке» в профессии, обретению личностного смысла профессиональной деятельности, преодолению ее штампов и стереотипов, самостоятельному выбору наиболее эффективных способов профессиональной деятельности в соответствии с поставленной задачей и в результате достижению профессионального успеха [1].

В ходе исследования выявлено, что системообразующим элементом праксиологической культуры выступает праксиологическая деятельность, которая определена нами как деятельность по осознанному освоению системы социальных отношений к труду и его



результатам, к людям как членам трудового коллектива, к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, обуславливающих специфику данной деятельности (в том числе в сфере избранной профессии), что выражается в праксиологических знаниях, умениях и опыте, определяющих социально-профессиональные действия в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности. Такие знания, умения и опыт имеют праксиологический характер [2].

Обратимся к рассмотрению сущности и содержания базовых элементов праксиологической культуры обучающегося более подробно.

Праксиологические знания обучающегося – это совокупность освоенных теоретических сведений, способствующих формированию у обучающегося социальных отношений к профессиональной деятельности. Изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, образовательных стандартов подготовки бакалавров и магистров для разных направлений, личный опыт работы в высшей школе позволили выявить совокупность праксиологических знаний обучающегося: общие и особенные. К особенным праксиологическим знаниям относим те, которые отражают предметный характер профессиональной деятельности (технической, технологической деятельности): знание методов поиска, обобщения и анализа технической информации, постановки цели и выбора технических путей ее достижения; знание нестандартных моделей решения технических задач. К общим относим те знания, которые востребованы в любой профессиональной сфере. К ним отнесены следующие: знание методов и способов профессионального саморазвития и самосовершенствования; знание методов и способов преодоления штампов и стереотипов профессиональной деятельности; знание методов личного и делового общения, способов разрешения конфликтных ситуаций; осознание ценности и значимости будущей профессиональной деятельности; знание методов и средств познания для интеллектуального развития и профессиональной компетентности; знание современных концепций организации успешной деятельности; знание профессиональных способностей и возможностей, сильных и слабых сторон своей личности; знание способов формирования творческих качеств в ситуациях неопределенности профессиональной деятельности; знание методов и способов планирования карьеры. Не считаем, что данным перечнем ограничено их количество, однако полагаем, что каждое из них соответствует основным признакам данных групп праксиологических знаний [1].

Праксиологические умения обучающегося в соответствии с нашими представлениями о праксиологии – это освоенные обучающимся способы действий, способствующие формированию социальных отношений к профессиональной деятельности. К особенным праксиологическим умениям отнесены следующие: разрабатывать нестандартные модели решения технических задач; выполнять поиск, систематизировать и обобщать техническую информацию; планировать свою деятельность в соответствии с поставленной технической задачей; принимать технические решения с учетом последствий и брать на себя ответственность. Общие праксиологические умения представлены следующими: систематически продумать и четко сформулировать цели предстоящей деятельности; критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития; организовать коллективную деятельность и работать согласованно с коллегами; расставлять приоритеты, ставить личные цели; преодолевать штампы и стереотипы профессиональной деятельности; учиться на собственном опыте и опыте других людей; проявлять творческие качества в ситуации неопределенности профессиональной деятельности. Выделенные нами праксиологические знания и умения обучающегося отражают основные признаки праксиологической культуры и ее познавательный, аксиологический, организационный, творческий аспекты.

Опыт праксиологической деятельности обучающегося рассматривается как активное и творческое освоение и реализация общих принципов формирования праксиологической куль-



туры, что способствует достижению профессионального успеха, и включает в себя опыт участия в деятельности, планирования своей деятельности в соответствии с поставленной технической задачей; командной работы; самопознания, самоанализа, рефлексии; поиска, обобщения и систематизации технической информации; нестандартного решения технических задач в ситуациях, сопряженных с недостатком информации, риска и неопределенности и другое [1].

Современный человек, живущий и действующий в ситуациях социального хаоса, риска, профессиональной неопределенности, а порой в стрессовых и чрезвычайных ситуациях, должен понимать, что многое зависит от него самого, от его способности ориентироваться в этих ситуациях, решать сложные проблемы в кратчайшие сроки. Изучение этого комплекса проблем в рамках прапсиологии дает возможность освоить ряд жизненных практик и стратегий действия, осознать свое личное отношение к жизненным ценностям и профессиональным проблемам. Но, самое главное, прапсиологические знания могут помочь человеку осознать значимость «практического ума», то есть здравомыслия и практичности. Быть практичным в духе прапсиологии – это: владеть приемами самопознания, осознавать способности и возможности, сильные и слабые стороны своей личности; уметь строить и корректировать свои жизненные планы, профессиональную карьеру и стратегии профессионального самоопределения исходя из опыта самопознания; уметь ориентироваться в сложных ситуациях, сопряженных с недостатком информации и риском, принимать решения и действовать с учетом разумного риска, анализировать свои и чужие ошибки; владеть основными приемами профессионального мастерства и стратегиями деятельности в профессиональной сфере [3].

Это все то, что в настоящее время именуется как *soft skills*, о чем упоминали выше. Для работодателей важны не только сформированные у студентов профессиональные навыки (*hard skills*), но и дополнительные знания и умения, которые необходимо освоить еще в университете. Их называют «мягкими навыками» – *soft skills*, которые способствуют оптимизации человеческой деятельности с точки зрения достижения ее рациональности, эффективности и результативности.

Согласно Оксфордскому словарю, «мягкие навыки» – это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. «Мягкие навыки» – это приобретенные навыки, которые были получены через дополнительное образование и личный опыт и используются для дальнейшего развития в своей профессиональной отрасли. Именно поэтому они так ценятся при приеме на работу. Понятие «*soft skills*» связано с тем, каким образом люди взаимодействуют между собой, то есть «мягкие навыки» в равной степени необходимы как для повседневной жизни, так и для профессиональной деятельности. К данной группе относятся коммуникативные и управленческие навыки, например, установление отношений, работа в команде, слушание и понимание собеседника, проведение переговоров, навыки убеждения, ораторское искусство, проведение презентаций, ведение дискуссий, решение проблем, принятие решений, лидерство, обучение других, мотивирование, создание эффективных команд с учетом культурных различий, разрешение конфликтных ситуаций, отношение к предмету труда и др. [4].

Результаты исследования, проведенного в Гарвардском Университете (Harvard University) и Стенфордском Исследовательском Институте (Stanford Research Institute) говорят о том, что вклад *hard skills* в профессиональную успешность сотрудника составляет всего 15 %, тогда как *soft skills* определяют оставшиеся 85 % [5]. В Boston Consulting Group также было проведено исследование важности *soft skills* для современных работодателей. Оказалось, что наиболее востребованы коммуникативные навыки: 79 % опрошенных поставили их на первое место. Далее следуют: активная жизненная позиция – 78 %, аналитическое мышление – 77 %, выносливость – 75 %, умение работать в команде – 74 %, стремление достигать поставленных целей – 70 %, способность решать конфликты – 54 %, умение вдохновляться новыми идеями – 54 %, креативность – 43 %, надежность – 42 % [6].



Обобщая выше представленный анализ сущности soft skills можно резюмировать, что «мягкие навыки» являются элементами праксиологической культуры обучающегося, способствующие «ориентировке» в профессии, обретению личностного смысла профессиональной деятельности, преодолению ее штампов и стереотипов, самостоятельному выбору наиболее эффективных способов профессиональной деятельности в соответствии с поставленной задачей и как результат – достижению профессионального успеха.

Библиографические ссылки

1. Девятловский Д. Н. Концептуальная модель формирования праксиологической культуры обучающегося вуза // Alma Mater (Вестник Высшей школы). 2019. № 2. С. 4–44.
2. Девятловский Д. Н. Праксиологическая культура обучающихся вуза: сущность и содержание // Перспективы науки. 2018. № 8. С. 7–74.
3. Котарбинский Т. Развитие праксеологии // Польское обозрение. 1962. № 12, 13.
4. Что такое Soft Skills и как их развивать. URL: <http://note.taable.com/post/CAD/theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>.
5. Hard или softskills: что важнее для менеджера? URL: <http://training.ludidela.ru/articles/985985>.
6. Soft skills: ключ к карьере. URL: <http://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>.

© Девятловский Д. Н., 2022



УЧЕТ СМЕНЫ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ НА РУБЕЖЕ МИНИМУМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Д. В. Ермолович

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Белорусский национальный технический университет (БНТУ),
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: ermolovichdv@gmail.com

Рубеж минимума социальной зрелости в развитии личности напрямую связан с профессиональным развитием, это связано с особенностями возраста на данном этапе становления личности, необходимостью поиска проективных профориентационных стратегий, путей разрешения и преодоления внутренних конфликтов, а также с кардинальной сменой приоритетов и целей индивидуального развития.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие, минимум социальной зрелости, профориентационные стратегии, профессиональность, внутренний конфликт, приоритеты индивидуального развития, «командный игрок», креативность.

The threshold of minimum social maturity in personal development is directly related to professional development, this is due to the peculiarities of age at this stage of personality formation, the need to search for projective career guidance strategies, ways to resolve and overcome internal conflicts, as well as a radical change in priorities and goals of individual development.

Keywords: personal and professional development, minimum social maturity, career guidance strategies, professionalism, internal conflict, priorities of individual development, “team player”, creativity.

Об этапах и рубежах развития личности размышляет К. К. Платонов в своей концепции динамической функциональной структуры личности. И хотя рубеж минимума социальной зрелости объективно социумом сводится к правовой норме гражданской зрелости – 18-летию, моменту юридической/социальной ответственности (частичная правовая ответственность может наступать и раньше) [1, с. 225–232], этот рубеж непосредственно связан с социальной и индивидуальной задачей профессионализации, устанавливающей смену приоритетов с индивидуально-личностного развития на профессиональное. Таким образом, неизбежность выполнения социальной/гражданской роли, несения правовой ответственности закрепляет со стороны социума приоритетность профессиональности над личностным.

Рассмотрим, как данное обстоятельство сказывается на характере проведения профориентационной работы на начальных этапах обучения первой ступени высшего образования (см. [2]). Согласовывая понятие междисциплинарности и профессионализма, когда не только деятельность профессионала приобретает междисциплинарный характер, требует квалификации определённого уровня, но и обязательной сертифицированности (правовой и/или корпоративной защищённости, признанности), возникает необходимость в систематической мобилизации ресурсов обучающихся для успешного усвоения учебных программ как первой ступени высшего образования, так и продолжения обучения на второй ступени – в магистратуре.

В сферах с высокими требованиями к профессиональной подготовке, например, высокотехнологической-инженерной, научно-исследовательской и конкурентно-привлекательной, профориентационная стратегия от междисциплинарных ориентировок (минимальных требо-



ваний) должна двигаться в сторону отказа от междисциплинарности в пользу интеграции (если междисциплинарность условие для ученого, научного работника и т. д. внешнее, требование самой профессиональной деятельности и науки, то интеграция – путь самоопределения ученого/профессионала, условие выбора его профессионального и личностного роста).

Намечая здесь проективную стратегию профориентационных целей, привлекательных для ищущих себя в будущей профессии и соответствующей современным требованиям профессиональной подготовки и запросам нанимателей, хочу обратить внимание на модель «профессионал – командный игрок»...

Можно предложить некоторые приемы/принципы ТРИЗ-технологии для пояснения и разрешения проблемы формирования профессиональности по модели «профессионал – командный игрок», возникающей в процессе профессионального становления:

- *идеальная модель* – профессионально автономное существование профессионала (умение самостоятельно ставить задачу и решать её) подразумевает, что команды ещё нет, а функции команды уже выполняются;

- *переход в надсистему* – в профессиональном выполнении командной роли закладывается решение задач команды (в том числе при освоении новых ролей появляется возможность взаимозаменяемости);

- *прием инверсии* – взаимное обращение к опыту другого профессионала при совместной (командной) работе делает обмен опытом принципиально открытым (исторический опыт Средневековья) – помешать друг другу профессионалы не могут (профессиональное общение не является межличностным – это как с конвейерной технологией, не работник движется к объекту труда, а объект труда определяет особенности и характер производства), а могут в процессе совместной деятельности индивидуально совершенствоваться;

- *промежуточное поле* – в командном взаимодействии образуется такое ментальное пространство (в ТРИЗ-технологии это «веполь»), которое усиливает полезное взаимодействие и ослабляет вредное, где разрешаются все обнаруживаемые противоречия (административные, физические, психологические...) в круге специалистов (исследователей, разработчиков и экспертов-консультантов), инвесторов проектов и потребителей продукта.

Ещё К. А. Тимирязев по аналогии с биологической эволюцией (наследственность, мутация и отбор) говорит о необходимости трёх функционеров для эффективной работы экспертного органа: эрудита, генератора идей и критика. Без эрудита и критика генератор идей превращается в изобретателя вечного двигателя. Без генератора идей и критика эрудит вырождается в догматика. Без эрудита и генератора идей критик становится бесплодным пессимистом. И вся их работа может быть малопродуктивной, если в её организации не учтены закономерности коллективного творчества и не применены методические приемы активизации поиска оптимального решения [3, с. 41] (с техникой «шести шляп» Э. де Боно можно познакомиться по [4]). Тем самым обращается внимание на сущность командной работы, где не формально-количественные, а содержательно-качественные характеристики состава команды только и могут обеспечивать эффективность работы.

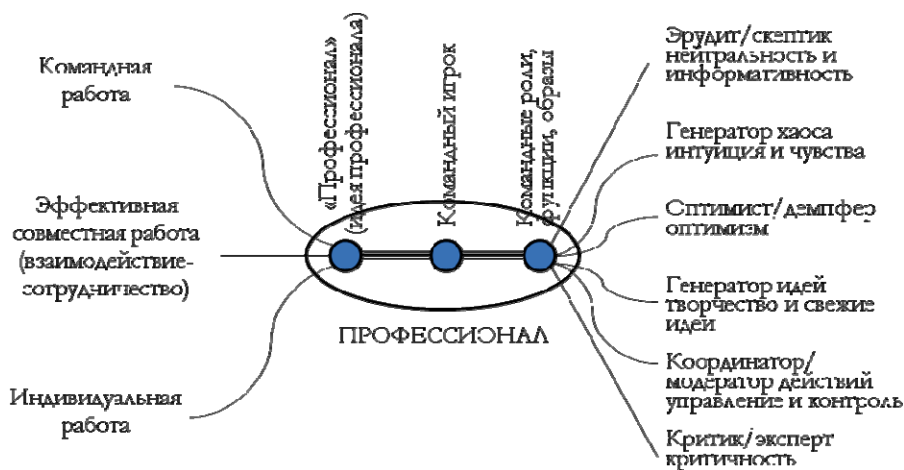
Использование команд позволяет получить синергетический эффект, то есть новое качество результата совместного труда, создает условия для реализации творческого потенциала сотрудников, является крайне полезным для любой предпринимательской и организационной деятельности. Сочетание индивидуальной и командной работы направляется на развитие творческого потенциала отдельной личности, создание условий для проявления синергетического эффекта как на индивидуальном уровне, командно-групповом уровне, так и на уровне взаимодействия между группами, то есть в его основе лежит интеграция и эффективное использование кадрового потенциала организации, необходимость креативного менеджмента.

Возвращаясь к задачам профориентационным по модели «профессионал – командный игрок» следует определиться как со спецификой командной работы, заинтересованно-



стью в такой работе профессионала, так и в функциональных ролях командного игрока, необходимости личностной мобилизации при освоении ролей.

Для наглядности можно предложить ментальную карту (см. ниже) формирования и реализации идеи профессионала, возникающей из осознания эффективности совместной работы в результате взаимодействия/сотрудничества отдельных специалистов владеющих мастерством и способных сохранять автономность в ходе профессионально выполняемой деятельности. В ходе эффективной совместной работы по выполнению конкретной производственной задачи формируется временная рабочая группа, в которой каждый работник приобретает эмпатические и комформистские характеристики группового опыта: совместимость, сплочённость, экспансивность и пр., определяется со своим социальным статусом и социальной значимостью своей индивидуальной работы. Полученный опыт способствует персональной заинтересованности в командной форме работы, где у работника появляется возможность обменяться профессиональным опытом, фиксировать профессиональное становление от специалиста к универсалу, расширить и углубить свои ментальные характеристики, пройти путь от конвергентного к дивергентному мышлению (см. рисунок).



Ментальная карта. «Профессионал – командный игрок»

Индивидуальное освоение командных ролей и креативных технологий неизбежно приведёт к обострению внутриличностного конфликта, необходимости преодоления ряда препятствий (инерции и стереотипности мышления, «обученной беспомощности» и т. п.), формирования комплекса рационально-продуктивных способов будущей профессиональной деятельности, потребует направленной мобилизации усилий, управления собственными временными ресурсами, определения «жизненной перспективы». Здесь же можно дать *рабочее определение команды* – социальная группа, в которой неформальные отношения между её членами могут иметь большее значение, нежели формальные, а действительная роль и влияние конкретной личности могут не совпадать с её официальным статусом и весом. В широком смысле – трудовой коллектив с высоким уровнем сплочённости, приверженности всех работников общим целям и ценностям организации.

Осознание западноевропейской культурой уже Нового времени естественного характера конфликта, в социальном поле, доводящемся до антагонизма и заставляющем человека делать осознанный выбор стороны конфликта, привело не только к необходимости создания науки конфликтологии, но и внутриличностной рефлексии по поводу выбора ролевого сценария поведения, как и борьбы мотивов при разрешении конкретной житейской ситуации. Такое понимание природы конфликта в психологическом поле анализа устанавливает объективность его причины, но видит субъективность (социальных и индивидуальных) следствий и последствий конфликтных ситуаций.



В связи с этим можно выделить как *позитивные последствия конфликта* на примере разрешения проблем организационного поведения: разрядка напряжённости между конфликтующими сторонами, усиление чувства причастности людей к решению проблемы, выявление проблем до начала реализации решения, расширение набора альтернатив для решения проблемы, получение новой информации об участниках и мотивах конфликтов, стимулирование к изменению и развитию, снижение синдрома покорности у подчиненных; так и *негативные последствия*: большие материальные и эмоциональные затраты на участие в конфликте; рост текучести кадров, снижение дисциплины, ухудшение морально-психологического климата в коллективе; придание большего значения победе в конфликте, чем решению проблемы; восприятие другой стороны как врага; сложное восстановление деловых контактов («шлейф конфликта»); усиление непродуктивной конкуренции с другими участниками конфликта...

В разворачивающейся на практике командной работе сталкиваются интересы участников такой работы, образуется «конфликтная» (здесь только в кавычках – нет и не может быть антогонизма) ситуация, при выявлении и осознании несогласия/противоречий сторон («раздвоение» опредмеченной ситуации и её симметрирование – при объективном равенстве сторон «конфликта», иначе «конфликт» утрачивает возможность быть разрешённым и переходит в те или иные формы взаимных манипуляций с возможными, принимаемыми за положительные, эффектами), выбираются стратегии и тактики поведения (на основании информационной модели «конфликтной» ситуации, мотивов оппонентов и позиции группы поддержки) и только тогда «конфликтная» ситуация разрешается (см. таблицу, позиции согласовываются, а приемлемой формой разрешения становится стратегия «выигрыш – выигрыш», снимающая все негативные последствия всякого конфликта). Тем самым окончательно устанавливается настроенность на взаимодействие и сотрудничество.

Рольевые установки и парадигмы взаимодействия

Рольевая установка	Характеристика	Парадигма взаимодействия	Характеристика
я хороший – ты хороший	самая продуктивная установка, поскольку в большинстве случаев нам причиняют зло не по умыслу, а по недомыслию	выиграл – выиграл	настроенность на поиск взаимной выгоды людей
я хороший – ты плохой	установка характерна для тех, кто не способен к созидаемому самоутверждению, а стремится возложить ответственность на чужие плечи	выиграл – проиграл	(выигрыш одного – проигрыш другого) характерна для авторитарного стиля руководства
я плохой – ты хороший	установка типична для людей с комплексом неполноценности, а также паразитирующих на сильных личностях	проиграл – выиграл	не имеет собственных критериев, такие люди готовы угождать, они легко попадают под влияние
я плохой – ты плохой	установка людей, у которых теряется смысл жизни, наблюдается апатия к работе	проиграл – проиграл	возникает неизбежно тогда, когда сходятся двое людей с парадигмами «выиграл – проиграл»

Однако при смене приоритетов личностного развития на профессиональное особое место займет уже выше указанный *внутриличностный конфликт* и его разрешение. Психологическая наука предлагает и разрабатывает ряд психологических концепций внутриличностных конфликтов: *психоаналитическая концепция З. Фрейда* – основные внутренние противоречия складываются между Оно и Сверх-Я; *теория комплекса неполноценности А. Адлера* – конфликт определяется комплексом неполноценности, влияющего на поведение личности, активность, образ мыслей и пр.; *экстраверсия и интроверсия К. Юнга*;



мотивационные конфликты К. Левина; «экзистенциальная дихотомия» Э. Фромма – причины конфликта заключены в дихотомичной природе человека, которая проявляется в экзистенциальных проблемах; *теория психосоциального развития* Э. Эриксона – на каждой стадии развития человек переживает кризис и др.

Здесь же мы можем обратить внимание только на ролевые установки профессиональной деятельности и «Я-концепции», где каждая установка принимается и сутью ролевых позиций становится много-многозначность индивидуального выбора, полный спектр которого задаётся комплексом полноценности (в представленной ментальной карте отсылка идет к позиции Э. де Боно, где знание всех ролей обязательно – кто и как поддерживает и/или критикует, а освоение ролей происходит по мере профессионального совершенствования, и индивидуальной психологии А. Адлера, у которого «Креативное Я» – максима, активное начало, смыслообразующая первопричина человека).

В современных условиях образовательной практики видится эффективным путь на интеграцию предметного знания с четкими критериями освоенности (самооценки) полученного интегрального знания. Интеграция знания в процессе обучения не самоцель, а способ столкнуть обучающегося с многовариантностью и принципиальным недостатком исходных данных решаемой задачи. Высшая школа должна заменить типовую задачу исследовательской, когда индуктивный исследовательский конструкт (поиск данных и фактических зависимостей) необходимым образом сочетается с конструктом дедуктивным, объясняющим устанавливаемые закономерности из других закономерностей, и повсеместно внедрить в учебный процесс современной высшей школы проектное обучение, значительно расширить индивидуальную исследовательскую практику.

Формирование понимания и реализации *технологии* креативности означает, что мыслительные процессы, позволяющие человеку нестандартно решать свои задачи, изначально помещены в рассудочно-эмпирический и институционально-рациональный контекст, который позволяет ставить вопрос о моделировании и технологизации тех или иных мыслительных операций, необходимым образом присутствующих в любой деятельности [5].

Как в профориентационной работе, так и в системе подготовки специалистов любого профиля важно осуществлять выработку осознанного отношения к возможностям мышления, разделяя их при этом на технологические и творческие. Осознание этого различия и связанное с этим формирование соответствующих способов и уровней мышления у будущих специалистов, является условием возможности, с одной стороны, их эффективно-рациональной и продуктивной профессиональной деятельности, а с другой стороны, возможности деятельности собственно творческой.

Библиографические ссылки

1. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 256 с.
2. Ермолович Д.В. Социогуманитарные технологии профориентации – инструмент стимулирования эффективного личностного самоопределения // Профессиональная ориентация [Электронный ресурс]. 2020. № 1. С. 3 Режим доступа : <https://doi.org/10.38182/2411-2550-2020-05-003>.
3. Шевырев А. Креативный менеджмент. Синергетический подход. Белгород : Лит-КараВан, 2007. 272 с.
4. Боно Э. Нестандартное мышление : самоучитель. Минск : Попурри, 2006. 272 с.
5. Ермолович Д.В. Креативность как (пре)образовательный проект // Педагогическая наука и образование. 2014. № 1. С. 12–22.

© Ермолович Д. В., 2022



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

К. А. Коваленко

*студентка 2 курса, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: kris.kovalenko03@mail.ru*

И. Н. Мирошниченко

*ст. преподаватель, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: rk-irina@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос успешной профессионализации студентов, как один из критериев хорошего специалиста. Рассматриваются психологические условия процесса профессионализации в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: профессионализация, психологические условия, факторы успешности, психологическое благополучие.

The article deals with the issue of successful professionalization of students as one of the criteria for a good specialist. The psychological conditions of the process of professionalization in the educational process of the university are considered.

Keywords: professionalization, psychological conditions, success factors, psychological well-being.

На сегодняшний день система учебного процесса делает акцент для обучающихся на самостоятельное принятие решений и оценивание возможных будущих последствий, которые они несут [1], вследствие этого разрешение множества задач, с которыми может столкнуться студент при обучении в вузе, находится именно в сфере изучения его личности и личностных особенностей. Но именно качество решения проблем студентом будет зависеть от психологических условий, создаваемых учебным учреждением.

Конечно, учитывая быстро изменяющуюся динамичную информационную среду, требования, относящиеся к формированию профессионально важных умений и компетенций, также меняются. На данный момент молодому специалисту недостаточно иметь характерный багаж знаний и опыта для его занятия своей деятельностью. Он должен обладать такими качествами и навыками, которые позволят ему быть гибким, продуктивным и легко адаптирующимся к изменениям в мире, обладать профессиональной и технической мобильностью, для того чтобы его кандидатура была действительно востребована на рынке труда. Современный исследователь Е.Ю. Григоренко в своей работе отмечала, что успешное благополучие в трудовой деятельности связано напрямую с профессиональным становлением личности и ее психологическим состоянием [2, с. 101].

Именно в этом плане З.О. Зорко называл студенческий возраст – наилучшим возрастом для развития интеллектуального, личностного и профессиональных аспектов индивида, что позволяет назвать его сенситивным периодом для изучения чего-то нового и для приобретения и развития профессионального сознания, трудовых ценностей и жизненных ориентаций [3, с. 12]. Исходя из этого, можно отметить, что процесс профессионализации в вузе должен быть направлен на формирование позитивного мышления и мотивации в течение всего



учебного процесса, на развитие профессиональной этики, профессиональных знаний и навыков, готовности и пониманию важности профессионального роста и как его достичь [1].

Если же все важные факторы профессионального становления личности обозначены и известны, то почему проблема грамотного и мотивированного специалиста остается актуальной? Потому что, помимо профессиональных навыков, очень и очень важны психологические условия, которые влияют на процесс обучения студента в вузе.

В отечественной и зарубежной литературе выделяются множества факторов, способствующих успешной профессионализации: психофизиологические особенности, основы мотивации успешного прохождения обучения, внешние условия [7]. Также большинство исследователей выделяют такие психологические аспекты как: темперамент личности, деловая активность, коммуникативная и социальная компетентность, доверие и знание самого себя [6].

Кроме того, на наш взгляд, еще стоит отметить такие важные психологические факторы, как:

- интеллектуальные особенности личности;
- характер профессиональной деятельности и уровень психологической подготовки к ее изучению;
- различные способы учебной работы;
- индивидуализация учебного процесса под темперамент, психофизиологические особенности обучающихся;
- мотивационная составляющая.

В свою очередь О.Н. Никитина в своем исследовании отмечала, что для успешной профессионализации требуются следующие условия: качество и количество мотивации человека, его умение контролировать самого себя, четкое и грамотное распланированное время, собственное отношение к профессии, знание своих желаний и целей, умение адаптироваться под разные жизненные ситуации, уровень самооценки, позитивное отношение к учебе, наличие поддержки третьих лиц, а также старательность, сосредоточенность, пунктуальность, работоспособность [5].

В целом все перечисленные факторы и условия можно объединить единым названием психологическое благополучие личности, которое раскрывается как совокупность всех психологических процессов, их успешное взаимодействие, ощущение целостности и равновесия [2].

Конечно, не существует четких критериев оценивания психологического равновесия, это субъективная вещь для каждого человека. Это совокупность таких факторов, как: реакции на внешние раздражители, уровень самооценки и самоценности. При этом, как указывает в своих исследованиях Ю.П. Поваренков: при учебном процессе в вузе у студента возникает внутренний конфликт, противоречия между личностью и внешними условиями жизни [6]. Это можно связать с тем, что период студенческой жизни накладывается на период переходного возраста, когда человек уже становится полностью дееспособным и ему требуется время под адаптацию, ресурсы для успешной профессионализации и сохранение своего психологического благополучия, которое из-за такого большого количества жизненных изменений может страдать. Как следствие, может снижаться успеваемость, учебная мотивация студента.

Таким образом, важно отметить, что психологическое благополучие используется не только как инструмент успешной профессионализации или как фактор успешной деятельности, или как показатель профессиональной продуктивности, но и как оценка общего состояния психологического здоровья личности [4]. И самое главное, делая вывод о таком важном аспекте, как связь психологических условий и профессионализации, нужно подчеркнуть следующее: интеллектуальные способности, мотивация на обучение, правильная и возможная реакция на внутренние и внешние раздражители – все это составляет основу



психологических условий в процессе обучения. Поэтому, этот аспект важно и нужно учитывать при прохождении учебного процесса в вузе. Это поднимет, как и успеваемость студентов, так и в дальнейшем качество профессиональных навыков специалистов на рынке труда.

Библиографические ссылки

1. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования формирования личности профессионала. СПб., 1991. С. 3–26. Текст: непосредственный.
2. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2. С. 98–105. Текст: непосредственный.
3. Зорко Ю.А. Особенности психического здоровья студентов. // Медицинские новости. 1998. № 12. С. 9–12. Текст: непосредственный.
4. Козьмина Л.Б. Динамика изменений психологического благополучия личности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2014. 174 с. Текст: непосредственный.
5. Никитина О.Н. Динамика изменений ценностно-смысловой сферы личности в процессе становления : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 219 с. Текст: непосредственный.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с. Текст: непосредственный.
7. Пряхников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М. : МГППИ, 1999. 97 с. Текст: непосредственный.

© Коваленко К. А., Мирошниченко И. Н., 2022



МАНИФЕСТ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖНИКА-КЕРАМИСТА

И. А. Кузнецова

*магистрант 2 курса кафедры художественной керамики,
Сибирский государственный институт искусств
имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация*

Т. Ю. Агеева

*ст. преподаватель кафедры мировой и управленческой экономики,
ИЭГУиФ, Сибирский федеральный университет (СФУ),
г. Красноярск, Российская Федерация*

В статье рассматриваются способы профессионального становления художника-керамиста. Манифест исследуется как один из способов становления современного футуриста-керамиста.

Ключевые слова: манифест, футуризм, художник-керамист.

The article deals with ways of professional becoming of a ceramic artist. Manifesto is looked into as one of the ways of professional becoming of a contemporary futurist ceramic artist.

Keywords: manifesto, futurism, ceramic artist.

Актуальность футуризма на сегодняшний день велика. Все также наблюдается стремительный темп жизни, растут и развиваются плотно населенные города, которые так волновали футуристов начала XX в. Помимо этого общество все еще находится в состоянии пересмотра систем ценностей и форм творческого выражения, наблюдается тенденция к социальному переустройству, новые технологии сопровождают нас повсеместно. Футуризм ранее не был широко представлено в области керамики.

На международном заседании круглого стола на базе ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» Ивлев Н.Н. подытоживает свое высказывание тем что имеется ярко выраженная необходимость поиска идей и ценностей, которые смогли бы объединить разнообразный народ нашей страны, и что это может быть достигнуто в процессе активного творческого поиска [9, с. 16]. Известен факт, что от молодых специалистов зависит будущее культуры и искусства. Соответственно, профессионализм молодых художников должен быть на высоком уровне. В современном мире существует несколько препятствий на пути профессионального становления художника: проблема идентификации в окружении избыточной информации и проблема достоверности информационных каналов. На упомянутом выше заседании поднималось обсуждение последней. Интересным высказыванием на этот счет были рассуждения Шамарина А. В [9, с. 29] о том, что минусы, порожденные современными информационными каналами могут стать «инструментами огранки яркой личности творца». Однако оно не помогает решить поставленную проблему. Вопрос о том, где молодому художнику, в частности художнику керамисту-футуристу, искать достоверную информацию, которая помогла бы ему найти себя в современном мире остается открытым. Одним из решений может быть обращение к более традиционным каналам информации.

Для художника-керамиста в общих чертах в профессиональном развитии большую роль играет его участие в различного рода симпозиумах, выставках, конкурсах, биеналле и триеналле. Эти «керамические активности» позволяют художникам профессионалам поделиться друг с другом опытом применения знаний из различных областей для решения кон-



кретных творческих задач, знаниями технологий (как традиционных, так и современных), продемонстрировать друг другу умение соотносить технологические приемы формообразования и декорирования с образными, стилевыми, конструктивными решениями работы, поделиться опытом ведения проектной деятельности. Участие в них не только позволяет продемонстрировать свой профессиональный уровень, но также и поделиться, и перенять опыт других профессионалов. Стоит отметить также важность участия художника в узко-профессиональных сообществах, группировках. Для молодых художников важным является участие в молодежной политике. Нетребя Е. С в своей статье [7] рассуждает о роли молодежной политики в формировании профессионального сообщества. Выставочная деятельность также важна для профессионального становления. Хотя Бугаенко Т. Ф [2, с. 138] высказывается о важности выставок для студентов, приводимое далее высказывание справедливо и для специалистов: «Любая выставка для автора – это, прежде всего, школа. Увидев свои работы в рамках экспозиции, на экранах мониторов, на афише, студенты обнаруживают их сильные и слабые стороны». Все вышеперечисленные способы становления художника профессионала не применимы в контексте становления молодого специалиста футуриста. Для того чтобы они работали необходимо уже существующее и хорошо развитое творческое сообщество современных отечественных футуристов-керамистов. В качестве решения данной проблемы можно предложить молодому специалисту обратиться к теории. Выдающиеся художники помимо творческой деятельности активно участвовали и участвуют в создании теоретических трудов. В процессе творчества выявляются его теоретические основы. В творческой деятельности художника сопровождают его собственные дневники, записки, различного рода обобщенные педагогические наставления. Профессионально развиваться художнику помогает систематизация, анализ, синтез практической творческой деятельности. Одним из способов закрепления результатов творческой деятельности, анализа творческого пути, планирования направлений его развития является манифест. Манифест рассматривается в статье Желондиевской Л. В., Барышевой В. Е. [4] как способ проектирования, весьма подходящий для современных условий переоценки систем ценностей и наличия «проблемы идентификации в современном потоке коммуникации».

Быченкова И. А. определяет манифестирование как одну из разновидностей деятельности, связанной с программными заявлениями по поводу содержания и перспектив развития самореализации отдельной личности или целого направления в рамках определенного вида творчества [3, с. 1]. Создание манифеста помогает в поиске путей самовыражения в художественном творчестве, так как для формулирования его миссии и целей необходимо выделить свое стилевое течение из современных тенденций. Учитывая цикличность развития искусства и факт образования новых художественных практик на основе предшествовавших творческих опытов можно сказать, что роль манифеста значительна не только для художника, но и для искусства в целом. В нем закрепляются основные постулаты того или иного художественного творчества, найденные принципы стилеобразования, выделяются сочетания технических средств и приемов композиции. Из статьи «Манифест как инструмент стратегического проектирования в искусстве и дизайне» [4] можно сделать вывод, что тем больше значение манифеста для искусства, чем яснее выстроена в нем концепция развития и логика ограничения изобразительных средств. Манифест может иметь больший эффект и масштабную сферу влияния если его положения необходимо и достаточно будут подтверждаться на практике, будет вестись активная популяризация и продвижение провозглашенного стиля или направления искусства. Рассмотрим для примера две точки зрения на счет весомости манифестов футуризма. Желондиевская Л. В. и Барышева В. Е. в своей статье [4, с. 28] приходят к выводу, что сами манифесты итальянских футуристов, а не практическое их воплощение, оказали влияние на весь последующий ход развития художественных направлений. А вот Петров В. О. в статье [8] пишет, что первый



манифест футуризма, который послужил началом всех последующих манифестов, сыграл большую роль лишь в сфере эпатажа, свойственного XX в. Из приведенных высказываний можно предположить, что успешность манифеста в какой бы то ни было степени не имеет четкой зависимости от воплощения всех заявленных постулатов в жизнь.

Поскольку футуризм зародился в Италии, обратимся к манифестам итальянского футуризма. В отсутствии манифестов, посвященных работе художников-керамистов, проанализируем «Технический манифест футуристской живописи» и «Технический манифест футуристской скульптуры». Представление о Техническом манифесте футуристской живописи можно получить из статьи Беатриче Аванци «Манифест футуристов живописцев. Комментарий» [12, с. 46–47]. В нем, согласно выше приведенной статье, говорится о «стремлении изобразить динамическое ощущение, связанное с чудесами современной жизни и постоянно изменяющейся реальностью». Хотя на сегодняшний день быстрота постоянно изменяющейся реальности очевидна, она имеет иной характер, нежели чем более столетие назад. «Чудеса современной жизни» также имеют другое значение в наши дни, они уже никак не связаны с техническим прогрессом. Пункт манифеста о том, что «задача искусства – запечатлеть не мгновение жизни, а вечную вездесущую скорость» имеет право на существование в современных реалиях, в то время как предыдущее высказывание нуждается в уточнении. Интересными и актуальными в рассматриваемом манифесте являются высказывания о форме и содержании: «...движущиеся предметы умножаются, деформируются как ускоренные вибрации в пространстве, которое они пробегают <...> мы видели лошадь, бежавшую очень далеко на конце улицы. Наши тела входят в диваны, а диваны входят в нас». Манифест пронизывает идея слияния фигуры и среды, восприятия и памяти. Перечисленные постулаты указывают читающему манифест художнику, как должен формироваться футуристический образ, какими приемами следует пользоваться. Они и перед керамистом успешно ставят вызов продемонстрировать свои умения соотносить технологические приемы формообразования и декорирования с образными и стилевым решением работы. Однако если руководствоваться приведенными указаниями, то мы получим образ футуризма в прошлом, воспроизведенный в наше время, а вопрос о том, каким должен быть футуризм настоящего остается открытым. В документе также говорится о соответствии динамическому контрасту форм динамического контраста дополнительных цветов. Такое руководство к применению цвета и динамического формообразования требует от художника керамиста проявления знания технологии, и демонстрацию опыта подбора необходимых характеристик материалов. Однако стоит задуматься об актуальности предложенного цветового решения. Из программного документа футуристской скульптуры, представление о котором можно получить из статьи-комментария к данному манифесту за авторством Луиджи Сансоне [12, с. 66–70], отметим такие пункты: «новая пластика – <...> передача атмосферических плоскостей, которые связывают и пересекают вещи», понятие «скульптурная симультанность», «пластический динамизм». Данный манифест не несет для керамиста футуриста большого значения.

Существует необходимость переосмысления футуризма, переложения, трансформации его для современной керамики. И именно манифест футуризма в керамике может послужить толчком для нового витка футуризма в современных реалиях. Кроме того, написание манифеста может стать полезным для поиска художественной выразительности керамического изделия, что оказывает важную роль в деятельности художника керамиста, по мнению Криса В. Б [5, с. 112]. Учитывая то, что манифесты футуризма были написаны итальянцами, а большинство отечественных манифестов футуризма просто вторили уже провозглашенным принципам, существует необходимость адаптации теории футуризма не только для керамики, но и для искусства в целом, соответствующего отечественным реалиям. Таким образом, имея ввиду профессиональное становление кера-



миста футуриста, важно определить содержание манифеста современной футуристской керамики.

Библиографические ссылки

1. Александров А. В. Роль изостудий в становлении профессиональных примитивистов Владимирской школы // Дискуссия. 2013. № 10 (40). С. 14–20.
2. Бугаенко Т. Ф. Выставка в формировании профессиональных навыков у студентов-дизайнеров // Перспективы развития науки в современном мире : сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции. 2017. С. 135–138.
3. Быченкова И. А. Процедуры манифестирования как разновидности деятельности в области гуманитарного познания // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2015. № 1 (19). С. 90–97.
4. Желондиевская Л. В., Барышева В. Е. Манифест как инструмент стратегического проектирования в искусстве и дизайне // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 27–32.
5. Криса В. Б. Особенности профессиональной деятельности художника-керамиста и характер ее освоения в системе высшего образования // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 112–114.
6. Магидович М. Л. Профессиональная идентичность художника и социокультурные механизмы ее формирования : автореф. дис. ... социология культуры, духовной жизни 22.00.06. СПб., 2005. 44 с. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-identichnost-khudozhnika-i-sotsiokulturnye-mekhanizmy-ee-formirovaniya/read>.
7. Нетребя Е. С. Молодежная политика в изобразительном искусстве как условие формирования профессионального сообщества. Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. 2017. Т. 3. С. 97–101.
8. Петров В. О. Футуризм и Казимир Малевич // Культура и искусство. 2017. № 8. С. 53–61. Режим доступа: https://author.nbpublish.com/phil/article_23593.html.
9. Россия XXI века в аспекте реализации творческого потенциала человека, общества, государства. Международное заседание круглого стола на базе ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского» (10.09.2021–30.11.2021) // Мир культуры: искусство, наука, образование : сборник научных статей. Сер. «Год науки и технологий – 2021» / сост. А.С. Макурина; науч. ред. Е.А. Куштым. Челябинск, 2021. С. 6–44.
10. Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В. Освоение современных и традиционных технологий производства как основа профессионального образования художника-керамиста. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 46. С. 246–254.
11. Щавелёв С. П. Диалектика сомнения и убеждения в науке, искусстве и культуре. // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 1 (13). С. 83–92.
12. Футуризм – радикальная революция. Италия – Россия [Текст] : К 100-летию художественного движения / Гос. музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина; авт.ст. Б. Аванци и др.; пер. сит. В. Сировский, А. Ямпольская. Москва : Красная площадь, 2008. 303 с.

© Агеева Т. Ю., Кузнецова И. А., 2022



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Е. И. Кулько

*ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (УО БГСХА),
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: Kulko1612@yandex.ru*

С. Г. Рубец

*доцент кафедры тракторов, автомобилей и машин для природообустройства
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (УО БГСХА),
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: sergei.rubets@yandex.ru*

Тезисы содержат материалы исследования проблемы профессиональной адаптации молодежи в современном обществе. Профессиональная адаптация – важнейший этап процесса самоопределения человека.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная адаптация, профессиональная деятельность, рынок труда.

The theses contains the materials of the study of the problem of social and professional adaptation of young people in modern society. Professional adaptation is the most important stage of the process of human self-determination.

Keywords: competence, professional adaptation, professional activity, labor market.

Сегодня широко обсуждаемой проблемой является изучение конкурентоспособности трудоспособных граждан. Выявлено, что конкурентоспособность – это явление, предполагающее устойчивость социальной и профессиональной мобильности агентов рынка труда, связанное с формированием таких профессиональных качеств личности, которые не только помогают выполнению профессионально-производственных функций, но и способствуют активному их осуществлению.

Статус молодежи на рынке труда изначально противоречив. С одной стороны, отсутствие опыта трудовой и профессиональной деятельности снижает конкурентоспособность молодых людей перед нанимателем. С другой стороны, молодежь отличается от более старших поколений способностью к более быстрой и менее болезненной адаптации к меняющимся внешним условиям деятельности, в том числе, к условиям труда, более высокие качество и уровень знаний, динамичность, гибкость, стремление к освоению нового. Эти отличия существенно повышают уровень ее конкурентоспособности в условиях динамичного развития общественного производства или в период радикальных реформ, в том числе, в связи с появлением новых форм доходов и возникновением новых рабочих мест, заполнение которых сдерживается отсутствием соответствующей профессионально подготовленной рабочей силы. В этом случае, как наниматели, так и общество в целом должны быть заинтересованы в полноценной подготовке молодых специалистов, в их профессиональной социализации.

Компетентность и квалификация, которыми располагают молодые люди, является важным фактором при трудоустройстве. Исследования показывают, что возможности занятости все более предопределяются уровнем и качеством образования и профессиональной подготовки, и соответствием потребностям и конъюнктуре рынка труда. Глобализация



и распространение новых технологий повышают спрос на трудящихся, имеющих высокий уровень образования, профессиональных навыков и опыта.

Основываясь на данных социологического мониторинга, можно сказать, что молодое поколение выбирает позитивные и в основном достаточно и «рыночные», критерии достижения успеха – профессионализм и предприимчивость. Молодежь не испытывает страха перед рыночными преобразованиями и готова осваивать новые формы трудовых отношений. Обращает на себя внимание тот факт, что выбор молодыми людьми профессии достаточно затянут во времени. Так, в группе 18–24-летних для 1/4 респондентов остается актуален выбор первой профессии и почти столько же респондентов собираются сменить профессию. В группе 25–29-летних молодых людей (наиболее близкой ко взрослому населению) каждый десятый респондент еще не осуществил выбор профессии, а каждый пятый собирается ее сменить. Вместе с тем молодые люди настроены весьма прагматично и желают трудиться за хорошее вознаграждение [2, с. 186].

С развитием рыночных отношений у нас складывается тенденция, когда после получения обязательного образования определенный промежуток молодости посвящается дополнительным формам обучения в различных типах и видах учебных заведений, в системе переподготовки кадров и т.п. Такая ситуация поддерживается растущим многообразием форм образования. По крайней мере в больших городах растет число молодежи, которая до все более старшего возраста остается в стенах различных образовательных институтов, все реже встречаются ситуации, когда молодой человек оканчивает одно учебное заведение и сразу же приступает к работе. Все чаще он/она последовательно учится в нескольких учебных заведениях или чередует периоды учебы и работы. Это касается и тех молодых людей, которые имеют невостребованные на рынке труда специальности и тех, которые получают качественно более высокую или разностороннюю подготовку, связанную с развитием карьеры. Таким образом, все большая часть времени молодости заполнена учебой, а традиционное трудоустройство откладывается. Одновременно создается специфический молодежный рынок труда, который включает разнообразные виды временных работ в формальном и неформальном секторах экономики, в рамках краткосрочных договоров, заказов, грантов. Нередко, сами рабочие места создаются в инфраструктуре молодежной культуры (например, ди-джей, системный администратор). Работы, которые можно совмещать с учебой, нельзя характеризовать как постоянную занятость, но и они не только приносят доход, но и способствуют приобретению трудового и профессионального опыта, повышению квалификации и конкурентоспособности.

Наблюдается явный перекося в структуре спроса на рабочую силу – работодателям требуются рабочие с минимальным уровнем квалификации, а работу ищут большей частью люди с высшим образованием, специалисты и профессионалы. Рынок труда не готов принять такое количество высококвалифицированных специалистов, в связи с этим возникает структурная безработица, необходимость переквалификации, снижение социального статуса людей, которые не могут реализовать свой профессиональный потенциал и найти работу, соответствующую квалификации. Любая переквалификация отнимает время, требует финансовых затрат и связана с ухудшением социального самочувствия человека. Безработица приводит к обострению социальной напряженности в обществе, снижению уровня социального оптимизма и ухудшению материального положения населения.

Специалисты с социально-гуманитарным образованием не находят места на рынке труда в складывающихся условиях. Большая часть гуманитариев должна работать в бюджетной сфере, однако государственные структуры не нуждаются в таком количестве специалистов, которое поставляет система образования. Реструктуризация профессионального состава способствует преодолению сверхиндустриального типа занятости, сложившегося в планово-централизованной экономике, что само по себе не плохо. Но поскольку сокращение численности занятых во всех профессиональных группах происходило беспоря-



дочно, эти процессы можно оценить скорее как размывание профессиональных структур, а не как позитивное преобразование архаичных структур в постиндустриальные.

Система образования недостаточно адаптирована к требованиям рынка труда, вследствие чего значительное количество выпускников не трудоустраивается по полученной профессии. Низкая конкурентоспособность молодежи, не имеющей профессионального образования, и лиц, нуждающихся в социальной защите, является также фактором, негативно влияющим на рынок труда. Другим фактором является отсутствие вакансий для молодежи, не имеющей опыта трудовой деятельности и высокой квалификации, в связи с чем, они не всегда могут найти работу, причем не только по полученной профессии.

Особенностью рынка труда также является отсталость кадровой политики большинства организаций, ориентированных, в основном, на достижение текущих результатов, а не на перспективное развитие. В большинстве компаний имеет место недостаточное развитие внутрифирменного обучения персонала, вследствие чего сдерживается рост профессионального мастерства, мобильность рабочей силы и увеличивается фрикционная безработица. Также еще больше усугубилась ситуация в системе профессионального образования с точки зрения его эффективности. Как уже говорилось выше, система образования не успевает реагировать на быстро изменяющиеся потребности рынка труда. Для того чтобы открыть новую специальность, актуальную и востребованную на сегодняшний день, необходимы годы, пока появится первый выпуск, к тому времени специальность может оказаться неактуальной либо потребуются уже совсем другая специальность в другой сфере. Но нельзя сбрасывать со счетов и то, что работники, имеющие среднее и особенно высшее профессиональное образование, оказались наиболее мобильными, способными в короткие сроки адаптироваться к рынку труда. Уровень безработицы экономически активных граждан с высшим образованием – самый низкий по сравнению с другими группами населения. Но с народнохозяйственной точки зрения их трудовой потенциал используется недостаточно эффективно, если учесть значительные затраты на подготовку таких специалистов. Многочисленные объявления о приеме на работу, как в средствах массовой информации, так и в Интернете, убедительно свидетельствуют о завышенных притязаниях многих работодателей (прежде всего в частном секторе) к уровню профессиональной подготовки привлекаемой рабочей силы. Наличие высшего образования все чаще выдвигается в число обязательных условий при трудоустройстве даже на рабочие места с относительно простыми трудовыми функциями. Это существенно влияет и на уровень потребности населения в получении такого образования. Становится привычным, когда лица с высшим образованием выполняют работу секретаря, продавца, охранника и т.д.

Важнейшими факторами профессиональной адаптации, способными оказать значительное влияние на социально-экономическую ситуацию в стране и на рынке труда в будущем, является несоответствие спроса и предложения на рынке труда как следствие недостаточной адаптации системы высшего профессионального образования к потребностям изменяющегося рынка труда.

Библиографические ссылки

1. Баткаева И.А., Митрофанова Е.А. Управление персоналом: теория и практика. Организация оплаты труда персонала : учебно-практическое пособие / под ред. А.Я. Кибанова. М. : Проспект, 2012. 64 с.
2. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография. М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.

© Кулько Е. И., Рубец С. Г., 2022



СООТНОШЕНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Т. Е. Черчес

*доцент, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ),
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: tankor65@mail.ru*

Е. С. Нелюб

*магистрант, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ),
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: cat.nelub@yandex.by*

В статье рассматривается вопрос о роли жизнестойкости и ее компонентов в формировании готовности к инновациям у студентов различных специальностей. Обосновывается возможность рассмотрения жизнестойкости как предиктора успешности профессионального обучения студентов.

Ключевые слова: *жизнестойкость, инновация, готовность к инновации, нововведения.*

The article deals with the issue of the role of resilience and its components in the formation of readiness for innovation among students of various specialties. The possibility of considering resilience as a predictor of the success of students' professional training is substantiated.

Keywords: *resilience, innovation, willingness to innovate, novelty.*

В современных условиях инновации активно применяются в различных сферах общественной жизни, что обусловлено технологическим прогрессом и всеобщей цифровизацией общества. Именно поэтому так важно знать и понимать сущность и психологические закономерности инновационных процессов и те механизмы, которые способствуют формированию инновационного потенциала личности, готовность принимать нововведения и адаптировать их в русле индивидуального подхода.

«Инновация», исходя из дословного перевода, – это процесс или продукт с определенным вектором действия, направленным на обновление [1, с. 5]. Для успешности инновационной деятельности необходимо соблюдение ряда условий, в числе которых готовность педагогов к введению новшеств и обновлений в сферу образования.

Термин «инновация», согласно новейшему психологическому словарю, обозначается как внедрение новшеств, ведущих к изменению в социальной практике. Инновация как инструмент предпринимательской деятельности рассматривался П. Друкером, основоположником теории инновационного прогресса. Он полагал, что инновация – это научный инструмент, средство, с помощью которого любые изменения можно видоизменить в новую услугу или начало нового бизнеса. Под понятием «инновация», по мнению В.В. Кудинова подразумевается изменения концепции мышления, стиля деятельности, связанного с нововведением [Азгальдов].

Инновации применяются повсеместно, и термин незначительно видоизменяется в зависимости от направления – технологии, предпринимательство, социальные и образовательные системы, экономика, политика. Понятие «инновация» имеет свою трактовку в разных областях научного знания. В социально–гуманитарных науках под инновацией



понимают неперенные элементы реализации основных законов развития общества, условие его жизнестойкости, динамичности, выживания и развития личности [3].

Основным паттерном личности, способствующим преобразованию жизненного опыта, как положительного, так и негативного характера, для преобразования в новые формы и пути разрешения возникающих жизненных трудностей, мы выделяем именно жизнестойкость.

С. Мадди внес огромный вклад в исследование проблемы жизнестойкости. Основная направленность его деятельности была посвящена разработке творческого потенциала личности и регулирования стресса [2]. Согласно С. Мадди это *личностная характеристика*, которая является составляющей психического здоровья человека и демонстрирует три жизненных компонента деятельности: возможность контроля вероятных событий, готовность к определенному риску, вовлеченность [4, с. 12]. Жизнестойкость, в отличие от психологической защиты и копинг-стратегий, более эффективный ресурс стрессоустойчивости, поскольку предполагает действия, направленные на совладание со стрессовой ситуацией, и одновременно изменение характера отношений – увеличение интереса к миру в целом и окружающим людям в частности. Эти два аспекта формируют систему, которая оберегает от непомерной тревоги и утраты здоровья.

С учетом значимости в современных условиях готовности личности к инновациям можно рассматривать ее как фактор успешности в профессиональной деятельности. Жизнестойкость является основным ресурсом для саморазвития и самореализации личности в профессиональной сфере. Данный вывод позволяет рассматривать жизнестойкость как предиктор (прогностический параметр) успешного профессионального обучения и эффективной профессиональной деятельности личности в будущем.

В связи с высокой актуальностью данной проблемы нами было проведено исследование компонентов жизнестойкости и их связи с готовностью к инновационной деятельности, в котором приняли участие 50 учащихся Института психологии БГПУ и 50 учащихся «Минского государственного медицинского колледжа», в возрасте 17–20 лет.

Для исследования нами использованы следующие методики: «Опросник жизнестойкости» (Сальваторе Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой); анкета на определение типа готовности к инновациям И.О. Загашева

Личностная переменная *hardiness* (жизнестойкость) характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Она включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Контроль – это убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска – убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь.

Анализ результатов диагностики показал, что у испытуемых в целом по шкалам жизнестойкости все значения находятся преимущественно в норме.

Это говорит о том, что в целом для данной выборки характерно стойкое совладание со стрессовыми ситуациями, у них отсутствует некий барьер внутренний и все проблемы воспринимаются менее значимо.



Мы можем предположить, что, не смотря на готовность студентов проявлять инициативу в выбранной ими стезе, быть активными, у них все же есть некоторые сомнения. Адекватный уровень самооценки обеспечивает здоровое восприятие самого себя и собственных сил, но осознание возможных рисков и некоторых трудностей в профессии ограждают респондентов от необоснованной рискованности.

Средний показатель Вовлеченности свидетельствует о том, что на начальном этапе обучения студенты не до конца еще осознают значимость усвоения и освоения профессиональных навыков и знаний.

Средний уровень показателя Контроля говорит нам о том, что респонденты находятся под влиянием чужим и не избавились от чувства контроля со стороны. Преобладает ощущение, что выбор жизненного пути – это не полностью самостоятельное решение.

Средний уровень показателя Принятия риска говорит о том, что в целом респонденты не столь активны и пока не готовы приступить к новому виду деятельности, проявлять инициативу. Тем не менее, они готовы приобретать и усваивать новый опыт, но вероятно не до конца осознают возможные риски.

Готовность к инновациям может проявлять себя различным образом и, в зависимости от того, какой аспект преобладает, руководитель может уточнить стратегию внедрения инновационных проектов:

I. *Готовность последовать за лидером.* Если преобладает данный аспект готовности к инновациям, то работник поддерживает организационное новшество при условии, что есть лидер, который будет объяснять, брать на себя ответственность, контролировать.

II. *Готовность при условии материального вознаграждения.* Данный работник будет активно поддерживать инновацию и прикладывать усилия, если она, в его представлении сулит материальную выгоду. Для таких работников, даже если реальная выгода не гарантирована, необходимо создать ощущение, что вознаграждение возможно.

III. *Готовность при условии возможности взять на себя ответственность за инновацию.* Есть работники с ярко выраженными лидерскими наклонностями, которые поддерживают новшество, если оно помогает реализовать им себя как руководителя, взять на себя ответственность за дело.

IV. *Готовность при условии личностной и профессиональной самореализации.* Работник готов поддерживать новшество, инновацию, если она, в его представлении, связана с личностной и профессиональной самореализацией, поможет ему почувствовать себя профессионально выше.

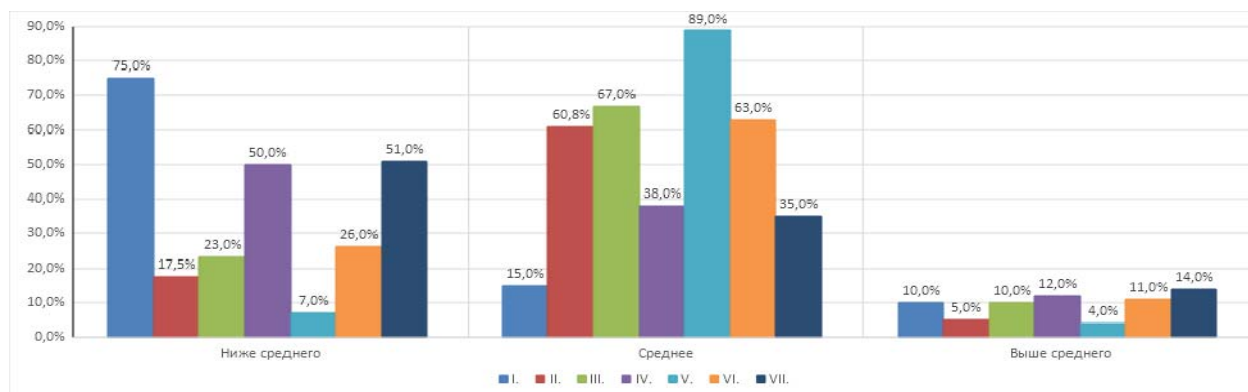
V. *Готовность при условии отсутствия серьезных изменений.* Работник готов поддерживать инновацию, если она в его представлении не несет ощутимых изменений в привычной деятельности.

VI. *Готовность на основании прошлого опыта.* Работник поддерживает инновации, поскольку они связаны с успехом участия в инновациях в прошлом.

VII. *Готовность на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового.* Данный работник в принципе хорошо воспринимает все новое и на первых стадиях внедрения инновации он будет ее поддерживать, но если чувство новизны «сойдет на нет», он может «переключиться» на что-то другое.

Анализ полученных результатов показал, что в данной выборке респонденты в целом готовы к инновациям (см. рисунок). Нововведения будут восприниматься адекватно и без сопротивления в случае, если не произойдет глобальных изменений в привычной деятельности (89 %).

На уровне ниже среднего в данной выборке высокий результат имеет критерий «Готовность последовать за лидером» – 75 %. Это говорит о том, что положительно инновации будут восприниматься в случае, если отсутствует признанный лидер, который будет руководить процессом внедрения нововведений и возьмет на себя всю ответственность и риски.



Показатели типов готовности к инновациям

Самый высокий результат по готовности к инновации на уровне выше среднего показал критерий «Готовность на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового» – 14 %. Это говорит о том, что в целом респонденты готовы воспринимать все новое до момента, пока им нововведения интересны, но в случае утраты ощущения новизны они готовы переключиться на что-то новое.

Для корреляционного анализа был выбран непараметрический метод статистической обработки данных, коэффициент корреляции Спирмена (R).

По результатам непараметрического корреляционного анализа можно сделать вывод о наличии значимой взаимосвязи между показателями инновационной готовности и компонентами жизнестойкости. Данные результаты, безусловно, подтверждают нашу гипотезу о том, что жизнестойкость играет значительную роль в формировании готовности личности к инновационной деятельности.

Обнаружены следующие прямые значимые корреляции:

– Вовлеченность и Готовность: при возможности взять на себя ответственность ($r = 0,399162$); при личной и профессиональной самореализации ($r = 0,460977$); на основании прошлого опыта ($r = 0,392584$); при позитивном эмоциональном восприятии ($r = 0,459760$).

Это может говорить о том, что личные интересы и мотивы человека играют значимую роль в принятии инноваций, в особенности если они позволяют открыть для себя новые возможности в самореализации как в профессиональной деятельности, так и в расширении личных границ.

– Контроль и Готовность: при возможности взять на себя ответственность ($r = 0,488333$); при личной и профессиональной самореализации ($r = 0,468347$); на основании прошлого опыта ($r = 0,442031$); при позитивном эмоциональном восприятии ($r = 0,420881$);

При высоком показателе Контроля значимую роль играет возможность для респондентов контролировать и отслеживать процесс внедрения инновационных форм работы, по ходу внося коррективы в формирование новых форм реализации деятельности.

– Принятие риска и Готовность: при возможности взять на себя ответственность ($r = 0,0332752$); при личной и профессиональной самореализации ($r = 0,458888$); на основании прошлого опыта ($r = 0,335030$); при позитивном эмоциональном восприятии ($r = 0,477182$);

В случае если в коллективе преобладает высокий уровень Принятия риска, то важную роль для благополучного внедрения нововведений играет позитивный опыт подобных изменений.

– Общий балл и Готовность: при возможности взять на себя ответственность ($r = 0,443881$); при личной и профессиональной самореализации ($r = 0,509478$); на основа-



нии прошлого опыта ($r = 0,426005$); при позитивном эмоциональном восприятии ($r = 0,490483$);

Высокий уровень прямой взаимосвязи Общего балла жизнестойкости и Готовностью к инновациям с личной и профессиональной самореализации ($r = 0,509478$) может говорить о том, что стабильное состояние человека, уверенность в собственных силах способствует реализации внутренних амбиций и желаний человека, придает сил для дальнейшего движения как в профессиональной стезе, так и в личной жизни.

Стоит также отметить, что лишь два показателя в готовности принятия инноваций имеют значимую обратную корреляцию и только с одним компонентом жизнестойкости – Принятие риска. При высоком уровне Принятия риска крайне мала вероятность формирования типа Готовности к инновациям с возможным материальным вознаграждением ($r = -0,203394$) и отсутствием каких-либо критических изменений ($r = -0,289329$). Это можно объяснить тем, что человек с глубоким анализом и пониманием ситуации не подвержен сиюминутным порывам в погоне за материальными благами, если не сможет трансформировать предлагаемые инновации в личностный опыт. Это касается и изменений в обыденной жизни, ведь если не происходит существенных изменений, есть ли резон во внедрении инноваций в целом?

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) общие показатели компонентов жизнестойкости находятся в пределах нормы, что говорит о стабильном и благополучном восприятии окружающей действительности;
- 2) люди с высокими показателями по компонентам жизнестойкости, как в целом, так и по отдельности, способны проявлять инициативу в ситуациях необходимости взятия ответственности за внедрение нововведений, также готовы проявлять инициативу при возможности личностной и профессиональной самореализации. Прошлый пережитый опыт и позитивное восприятие всего нового для таких людей является дополнительным фактором при принятии и даже внедрении инноваций;
- 3) в случае внедрений инноваций наличие лидера в коллективе не влияет на внутри личностный компонент жизнестойкости;
- 4) жизнестойкость играет значительную роль в формировании готовности личности к инновациям.

Проведенные нами исследования позволяют сделать следующий вывод: высокий уровень как интегрального показателя жизнестойкости, так и отдельных компонентов этого феномена играет значительную роль в формировании готовности личности к инновационной деятельности. Вышесказанное позволяет рассматривать жизнестойкость как предиктор успешности профессионального обучения студентов.

Библиографические ссылки

1. Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 122–127.
2. Долженко Я. А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. заоч. науч. конф. Уфа : Лето, 2011. С. 15–18.
3. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций. СПб. : Издательский дом СПбГУ, 2010. 315 с.
4. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности : монография. М. : МПГУ, 2012. 152 с.

© Нелюб Е. С., Черчес Т. Е., 2022



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО СНИЖЕНИЮ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А. А. Смирная

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nastenasm@yandex.ru

А. В. Смирнова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: anastasyavic@mail.ru

В статье проведен анализ феномена «тревожности», уточнены причины и следствия этого психологического образования. Построение новых социальных взаимоотношений может спровоцировать у ребёнка существенные трудности. Чрезмерной тревожности, эмоциональному напряжению, отчуждённости и волнению подвергаются многие дети в этап адаптации к школе. Для того чтобы сохранить эмоциональное и психологическое состояния ребёнка, необходима поддержка и большие усилия. Следовательно, в исследовании представлены теоретическое обоснование и экспериментальная проверка применения программы психолого-педагогической коррекции тревожности в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: психолого-педагогическая коррекция, тревожность, младший школьный возраст.

The article analyzes the phenomenon of “anxiety”, clarifies the causes and consequences of this psychological education. The construction of new social relationships can provoke significant difficulties in the child. Many children are exposed to excessive anxiety, emotional tension, alienation and excitement during the stage of adaptation to school. In order to preserve the emotional and psychological state of the child, support and great efforts are needed. Consequently, the study presents a theoretical justification and experimental verification of the application of the program of psychological and pedagogical correction of anxiety in primary school age.

Keywords: психолого-педагогическая коррекция, тревожность, младший школьный возраст.

В младшем школьном возрасте подчёркивается повышенный уровень тревожности, который при сохранении может стать причиной для психосоматических заболеваний в подростковом возрасте и нервных расстройств в зрелом возрасте. Актуальность изучения проблемы тревожности состоит в том, что она не только производит воздействие на обучение, но и разрушает личностные границы ребёнка. К тому же стоит подчеркнуть, что в общеобразовательных школах возрастает количество детей с повышенной тревожностью, у которых отмечается неустойчивость эмоций, повышенное беспокойство и неуверенность в себе. Мышление становится преобладающей функцией, а другие функции сознания становятся произвольными. Тяжелым и «чувствительным» периодом для ребенка является смена игровой деятельности на учебную. Вообще тревожность происходит



и закрепляется от того, что недостаточно удовлетворены потребности младших школьников исходя из возраста. И поэтому целесообразна коррекция тревожности именно в младшем школьном возрасте, по причине того, что в подростковом возрасте тревожность сменяется в уже устойчивое личностное образование, которое ведёт к увеличению отрицательного эмоционального опыта для подрастающего ребенка.

Проблема тревожности детей младшего школьного возраста отражена в работах отечественных и зарубежных авторов. К зарубежным исследователям, которые изучали проблему тревожности можно отнести такие имена, как: З. Фрейд, К. Хорни, А. Фрейд, Р. Кэттел, Ч. Спилбергер и другие. В отечественной психологии наиболее известны работы В.А. Ананьева, В.М. Астапова, Г.Ш. Габдреевой, В.Р. Кисловской, И.А. Мусиной, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханина. Стоит принять во внимание, что с помощью благоприятных психолого-педагогических и социальных условий проблема тревожности в младшем школьном возрасте легко обратима. В данные условия входит работа по созданию специальных коррекционных программ и методического обеспечения, которых в данный момент недостаточно хватает.

Рассматривая понятие «тревожности», необходимо отметить, что авторы раскрывают его содержания по-разному. Так, Зигмунд Фрейд рассматривает тревожность как симптоматическое проявление внутреннего конфликта, причиной которого является бессознательное усмирение ощущений, чувств, импульсов, способствующие раздражению человека [7, с. 16].

По мнению Э. Фромма, механизмы, включающие «бегство от себя» не могут избавить индивида от тревожности [8, с. 275].

Р. Б. Кеттелл, понимает тревожность, как состояние и свойство личности. Тревожность – свойство индивида, которое характеризуется тенденцией к часто возникающему необъективному предчувствия угрозы своему «Я» в разнообразных условиях, и на чувство угрозы-тревожные реакции наружу [5, с. 35].

По мнению В. К. Вилюнас, тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, который характеризуется низким порогом появления реакции тревоги [1, с. 56].

С.Л. Рубинштейн рассматривал тревожность как склонность переживать тревогу или эмоциональные события в ситуациях неопределённости и характеризуются ожиданием нежелательного развития событий [6, с. 15].

А.М. Прихожан под тревожностью понимала эмоциональное переживание, связанное с ожиданием невзгод и предчувствием опасности [4, с.5].

Л. И. Божович считает, что тревожность – это переживание, сущность которого заключается в неудовлетворённости главных потребностей индивида.

Р.С. Немов тревожность рассматривал как явление, при котором человек постоянно или в зависимости от ситуации пребывает в состоянии повышенного беспокойства, ощущает страх и тревогу в определённых социальных ситуациях [2, с. 265].

По мнению В.В. Суворовой «тревожность» считается острым психическим состоянием человека, сложный набор отрицательных эмоций, характеризующийся внутренней тревогой и беспокойством [3, с. 89].

Из вышеизложенного можно выделить следующие негативные проявления при высоком уровне личностной тревожности:

- индивид с высоким уровнем проявления личностной тревожности рассматривает мир вокруг себя опасным и скрывающим в себе угрозу намного чаще, чем с низким проявлением уровня личностной тревожности;
- наносится вред психическому здоровью и подвергается развитию невротических состояний;
- пагубно сказывается на результатах деятельности личности.



Следовательно, при состоянии, которое вызывает повышенную тревожность, действия человека зависят от того, насколько сильно им испытывается ситуативная тревожность, результативность мер, предпринятых для ее предотвращения и точности оценки ситуации.

Следует уделять внимание благовременной диагностики, профилактике и коррекции тревожности, пока она не стала устойчивым личностным образованием. Одним из методов психолого-педагогической коррекционной работы по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте, является тренинг.

Наше исследование проводилось на базе МБОУ Курагинская СОШ № 1 Красноярского края Курагинского района имени Героя Советского Союза А.А. Петряева в 2022 году, во 2 «Г» классе. В исследовании принимали участие 23 учащихся, из которых 14 девочек и 9 мальчиков. В работе использовались следующие методики: «Методика диагностики школьной тревожности Филлипса» (Б.Н. Филлипс, 1970), «Шкала явной тревожности CMAS» (А. М. Прихожан), «Незаконченные предложения» А.И. Захарова.

Наше исследование включает в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

1 этап – констатирующий, включающий в себя подбор диагностического инструментария, с целью изучения уровня тревожности в младшем школьном возрасте перед началом психолого-педагогической коррекции.

2 этап – формирующий эксперимент, включающий программу психолого-педагогической коррекции, рассчитанную на 20 часов (длительность одного занятия 30–40 минут, форма занятий – групповая).

3 этап – контрольный эксперимент, на котором проводилась повторная диагностика с целью получения результатов для сравнительного анализа. Используется те же методики, что и на первом этапе.

Анализ данных по методике диагностики школьной тревожности Филлипса позволяет сделать вывод, что у 7 детей нормальный уровень тревожности 30 %, повышенный уровень тревожности у 13 ребят и составляет 57 %, у 3 ребят высокий уровень тревожности 13 % (рис. 1).

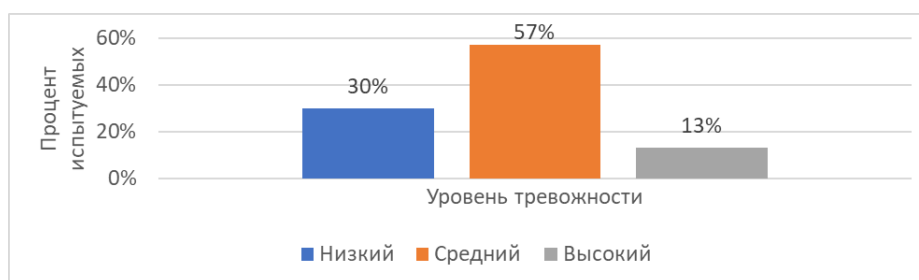


Рис. 1. Распределение результатов по методике диагностики школьной тревожности Филлипса

Методика «Шкала личностной тревожности CMAS» А.М. Прихожан состоит из вопросов, которые объединяются в четыре шкалы. Несомненным плюсом данной методики является то, что, во-первых, она позволяет определить те сферы жизни, которые вызывают наибольшую тревожность, во-вторых, мало зависит от способности школьников объективно распознавать и оценивать свои переживания и эмоции. Ответы анализируются по следующим шкалам: школьная тревожность; самооценочная тревожность; межличностная тревожность; магическая (суеверная) тревожность.

По шкале «школьная тревожность» т. е. переживание школьных ситуаций, (ответ у доски, контрольная работа) как стрессовых, тревожных, волнительных, высокий балл был у 8 детей. По шкале «самооценочная тревожность», т.е. что связано с оценкой личности



ребенка вызывает у него тревогу, как правило, у него завышенные требования к себе, низкая самооценка, высокий балл у 4 человек. По шкале «межличностная тревожность», т.е. взаимоотношения между одноклассниками, сверстниками, что связано с контактами, высокий балл у 2 ребят. По шкале «магическая тревожность», т. е. вопросы, связанные с колдовством, магией, сверхъестественным, высокий балл у двух детей. «Шкала явной тревожности CMAS» (А.М. Прихожан), по шкале «общая тревожность», высокие показатели по 2 и более шкалам выявлен у 8 ребят (35 %); средний показатель у 13 ребят (56 %); низкий показатель у 2 ребят (9 %), данные указаны на рис. 2.

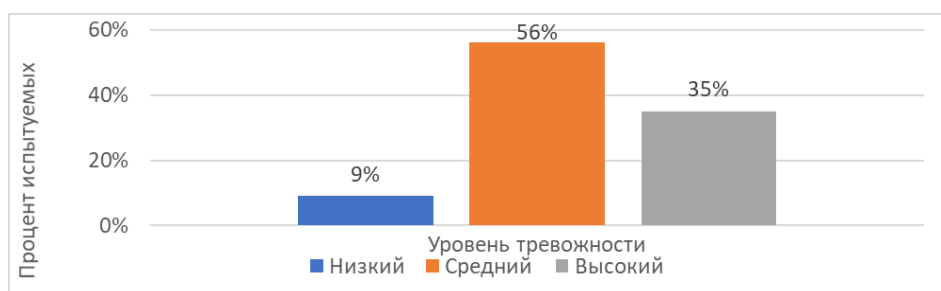


Рис. 2. Распределение результатов по шкале личностной тревожности А. М. Прихожан

«Незаконченные предложения» (А. И. Захарова) предназначен для выявления чего боится ребенок. Нами рассмотрены высокий, средний и низкий уровень страхов у детей. Диагностика уровня тревожности ребенка позволяет скорректировать поведение для того, чтобы не травмировать ребенка и при необходимости провести коррекционную.

Результаты этого обследования показали, что:

- позитивные отношения наблюдаются у 4 детей (17 %), что говорит о достаточно благоприятной обстановке в данных семьях;
- негативные отношения испытывают 4 детей (17 %), что говорит о негативной обстановке в данных семьях. В 50 % случаях дети иногда испытывают эмоциональный дискомфорт в семье;
- хорошие взаимоотношения сложились в 6 семьях (26 %), это говорит о том, что ребенок чувствует себя достаточно комфортно в данной семье;
- плохие взаимоотношения. В 9 семьях (40 %) детей не устраивают отношения с обоими родителями или с одним из них, что говорит о том, что в данной семье нет взаимопонимания. Результаты исследования предоставлены на рис. 3.

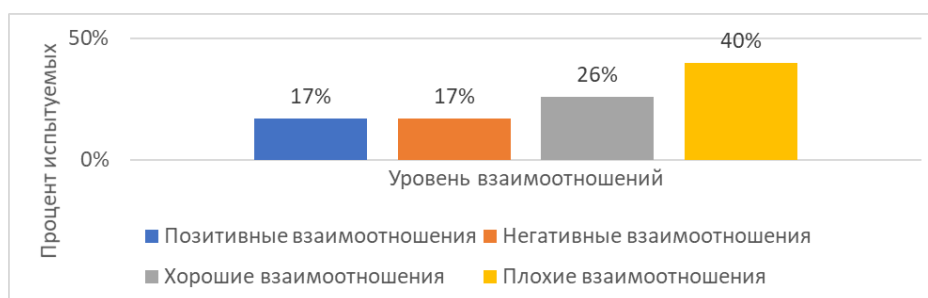


Рис. 3. Распределение результатов по методике «Незаконченные предложения» А. И. Захарова

Таким образом, у 8 ребят (35 %) высокий уровень тревожности, средний уровень тревожности у 13 ребят (56 %), а низкий уровень тревожности у 2 ребят (9 %). Полученные результаты исследования доказывают необходимость применения психолого-педагогической коррекции тревожности у детей в младшем школьном возрасте, что будет



являться следующим этапом исследования. Для реализации коррекционной работы нами использовалась программа тренинга.

Программа психолого-педагогической коррекции включает в себя использование различных игр и упражнений, которые направлены на развитие у ребенка способности к созданию доброжелательных отношений с окружающими и положительному расположению в отношении себя, регулированию связей коммуникации с окружающими, и умению владеть собой стрессовых ситуациях.

Цель программы: снизить уровень тревожности у детей младшего школьного возраста. Задачи: повысить самооценку учащихся; развить позитивное отношение к себе; повысить уверенности в своих силах; сформировать навыки снятия мышечного и эмоционального напряжения; сформировать навыки саморегуляции в психотравмирующих ситуациях.

Занятия проводились во 2 «Г» классе, на занятиях присутствовало 23 ученика. Продолжительность одного занятия – 40–45 минут. В день проводилось 3–4 занятия, включающее по 3–4 игры.

Содержание программы направлено на снижение уровня тревожности у детей путем снятия эмоционального напряжения, повышения самооценки, развития коммуникативных навыков. В содержании программы занятий выделяются три блока, которые обеспечивают решение поставленных задач (см. таблицу).

Содержание программы психолого-педагогической коррекции

Тема занятия	Цель занятия	Ход работы:
1 блок		
1. Герой	Создание условия для снижения уровня тревожности, взаимодействие друг с другом	Упражнение «Подари подарок другу», игра «Звериные чувства», игра «Бесилки»
2. Я-сильный	Создание условий для снижения тревожности, взаимодействие друг с другом преодоление стрессовых ситуаций	Упражнение «Слепой танец», игра «Спрятанные проблемы», игра «Вылеплялки»
3. Я-хороший	Создание условия для снижения тревожности, преодоление стрессовых ситуаций и развития самооценки	Упражнение «Дудочка», игра «Фотоальбом», игра рефлексия «Подари улыбку другу»
2 блок		
1. Верь в себя	Создание условий для снижения уровня тревожности, и обретения уверенности в себе	Упражнение «Подари подарок другу», упражнение «Стройка», упражнение «На берегу моря»
2. Тебя любят	Создание условий для снижения уровня тревожности, и формирование положительного настроения	Упражнение «Подари подарок другу», рисование «Мое имя», сказка «Белки и орехи»
3. Люби близких	Создание условий для снижения уровня тревожности, развитие Способностей самостоятельно решать проблемные ситуации	Упражнение «Как любить своих близких?», упражнение «Найди друга»
4. Прими решение	Создание условий для снижения уровня тревожности, развитие способности самостоятельно принимать решения	Упражнение «Найди клад», сказкотерапия «Прими решение», упражнение, рефлексия «Подари улыбку другу»
3 блок		
1. Можешь оказать помощь близким	Создание условий для снижения тревожности и напряжения у детей, расслабление мышц рук	Упражнение «Подари подарок другу», упражнение «Цветок дружбы», упражнение «Сосулька», сказкотерапия «Дедушка и внучек»
2. Хорошее настроение	Создание условий для снижения тревожности, через игротерапию	Упражнение «Шишки», упражнение «Солнечный зайчик»
3. Я верю в себя	Обучение ребенка умению управлять собой в наиболее волнующих ситуациях, снятие мышечного напряжения	Упражнение «Штанга», упражнение «Винт», упражнение рефлексия «Подари улыбку другу»



1 блок – контактные занятия – включает объединение учащихся, задания, направленные на создание доброй и безопасной обстановки (3 занятия) – игры и упражнения направлены на создание благоприятной эмоциональной атмосферы в коллективе, снятие напряжения между его участниками.

2 блок – коррекционные, обучающие занятия – коррекция эмоциональных нарушений (страхов, тревожности, неуверенности в себе) (4 занятия);

3 блок – развлекательные, обучающие, контрольные занятия (2 занятия) – игры и упражнения для расслабления (релаксации) и одно заключительное занятие обучающие релаксации с целью закрепления.

За время прохождения коррекционной программы в классе сложились достаточно доверительные отношения, была отмечена возросшая сплоченность всего коллектива, положительные изменения в поведении детей и их психофизическом и эмоциональном состоянии.

По результатам контрольной диагностики уровень тревожности у учащихся снизился:

– согласно данным «Методики диагностики школьной тревожности Филипса» были получены результаты, что 1 (4 %) испытуемых имеют высокий уровень тревожности, 10 (44 %) – повышенный, и у 12 (52 %) из них нормальный уровень тревожности. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что число детей с высоким уровнем тревожности снизилось на 9 %, с повышенным – снизилось на 13 %, а количество детей с нормальным уровнем тревожности увеличилось на 22 %;

– исходя из полученных данных по методике «Шкала явной тревожности CMAS» (А.М. Прихожан), по шкале высокие показатели по 2 и более шкалам выявлен у 3 (14 %) ребят; средний показатель у 10 (43 %) ребят; низкий показатель у 10 (43 %) ребят. Таким образом, контрольный этап эксперимента показал, что количество детей с высоким уровнем тревожности снизилось на 21 %, со средним снизилось на 13 %, с низким – увеличилось на 34 %;

– в ходе исследования «Незаконченные предложения» (А.И. Захарова) было выявлено, что уровень позитивных отношений увеличился на 18 %, негативных отношений – уменьшился на 8 %, хороших взаимоотношений – увеличился на 17 %, плохих взаимоотношений – уменьшился на 27 %.

Таким образом, полученные в ходе исследования положительные результаты доказывают, что коррекционно-развивающая работа, организованная в соответствии с содержанием заданий и упражнений для снижения уровня тревожности у младших школьников, подобранным с учетом психологических и возрастных особенностей детей, является эффективным средством эмоциональной регуляции, коррекции уровня тревожности и повышения самооценки ребенка.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М. : Юрайт, 2022. 160 с.
2. Немов Р.С. Психология в 2 ч. Часть 2 : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2022. 292 с.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт, 2010. 304 с.
4. Райгородский Д.Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. М. : Бахрах, 2017. 480 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2020. 712.
6. Фрейд З. Большая книга психики и бессознательного: Психология. Высший курс. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 523 с.
7. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб. : Питер, 2015. 305.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Ю. Агаркова

студентка 4 курса, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: Abolina@yandex.ru

Е. О. Аболина

доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: oksanaagarkova92@yandex.ru

В статье рассматривается роль дидактической игры как средства развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мышление, развитие наглядно-образного мышления, средства развития наглядно-образного мышления, дошкольный возраст, дидактическая игра.

The article examines the role of didactic play as a means of developing visual and imaginative thinking of preschool children.

Keywords: mind, development of visual-imaginative thinking, means of developing visual-imaginative thinking, preschool age, didactic game.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования включает систему требований к психолого-педагогическим основам воспитания и обучения детей в учреждениях дошкольного образования. Одной из образовательных областей в требованиях к программе дошкольного образовательного учреждения является познавательное развитие. Оно предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.) [4].

Познавательное развитие представляет собой сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов, одним из таких процессов является мышление. Мышление – это высший познавательный процесс и главный в дошкольном возрасте. Оно предполагает интенсивную форму креативного отражения и преобразования реальности, и благодаря мышлению у ребенка появляются новые знания. В научных психологических исследованиях мышление рассматривается как особенно сложная форма психической деятельности, возникающая в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть разрешена [6].

Проблема мышления получила теоретическое осмысление в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Величковского, Н.Н. Поддъякова, В.С. Мухиной, И.С. Якиманской, Е.И. Рогова, М.А. Холодной, О. Зельц, М. Вертхаймера, В. Келера, К. Коффка, К. Дункера, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, Э. Толмена, Д. Миллера, Ю. Галантера, К. Прибрама, З. Фрейда, Ж. Пиаже.



Следует отметить, что основной вид мышления старшего дошкольника – наглядно-образное мышление. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий (статья 2)

Проблема развития наглядно-образного мышления изучалась многими педагогами и психологами и отображена в работах М.И. Еникеева, А.А. Крылова, В.С. Мухиной, Р.С. Немова, Ж. Пиаже, Н.Н. Подьякова, А.В. Петровского и др.

Под наглядно-образным мышлением понимают такой вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и являющимся доминирующим у детей дошкольного и младшего школьного возраста. (статья) Этот возраст является наиболее благоприятным для развития данного вида мышления, так как в этот период происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. В наглядно-образном мышлении выражаются характерные черты и индивидуальные особенности людей, проявляющиеся в самостоятельности мышления, его критичности, гибкости, последовательности, быстроте, глубине, в разных соотношениях синтеза и анализа [1]. Наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста развивается в коммуникации, в процессе их деятельности с предметами, а также в игровой деятельности.

Игра – это первая и основная деятельность, которой принадлежит значимая роль в развитии личности ребенка, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания. Ребенок играет не для того, чтобы приобрести подготовку к жизни, но, несмотря на это, он, играя, ее приобретает, потому что у дошкольника закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия и явления, которые являются для него новоприобретенными и которые еще не стали привычными. В результате в процессе игры дошкольник развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Игра тесным образом связана с развитием личности ребенка дошкольного возраста, ведь именно в этот период ее особенно интенсивного развития, она приобретает особое значение [5]. На это в своих исследованиях указывают: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие ученые.

Весьма значимы для умственного развития ребенка дидактические игры. Роль дидактической игры в развитии дошкольника имеет большое значение, так как ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность. Игра является доступным и эффективным методом развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. При этом дидактическая игра не требует специальных средств и условий, а лишь правильной организации и знаний воспитателем самой игры.

Дидактическая игра является одним из эффективных путей активизации познавательной деятельности дошкольников и может быть использована как средство развития наглядно-образного мышления. Вместе с тем, дошкольные образовательные учреждения сталкиваются с проблемой отсутствия систематизированных дидактических игр, игровых упражнений и специально подобранного игрового оборудования к ним, направленных на развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников [2].

С целью исследования дидактической игры как средства развития наглядно-образного мышления дошкольников нами было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе МДОУ «Детский сад» № 66 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Этапы исследования:

- 1) констатирующий этап (обоснование методов исследования и проведение диагностических процедур с целью изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста);

- 2) формирующий этап (работа по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста);



3) контрольный этап (подведение итогов работы, анализ результатов исследования и формулирование предложений и рекомендаций по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста).

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика с целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста. Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста осуществлялась с использованием методик: «Времена года» (Т.Ю. Калмыкова), «Сложи круг» (разработка Л. Фатиховой), методика «Лабиринт» (А.Л. Венгера), «Волшебные очки» (Н.И. Гуткиной).

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления показала, высокий уровень наглядно-образного мышления у 10 человек (50 %) в контрольной группе и у 5 человек (25 %) в экспериментальной группе, средний уровень у 6 человек в контрольной группе (30 %) и у 9 человек (45 %) в экспериментальной группе, низкий уровень наглядно-образного мышления выявлен у 4 человек (20 %) в контрольной группе и у 6 человек (30 %) экспериментальной группы. Большинство детей экспериментальной группы имеет средний 9 человек (45 %), либо низкий уровень 6 человек (30 %) наглядно-образного мышления, в связи с этим необходима работа по формированию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Для развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста нами была разработана программа, состоящая из 10 развивающих занятий, каждое из которых включало 3-5 дидактических игр, подобранных с учетом возраста и интересов детей. В программу вошли развивающие занятия по темам: «Я и природа», «Помоги друзьям», «Зима» «Игры», «Почемучка» «Что произошло?» «Как ты отдыхаешь?» «Фантазеры», «Животные» «Волшебные фигуры».

При подборе дидактических игр мы основывались на дидактических принципах: последовательности, постепенности, наглядности, доступности. В рамках развивающих занятий были использованы дидактические настольно-печатные игры, пальчиковая гимнастика, дидактические словесные игры. Реализованные нами дидактические игры направлены на развитие у детей способности анализа и синтеза, умение делать умозаключения; развитие умения устанавливать связь между действиями, развитие умения делить целое на части, устанавливать связь между частями, описывать объект по признаку и функции, развитие способности определять внутренние взаимоотношения между предметами и внутреннюю логику действий, умение группировать объекты по месту их происхождения, классифицировать предметы по признаку, выделять группы из нескольких предметов, объединять предметы по свойству т.д.

Проведение дидактических игр включало в себя следующие этапы:

1) ознакомление дошкольников с содержанием игры и дидактическим материалом, который будет использоваться во время игры;

2) объяснение хода и правил игры, при этом педагог должен обратить внимание на поведение детей и на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

3) показ игровых действий, в процессе показа педагог или психолог учит дошкольников правильно выполнять действия, демонстрируя, что в случае невыполнения игровых действий игра не приведет к нужному результату;

4) определение роли педагога в дидактической игре и его участие. Нужда непосредственного участия педагога в процессе игры определяется возрастом детей, уровнем их готовности к самостоятельной игре без участия взрослого, сложностью поставленных образовательных задач и игровых правил;

5) подведение итогов дидактической игры. На этом этапе, на основе результатов дошкольников, можно судить об эффективности игры, о том, будет ли игра использоваться



детьми в самостоятельной игровой деятельности. При подведении итогов педагог подчеркивает, что путь к победе в игре возможен только через решение поставленных задач, внимание и соблюдение правил [2].

После реализации формирующей работы был проведен контрольный эксперимент. После реализации формирующей работы был проведен контрольный эксперимент. Анализ полученных данных проводился в соответствии с показателями, выделенными на констатирующем этапе исследования, с применением того же комплекса диагностических методик.

Анализ полученных результатов показал, что, в контрольной группе общий уровень развития наглядно-образного мышления дошкольников практически не изменился. В экспериментальной группе количество детей с низким уровнем развития наглядно-образного мышления детей снизилось с 6 человек (30 %) до 1 человека (5 %). Количество детей со средним уровнем изменилось с 9 человек (45 %) до 7 человек (35 %). Количество детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления выросло с 5 человек (25 %) до 12 человек (60 %). Полученный анализ результатов исследования позволяет нам сделать вывод, о том, что предложенная нами программа развивающих занятий с использованием дидактических игр, является эффективной для развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста и может быть рекомендован для использования в учреждениях дошкольного образования.

Библиографические ссылки

1. Бокова О. А., Рыбин Д. Н, Никурдина И.И. Развитие наглядно-образного мышления дошкольников средствами дидактических игр: результаты опытно-экспериментальной деятельности дошкольного образовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 260–264.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
3. Демиденко Л.В. Значение дидактических игр в развитии детей // Проблемы педагогики. 2020. № 1 (46). С. 47–49.
4. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2010. 713 с.
6. Федорова П.А. Проблема наглядно – образного мышления, как компонент готовности старших дошкольников к школьному обучению // Международный научный журнал «символ науки». 2021. № 6. С. 180–185.

© Аболина Е. О., Агаркова О. Ю., 2022



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Азарёнок

доцент кафедры кадровой политики и психологии управления,
кандидат психологических наук, доцент,
Институт государственной службы Академии управления
при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: azarionoknv@mail.ru

В работе рассматриваются подходы к понятию «эффективность», психологические составляющие эффективности труда и профессиональной деятельности. Обосновывается связь психологических составляющих труда с профессиональным здоровьем работников. Описаны результаты эмпирического исследования предложений по организации деятельности по укреплению профессионального здоровья и благополучия работников в организациях Республики Беларусь, которое проводилось на базе Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Ключевые слова: эффективность, показатели эффективности труда, показатели эффективности профессиональной деятельности, профессиональное здоровье.

The paper discusses approaches to the concept of “efficiency”, the psychological components of the effectiveness of labor and professional activity. The connection between the psychological components of labor and the professional health of workers is substantiated. The results of an empirical study of proposals for organizing activities to improve the occupational health and well-being of employees in organizations of the Republic of Belarus, which was conducted on the basis of the Institute of Civil Service of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus, are described.

Keywords: efficiency, labor efficiency indicators, performance indicators of professional activity, professional health.

Эффективность является одной из важнейших характеристик профессиональной деятельности, составляющей ее успешности. Современная экономическая ситуация постоянно ставит перед исследователями вопросы повышения мотивации, работоспособности и, конечно, эффективности. В психологии труда эффективность профессиональной деятельности исследуется в рамках решения задач аттестации кадров, обучения специалистов, развития субъекта деятельности, организации труда [7].

Само понятие «эффективность» (лат. *efficientia*) рассматривается как соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами. Термин «эффективность» также трактуется как результативность, что означает достижение установленных планов и их преодоление, как в личных, так и общественных моментах. «Эффективность часто рассматривается как достижение каких-либо определенных результатов с минимально возможными издержками. То есть под эффективностью в самом общем виде понимается продуктивность использования ресурсов в достижении какой-либо цели» [1, с. 5].

Такого же подхода в определении эффективности придерживается Стивен Кови, измеряя ее как баланс между «продуктом» (результатом) и «источником продукта» (ресурсом, средством, способностью) [3].

Естественно, встает вопрос о показателях эффективности деятельности. Как считает Е.С. Шелепова, основными характеристиками эффективности деятельности является каче-



ство и производительность [6]. В психологическом плане эффективность деятельности рассматривается как соотношение объективных и субъективных показателей труда, где объективные – предметно-технологические показатели эффективности, а субъективные – психологические, личностные показатели эффективности (см. таблицу). А.К. Маркова подчеркивает, что предметные показатели эффективности чаще характеризуют результат труда, а психологические, личностные обычно относятся к процессу труда; вместе с тем при оценке результата учитывается и психологическая цена усилий человека [4].

Показатели эффективности труда по А. К. Марковой [4]

Показатели предметно-технологические, объективные	Показатели психологические, личностные, субъектные, субъективные
— количество выпускаемой продукции; — соответствие продукции ГОСТам, эталонам; — сроки выпуска продукции; — результативность, продуктивность труда; — отсутствие ошибок («бездефектный труд»)	— заинтересованность человека в труде, соотношение общественной и личностной значимости труда; — психологическая цена, стоимость труда по величине психических и физиологических затрат усилий и времени, необходимых для выполнения работы на заданном уровне; — степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение нужного результата; — работоспособность; — личностная вкладываемость; — свобода выбора целей, средств, форм процесса и результата труда (в зависимости от уровня притязаний, возможности творчества, от психологической цены труда, возможностей профессионального роста); — социальный статус (формальный и неформальный) в межлических отношениях в труде, достигнутый человеком; — оптимальное соотношение когнитивных, мотивационных, волевых, оценочных, собственно исполнительных компонентов; — удовлетворенность человека трудом

Профессия как трудовая деятельность имеет свою специфику, выражающуюся уже в самой структуре, которая включает заданную цель в виде представления о результате, заданный предмет, в зависимости от которого определяются средства труда, систему профессиональных служебных обязанностей и прав, а также свою производственную среду, предметные и социальные условия труда.

По В.П. Симонову основными факторами, служащим показателем эффективности профессиональной деятельности являются: актуальность деятельности как полное соответствие всех действий и операций поставленным целям и задачам; оптимальность – (необходимость и достаточность) затрачиваемых усилий, средств, времени для достижения поставленных и решаемых в ходе деятельности задач; рациональность способов и приемов деятельности в ее органическом единстве, в ее взаимосвязи и взаимообусловленности; конкретность – как соответствие всех операций (действий) характеру направленности профессиональной деятельности; перспективность – как исключение возможности мало-значимости итога деятельности, ее ограниченного тупикового результата; активность и самостоятельность деятельности специалиста (цит. по [5]).

Таким образом, в общем виде эффективность профессиональной деятельности определяется как комплексная характеристика, выраженная в количественно-качественных показателях, обеспечивающих достижение достаточно высокого значимого результата, получение продуктов труда (материальных, духовных), соответствующих требованиям, и учитывающая материальные, временные, психофизиологические затраты.



Психологическую составляющую эффективности профессиональной деятельности можно суммарно назвать «психологической ценой», основываясь на показатели, описанные А.К. Марковой [4]. Сюда, на наш взгляд, можно внести весь спектр создания психологически благополучной среды на рабочем месте, ориентированной на формирование профессионального здоровья персонала организации [2].

Результаты эмпирического исследования вопросов организации деятельности по укреплению профессионального здоровья и благополучия работников в организациях Республики Беларусь, которое было проведено на базе Академии управления при Президенте Республики Беларусь в октябре–ноябре 2021 г, позволило все 134 высказанных предложения распределить в 9 категорий.

Самый большой массив предложений-дескрипторов сосредоточен в категории *создание здоровьесберегающей профессиональной среды* (22 %) В него вошли высказывания: закупка нового оборудования, ежедневное медицинское обследование, организация дополнительных перерывов, мест для приема пищи, планирование рабочего дня, равномерная рабочая нагрузка, организация дополнительных перерывов в работе, установка систем кондиционирования, организация горячего питания, улучшение освещения рабочей зоны, предоставление отдыха, улучшение условий труда путем модернизации производства, организация периодичной смены деятельности, предоставление санаторно-курортного лечения.

Достаточно много предложений включено в категорию *разработка и внедрение корпоративных тренингов по сохранению и укреплению профессионального здоровья* (16 %). Например, слушатели предлагают проведение тренингов по стрессоустойчивости, командообразованию, адаптации молодых специалистов и ряд других мероприятий.

Стоит отметить, что часть участников исследования не смогли сформулировать никаких предложений по сохранению и укреплению профессионального здоровья работников в своих организациях (категория «*Отсутствуют предложения*» (14 %)).

Имеются предложения по *введению в штат психолога* (12 %) и *организации работы комнаты психологической разгрузки* (6 %).

Значимым вкладом в предложения является категория *повышение эффективности управленческой деятельности* (9 %), включающая: увеличить штат, дополнительный наем работников, снизить нагрузку, равномерно распределить нагрузку в течение года, внедрить планирование, улучшить эффективное использование трудовых ресурсов, ограничить продолжение рабочего дня для руководителя, ввести дополнительные дни отдыха.

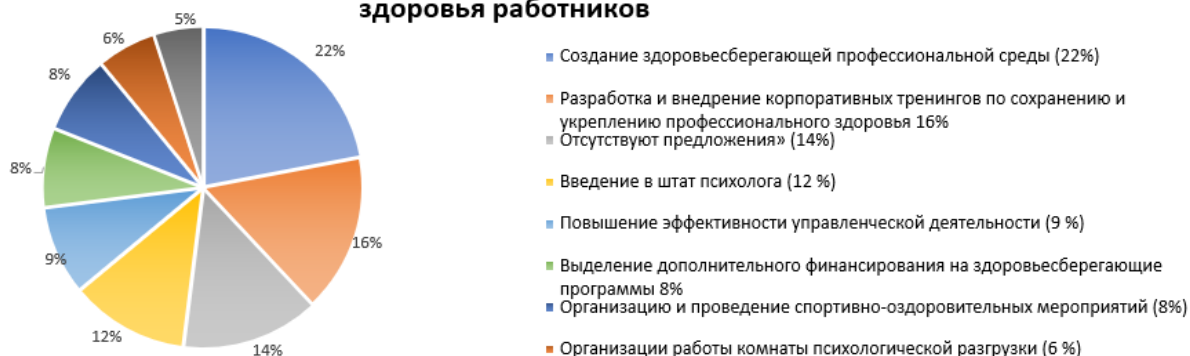
Также респондентами предлагалось ввести дополнительное финансирование, стимулирование, страхование и соцпакет (категории «*Выделение дополнительного финансирования на здоровьесберегающие программы*» (8 %)) и «*Организация и проведение спортивно-оздоровительных мероприятий*» (8 %).

Участники исследования высказали мнение о необходимости *совершенствования методического и информационного сопровождения деятельности по формированию здорового образа жизни* (5 %). В качестве мероприятий советовали: организацию обучения, курсов повышения квалификации, образовательных встреч. Стоит отметить, что женская аудитория на статистически значимом уровне чаще предлагала этот способ сохранения и укрепления профессионального здоровья работников ($t = 2,596$, при $p < 0,01$, где t – критерий Стьюдента). Возможно, такой способ предоставления информации эффективнее воздействует на женский персонал организаций, чем на мужской. Такое гендерное различие стоит учитывать при формировании мероприятий, направленных на сохранение и укрепление профессионального здоровья.

Категориальная структура описанных предложений представлена в виде диаграммы на рисунке.



Предложения по сохранению и укреплению профессионального здоровья работников



Категориально-процентная диаграмма предложений слушателей по сохранению и укреплению профессионального здоровья работников их организаций

Таким образом, на наш взгляд, психологическая составляющая эффективности профессиональной деятельности неразрывно связана с проблемой сохранения и укрепления профессионального здоровья работников. Рассмотрение и выполнение руководителями всех уровней вышеперечисленных предложений позволит повысить заинтересованность в труде, работоспособность и удовлетворенность трудом работников, снизить степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение нужного результата, что в свою очередь позволит сохранить профессиональное здоровье персонала и обеспечит рациональное использование трудовых ресурсов, а следовательно, повысит эффективность профессиональной деятельности каждого работника и в организации в целом.

Библиографические ссылки

1. Азарёнок Н.В. Управление личной эффективностью : учеб. пособие. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2021. 156 с.
2. Азарёнок Н.В., Пономарева М.А. Актуальные вопросы сохранения и укрепления профессионального здоровья персонала организации // Проблемы управления. 2022. № 1 (83). С. 53–60.
3. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности. М. : Альпина Паблишер, 2018. 390 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Теплинский М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 252–257.
6. Шелепова Е.С. Психологические характеристики профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков в промышленном и гражданском строительстве : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
7. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек–человек» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03; МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 2004. 28 с.

© Азаренок Н. В., 2022



АРТ-ТЕРАПИЯ В ДПИ

А. В. Боженова, К. Н. Степанов

студенты 1 курса магистратуры,

кафедра народно-художественной культуры,

Сибирский государственный институт искусств

имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: Lolita66699@yandex.ru

М. В. Воронова

канд. искусствоведения, доцент, Сибирский государственный институт искусств

имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: gloria-nikita@mail.ru

В статье анализируется проблема развития нового уровня мышления личности, необходимого для реализации художественной деятельности в процессе создания материальных и духовных благ. В качестве методологической основы обучения в области декоративно-прикладного искусства рассматривается теория деятельности, как психолого-педагогический процесс развития у человека теоретического мышления и сознания, и её практико-прикладное значение для современного образования. Характеризуется специфика арт-терапии. Определяются психологические механизмы художественного творчества, способствующие развитию творческого мышления и определению индивидуального характера каждого обучающегося.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, творческая деятельность, арт-терапия, художественное творчество.

In the article the problem of development of new level of thinking of a personality that is necessary for realization of art activity in the course of creation of material and spiritual benefits is analyzed. As a methodological basis of training in the field of arts and crafts the theory of activity as psychology and pedagogical development in a person of theoretical thinking and consciousness, and its applied value for modern education are considered. The specifics of training in art-therapy is characterized. The psychological mechanisms of art creativity in art promoting development of creative thinking and determination of individual nature of its development.

Keywords: arts and crafts, creative activity, art-therapy, art creativity.

Деятельность художника, включает в себе культурно-эмоционально-эстетическое познания человека к окружающему миру. В процессе работы над произведением происходит создание новой художественной реальности, в которой отображается познания и оценка мира. В создание художественной работы входят такие аспекты человеческой деятельности (коммуникативная, созидательная, познавательная, оценочная, воспитательная) которые активно воздействуют на зрителя, также как и на художника. Чем прокладывают духовную связь сквозь объект искусства, как у художника, так и у зрителя.

В любом произведении искусства решающее значение играет художественный образ, представление творческого начала человека. Художественный образ является всеобщей категорией художественного творчества, формой толкования и освоения мира с определенной позиции эстетического идеала путем создания эстетически воздействующих объектов. Художественный образ диалектичен: он объединяет живое созерцание, его субъективную интерпретацию и оценку автором [6, с. 28–38].



Стоит отметить Художественный образ, отражает психоэмоциональное состояние человека в период создания объекта творчества. Эмоции – это особая форма психологического отражения действительности, которая непосредственно отражает не объективные явления, переживания, и субъективное отношение к ним. Следовательно, эмоции отображают связь между действительностью и особым восприятием художника к окружающему миру его чувства и переживания [2, с. 752; 4, с. 304].

Выготский Л.В. рассматривает художественное произведение как совокупность эстетических знаков, направленных на возбуждение в людях позитивных эмоций. Существует объект внешний, в котором заложены связи, секреты и знаки, благодаря которым это художественное произведение становится привлекательнее.

Симонов П.В. – специалист по экспериментальной нейрофизиологии эмоций, биофизик, психофизиолог и психолог – отмечает подкрепляющую функцию эмоций. То есть события и объекты, вызывающие эмоциональные отклики, быстро и надолго запечатляются в памяти. Следовательно эмоции принимают на себя ведущую роль в процессе обучения.

По Фроловой Т.И. художественная деятельность определяется «центральной звеном художественной культуры, назначенной повышать эффективность эстетической культуры в развитии общества в целом, зарождающей эстетические начала, которые присущи всем видам человеческой деятельности и имеют важное значение для ее стимулирования. Данная сторона с социальной точки зрения имеет возрастающее значение художественной деятельности в жизни общества» [8, с. 509–510].

Рассмотрим влияние эмоций на сознательное и бессознательное. эмоциональная деятельность «переживания» в художественном творчестве откроет новое видение на внутреннее бессознательное субъекта, принимающего на себя роль художника. Л.М. Веккер под «переживанием» принимает непосредственно отражение художником собственного душевного состояния, а не свойства и отношения объектов, «поскольку даже непосредственное психологическое отражение свойств и внешних отношений объектов есть знание об этих свойствах и отношениях, а не переживания в их собственном смысле» [1, с. 231]. В результате творческой деятельности человека мы видим образы, воплощающие в реальность видение и «переживания» индивида.

Искусство бывает изобразительным и неизобразительным. Видами изобразительного искусства являются: графика, живопись и скульптура. Среди неизобразительных искусств находятся: литература, музыка и танцы. Данные виды творчества могут обладать общими характеристиками: время появления, сложные и простые средства исполнения, современные и традиционные, прикладные или изящные, возможность использования в быту.

Рассмотрим влияние ДПИ как арт-терапии. Стоит отметить, что человек в процессе создания данного художественного произведения развивает мелкую моторику, которая оказывает влияние не только на речь, но и на память, внимание, творческое, системное и практическое мышление. При обучении студентов направления декоративно-прикладного искусства, для решения проблемы художественного видения, мы ставим задачу эффективного использования эмоционального состояния и накопленного опыта на всех этапах обучения, создавая определенные условия для самоорганизации, мотивированию к обучению, и дальнейшему самообразованию.

При рассмотрении процесса создания художественного произведения, отмечается, что при столкновении с моделью, у художника проявляется эмоциональная окраска восприятия самой модели, происходит включение перцептивных процессов. На следующем этапе включаются эмоции и переживания, чаще всего являющееся художественно-творческим актом, а познание является собой подсобный акт, содействующий выявлению художественности образа и его материализации. Художественное переживание является сложным актом, формирующим элементы сознания и уходящим в глубины подсознательного. Бакушинский А.В. отмечает восприятие зрителем произведения искусства, как путь,



который проходит от осознанного к неосознанному, а у художника наоборот, от подсознательного к сознательному. Поэтому переживания у зрителя являются возбудителем процесса, а у художника результатом процесса. Во многом, именно этот процесс определяет значимость и ценность любого произведения искусства.

Произведения искусства, воздействующие извне, организуют познавательные процессы психической деятельности и обеспечивают информационный чувства и восприятие, являющиеся основой источника умственной направленности. В художественной педагогике очень важно создать «правильный» психологический фон. Эти вопросы рассматриваются многими педагогами и существует множество вариантов их решения.

Следует отметить, что само восприятие объекта проходя этап за этапом усложняется, а следовательно, происходит и усложнение познавательной деятельности. Усиливается сосредоточение внимания на произведении искусства. Вытекающими последствиями является рационализация переживания. Линии, поверхность, объем, цвет, ритм и их комбинации на плоскости и в пространстве вызывают и усиливают психологические процессы.

Декоративно-прикладное искусство – вид художественного творчества, который охватывает различные разновидности профессиональной творческой деятельности, направленной на создание изделий, тем или иным образом совмещающих утилитарную, эстетическую и художественную функции.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий направленных на выполнение точных движений кистями и пальцами рук и ног.

Творческое мышление – это мышление созидательное, дающее принципиально новое решение проблемной ситуации, которое приводит к новым идеям и открытиям.

Новая идея – это совершенно новый взгляд на взаимосвязи и взаимозависимости явлений. Нередко новая идея возникает на основе нового «сцепления» ранее известной информации.

Системное мышление – это способность к анализу объекта или процесса, состоящего из множества элементов, которые взаимодействуя между собой взаимно влияют друг на друга с помощью системного подхода.

Практическое мышление – это мышление, в котором представлены как когнитивная, так и регулятивная функции. Это мышление, отличающееся направленностью на преобразование реальной действительности, а не только на ее познание и объяснение.

Копытин А. И. дает следующее определение арт-терапии:

Арт-терапия – направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на приобщении пациентов к искусству. Арт-терапия считается ветвью арт-психотерапии наряду с музыкальной терапией, драматической и танцевально-двигательной терапией [3, с. 336].

Термин «арт-терапия» ввел в потребительские массы художник Адриан Хилл в 1938 году при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Арт-терапия находила отражения психоаналитических взглядах Фрейда и Юнга, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, скульптура, инсталляция) выражает его неосознаваемые психические процессы. вклад в развитие арт-терапии внесли такие художники и психологи как Адамсон Э., Тимлин Д., Наумбург М., Крамер Э.

Искусство и терапия в корне имеют много общего. Это касается не только танца, музыки и актерского мастерства, но также изобразительных форм, с которыми мы сталкиваемся, рассматривая наскальную живопись, воспринимаемую нами как «начало критически-созерцательного существования человека». Арт-терапия – это один из наиболее эффективных способов работы с любой возрастной категорией, любыми нарушениями. При этом для личности арт-терапия является способом самовыражения, развития и самораскрытия гармонизации личности. Каждый из нас может быть творцом, что приносит нам огромное удовлетворение. В творчестве каждый человек получает возможность высказаться, выражая свои эмоции и чувства.



«Психотерапевтическая энциклопедия» под ред. Карвасарского Б.Д., определяет арт-терапию, как «использование искусства как терапевтического фактора». Арт-терапия является простым и эффективным способом психологической помощи, основанном на творчестве.

Арт-терапия помогает индивиду справиться в разрешении психологических проблем (травм). Как отмечала Крамер Э. «Арт-терапия не может отменить прошлые травмы или излечить глубокие эмоциональные нарушения. Она может мобилизовать и развить внутренние ресурсы, уменьшить ужас одиночества и таким образом открыть путь к эмоциональному росту и реабилитации».

Функции арт-терапии: катарсическая – очищает, освобождает от негативных состояний и переживаний; регулятивная – способствует снятию нервно-психического напряжения; коммуникативно-рефлексивная – обеспечивает коррекцию нарушений общения [5, с. 248].

Арт-терапия в ДПИ помогает человеку погрузиться в изучение новых областей, в частности, промыслов на примере создаваемых объектов творчества, в формировании позитивной мотивации, может помочь в преодолении страхов перед существующими трудностями, помогает создавать ситуацию успеха, направлена на разрешение личностных проблем посредством работы с образами индивидуального и коллективного, сознательного и бессознательного.

Фрейд считал, что наиболее глубокой и важной областью человеческого разума является бессознательное. Бессознательное – это хранилище первобытных инстинктов, эмоций и воспоминаний, которые угрожают сознанию до такой степени, что оно становится бессознательным.

В обществе, утратившем базовую шкалу ценностей, стремление реанимировать эстетические параметры и мотивации искусства отвечает задаче сохранения различных слоев культурного наследия. Изучение промыслов на примере формирования ДПИ плоскостно-орнаментальное видение натуры, чтобы научиться претворять богатейшие впечатления от окружающей действительности в произведения декоративно-прикладного искусства. «Художественное проектирование и технологии исполнения изделий декоративно-прикладного и народного искусства» позволяют воздействовать на психоэмоциональную деятельность человека, так как углубленное изучение нового материала дает новые перспективы к познанию окружающего мира и самого себя как индивида, следовательно, поможет как личностному росту, так и укреплению нервной системы. ДПИ как динамический процесс развития и самореализации личности при освоении данной деятельности.

Рассмотрим деятельность, в которую погружается индивид при изучении ДПИ в арт-терапии. Деятельность, в которой традиционно выделяется ряд последовательных этапов развития от момента возникновения идеи до создания нового изделия называется проектно-исследовательской.

На подготовительном этапе выполнение проекта декоративного изделия начинается с анализа ситуации, определения предполагаемой заготовки, материала и технологии его изготовления, формулировки проблем, связанных с данным видом деятельности. На этом этапе зарождается и уточняется художественно проектируемое изделие и варианты его пространственно-пластических решений. Включает в себя актуальность темы проекта, постановку взаимосвязанных целей и задач исследования и проектирования, выдвижение гипотезы исследования, а также идеального результата проектирования с последующим циклом проверки и уточнения [7, с. 86].

Принято выделение исследовательского этапа, направленного на поиск технологических решений и аналогичных образных, возможностей применения тех или иных материалов для разрабатываемого объекта ДПИ. На этом этапе организуется сбор и анализ информации, необходимой для решения проектных и исследовательских задач. Полученная



информация обобщается и структурируется, на данной основе разрабатывается проектно-исследовательская концепция объекта. Следующим этап творческого поиска в структуре проектно-исследовательской деятельности человека по созданию объекта ДПИ предполагается обобщение полученных результатов решения всех творческих задач. Нам представляется проектное предложение по изготовлению изделия. Затем организуют реализацию проекта декоративного изделия, предполагающую практическую работу по воплощению творческого замысла.

Эффективность предложенной структуры организации проектно-исследовательской деятельности человека в процессе обучения ДПИ доказана длительной экспериментальной проверкой и широкой апробацией в профессиональном сообществе. Арт-терапия в ДПИ представляет собой последовательность действий, которые ведут к самоорганизации, дисциплине, самовыражению и глубокой вовлеченности, помогая индивиду справляться с внутренней потребностью к самореализации и вытеснению психотравм из подсознания.

Библиографические ссылки

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М. : Смысл, 1998. 231 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
3. Копытин А.И. Арт-терапия – Новые горизонты. М. : Когито-Центр, 2006. 336 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М. : Моск. ун-та., 1993. 304 с.
5. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для вузов. М. : Академия, 2001. 248 с.
6. Романова С.И. Художественный образ в пространстве семиотических отношений. // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 2008. № 6. С. 28–38.
7. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Лашаев. М. : Олимп : Изд-во АСТ, 2000. 86 с.
8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фроловой. М., 1991. С. 509–510.

© Боженова А. В., Воронова М. В., Степанов К. Н., 2022



ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Н. ЛЕОНТЬЕВА

В. Э. Василевская

аспирант, Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: vasilevskaya.v.e@mail.ru

В статье рассматриваются особенности предметного вектора психологии в исторической ретроспективе. Внимание концентрируется на категории деятельность в анализе человеческого поведения. Сущность психологической теории деятельности раскрывается через общепсихологическую теорию А. Н. Леонтьева.

Ключевые слова: деятельность, интериоризация, личность, операция, сознание, экстериоризация.

The article discusses the features of the subject vector of psychology in historical retrospect. Attention is focused on the category of activity in the analysis of human behavior. The essence of the psychological theory of activity is revealed through the general psychological theory of A.N. Leontiev.

Keywords: activity, internalization, personality, operation, consciousness, exteriorization.

О психологии как науке обычно говорят в контексте её базисного компонента понятия «душа», то есть описания действительности независимой от человеческого сознания. Термин «психология» происходит из древнегреческих «психе» и «логос» что означает душа и знание. В Древнем мире психологические знания развивались в призмах, прежде всего, философии, а предметом изучения было объяснение материального и идеализированного проявления души. Проблема соотношений души и тела, врожденного и приобретенного, рассматривалась сквозь эмпирический анализ психических явлений (восприятия, памяти, воображения и т.д.). К XIII столетию в философских учениях о душе всё более акцентировалось внимание на медицинских знаниях, анатомофизиологических открытиях. Формирование основ бессознательной психики происходит в XIX столетии, тогда большое влияние на становление современного понимания термина «психология» оказали работы немецкого философа Христиана Вольфа. На протяжении данного столетия внимание исследователей концентрировалось на специфике функционирования нервной системы, органов чувств, измерении скорости протекания психических процессов. Новый этап в развитии психологии был обусловлен изменением предметного вектора, к 30-м гг. прошлого столетия, он сместился к проблемам человеческого поведения. Появились соответствующие научные школы, вроде бихевиоризма, психоанализа, гештальтпсихологии, аналитической психологии [3, с. 13].

В общем плане, результатом исследований в рамках данных школ является подтверждение зависимости психики от сознания и воли человека, представление о психике как о «изолированном механизме» ошибочно. Более того, части «зависимого» производны от конкретного феномена – деятельности. Психологическая теория деятельности предпринимает попытку объяснить поведение человека сознательными, социальными и культурными явлениями. Понятие деятельность в психологии играет методологически ключевую роль, однако его содержательная неоднозначность порождает проблему интерпретации. Для описания человеческой реальности в психологии помимо данного понятия используются и другие, близкие по значению, к примеру, поведение, жизнедеятельность, практика, работа. Из многообразия существующих попыток объяснить разность «однородных» терминов,



обратимся к анализу В.Д. Шадрикова. Так, например, в работе «Психология деятельности человека», он сопоставляет понятие «поведение» и «деятельность», говоря о том, что первое скорее относится преимущественно к животным или «живым существам» (что стирает грань между животным и человеком). Такого рода исследования проводили психологи-бихевиористы, которые изучали поведение различных живых существ, от человека до микробов. Существует даже отдельное направление объективистской школы (Хейнрот, Лоренц, Тинберген), представители которой изучали поведения преимущественно высших позвоночных существ. Также Шадриков замечает, что в научной литературе понятие поведение истолковывается как целеполагающая деятельность человека. Однако сама деятельность скорее более узкое, специальное понятие, которое отражает лишь малую часть форм активности поведения человека. Более того, в отличие от поведения, деятельность носит исключительно осознанный характер, что не всегда характерно для поведения [4, с. 27].

В отечественной теории деятельности наиболее распространенными являются идеи советского психолога и философа А.Н. Леонтьева. Так, к примеру, в 70-е гг. XX столетия Леонтьев сформулировал теорию, согласно которой категория деятельность наравне с сознанием и личностью определяется автором как базовая в психологии. К примеру, по его мнению, личность является продуктом деятельности, формируется социально, по мере существования человека. Исходя из чего, любое действие, преобразованное в поступок, является единицей анализа личности. В начале своего главного труда «Деятельность. Сознание. Личность», он отмечает, что для понимания сущности сказанного между автором и читателем, необходимо выделить главное, а именно попытку психологически осмыслить данные категории (деятельность, сознание и личность) для построения конкретной системы функционирования психического отражения реальности. Он вводит понятие предметной деятельности, где под предметом понимается двоякое начало, то есть первичное – преобразующее деятельность субъекта и вторичное – психическое отражение его свойств. Данное понятие позволяет основательно изучить феномен деятельности, поскольку для объяснения возникновения чувственный субъективных особенностей недостаточно рассматривать лишь работу органов чувств, необходимо ещё изучать физическую природу воздействия на предмет. Главное отличие деятельностей состоит в различии их предметов, которые и создают направленность (мотив). Более того, согласно Леонтьеву, любая деятельность обязательно включает мотив, соответственно немотивированная деятельность – это всего лишь деятельность со скрытым мотивом, а не его отсутствием. Таким образом, предметная деятельность не только ориентирует субъект в предметном мире, она также отличает одну деятельность от другой.

Также автор обращает внимание на различие терминов «действие» и «операция», говоря о том, что в психологии они зачастую употребляются без четкого сущностного разделения. Однако психологический анализ деятельности проводит четкую грань между данными терминами, действия всегда основано на целях, а операция – на условиях. При изменении условий цель остается та же, в связи с чем, изменение операционного состава действия не влечет за собой изменения его цели. Всякая операция является результатом преобразования действия, реализуемого в результате его включения в другое действие.

В теории Леонтьева важную роль играет понятие сознания как образующее деятельности, своего рода отражение реальности, в которую включены действия и состояния субъекта. При этом само сознание образовано тремя компонентами:

– *Чувственная ткань*, представляет собой «каркас» образа, который в свою очередь может отличаться чувственным тоном, степенью ясности, устойчивостью. Именно благодаря чувственной ткани (содержанию) сознания, реальный мир предстает перед субъектом вне сознания, как объект деятельности. Важно также отметить, в сознании чувственная ткань может быть представлена как в «естественной» форме, так и в специальной интроспекции. В первом случае, чувственная ткань проявляется в нормальных условиях, а втором



случае – в экспериментальных условиях, например, в опытах с адаптацией к инвертированному зрению.

– *Значение*, как содержание сознания, согласно Леонтьеву, обращает внимание на культурный опыт деятельности субъекта, его мировосприятие, усвоение реальности. В данном случае значение является формой сознания, его единицей, способной преломить мир в сознании субъекта. Самым явным носителем значения является язык, в котором фиксируются выработанные обществом операции действия. В связи с чем, языковые значения отражают общественное значение предметов для сознания. Анализируя значение, как содержательный компонент индивидуального сознания, Леонтьев указывает на двойственность его проявления. Когда с одной стороны существование (функционирование) значений зависит от чувственных впечатлений (чувственного предметного мира), а с другой стороны, оно зависит от субъективности (пристрастности) индивидуального сознания.

– *Личностный смысл* отражает индивидуальное сознание, несводимое к безличному знанию. Более того оно позволяет субъекту оценить объективные обстоятельства его действий. По этой причине личностный смысл имеет важное значение для анализа строения внутренней и внешней деятельности, которую можно характеризовать не только точки зрения детерминации структурных элементов (действие и операция), но и, прежде всего, с точки зрения свойств предмета, образованных отношением человека к нему. Личностный смысл выступает своего рода интерпретатором ситуаций для субъекта, изменение смысла приводит к изменению мотива и как следствие, самой деятельности. Таким образом, личностный смысл в большей степени принадлежит не предмету, а непосредственно деятельности, в которой предмет выступает для субъекта смыслом [1, с. 31].

В теории Леонтьева можно выделить несколько ключевых методологических принципов:

1. *Принцип предметности*, обнаруживается ещё на этапе зарождения деятельности, при этом сам предмет выступает не как объект, воздействующий на субъект, а скорее как объект, на который направлен акт.

2. *Принцип активности*, отражает возможность проникать в реальность, посредством пристрастности психического отражения. Более того, данный принцип противопоставляется реактивности, что объясняет приспособляющийся подход к деятельности человека, а также постулирует творческий (преобразующий) характер деятельности.

3. *Принцип неадаптивной природы предметной деятельности*, исходит из положения о том, что человек внутренне действует на внешнее и тем самым изменяет себя. В связи с чем, психическое отражение предметного мира образуется не внешними воздействиями, а практическими контактами человека с предметным миром, т.е. его активностью (неадаптивностью).

4. *Принцип интериоризации и экстериоризации*, проявляется в процессе внешней предметной деятельности. Интериоризация представляется как формирование сознанием плана предсуществующей деятельности, а экстериоризация – как переход от внутренней стадии к внешней стадии (от «я» к «мы»), благодаря чему внутреннее становится доступным для наблюдения и управления внешнему.

5. *Принцип психологического строения деятельности*, включает потребность, мотив, цель, условия её достижения (задачи), действия.

6. *Принцип единства строения внешней и внутренней деятельности*, прежде всего опосредствует связь человека в реальностью, а также отражает возможность перехода от внешней к внутренней деятельности и наоборот (через процесс интериоризации и экстериоризации).

7. *Принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структурной системе деятельности*, объясняет изменение психической деятельности под влиянием связи объекта с компонентами деятельности (мотивами, целями) [1, с. 23].



Вышеперечисленные принципы можно обобщить в единый, согласно которому образованию психической внутренней деятельности предшествует процесс интериоризации практической внешней деятельности. В целом, анализ психологического строения деятельности в теории Леонтьева, прежде всего, позволяет выявить связь между категорией целостной деятельности и понятиями потребность и мотив. Так, мотив инициирует активность человека по определению цели, которая в свою очередь побуждает к выполнению действия по образованию предмета, удовлетворяющего мотив и потребность. Положения общепсихологической теории деятельности открыли новый подход к анализу операционного процесса конкретной деятельности, важное значение в которой отводится предмету. Категория предметной деятельности является исходной, несущей в себе движущие силы трансформации психики. Она первична в отношении управления процессом деятельности. Согласно Леонтьеву, в практике мы имеем дело с различными «особенными» деятельностями, отличающимися в первую очередь разностью потребностей субъекта. Саму «особенность» можно характеризовать по различным свойствам (форме, способам осуществления, эмоциональной напряженности, пространственной характеристике, физиологическим механизмам и т.д.), однако основным свойством различия является предмет.

Библиографические ссылки

1. Волкова М.Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии : учеб. пособие. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2007. 78 с. Текст: непосредственный.
2. Маклаков А.Г. Общая психология : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2016. 583 с. Текст: непосредственный.
3. Ступницкий В. П., Щербакова О. И., Степанов В. Е. Психология : учебник для бакалавров. М. : Дашков и К°, 2013. 520 с. Текст: непосредственный.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с. Текст: непосредственный.

© Василевская В. Э., 2022



ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

И. В. Гудовский

доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: igud@mail.ru

Для развития ребёнка с ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и создание специально созданной среды в образовательной организации.

Ключевые слова: психология, педагогика, сопровождение, ОВЗ, инклюзия, ребенок, отклонения, психолого-педагогическое сопровождение.

For the development of a child with disabilities, it is necessary to create conditions under which he could master the processes associated with socialization. This is the organization of children's activities and the creation of a specially created environment in an educational organization.

Keywords: psychology, pedagogy, support, disabilities, inclusion, child, deviations, psychological and pedagogical support.

В настоящее время, в связи с вертикальной динамикой роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья, в современном мире остро встает вопрос, затрагивающий проблемы их социализации, обучения и развития. Данная категория детей сталкивается с такими трудностями как: отсутствие способности к самообслуживанию, передвижению, самоконтролю за поведением, что в результате приводит к социальной изоляции и осложнению психологического состояния, на которое уже изначально наложен «отпечаток» дефекта [1].

Для детей с ОВЗ характерно наличие низкой самооценки, страхов, повышенный уровень тревожности, неуверенность в своих силах, что, в большинстве случаев, и является причиной развития у них агрессии как по отношению к окружающим, так и по отношению к самому себе (аутоагрессия).

Для детей с ОВЗ характерно отдаление от жизни общества, проблемы с принятием своего положения и преодоления психологического дискомфорта, что в дальнейшем отрицательно сказывается на их обучении, участии в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Таким образом, тема психологического сопровождения имеет основополагающее значение для жизни этих людей с рождения. Это связано с тем, что жизнедеятельность ребенка с ОВЗ в силу своих особенностей нуждается в специальном подходе со стороны взрослых [2].

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Существуют причины появления детей с ограниченными возможностями здоровья [5 с. 45].

Психологическое сопровождение ребенка с ОВЗ можно рассматривать как процесс совместного движения (психолог-ребенок), своевременное определение пути наиболее оптимального развития ребенка, оказание психологической помощи и поддержки.



Психологическое сопровождение позволяет в полной мере реализовать способности ребенка с ОВЗ, сформировать успешность деятельности, повысить эффективность образовательных воздействий. Однако необходимо учитывать возраст ребенка на момент начала осуществления психологического сопровождения, ибо только при условии раннего включения в процесс систематической коррекционно-воспитательной работы, охватывающей все направления индивидуального развития ребенка с ОВЗ, можно достичь оптимального для него уровня развития. И не менее важным условием полноценного развития детей с ОВЗ является их собственная деятельность и сотрудничество со взрослым. У психологического сопровождения детей с ОВЗ, как и у любого процесса, есть свои этапы.

Первый этап – изучение анамнеза (совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании путем расспроса, самого обследуемого и/или знающих его лиц) и осуществление диагностической работы (составление диагностической карты)

Второй этап – разработка и реализация индивидуальной программы сопровождения, цель которой направлена на создание условий, позволяющих детям с ОВЗ успешно функционировать и оптимально развиваться как в образовательной среде, так и в окружающем социуме.

Третий этап – сопровождение как динамически-активная деятельность, целью которой является адаптация ребенка с ОВЗ и достижение им максимально возможной самостоятельности и независимости.

Четвертый этап – согласованность разнообразных форм взаимодействия специалистов, оказывающих профессиональную помощь детям с ОВЗ. Так, например, одним из важных звеньев в работе по сопровождению детей с ОВЗ, является создание разнообразных форм взаимодействия логопеда и педагога-психолога.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ осуществляют психолог, классный руководитель, учитель-предметник. В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся. [4]

Психолого-педагогическое сопровождение как целостная, системно организованная деятельность, направлено на создание в рамках объективно данной образовательной среды условий для максимального личностного развития ребенка и других субъектов образования. Выделяются этапы построения программы психолого-педагогического сопровождения.

Аналитический этап. Разработка и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения требует определения (уточнения) потребностей в данной деятельности:

- анализ актуальных задач субъектов образования;
- организационный анализ;
- персональный анализ.

Диагностический этап. Целью данного этапа является выявление сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения.

Начинается этап с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения диагностического обследования. Это первичная диагностика соматического, психологического, социального здоровья субъектов. При этом может использоваться широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности и документации.

Проективный этап. На этом этапе выбирают формы, способствующие оптимальному решению выявленных проблем, выбирают методы, строят прогнозы эффективности.

Коррекционная работа в соответствии с ФГОС для детей младшего школьного возраста, направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы, коррекцию



недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении образовательной программы [7].

Работа с детьми с ОВЗ предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ направленно на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум и устремлено на овладение дошкольниками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками [6].

Основными направлениями психо-коррекционной работы с детьми с ОВЗ можно выделить следующие:

- диагностическая;
- коррекционно-развивающая работа;
- профилактическая и консультативная работа с родителями.

Диагностическое направление

Диагностическое направление включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой развития ребёнка в процессе психо-коррекционной работы.

В процессе коррекционно-развивающей работы выполняются задачи по определению актуального уровня развития ребёнка и зоны ближайшего развития, выявлению особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребёнка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

В соответствии с особенностями развития ребёнка и решением психолого-медико-педагогического консилиума дошкольной организации определяются направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий.

Одна из важных задач является разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребёнка или группы детей в целом.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике, позволяющей:

- выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ;
- определить оптимальную траекторию развития (индивидуальный маршрут развития ребенка);
- обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребёнка с ОВЗ в дошкольной организации;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребёнка;
- определить направления консультативно-просветительской работы с родителями ребёнка.

Качественный анализ предполагает оценку особенностей процесса выполнения ребёнком заданий и допускаемых ошибок на основе системы качественных показателей, характеризующих эмоциональную сферу и поведение ребёнка:



- особенности контакта ребёнка;
- эмоциональная реакция на ситуацию обследования;
- реакция на одобрение;
- реакция на неудачи;
- эмоциональное состояние во время выполнения заданий;
- эмоциональная подвижность;
- особенности общения;
- реакция на результат.

Качественные показатели, характеризующие особенности познавательной сферы и моторной функции ребёнка:

- особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, речи;
- особенности моторной функции.

Коррекционно-развивающее направление.

Структура коррекционно-развивающего занятия:

- приветствие – ритуал (создание положительного настроя на совместную деятельность, общение);
- кинезиологические упражнения или Мозговой штурм (стимуляция интеллектуального развития);
- игры, дидактические упражнения и игровые задания, направленные на коррекцию и развитие познавательных процессов, подобраны с учетом лексических тем и связаны сюжетной линией (развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, моторики);
- психо-гимнастика и этюды (развитие мимики и пантомимики);
- релаксационные упражнения (развитие умения расслабляться и распределять свои силы).

Психо-коррекция познавательных процессов – развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций (память, внимание, мышление, воображение, восприятие). Коррекционно-развивающая работа в данном направлении ведется посредством дидактических игр, наглядных пособий.

В системе работы следующие формы:

- проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями: тематические беседы, посещение семей, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК;
- проведение малых педагогических советов, административных советов;
- ведение карт наблюдений динамики учебных навыков;
- посещение, взаимопосещение уроков, анализ уроков с точки зрения здоровья ребенка;
- разработка методических рекомендаций учителю;
- анкетирование учащихся, диагностика;
- обследование школьников по запросу родителей;

Содержание и формы работы:

- наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности (ежедневно);
- поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, школьным психологом, медицинским работником, администрацией школы, родителями;
- составление психолого-педагогической характеристики учащегося с ОВЗ при помощи методов наблюдения, беседы, экспериментального обследования, где отражаются особенности его личности, поведения, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, уровень и особенности интеллектуального развития, и результаты учебы, основные виды трудностей при обучении ребенка;



- составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося (вместе с психологом и учителями- предметниками), где отражаются пробелы знаний и намечаются пути их ликвидации, способ предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;
- контроль успеваемости и поведения учащихся в классе;
- формирование такого микроклимата в классе, который способствовал бы тому, чтобы каждый учащийся с ОВЗ чувствовал себя комфортно;
- ведение документации (психолого-педагогические дневники наблюдения за учащимися и др.);
- организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо выполнение следующих условий:

- формирование УУД на всех этапах учебного процесса;
- обучение детей (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, сопоставлять;
- побуждение к речевой деятельности, осуществление контроля за речевой деятельностью детей;
- установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;
- использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;
- максимальное использование сохранных анализаторов ребенка;
- разделение деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющее осмысливать их во внутреннем отношении друг к другу;
- использование упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, восприятия.

Организация групповых и индивидуальных занятий, которые дополняют коррекционно-развивающую работу и направлены на преодоление специфических трудностей и недостатков, характерных для учащихся с ОВЗ.

В содержание исследования ребенка психологом входит следующее.

Изучение истории развития ребенка. Психолог методами анкетирования и бесед с родителями выявляет обстоятельства, которые могли повлиять на развитие ребенка (внутриутробные поражения, родовые травмы, тяжелые заболевания в первые месяцы и годы жизни). Имеют значение наследственность (психические заболевания или некоторые конституциональные черты), семья, среда, в которой живет ребенок (социально неблагополучная, ранняя депривация). Необходимо знать характер воспитания ребенка (чрезмерная опека, отсутствие внимания к нему и др.).

Изучение работ ребенка (тетради, рисунки, поделки и т. п.).

Обследование ребенка по окончании адаптационного периода проводится, если ребенок не справляется с программным материалом, где психолог использует следующие методики: просмотр письменных работ, моторные пробы, классификация, 4-лишний, последовательные картинки, тест Тулуз-Пьерона, кратковременная речевая память, кратковременная зрительная память. Беседует с целью уточнения запаса представлений об окружающем мире, уровня развития речи. Заполняется протокол первичного обследования.

Анализ материалов обследования. Психолог анализирует полученные о ребенке сведения и данные собственного обследования, выявляются его резервные возможности. В сложных дифференциально-диагностических случаях проводятся повторные обследования.

Выработка рекомендаций по обучению и воспитанию.



Составление индивидуальных карт психолого-медико-педагогического сопровождения [3].

В каждом конкретном случае определяются ведущие направления в работе с ребенком. Для одних детей на первый план выступает ликвидация пробелов в знаниях учебного материала; для других – формирование произвольной деятельности, выработка навыка самоконтроля; для третьих необходимы специальные занятия по развитию моторики и др.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими учениками. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

Библиографические ссылки

1. Федеральный Закон РФ. Об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ : [принят 29 декабря 2012 г.]. 170 с. Текст: электронный.
2. Белошистая А. В., Левитес В. В. Развитие логического мышления младших школьников : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Юрайт, 2022. 129 с. Текст: электронный.
3. Глухов, В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии : учебник для среднего профессионального образования. М. : Юрайт, 2022. 323 с. (Профессиональное образование). Текст: электронный.
4. Гаврилушкина О.П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития. М. : Просвещение, 1980. 72 с. Текст: непосредственный.
5. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений: учебник для бакалавриата и специалитета. М. : Юрайт, 2018. 341 с. (Бакалавр и специалист). Текст: электронный.
6. Спиридонов В. Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем : учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2022. 323 с. Текст: электронный.
7. Фуряева Т. В. Инклюзивные подходы в образовании : учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд. М. : Юрайт, 2021. 176 с. Текст: электронный.

© Гудовский И. В., 2022



ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ЛОГИСТИЧЕСКОЙ КОМПАНИИ

Д. В. Звягин

магистрант, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: zwyagin.dima@yandex.ru

Н. А. Красноперова

доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: krasnoperovanina@inbox.ru

Проблема профессионального выгорания человека на производстве является актуальной. Причинами профессионального выгорания могут быть рутинность и монотонность рабочего дня, перегруженность работой, неблагоприятная атмосфера в коллективе, отсутствие профессионального роста и развития карьеры, низкая самоорганизация, отсутствие системы мотивации в организации, просчеты в управлении и т.д. Это приводит к систематической текучести кадров, снижению производительности труда, неэффективным рабочим взаимоотношениям в коллективе. В статье рассматривается проблема профессионального выгорания сотрудников логистической компании.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стресс, фаза напряжения, фаза резистентности, фаза истощения, синдром, симптом.

The problem of professional burnout of a person in the workplace is relevant. The reasons for professional burnout can be routine and monotony of the working day, work overload, an unfavorable atmosphere in the team, lack of professional growth and career development, low self-organization, lack of a motivation system in the organization, miscalculations in management, etc. This leads to systematic staff turnover, reduced labor productivity, inefficient working relationships in the team. The article deals with the problem of professional burnout of logistics company employees.

Keywords: professional burnout, stress, stress phase, resistance phase, exhaustion phase, syndrome, symptom.

Современное общество сталкивается с интенсивным развитием всех сфер производства, все возрастающими требованиями к специалисту на его рабочем месте, сложными производственными задачами и т.д. Построение взаимоотношений между людьми всё чаще приобретают рыночные черты не только в рабочем коллективе, но и в межличностных отношениях, что актуализирует вопросы, нацеленные на гармоничность социальных связей, особенно внутри трудовых коллективов. Зачастую причиной неправильных профессиональных отношений в организации, фирме, на производстве является профессиональное выгорание сотрудников. Данная проблема актуальна в современном мире, особенно в сфере логистики, так как сотрудники этого направления постоянно находятся под давлением внешних источников, вызывающих негативные эмоции.

Это определило цель данного исследования: выявление причин появления профессионального выгорания сотрудников логистической компании с целью анализа и разработки профилактических мер, позволяющих предупредить возможное появление данного синдрома у сотрудников.



Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи: провести анализ научных источников, в которых описывается проблема возникновения профессионального выгорания; изучить причины возникновения выгорания; выделить и охарактеризовать стадии процесса выгорания; провести исследование среди сотрудников логистической компании на наличие симптомов выгорания; сформулировать выводы и рекомендации.

В качестве метода исследования был использован метод В.В. Бойко, позволяющий выявить степень профессионального выгорания сотрудников [1].

Современное общество часто сталкивается с выгоранием на работе в самых различных сферах деятельности, независимо от возраста и профессионального стажа работы. Для более точного понимания основы феномена необходимо понять его так, как понимали исследующие его специалисты. Необходимость проведения исследований профессионального выгорания обусловлена тем, что данный феномен начинает проявляться во всех сферах профессиональной деятельности, негативно отражается не только на деятельности, которой занимается специалист, но и на его личности, меняя его отношение к себе, к работе, и окружающим людям. Профессиональное выгорание является синдромом постоянного нахождения в состоянии стресса, что ведёт к потере внутренних и личностных ресурсов человека как специалиста.

Многочисленные исследования феномена так и не получили единого мнения относительно истинного значения самого термина выгорания [4].

Определение профессионального выгорания чаще употребляется по отношению к профессиям, связанным непосредственно с оказанием помощи таким слоям населения, которые в данный момент находятся в критической ситуации. Это обусловлено тем, что переживания, исходящие от человека, передаются тому, кто пытается оказать помощь. То есть, в конечном итоге, у специалиста меняется отношение к своей трудовой деятельности, а потом и к себе. Такая работа со временем приводит к внутренней пустоте и постоянной усталости, выполнение обязанностей происходит с полным безразличием и циничностью, приходит чувство собственного непрофессионализма и невозможности достижения успехов в выбранном направлении [3].

Для более точного понимания такого состояния, необходимо выявить причины, которые послужили поводом для обострения недуга. В первую очередь исследуются факторы, напрямую связанные с характером и системой ценностей данного индивида. Так как эти факторы связаны с внутренними переживаниями человека, их можно назвать индивидуальными факторами. Ко второму списку причин можно отнести условия социального взаимодействия в коллективе, наличие возможных сложностей в социуме. То есть, категория внешних факторов, которые, несмотря на свою внешнюю природу, имеют непосредственное воздействие на психологическое состояние человека. Основываясь на исследованиях, проведенных в направлении изучения природы эмоционального выгорания, множество авторов сделали вывод, что это следствие взаимодействия внутренних и внешних особенностей человека, а также, что проблема профессионального выгорания в большей степени является причиной стрессов, происходящих на работе. Под понятием стресса подразумевается усложнение эмоционального состояния, причиной которого является постоянная перегрузка различными факторами, проявляющимися в трудовой деятельности [2; 5; 6].

Не меньшее влияние могут оказывать условия, в которых проводится трудовая деятельность, такие как режим ведения деятельности, рабочая нагрузка, отношения с руководством, действующая система поощрений, внутриколлективные отношения и так далее. Часто причинами возникновения синдрома выгорания являются конфликтные ситуации, возникающие у руководства с коллективом, пренебрежение соблюдением режима труда и отдыха, непрерывная ответственность за выполняемые действия. Все эти факторы в купе могут способствовать развитию постоянного нахождения в состоянии стресса, которое может повлечь за собой развитие выгорания в психическом смысле. Также к причинам



стресса можно добавить состояние физического здоровья. Сотрудники, обладающие хорошим физическим здоровьем, которые заботятся о поддержании себя в форме, гораздо реже подвергаются профессиональному выгоранию. Так же это отражается на адекватной оценке собственных сил, на успехе в социуме и уверенности в себе. Также с синдромом выгорания гораздо меньше сталкиваются те люди, которые способны приспосабливаться к изменяющимся вокруг них условиям, настраиваются на позитивное решение появляющихся проблем не только своих, но и проблем других людей [3; 4; 6].

Процесс формирования выгорания В.В. Бойко условно разделил на три этапа:

- Фаза напряжения: напряжение, накапливающееся внутри человека, можно расценивать началом развития и механизмом, способствующим запуску процесса, который приведёт к профессиональному выгоранию. Определить наличие тревожного состояния можно по таким симптомам, как не покидающие чувство безысходности, состояние тревоги и депрессии, чувству неудовлетворённости собой.

- Фаза резистентности: по сути, это фаза не является самостоятельным проявлением, так как в этом случае человек ограничивает себя от ситуаций, которые вызывают в нём возникновение тревожного состояния путём ограниченной реакции в момент их происхождения, что в процессе вызывает неадекватную реакцию в момент эмоционального всплеска, отсутствие реакции тогда, когда она необходима, ложные реакции на эмоциональные состояния.

- Фаза истощения: выявляется общим понижением энергетического тонуса и постоянной слабостью психического состояния, что характеризуется дефицитом эмоциональных проявлений, проявлением эмоционального безразличия, проявлением личностной отстранённости, а также различными проявлениями со стороны психосоматики и вегетативной нервной системы [1; 2].

Наше исследование проводилось в компании ООО «Сбыт Маркет». В исследовании принимали участие 18 сотрудников логистической компании в возрасте от 22 до 54 лет, 60 % из которых женщины и 40 % мужчины. Исходя из стажа работы сотрудников в компании, для статистического анализа выборку разделили на три группы. В первую группу занесены сотрудники, проработавшие менее 3 лет (17 %), во второй группе стаж сотрудников составил от 3 до 6 лет (33 %), а в третьей – более 6 лет (50 %).

Исследование проводилось при помощи методики диагностики уровня профессионального выгорания (автор В.В. Бойко). Методика является опросником, состоящим из 84 пунктов, сформированных в 12 шкал. Изначально шкалы группируются в три фактора, соответствующих трём выделенным В.В. Бойко стадиям эмоционального выгорания. Из данного метода может быть извлечено 16 показателей: 12 результатов шкал, 3 результата по факторам и 1 общий показатель. Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всём синдроме «эмоционального выгорания». Благодаря методике можно рассмотреть главные симптомы «выгорания». Необходимо выделить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число. Для подведения результатов нужно сложить получившиеся значения 4 шкал каждого фактора. Количество баллов по каждому фактору может колебаться от 0 до 120. Фактор с самым большим количеством баллов будет играть главную роль в представлении общей картины синдрома профессионального выгорания у сотрудника. Сложив полученные значения 3 факторов, получим общий итоговый балл, который меняется от 0 до 360 [1].

Наше исследование проходило в 3 этапа, на 1 этапе проведена диагностика сотрудников. Данные результатов занесены в таблицу.

Согласно таблице у большей части сотрудников ООО «Сбыт Маркет» сформирована фаза напряжения (48 %) и фаза резистентности (48 %), у некоторых сотрудников фазы в стадии формирования (32 %), значит можно утверждать, что профессиональное выгорание только зарождается. Треть сотрудников (31 %) уже имеет сформированную фазу истощения, что говорит о наличии профессионального выгорания. В стадии формирования



29% сотрудников так же находятся близко к эмоциональному выгоранию к рабочему процессу. У большинства респондентов (40 %) не сформировалась фаза истощения, но, если не принять меры, ввиду доминирования двух других фаз, переход на третью стадию не заставит себя долго ждать.

Результаты диагностики профессионального выгорания у сотрудников логистической компании по методике диагностики уровня профессионального выгорания В. В. Бойко

Уровень сформированности фазы	Фаза напряжения, %	Фаза резистентности, %	Фаза истощения, %
Не сформировалась	20	20	40
В стадии формирования	32	32	29
Сформировавшаяся фаза	48	48	31

Исходя из того, что респонденты организации были поделены на 3 группы по стажу работы, необходимо рассмотреть процентное соотношение фаз выгорания каждой группы. Данное сравнение представлено на рис. 1.

По рисунку можно заключить, что сотрудники со стажем менее 3 лет не имеют сформированную фазу напряжения. У сотрудников стаж, которых 3–6 лет, преобладает формирующаяся стадия напряжения, что говорит нам о начале формирования профессионального выгорания. А у большинства сотрудников со стажем более 6 лет уже явно сформированная стадия выгорания.

Далее рассмотрим фазу резистентности, представленную на рис. 2.

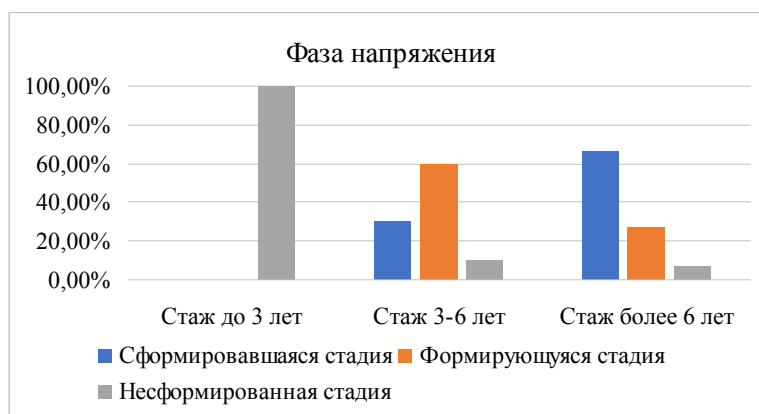


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа данных фазы напряжения

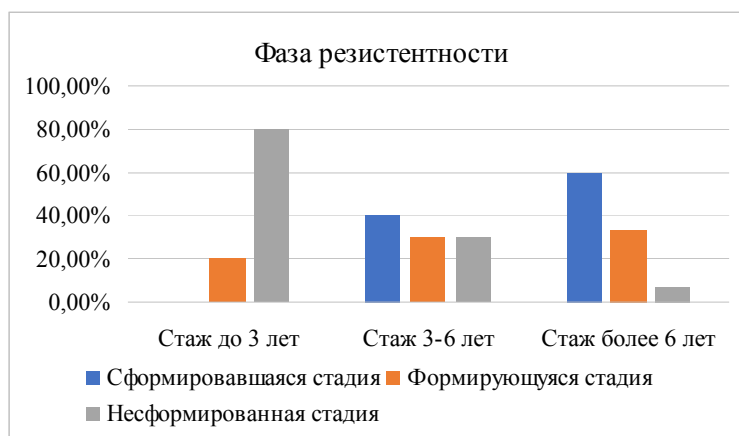


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа данных фазы резистентности



На представленной диаграмме у сотрудников со стажем менее 3 лет и стажем более 6 лет можно наблюдать те же показатели, что показаны на диаграмме «фазы напряжения». А у респондентов организации со стажем 3–6 лет, видно, что 30 % еще только находятся на формирующейся стадии профессионального выгорания и у 30 % не сформирована данная фаза. Полученный результат свидетельствует о том, что несмотря на стаж работы в 3–6 лет большинство сотрудников не подвержены профессиональному выгоранию.

Следующая диаграмма фазы истощения показывает четкое наличие профессионального выгорания сотрудников (рис. 3).

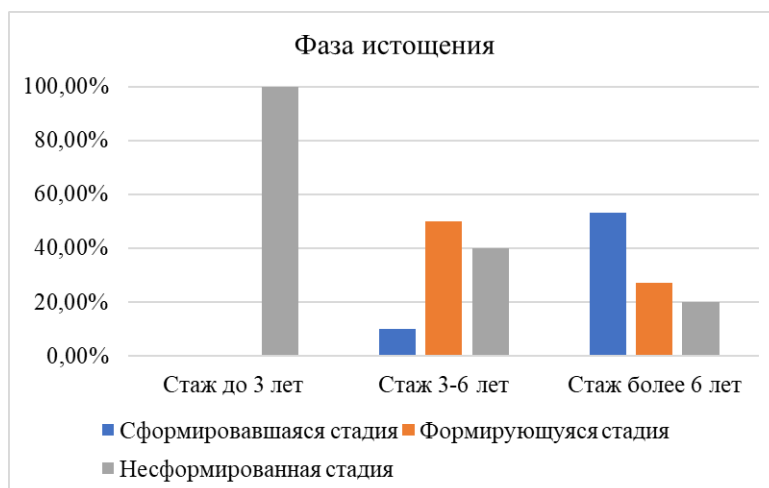


Рис. 3. Результаты сравнительного анализа данных фазы истощения

Согласно рисунку 3 сотрудники со стажем до 3 лет не имеют профессионального выгорания. У 10 % сотрудников со стажем 3–6 лет наблюдается сформировавшаяся стадия выгорания, 50 % находятся близко к формированию и у 40 % ещё не сформирована фаза истощения. В свою очередь, у большинства респондентов со стажем более 6 лет сформирована стадия профессионального выгорания, но у 20 % её нет.

Проанализировав все 3 диаграммы можно сделать вывод, что в логистической компании среди сотрудников наблюдается профессиональное выгорание, проявляющееся в виде психосоматических расстройств на фоне профессионального стресса.

Анализ результатов исследования по стажу работы респондентов компании было выявлено, что менее подвержены профессиональному выгоранию те, у кого стаж работы составлял до 3 лет. А наиболее подвержены профессиональному выгоранию оказались сотрудники со стажем более 6 лет, у которых проявлялись симптомы, конкретно указавшие на наличие неких проблем в психосоматике. Также видно, что после 3 лет работы проявляется формирование профессионального выгорания, возможно, это связано с постоянным нахождением в кругу более старших коллег.

Можно сделать вывод, что в компании рост симптомов профессионального выгорания у сотрудников связан с увеличением стажа работы. Поэтому руководителям компании ООО «Сбыт Маркет» следует начать активно прорабатывать профилактические занятия по предотвращению профессионального выгорания. Например, включить в режим работы активный отдых или общение с коллегами в простой неформальной обстановке для улучшения психологического и эмоционального состояния сотрудников. А также давать рекомендации правильно выстроенного режима работы и организовать внутри коллектива ту систему работы, которая могла бы помочь сотрудникам, имеющим симптомы профессионального выгорания.



Библиографические ссылки

1. Бойко В.В. Психоэнергетика. СПб. : Питер, 2008. 416 с. Текст: непосредственный.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая сила эмоций, методики для изучения эмоций]. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : Питер, 2004. 474 с. Текст: непосредственный.
3. Васильев С.В., Ларионова О.В. Синдром профессионального выгорания // Медицинская сестра. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-professionalnogo-vygoraniya-1>.
4. Козлова К.В., Муравьева О.И., Корытова Г.С. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов // Ped.Rev. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vygoranie-v-psihologii-analiz-i-obobschenie-podhodov>
5. Ларин Н.А. К вопросу современного исследования эмоционального выгорания // Наука молодых – Eruditio Juvenium. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-sovremennogo-issledovaniya-emotsionalnogo-vygoraniya>.
6. Ожогова Е.Г. Профессиональные стрессы и синдром «психического выгорания» // Омский психиатрический журнал. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-stressy-i-sindrom-psihicheskogo-vygoraniya>.

© Звягин Д. В., Красноперова Н. А., 2022



ФАКТОРЫ БЛАГОПОЛУЧИЯ И УСПЕШНОСТИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Л. С. Киселева

доктор социологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
институт психологии и социальной работы,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: kiseleva-l@mail.ru

В статье рассматривается концепция благополучия личности на рабочем месте и конкретизируются факторы, обуславливающие удовлетворенность трудом. Приводятся категории, влияющие на раскрытие потенциала человека в целом и его успешность в разных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: профессиональный стресс, позитивное восприятие, рабочее место, образование.

The article discusses the concept of personal well-being in the workplace and specifies the factors that determine job satisfaction. The categories that influence the disclosure of the potential of a person as a whole and his success in various spheres of life are given.

Keywords: professional stress, positive perception, workplace, education.

Раскрытие человеческого потенциала тесно связано с профессиональным развитием и раскрытием инновационного потенциала личности, с созданием условий для непрерывного профессионального развития. В этой связи одно из центральных мест в обеспечении благополучия человека занимает наличие стабильной работы. Абсолютное большинство экспертных оценок показывает, что потеря рабочего места наносит серьезнейший удар по благополучию 80 % людей, связанный не только со снижением личного дохода, но и самооценкой, настроением, распорядком дня и т.п. При этом восстановление уровня удовлетворенности жизнью после потери работы у женщин происходит быстрее, чем у мужчин. Аргайл М. отмечает, что на общую удовлетворенность влияние оказывает даже не столько сам факт наличия работы или материального поощрения труда, сколько психологические аспекты работы, такие как: разнообразие и самостоятельность труда, его осмысленность, общественная ценность, эмоциональный фон, характер взаимоотношений с коллегами и руководством [1].

S. De Simone, исследуя концепции благополучия на рабочем месте, выделила несколько факторов, связанных с благополучием на рабочем месте:

- во-первых, условия труда. Наличие опасных и вредных условий труда может негативно влиять на здоровье и благополучие работников, и, напротив, отсутствие этих опасностей может положительно сказываться на здоровье и благополучии;
- во-вторых, личностные качества, которые будут оказывать влияние на благополучие каждого конкретного работника в организации;
- в-третьих, профессиональный стресс, возникающий из-за несоответствия индивидуальных потребностей и требований окружающей рабочей среды, будет иметь влияние на здоровье и благополучие работника. Источниками профессионального стресса могут выступать: факторы, присущие работе (перегрузки или недогрузки, сменная работа, сверхурочные работы, качество физической рабочей среды); роль в организации; отношения с руководством, коллегами и подчиненными; нестабильность работы и развития карьеры; организационная структура и климат, неоднозначные условия труда и индивидуальное культурное несоответствие; соотношение между работой и домом [3].

Образование также влияет в соответствии с некоторыми исследованиями на выраженность благополучия. Уровень образования положительно связан с состоянием здоровья



и здоровым образом жизни, самооценка здоровья является надежным предиктором проблем со здоровьем, использованием медицинской помощи, а также долголетия [2]. Сотрудники с высшим образованием склонны иметь безопасную работу с высоким уровнем заработной платы, в то время как сотрудники с образованием ниже среднего чаще работают в опасных условиях с низкой заработной платой. Знания являются лучшими предикторами фактической производительности взрослых на работе и детей в школе [7]. В ряде исследований, однако, были выявлены негативные последствия образования для благополучия. А. Michalos и J. Orlando выявили, что чем больше студенты заработали кредитов, тем ниже был их уровень удовлетворенности [5].

Нам представляется весьма интересной точка зрения S. Lyubomirski et al. на детерминанты благополучия как на выгоды, дающие человеку возможность раскрыть и реализовать свой потенциал и стать успешным в различных областях жизни [4]. В качестве детерминант благополучия приводится 6 категорий:

- позитивное восприятие себя и других: счастливые люди довольны своей семейной жизнью и интимными отношениями, дружескими отношениями, образованием и работой, досугом, жильем, а также позитивно относятся к другим людям;
- общительность и активность: счастливые и довольные люди наслаждаются социальным взаимодействием, коммуникабельны и экстраверсивны, склонны участвовать в жизни сообществ, заниматься спортом и быть в «потоке»;
- внешняя привлекательность и сотрудничество: благополучными считаются физически привлекательные, дружелюбные люди; окружающие воспринимают их более умными и компетентными, менее эгоистичными, хорошими ораторами. Люди с такими характеристиками крайне успешны в переговорах и разрешении конфликтов, способны к командной работе и настроены на сотрудничество;
- просоциальное поведение, или намерение принести пользу другим людям, обществу в целом, проявляющееся в благотворительности, волонтерской деятельности;
- физическое благополучие, иммунитет и сопротивляемость организма;
- креативное решение проблем: тесты на креативность демонстрируют более высокий уровень благополучия у гибких, творческих, оригинальных личностей. Креативные личности характеризуются лидерскими качествами и уверенностью в себе, проявляют себя как успешные и эффективные руководители, принимающие нестандартные решения и проявляющие настойчивость в их реализации.

Библиографические ссылки

1. Аргайл М. Психология счастья: пер. с англ. 2-е изд. СПб. : Питер, 2003.
2. Перелыгина Е.Б., Зотова О.Ю. Образование как источник психологического благополучия личности // Человеческий капитал. 2017. № 1. С. 4.
3. De Simone S. Conceptualizing Wellbeing in the Workplace // International Journal of Business and Social Sciences. 2014. Vol. 5, No. 12. Pp. 118–122.
4. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2005. Vol. 131. P. 820.
5. Michalos A. C., Orlando J. A. Quality of life of some under-represented survey respondents: Youth, aboriginals and unemployed // Social Indicators Research. 2006. T. 79, № 2. С. 191–213.
6. Nelson A., Cooper C. L., Jackson P. R. Uncertainty amidst change: The impact of privatization on employee job satisfaction and well-being // Journal of Occupational and Organizational psychology. 1995. T. 68, № 1. P. 57–71.
7. Sternberg R. J. The triarchic theory of successful intelligence. The Guilford Press, 2018.



АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ СРЕДНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К. А. Коваленко, А. С. Куприна

*студенты 2 курса, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mai: kris.kovalenko03@mail.ru, Kuprina_nastasya@bk.ru*

С. А. Томилова

*доцент, кандидат психологических наук,
Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: sunlusia@mail.ru*

В статье рассмотрены проблемы адаптации и социальной безопасности студентов. Стадии адаптации. Факторы, влияющие на адаптации. Рассмотрена характеристика, определяющая возрастные особенности детей в возрасте 16–17 лет. С помощью опроса выявлено, что проблема адаптации является актуальной проблемой.

Ключевые слова: адаптация, социальная безопасность.

The article deals with the problems of adaptation and social security of students. Stages of adaptation. Factors influencing adaptations. The characteristic defining age features of children aged 16–17 years is considered. The survey revealed that the problem of adaptation is an urgent problem.

Keywords: adaptation, social security.

Адаптация при учебной деятельности является важным элементом создания социальной безопасности личности. Также, важно отметить, что адаптация является основой учебной мотивации, составляющей эффективности учебной деятельности.

Проблема адаптации и социальной безопасности в учебных заведениях с каждым годом становится более актуальной. Из-за смены темпа, характера и отношения к преподаванию в школах студентам труднее адаптироваться на получение среднего профессионального образования.

Подростковый возраст один из сложных возрастных периодов в развитии и становлении личности человека, так как старший студент среднего учебного заведения стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни. В этом возрастном значительно расширяется объём деятельности ребенка, меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок [4, с. 58].

Первым, кто отметил адаптацию как элемент педагогического процесса, был отечественный физиолог В.М. Бехтерев. Он рассматривал эту проблему с точки зрения наличия биологических механизмов адаптации. Определение адаптации с психологической точки зрения было сформулировано А.Л. Антиповой в монографии: «Педагогические условия адаптации студентов на начальных этапах обучения в высших учебных заведениях».



А.Л. Антипова отмечает, что адаптация студентов – это сложный и противоречивый процесс активного приспособления бывших абитуриентов к новому образу жизни, к особенностям дидактического процесса, к новому кругу общения в условиях профессиональной подготовки.

Таким образом, адаптация – это процесс, в котором студент развивается в творческой, умственной, физической и других сферах. Именно в этот период максимально безопасно для психики сменить учебную деятельность и приспособиться к новому обществу, правилам и другим индивидам. Исследованиями адаптации также занимались И.М. Сеченова, И.П. Павлова, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейн и др. В этих исследованиях адаптация стала рассматриваться диалектично. Во-первых, как перестройка физиологических и биохимических процессов индивида. Во-вторых, как приспособление человека к среде общественной реальности. В рамках нашего исследования мы понимаем адаптацию студента к обучению как процесс, в котором студент развивается в умственной, физической и других сферах, становясь таким образом частью социума. Это тот период, в который абитуриент в полной мере обретает понятие общественной реальности, а также это обязательный этап социализации, способствующий приведению основных параметров социальной и личностной характеристик в состояние динамического равновесия с новыми условиями учебного заведения, обеспечиваемый чувством социальной безопасности, осуществляемой путем отражения личности различных негативных внешних и внутренних воздействий на нее.

Важным принципом адаптации является феномен безопасности личности. Проблема социальной безопасности является актуальной и инновационной для современной системы образования и требует дополнительных исследований и анализа. Социальная безопасность – состояние, характеризующее отсутствие опасностей и угроз интересам личности и общества в социальной сфере, обеспечивающее бесконфликтное развитие социальной структуры и социальных отношений в обществе, системы жизнеобеспечения и социализации людей, образа жизни в соответствии с потребностями прогресса, нынешних и будущих поколений. [2, с. 265–269].

Более широкую огласку она получила после выхода закона РФ «О безопасности». Особое внимание социальной безопасности было уделено в ФЗ № 390 от 28.12.2010. В содержании ФЗ понятие «безопасность» рассматривается как – состояние защищенности индивида в социуме, а также способность личности отражать негативные внешние и внутренние воздействия. Безопасность образовательной среды – это существенная часть национальной безопасности [3].

Следует отметить, что в исследовании И.А. Баевой и Л.А. Гаязовой были выделены четыре категории рисков. К их числу относятся:

- проявление агрессии целой группы или одного человека по отношению к другой группе или другому человеку;
- ксенофобия и экстремизм;
- саморазрушающее поведение, способствующее нанесению ущерба жизни;
- техногенные и природные риски.

С целью профилактики наступления рисков, И.А. Баевой и Л.А. Гаязовой были выделены 4 стадии адаптации:

- 1) начальная стадия;
- 2) стадия терпимости;
- 3) аккомодация;
- 4) ассимиляция.

На первой стадии учащиеся начинают осознавать, какой модели поведения они должны придерживаться, но при этом пока не готовы смириться с этим, поэтому все еще стараются соответствовать тем ролям и условиям, в которых они находились раньше.



На второй стадии от индивида и группы проявляется терпимость к новым ролям и ценностям, но студенты все еще не готовы полностью отойти от старого образа поведения.

На третьей стадии происходит полноценное принятие основных элементов систем ценностей нового учебного заведения.

На четвертой стадии завершается принятие новых условий, то есть индивид полностью признает и принимает то, с чем ему пришлось столкнуться. [1, с. 145].

Достижение определенного уровня адаптированности зависит от того, какие стратегии адаптивного поведения выбирает человек в ситуации взаимодействия с окружающей средой и как эти стратегии сочетаются между собой.

Если студент применяет стратегии, направленные на активное изменение себя и окружающей среды, то такой индивид наиболее эффективно адаптируется в новых учебных заведениях. Умеренный результат адаптации происходит в том случае, если первокурсник готов приспособиться к образовательной среде, но не способен работать над внутриличностными изменениями. И наименьший адаптивный эффект имеют стратегии, при которых обучающийся при отказе субъекта взаимодействовать с окружающей средой и погружаться в свой внутренний мир. Из-за чего зачастую возникают следующие трудности.

1. Непонимание грамотного распределения своего рабочего времени и времени для досуга в новых условиях.
2. Отсутствие мотивации в изучении и постижении выбранной профессии.
3. Боязнь высказывания собственного мнения, отсутствие желания выступать на публике.

Для оптимальной адаптации первокурсника необходимо понимать их интересы, возрастные особенности и уровень готовности сознательно регулировать собственное поведение. Для этого преподавателям в заведениях среднего профессионального образования, исходя из своего опыта, необходимо учитывать множество факторов, благодаря которым возможно помочь легко пережить стрессовые изменения в жизни.

Факторы, значительно влияющие на адаптацию студентов-первокурсников:

- 1) психологический;
- 2) социологический;
- 3) педагогический.

К психологическим факторам, как правило, относят способности, интеллект, умение взаимодействовать с коллективом.

К социологическим факторам относят возраст обучающегося, его происхождение, тип заведения, в котором он обучался ранее.

К педагогическим факторам относятся материально-техническая база заведения, профессионализм педагогического состава [5, с. 8–14].

С целью отследить уровень адаптивности и социальной безопасности первокурсников, получающих среднее профессиональное образование, нами было проведено практическое исследование методом анкетирования.

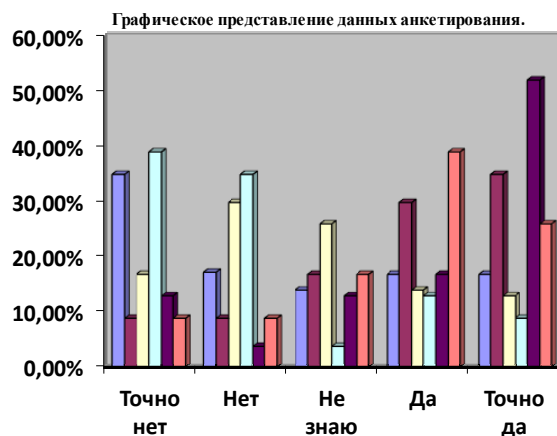
Вопросы, включенные в анкету:

1. Был ли у вас страх поступления и страх осознания чего-то нового и неизвестного? (От 1 до 5).
2. Чувствовали вы себя «не в своей тарелке» первое время или продолжаете чувствовать это сейчас? (От 1 до 5)
3. Легко ли вы коммуницируете с одногруппниками? (От 1 до 5)
4. Легко ли вы адаптируетесь под новые условия и методики обучения? (От 1 до 5)
5. Сильно ли отличается подход преподавания средне профессионального обучения от школы? (От 1 до 5)
6. Сильно ли отличается отношения преподавателей к обучающимся? (От 1 до 5)



Данные вопросы позволяют понять, верны ли наши предположения о том, что адаптация – это действительно сложный процесс социализации, который оказывает сильное эмоциональное влияние на студентов средне профессиональных учебных заведений.

Данные представлены при помощи диаграммы (см. рисунок).



Результаты анкетирования

Проанализировав результаты анкетирования, можно отметить, что проблема адаптации и социальной безопасности студентов является актуальной. Адаптация первых курсов к образовательному процессу затруднена, что отражается на низком коммуникативном уровне, тревожности и, как результате, снижение ощущения безопасности.

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь социальной безопасности и адаптации студентов. Чем выше уровень общественной безопасности обучающегося, тем выше будет его способность адаптации к новой среде, которая в дальнейшем может влиять на развитие обучающегося.

Библиографические ссылки

1. Антипова Л.А. Педагогические условия адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе : монография. Пятигорск : ПГЛУ, 2010. С. 145.
2. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психолого-педагогические проблемы мониторинга рисков и угроз безопасности образовательной среды // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации. СПб., 2012. С. 265–269.
3. Федеральный закон от 28.12.2010 г. № 390-ФЗ.
4. Безруких М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 416 с.
5. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза // Вестник психотерапии. СПб., 2007. № 24. С. 8–14.

© Коваленко К. А., Куприна А. С., Томилова С. А., 2022



СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Е. Р. Колосова

студент 2 курса, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: eva.kolosova@mail.ru

С. А. Томилова

доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема конфликта в педагогическом процессе между педагогом и обучающимся. Рассматриваются способы решения конфликтов в педагогическом процессе и их применение на практике.

Ключевые слова: конфликт, педагогический процесс, инцидент, деструктивный конфликт, конструктивный конфликт.

The article deals with the problem of conflict in the pedagogical process between a teacher and a student. The methods of conflict resolution in the pedagogical process and their application in practice are considered.

Keywords: conflict, pedagogical process, incident, destructive conflict, constructive conflict.

Одним из распространённых явлений в педагогическом процессе является конфликт. В целом весь образовательный процесс невозможен без противоречий и конфликтов, они могут как тормозить, так и являться источником развития педагогического процесса. Проанализировав разные источники, можно сказать, что однозначного определения конфликта в педагогическом процессе нет, хотя данный феномен исследовался Ф. Аланом, С. Е. Аксененко, А. Я. Анцуповым, Ю. В. Гиппенрейтер, А. И. Донцовым, Б. П. Жизневским, Я. Л. Коломинским, Д. М. Маллаевым, Л. А. Петровской, Т. А. Репиной, А. А. Рояк, М. М. Рыбаковой, А. И. Шипиловым и многими другими учеными [2].

Педагогический конфликт напрямую влияет на развитие и ход педагогического процесса. Что подразумевает под собой словосочетание педагогический процесс? Педагогический процесс – это целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности.

В связи с тем, что педагогический процесс – это совокупность процессов, и один из них это воспитательный, чаще всего на фоне воспитательных действий в взаимоотношениях учитель – ученик могут происходить разного рода конфликтные ситуации.

С точки зрения психологии конфликт может быть рассмотрен как столкновение несовместимых и весьма противоположных интересов в сознании человека, межличностных или межгрупповых отношениях. Если обыкновенный конфликт может протекать в обыденной для нас жизни: на работе или дома, то сферой педагогического конфликта является образовательная среда. Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных



противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин.

Выделяют несколько типологий участников конфликта в педагогической среде. В статье рассмотрим типологию образовательного процесса по М.А. Гончарову [3]: «педагог – обучающийся»; «педагог – администратор (заведующий кафедрой, декан, ректор)»; «педагог – родитель»; «педагог – обучающийся»; «обучающийся – обучающийся».

Чтобы разобраться, почему в педагогическом процессе конфликты это нередкое явление, и их идентификация, понимание и контроль представляют собой область огромного интереса различных педагогов-психологов, и его влияние на педагогический процесс, перечислим основные причины возникновения конфликтов между учеником и учителем:

Недостаточный профессионализм педагога как преподавателя и воспитателя.

– педагог не имеет достаточного профессионализма в области преподавания и воспитания;

– отсутствие умения организовывать познавательный интерес обучающихся к своему предмету;

– манипуляция отметками;

– «навешивание ярлыка» неуспевающего обучающемуся;

– преподаватель делает акцент на недостатках обучающегося.

Нарушение требований образовательного учреждения со стороны обучающегося:

– нарушение дисциплины;

– не подготовка домашнего задания;

– пропуск занятий без уважительной причины.

В конфликте выделяют понятие инцидент. Это ситуация взаимодействия, которая приводит стадию конфликта в осознание наличия объективных противоречий в их интересах и целях. Инцидент является фактором осознания конфликтной ситуации. Он может развиваться в нескольких формах, в основном в психологии выделяют: скрытый и открытый инцидент. Скрытая форма проявляется на уровне сознания участниками происходящего конфликта, проявления в реальных отношениях и реакциях отсутствует. Открытая форма разворачивается как серия конфликтных действий участников конфликта во взаимоотношении друг друга [1, с. 84].

Конфликтная ситуация не всегда может заканчиваться инцидентом, но сам по себе предмет конфликта остается. Есть случаи, когда конфликт между преподавателем и педагогом имеет продолжительный характер, в связи с тем, что инцидент в их конфронтации не был закончен, такой конфликт понижает комфортность прохождения педагогического процесса, как преподавателю, так и ученику. Чаще всего авторитарный стиль, общения педагога может усугублять и загонять конфликтную ситуацию вглубь [4].

Учитывая все особенности педагогических конфликтов педагогу необходимо уметь разрешать различного рода конфронтации, так конфликты могут ухудшать работу педагогического процесса, развивать эмоционально-негативную атмосферу на занятии, что ставит под вопрос комфортность и качество проведения педагогического процесса [4].

Хочется отметить, что конфликт не всегда играет негативную роль в педагогическом процессе, а, напротив, при правильном направлении конфликтного русла является составляющим его развития. В зависимости от разрешения выделяют два типа конфликта: деструктивный и конструктивный. Результатом деструктивного конфликта является неудовлетворение одной или обеих сторон итогом столкновения, разрушение отношений, обиды, непонимание. Такой вид конфликта может поставить под угрозу взаимоотношения педагога и обучающегося, а также педагогический процесс в целом. Конструктивный наоборот полезный для сторон, принимавших в нем участие, такое вид разрешения конфлик-



та приносит для противостоящих что-то ценное, такие конфликты заканчиваются тем, что оба его участника будут удовлетворены результатом [5].

Для того чтобы разрешить возникший конфликт, педагогу нужно контролировать возникшую конфликтную ситуацию, а также стараться перевести конфликт из деструктивного, в конструктивное русло. Контролируя конфликтную ситуацию, перед педагогом встает задача, снизить эмоциональное напряжение между конфликтующими сторонами. Для этого можно использовать такие приемы:

- дать возможность оппоненту высказаться;
- не отвечать агрессией на агрессию;
- не унижать и не оскорблять противоположную сторону;
- не делать скоропостижных выводов;
- стараться выразить свое понимание и участие.

Продуктивное разрешение конфликта возможно только тогда, когда педагог провел тщательный анализ причин и мотивов, приведших к создавшейся ситуации, выявления инцидента, целей и вероятных исходов конкретного межличностного столкновения.

Одним из способов разрешения педагогического конфликта является – переговоры. Преимущество данного способа в том, что участники (педагог-ученик) конфликта имеют возможность максимально контролировать различные аспекты своего взаимодействия, в том числе самостоятельно устанавливать временные рамки и пределы обсуждения, влиять на процесс переговоров и на их результат, определять рамки соглашения. В случае особой тяжелой конфронтации или невозможности провести переговоры своими силами как дополнение к методу переговоров используется технология посредничества.

В процессе посредничества должна быть задействована третья нейтральная сторона, посредник, который участвует в переговорах между конфликтующими сторонами и помогает им найти оптимальное решение. В педагогическом процессе это может быть психолог, работающий в учебном заведении. Основными принципами посредничества являются:

нейтральность – посредник не занимает ни чью из сторон, беспричастность – посредник не заинтересован в выигрыше одной из сторон.

Но есть и негативные стороны переговорного способа. Он действует, только в определенных ситуациях.

Методы разрешения конфликтных ситуаций можно разделить на две группы:

1. Позитивные – предполагается сохранение основы взаимосвязей между субъектами конфликта – переговоры и конструктивное соперничество.
2. Негативные – включают в себя все виды борьбы, преследующие цель достижения победы одной стороны над другой.

Преподаватель может выбирать любые тактики исхода конфликта: ухода от конфликта, сглаживания его, компромиссного решения, принуждения или неприятия чужой позиции. Но в любом случае педагог должен видеть конфликтную ситуацию, как проблему, которая требует незамедлительного решения.

Также стоит отметить игровые способы решения конфликтов в педагогическом процессе.

Способ эмпатии основан на технике вникания переживания другого человека. Если он эмоционален, склонен к интуитивному мышлению, то этот метод будет полезен.

Способ интроспекции заключается в том, что человек ставит себя на место другого, а затем в своем воображении воспроизводит мысли и чувства, которые, по его мнению, этот другой испытывает в данной ситуации.

Способ логического анализа подходит для тех, кто рационален, кто опирается на мышление. Чтобы понять партнера по взаимодействию.

Игровые способы решения конфликтов не только, могут снизить эмоциональное напряжения между участниками педагогического конфликта, но улучшить взаимопонима-



ние между сторонами. Негативной сторонами таких способов является то, что при запущенном конфликте, одна из сторон, может отказаться от участия в одном из способов, вторая негативная сторона заключается в том, что неопытные преподаватели могут не так преподнести игровой способ обучающемуся, тем самым усугубив конфликт [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что за урегулирование и разрешение конфликта в педагогическом процессе (во взаимодействии педагог-ученик) в большинстве случаев ответственен педагог. Именно поэтому важно знать способы разрешения конфликтов и применять их в самом процессе, также немало важно молодым специалистом разбирать кейсы с различными конфликтными ситуациями, с применениями различных способов. Из всех перечисленных в статье способов, наиболее эффективным является способ переговоров, он легко понимаем и практикуем, а также данный способ дает педагогу не только решить конфликтную ситуацию, но также улучшить взаимоотношение с учащимся, а также увеличить степень его доверия к нему.

Библиографические ссылки

1. Орлова С.Н., Гудовский И.В. Психология : учебное пособие для слушателей ФПК. 1-е изд. Красноярск : ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», 2004. 119 с.
2. Педагогический конфликт и способы их разрешения // Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskiy-konflikt-i-sposobi-ih-razresheniya-3405161.html> (дата обращения: 01.11.2022).
3. Типология педагогических конфликтов // Студопедия. URL: https://studopedia.ru/10_268630_tipologiya-pedagogicheskikh-konfliktov.html (дата обращения: 23.10.2022).
4. Калиткина Е. В., Петрунькина Л. С. Роль учителя в разрешении конфликтов, возникающих в образовательной среде. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2018. № 32 (218). С. 89–91. URL: <https://moluch.ru/archive/218/52319/> (дата обращения: 22.11.2022).
5. Причины возникновения и пути решения конфликтов между преподавателем и студентом // Информio. URL: <https://www.informio.ru/publications/id3890/Prichiny-vozniknovenija-i-puti-reshenija-konfliktov-mezhdu-prepodavatelem-i-studentom> (дата обращения: 13.11.2022).

© Колосова Е. Р., Томилова С. А., 2022



КРАТКО О СЕМАНТИКЕ ЦВЕТА В ИСТОРИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

М. В. Крамаренко

*студент 1 курса, Сибирский государственный институт искусств
имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: maria.kramarenko@yandex.ru*

М. В. Воронова

*кандидат искусствоведения, доцент, Сибирский государственный
институт искусств имени Дмитрия Хворостовского,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: gloria-nikita@mail.ru*

В статье рассматривается краткая семантика цвета в истории изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства. Рассматривается цвет в контексте различных видах ДПИ и важность развития цветового контекста в таком виде ДПИ как керамика.

Ключевые слова: *цвет в истории искусства, декоративно-прикладное искусство, семантика цвета, влияние цвета, цвет в керамике.*

The article deals with a brief semantics of color in the history of fine arts and decorative and applied art. Color in the context of different types of DPI and the importance of developing a color context in such a form of DPI as ceramics are considered.

Keywords: *color in the history of art, decorative and applied art, semantics of color, influence of color, color in ceramics.*

Термин «цветовые решения» часто встречается в различных видах изобразительного искусства. В зависимости от вида искусства значение его трактуется как: цветовая гамма, цветовые оттенки, тогда как «решение» – это действие, активное начало в организации процесса воплощения.

Особенно актуальным в XX веке становится применение понятия «цветовое решение» в дизайне интерьеров в силу необходимости учитывать совокупность оттенков цвета, участвующих в проекте. А также их влияние на психологию восприятия цвета и всех элементов синтеза в оформлении пространства. Это подтверждают и такие исследователи вопроса как Рябцев: «Выбор цветового решения имеет большое значение во всех областях изобразительного искусства и дизайна, так как давно доказано психологическое влияние цвета на человека» [7].

В декоративно-прикладном искусстве понятие «цветовые решения» довольно распространено, но исследований на эту тему не так много. В данном исследовании ставится задача обозначить основные этапы развития изобразительного искусства и ДПИ в историческом контексте и отметить в них аспекты значения цвета. А также рассмотреть изменения соотношений символического и эстетического в трактовке цвета. Работа не претендует на всеобъемлющее изучение вопроса, а лишь обозначает дальнейшие векторы развития исследований в обозначенной сфере.

В первобытном искусстве (на скальных росписях, мелкой пластике и пр.) отсутствуют яркие цвета, в связи с использованием только натуральных пигментов и материалов. В основном это минералы, стертые в порошок, цветная глина, уголь и пр. Следовательно, широкой палитры цветов не было. Исследователями были выявлены самые распространен-



ные: белый, красный, черный, оттенки глин. Цвет, вероятно, не нес эстетической функции, его основной задачей в этот период была передача информации и символическая (магическая) функция. Так, в работе «Психология цвета», Базыма Б.А., пишет: «белый – свет, день, когда человек наиболее активен и деятелен, когда он воспринимает окружающее ясно и отчетливо. Оптически, белый – эталон чистоты, противоположность хаоса и грязи» [1]. Но хотя в первобытные времена цвет не имел эстетической функции, древние люди с точностью определяли, что белый связан с возвышенной магической символикой, в целом положительной корреляции, а черный имел скорее негативное значение, применялся реже либо в качестве нейтрального элемента (обводки, контура).

В изобразительном искусстве и ДПИ Древнего Египта цвет имеет сходный характер символики. Он передает информацию, но в то же время обретает элементы эстетической функции, украшения. Рельефы внутренних стен пирамид расписывали в основном в желтые, коричневые цвета, зеленый и, особенно полюбившийся египтянам, голубой цвет. Существование в Древнем Египте строгого канона и соответственно символического значения цвета помогает развитию устойчивых форм и трактовок этих цветов, а также обосновывает универсализм их применения в различных видах ДПИ. Цветовая гамма становится более насыщенной и полихромной.

В эпоху античности цвет считался религиозно-мистическим, магическим символом, но к цвету древние греки относились и естественнонаучно. Фиксируется много философских споров о природе цвета, его свойствах и законах. Скульптура и храмовая архитектура украшается яркими росписями, но анализ их затруднен, так как до нашего времени практически ничего не сохранилось. «Отношение к цветам в Древней Греции, во многом, определялось не только их значениями как религиозного или философского символа, но и эстетическими канонами и представлениями о прекрасном» [1]. То есть в эпоху античности к цвету уже относились как к чему-то прекрасному и старались расписывать скульптуры необычайно ярко. Одежда, глаза, румяные щеки и золотистые волосы, все это демонстрировало любовь к ярким цветам у греков.

В Древнем Риме одним из ведущих видов искусств становится мозаика. Римляне использовали не только контрастные, яркие и открытые цвета, но и нюансированные сочетания, на полутонах. Цвет продолжает иметь символическое значение. Например, синий – цвет богов Юпитера и Юноны, означает преданность и невинность, зеленый – цвет природы и Венеры, символ плодородия, желтый – великодушие, интеллект и так далее [6].

На Востоке, например в Древнем Китае, развивают яркую и красочную живопись на шелке, а затем и на бумаге. Развитое чувство цвета способствует созданию желтых, красных и зеленых глазурей для керамики. Символическая программа не только сохраняется, но и отражает элементы социально-политического устройства страны. Так, «желтый считался цветом императора, олицетворял высшую власть и мудрость. Желтую одежду мог носить только Сын Неба» [8].

В Европе, в эпоху Возрождения цвет постепенно начинает терять свои мистические значения. Символизм цвета становится обыденным, а отношение к нему – практическое. В архитектуре и скульптуре предпочтение отдается сдержанным оттенкам. Но живописцы эпохи Возрождения пытались создать теорию цвета, суть которой заключалась в связи с композиционной основой картин. Развитие реалистических тенденций способствовали использованию натуральных оттенков цвета изображаемых предметов для создания иллюзии пространства и объема работе. Например, Леонардо да Винчи, писал свои работы на тонких цветовых переходах. Однако следует помнить и о различии подходов к вопросу цвета в локальных региональных школах. Так, «Флорентийцы считали цвет второстепенным элементом живописи, венецианцы же передавали материальность изображения не столько светотенью, сколько градиациями цвета» [8].



В эпоху Барокко на новый уровень выходит синтез искусств – архитектуры, скульптуры и декоративной живописи. Вместо линии чаще используют цветное пятно. Художники ищут соотношение тонов, пятен, динамических мазков и фактур.

В XIX веке цвет необычайно эмоционален и выразителен, отличается богатством полутонов и рефлексов. Изобретен цветовой круг, около каждого цвета даны все возможные с данным цветом сочетания.

Импрессионисты изучали влияние на цвет солнечного освещения, изменчивого состояния атмосферы. Героем их картин был свет, но свет цветной, с множеством нюансов и дополнительных оттенков [8].

В начале XX века (сначала в рамках стиля Модерн, а затем и в авангардных течениях) художники используют пятна простых ярких красок. Происходит упрощение формы, эксперименты с цветом, объемом и плоскостью – все это помогает передать не просто облик предметов, но и эмоциональное состояние, отношение к изображаемому объекту.

Исходя из вышеобозначенного, можно заключить, что цвет со времен зарождения искусства, всегда имел важное значение. Он сохраняет символическое значение и изучается как часть живописной программы. Вот что А.А. Мелик-Пашаев говорил о цвете, «...выдающиеся мастера изобразительного искусства, принадлежащие к разным его направлениям, относятся к цвету, как к сильнейшему средству выражения внутреннего содержания своих картин, в первую очередь – создания соответствующей эмоциональной атмосферы» [4, с. 9]. То есть с помощью цвета художник может выразить свои чувства, передать состояние и эмоциональные переживания. Иными словами, воздействовать на зрителя, поскольку символизм цвета заложен в нас еще с первобытных времен, мы воспринимаем цвет на интуитивном уровне, в рамках своей культурной парадигмы, среды обитания и окружения.

Согласно теории Василия Кандинского, цвет имеет глубокое отношение к духовному содержанию и душевному строю художника и зрителя. На первом этапе при наблюдении проявляется «...чисто физическое действие цвета...», переживаемое как «...заороженность красотой, удовлетворение либо раздражение, либо теплота или охлаждение глаза» [Кандинский]. Сам Василий Васильевич называет эти ощущения «физическими» и по его мнению они могут быть только краткими так как основаны на эффекте новизны и неожиданности. То есть это первоочередные реакции на цвет или как говорит Кандинский, «...физическая сила превращается в путь, по которому краска достигает души» [3, с. 25].

Живописец в живописи не только выражает содержание картины, но и раскрывает психологические характеристики художника. В качестве символического содержания цветов в первую очередь выступают эмоциональные феномены, но не только: цвета выражают идеи важные для жизни и деятельности человека стороны предметов [5].

Цвет в контексте декоративно-прикладного искусства. В декоративно-прикладном искусстве цвет чаще имеет условный характер и направлен на эстетическое восприятие человеком предметов, в которых применяется. В нем нет цели создания реалистичного образа с бликами, рефlekсами и объемом, как в живописи. Используются в основном яркие, чистые, контрастные цвета, они органически связаны материалом использования (дерево, ткань, глина). Цвет в ДПИ, это еще и орнаментальная программа – узоры, ритмическое чередование фигур, повторение элементов. Символическое и обережное значение которого неоднократно рассматривалось в работах исследователей [2].

Семантика цвета в ДПИ. В различных видах ДПИ трактуется по-разному, так в деревообработке отдается предпочтение цвету и фактуре самого дерева, так как это ассоциируется с натуральностью и простотой, формирует ощущение стабильности и долговечности. Цветовые решения орнамента или узоров используются как поддержка основному древесному цвету.



В текстильных промыслах очень важна фактура, какова ткань на ощупь, но цвет здесь также играет важную роль. Он может быть локальным либо сочетающим несколько основных цветов, либо полихромным, мозаичным, когда значимость каждого отдельного цвета уравнивается с остальными. Например, можно наблюдать такого рода решения в ковроткачестве или в ансамбле народного костюма. В зависимости от выбранной цветовой гаммы цвет может как успокаивать, так и возбуждать.

Разные виды декоративно-прикладного искусства, несомненно, заслуживают внимания в рамках отдельного исследования, но в контексте данной статьи хотелось бы обозначить важность развития цветового контекста в таком виде ДПИ как керамика.

Глина и керамика позволяет распоряжаться формой будущего изделия, фактурой и активнее использовать цвет. Для человеческого глаза органично воспринимать природные цвета и оттенки. Цвет глины сам по себе разнообразен и вариативен в зависимости от видов глин, залегающих в регионе развития керамических промыслов. Колорит варьируется от песочных, сероватых оттенков, до красных и рыжих.

Сочетание же природного цвета глины, формы, фактуры изделия с декоративными покрытиями – ангобами и глазуриями может оказать большое влияние на эмоциональное состояние зрителя. Эффект восприятия варьируется от отторжения до абсолютного приятия. В художественной керамике, когда функция предмета становится вторичной, а образное решение выходит на первый план, возможности воздействия на зрителя становятся еще шире: работа может заинтересовать, успокоить, вдохновить или обнажить проблему в зависимости от преследуемой цели.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что цвет был и остается важной составляющей. Постепенно развиваясь и усложняясь в различных видах искусств. Ученые исследовали свойства и влияние цвета на человека, пытались понять как тот или иной цвет может повлиять на настроение, какие может вызвать чувства, эмоции и переживания со времен античности, и этот процесс продолжается и поныне. Однако исследований на тему влияния цвета в керамике и керамических изделиях по-прежнему недостаточно. Эта область исследования является актуальной и востребованной сегодня благодаря активному развитию современной художественной керамики.

Библиографические ссылки

1. Базыма Б.А. «Цвет и психика». Монография. Источник: URL: <https://cvetpsy.ru/tsvet-v-antichnoj-kulture-drevnyaya-grets>.
2. Галушка Н.В. Символика и морфология русских орнаментальных композиций // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11-2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-i-morfologiya-russkih-ornamentalnyh-kompozitsiy>
3. Кандинский В.В. О духовном в искусстве (Живопись). Л., 1990. 65 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Развитие у детей способности пользоваться цветами как выразительным средством. М., 1982. 23 с.
5. Психология и психосемантика цвета. URL: <http://colormind.narod.ru/YanshinMonograph/YnshinMngrph1-6-2.htm>.
6. Ракитина Ю. Исчезнувший и обретенный: цвет в античной скульптуре. URL: https://artchive.ru/publications/3716~Ischeznuvshij_i_obretennyj_tsvet_v_antichnoj_skul'pture.
7. Рябцев Д.В. Дизайн помещений и интерьеров в 3ds Max 2009, 2010.
8. Яцюк О.Г. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий. URL: <https://design.wikireading.ru/2164>.

© Воронова М. В., Крамаренко М. В., 2022



АНАЛИЗ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

О. Н. Попко

кандидат исторических наук, доцент,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: olze@list.ru

Статья посвящена изучению вопроса использования анализа телеинтервью для определения уровня коммуникативных и аутопсихологических компетенций руководителя. На основе наблюдений за слушателями Академии управления при Президенте Республики Беларусь, которые в рамках изучения дисциплины «Технологии публичных выступлений» записывают в учебной телестудии свои интервью, автор делает ряд рекомендаций по совершенствованию этого навыка.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, аутопсихологические компетенции, телеинтервью, имидж руководителя, самокоррекция.

The article is devoted to the issue of using the analysis of television interviews to determine the level of communicative and autopsychological competencies of a manager. Based on the students of the Academy of Management under the President of the Republic of Belarus, who, as part of the study of the disciplines “Technologies of Public Speaking”, are recorded in educational television studios for their interviews, the author makes a number of clarifications to improve the qualifications of this.

Keywords: communicative competencies, autopsychological competencies, television interview, manager's image, self-correction.

Институт государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь обучает слушателей, которые имеют высшее образование и, зачастую, занимают руководящие должности различного уровня. В рамках изучения слушателями дисциплин «Технологии публичных выступлений» и «Деловой этикет, протокол и технологии публичных выступлений» запланирована подготовка и запись телеинтервью. Для этих целей работает специальная учебная телестудия. На основе анализа свыше 200 учебных телеинтервью нами были разработаны рекомендации по использованию интервью в качестве источника информации о компетенциях, которыми обладает дающая его персона.

Подбор и отбор кандидатов на руководящие должности предполагает определение уровня различных компетенций, которые необходимы для успешного исполнения обязанностей. Под термином «компетенция» принято понимать область вопросов, тему, предмет, в которой кто-то хорошо осведомлён; совокупность знаний, умений и навыков в какой-либо области знаний. Следует отличать понятия «компетенция» и «компетентность» (способность личности к выполнению определённых действий на основе сформированных у неё компетенций) [4, с. 7–14].

В числе этих компетенций важную роль играют коммуникативные и аутопсихологические. Не всегда есть возможность протестировать кандидатов на занятие определённых должностей на наличие данных компетенций. С целью получения более полного представления о специалисте мы предлагаем использовать метод анализа его телеинтервью, если такие материалы есть в наличии. Этот метод позволяет определить основные качественные



параметры компетенций, доступен любому заинтересованному лицу, помогает сделать первоначальный отсев кандидатов.

Коммуникативные компетенции представляют собой определённый набор знаний, умений и навыков, которые необходимы для полноценного общения с другими людьми. Они включают в себя:

- лингвистическую (языковую) – владение знанием о системе языка;
- речевую – умение формировать и формулировать мысли с помощью языка, умение правильно выбрать уместную форму выражения этой мысли, уместную в конкретной ситуации общения;
- социокультурную – знание национально-культурных особенностей общения между носителями языка, принятых в этой культуре норм этикета, традиций, связанных с коммуникацией;
- социальную – желание и умение общаться, ориентироваться в конкретной ситуации речевого взаимодействия с другими людьми;
- стратегическую (компенсаторную) – позволяет догадаться о значении незнакомых терминов и слов, исходя из контекста ситуации общения, правильно выбрать в словаре наиболее подходящее из нескольких значений слова, упростить фразу и т.д.
- дискурсивную – порождать и понимать различные дискурсы;
- социолингвистическую – умение определять по речи человека его социальный статус и профессию [3, с. 33–34].

Таким образом, формируется коммуникативная компетентность, под которой понимают «совокупность внутренних ресурсов человека, необходимых для реализации оптимальной коммуникации в некотором наборе возможностей для взаимодействия личностей» [2, с. 45]. Результаты эмпирических исследований российских учёных говорят о сильном влиянии на коммуникативную компетентность руководителя уровня его аутопсихологической компетентности. Этот термин характеризует комплекс следующих навыков: самодиагностику, саморазвитие, самомотивирование, самокоррекцию, техники изменения внутреннего состояния, умение работать с информацией и психолингвистическую компетентность (Л.А. Степнова) [2, с. 45]. Для успешного интервью необходимо владеть навыком самокоррекции – избавляться от стресса, ступора, зажима и комплексов, которые в той или иной степени присущи каждому человеку. Высокий уровень аутопсихологической компетентности по мнению российского психолога С.А. Болсуна означает наличие таких черт характера, как «адаптивность, позитивное мышление, интеллектуальная гибкость и самостоятельность суждений» [2, с. 45]. В ходе личного общения такие люди довольно быстро проявляют себя, быстро преодолевают стресс, свободно чувствуют себя в атмосфере телестудии, перенимают настроение журналиста, с которым ему приходится взаимодействовать, хорошо реагируют на смену характера вопросов, лучше раскрываются в личностных интервью.

Необходимо отметить, что анализ телеинтервью является не количественным методом, а качественным методом, т.е. не позволяет выразить полученные результаты в абсолютных единицах. Однако его применение позволяет сформировать представление о компетенциях конкретного человека в условиях ограниченного времени и отсутствия возможности непосредственного взаимодействия с изучаемым субъектом.

Имидж руководителя укрепляется (или подрывается) с помощью интервью, поэтому для каждого руководителя важно уметь давать интервью, быть уверенным в себе и успешным на телеэкране. Интервью демонстрирует также умение преодолевать стресс, реагировать на неудобные вопросы, скрывать раздражение, если вопросы кажутся наивными, дилетантскими.



Открытость человека, дающего интервью, «читается» по следующим маркерам: позы, жесты, отражающие открытость. Раскованность, эмоциональность говорящего, свидетельствует об уверенности в себе.

Телеинтервью можно использовать в качестве источника получения представлений об уровне коммуникативных компетенций конкретного руководителя. Результатом изучения поведения конкретного руководителя в состоянии произнесения интервью может стать описание его как коммуникативной личности, а также выделение черт, которые делают эту личность эффективной или неэффективной. Такая диагностика имеет индивидуальный подход, позволяет выработать конкретные рекомендации по улучшению коммуникативных компетенций и может помочь в дальнейшем их развитии.

Понятие «коммуникативной личности руководителя» характеризуется множеством подходов и интерпретаций, большая часть которых сходятся в одном: это узнаваемый образ человека, который формируется различными, в том числе вербальными и невербальными средствами коммуникации (Е.Ю. Лазуренко), «коммуникативный паспорт» или «визитная карточка» (В.Б. Кашкин), «коммуникативная индивидуальность человека» (М.С. Соломатина) [1, с. 9].

Для нас важно также обучить слушателей методам определения коммуникативных компетенций у конкретного индивида, с тем, чтобы умело отбирать подчинённых для решения задачи успешного представления организации (предприятия) в формате телеинтервью, что является важным методом формирования позитивного внешнего имиджа организации в обществе, регионе, медиапространстве.

Для анализа коммуникативных способностей слушателей мы используем метод включённого наблюдения. Нам предоставляется редкая возможность оценить особенности коммуникации слушателей в их естественной среде (во время занятий, неформального общения на перерыве) и во время ситуации коммуникативного стресса – во время учебного интервью. Часть слушателей имеют опыт участия в интервью в качестве респондентов, но лишь единицы (профессиональные журналисты), у которых есть опыт интервьюера. Помещая слушателя в ситуацию стресса, мы проводим определённый эксперимент: можем наблюдать, каким образом он входит в стресс, преодолевает его последствия.

Из четырёх видов включённого наблюдения (открытое, скрытое, нестандартизированное и стандартизированное) для своего исследования мы выбираем открытое. Этот вид позволяет наблюдения, не скрывая своей цели, принимать участие в жизни группы в рамках учебных занятий, в процессе общения выясняя скрытые от чужих глаз черты характеров её членов. При таком виде наблюдения к исследователю предъявляются определённые требования, главное из которых – умение быстро находить общий язык с людьми, адаптироваться в новом коллективе. Именно таким образом привыкли работать хорошие журналисты, готовя сюжет для телевидения или текст для публикации. Принято считать, что педагог, наблюдающий за классом, занимает позицию между включённым и невключённым наблюдением. Однако, в нашем случае всё несколько иначе. Преподаватель является сверстником (или почти сверстником) слушателей, моделирует ситуацию не обучения, а обмена опытом, так как каждый из слушателей является хорошим специалистом в своей области.

Чтобы интервью было успешным, преподаватель советует слушателям следовать таким рекомендациям:

1. Соглашайтесь участвовать в передаче, тематика которой наиболее близка вашей профессии, сферы деятельности и круга интересов. Так менее вероятно, что в ходе дискуссии возникнет вопрос, на который вы не знаете ответа.

2. Если есть возможность ознакомиться с предыдущими выпусками передачи, в которую вас приглашают, сделайте это. Обратите внимание на интерьер телестудии и то, в какой одежде гости и ведущие смотрятся наиболее выигрышно. Например, в учебной телестудии Академии управления при Президенте РБ фоном является плакат голубого цвета,



на котором размещены логотипы учреждения и надписи с его названием. На этом фоне наиболее выигрышно смотрится одежда синего и голубого цвета: галстук, пиджак, близка. Те из слушателей, которые включают элементы синего и голубого цвета в свой внешний вид, смотрятся ярче. А вот белые блузки и рубашки отливают желтизной. Потратив немного времени на подготовку к интервью, вы получите гораздо лучший результат.

3. Следите за тем, чтобы ваши жесты и мимика соответствовали той информации, которую выдаете. Если вы говорите об успехах деятельности предприятия или организации, то вздохи и понурое выражение лица будет говорить зрителям о том, что сообщение не совсем соответствует реальности.

4. Рекомендуем заканчивать своё выступление каким-либо обращением, которое имеет побуждающий характер: призывайте, советуйте, обращайтесь внимание.

Исследования российских специалистов выявили прямую зависимость между коммуникативными и аутопсихологическими компетенциями. «Руководители с высоким уровнем аутопсихологической компетентности способны к эффективным коммуникациям и, наоборот, руководители с низким уровнем аутопсихологической компетентности не способны к эффективным деловым коммуникациям» [2, с. 48]. По нашим наблюдениям, коммуникативные слушатели, способные справиться с волнением накануне и во время участия в записях учебных интервью, лучше адаптируются в новой для них обстановке. Они более выигрышно и естественно смотрятся на экране, гораздо перспективнее, как потенциальные медийные личности, чем их коллеги с низким уровнем коммуникативных компетенций.

Библиографические ссылки

1. Березовская Я.Л. Коммуникативная личность руководителя // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2010. № 22. С. 9–11.
2. Болсун С.А. Эмпирическое исследование аутопсихологической и коммуникативной компетентностей руководителя и их взаимовлияния // Акмеология. 2015. № 3. С. 45–48.
3. Зорина Н.М. К вопросу о социолингвистическом подходе к анализу содержания коммуникативной компетенции // Вестник ассоциации вузов туризма и отдыха. 2013. № 2. С. 33–36.
4. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; в авт. ред. Мн., 2009. Вып. 9. С. 7–14.

© Попко О. Н., 2022



РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

С. А. Пуйман

доцент, Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: sergej-puiman@yandex.ru

В статье анализируется авторский опыт использования интерактивных приемов и методов обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Психология труда» как важного средства организации межличностного взаимодействия и формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: интерактивный подход в преподавании, организация продуктивного межличностного взаимодействия, результативность интерактивных форм и методов обучения будущих специалистов.

The article analyzes the author's experience of using interactive techniques and teaching methods in the process of teaching the discipline "Labor Psychology" as an important means of organizing interpersonal interaction and the formation of communicative competence.

Keywords: interactive approach in teaching, organization of productive interpersonal interaction, effectiveness of interactive forms and methods of teaching future specialists.

Осуществляемая в настоящее время модернизация высшего образования, а также переход на многоуровневую систему инновационной подготовки обучающихся значительно повлияли на изменение организационно-содержательной, учебной и воспитательной деятельности специалистов (преподавателей, кураторов, психологов-педагогов и т. д.), работающих со студенческой молодежью. При этом изменяются и цели профессиональной подготовки, смещаясь с реализации знаниевой парадигмы на формирование конкурентоспособной и самостоятельно действующей личности будущего специалиста-профессионала.

Исторически сложившиеся формы и методы преподавания в учреждениях высшего образования (лекционно-семинарская система, кураторские часы, беседы, написание рефератов и т. д.) в основном нацеливают на усвоение быстро устаревающих фактов, регламентируемых поведенческих норм, т. е. выполняют объяснительно-иллюстративную и репродуктивную функции передачи информации. При таком подходе студенты в основном, слушают, запоминают и воспроизводят теоретический материал и одновременно утрачивают мотивацию к полноценному усвоению профессиональных компетенций. Передаче и усвоению новых знаний отводится большая часть образовательного процесса, а формированию практических умений и навыков, необходимых для последующей социальной и профессиональной деятельности, должного внимания не уделяется. О самостоятельной деятельности и творчестве в такой ситуации говорить не приходится.

Одной из причин такого положения является недостаточное использование в образовательном процессе учреждений высшего образования таких инновационных подходов, которые позволили бы сделать учебно-познавательную деятельность студентов продуктивной, творческой и исследовательской. Отсюда возникает понимание того, что необходимо уделить внимание формированию субъектной позиции студента в процессе освоения профессиональной компетентности.



Поиск современной и динамичной модели обучения и подготовки будущего специалиста привел нас к технологии интерактивного обучения (интерактивной педагогике), получившей развитие в зарубежной педагогике и психологии еще в 1970–1980-е гг.

Проблема интеракции (от англ. *interaction* – *взаимодействие*) в педагогике имеет длительную историю. В основе использования интерактивного подхода в образовательной практике лежат методологические идеи известных социологов Дж. Г. Мида и Г. Блумера – представителей символического интеракционизма, сформулировавших теоретические идеи и ключевые позиции этого направления [1]. Понятийно-терминологический аппарат, используемый интерактивной педагогикой, базируется на этих идеях. Так, Дж. Г. Мид обосновано считал, что взаимодействие индивидов возможно в рамках социального процесса, суть которого составляет взаимодействие людей в общностях, коллективах, группах и т.д. В процессе такого взаимодействия происходит становление и утверждение творческой личности профессионала, обладающего конструктивным инновационным мышлением. Изменяются взгляды, качества, свойства, установки личности, обогащается ее внутренний мир, наполняя ее духовными смыслами и тем самым влияя на содержание профессиональной деятельности.

В педагогической литературе интерактивность определяется как эффективное межличностное взаимодействие обучающихся, культура диалогового общения и основа использования целого комплекса групповых, дискуссионных, игровых технологий в образовательном процессе учреждений высшего образования [3, с. 3]. В нашем понимании, педагогическая интеракция – это продуктивное взаимодействие между педагогами и обучающимися, обеспечивающее изменения в мотивационно-потребностной и содержательной сферах познавательного процесса, что имеет своим результатом высокий уровень сформированности общекультурных и специальных знаний, умений, навыков, компетенций.

Анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме позволил сделать вывод о том, что технология интерактивного обучения помимо учебной выполняет также важные функции воспитания и социализации, групповой динамики, компенсации и личностного саморазвития [2; 5]. В интерактивном процессе не просто проводится учебное занятие в традиционной форме по заданной теме, но разворачивается «сама жизнь» (В. Шекспир), где участники проживают конкретное событие, которое спланировано, структурировано и спрессовано в рамках учебного занятия. Все происходит «здесь и сейчас», а не растянуто во времени. В конце занятий происходившее в обязательном порядке целенаправленно рефлексировалось. И каждый участник взаимодействия может достаточно объективно оценить свои достижения или неудачи.

Сходные идеи и положения находим и в работах современных отечественных исследователей проблемы (Н. Н. Кашель, Л. Г. Кирилюк, С. С. Кашлев, С. В. Кручинин, А.А. Пересыпкин, В.В. Чечет и др.). Они раскрывают широкие возможности использования интерактивной технологии как при изучении различных учебных дисциплин, так и при проведении социокультурной, воспитательной работы. К позитивным моментам данного подхода авторы относят «вынужденную» активность студентов, самостоятельную творческую выработку решений; постоянное общение участников и специалистов в диалоговой и полилоговой формах; усиление мотивации деятельности; возможность проявления рефлексии [5, с. 260].

Рассматривая учебную коммуникацию («преподаватель – студенты», «студент-студенты», «студент-студент») как важнейшую часть образовательного процесса университета, следует отметить многовекторность и универсальность в плане не только профессиональной подготовки, но и социализации в широком смысле слова будущих специалистов, приобретение ими надпредметных компетенций (ценностно-смысловых, общекультурных, коммуникативных, организационных, рефлексивных, лидерских и т. д.) и личностно значимых умений (вести диалог, переговоры, вырабатывать совместные решения,



отстаивать собственную точку зрения, смело брать на себя инициативу, взаимодействовать в референтных группах и т. д.). В целом же использование интерактивного подхода в образовательном процессе способствует формированию социальной уверенности личности и ее направленности на креативное социальное взаимодействие.

В арсенале интерактивной педагогики к настоящему времени накоплено немало приемов и методов эффективной учебной работы.

Перечислим основные из них:

- проблемные задачи и ситуации в различных сферах семейной, профессиональной жизни, учебной деятельности и т.д.;
- обсуждение и интерпретация социальных, производственных, экономических ситуаций и случаев («кейс-стади»);
- развивающие дидактические игры;
- учебные дебаты (в форматах 2×2, 3×3, 4×4);
- деловые и ролевые обучающие игры;
- учебные тематические дискуссии;
- образовательные проекты;
- учебные экскурсии;
- образовательные семинары;
- коллаж;
- «круглый стол»;
- брейнсторминг («мозговой штурм»);
- обучающий тренинг;
- работа с афоризмами и мудрыми мыслями;
- учебная олимпиада;
- подготовка внеучебного социокультурного мероприятия и т. д.

Эти и другие приемы и методы основываются на организационно-методических принципах интерактивного взаимодействия, организуемого в группе обучающихся.

Использование интерактивной технологии предполагает тщательное проектирование предстоящей совместной деятельности. Каждый ее этап является относительно замкнутым звеном и, вместе с тем, работает на общую учебно-воспитательную цель. Исключительно важным представляется предварительная работа, например, подготовка и распечатка раздаточных материалов. Заранее следует подготовить теоретический и методический материал о предстоящих видах работы; схемы рассадки участников взаимодействия; описание правил и процедур проведения. Студентам заранее предоставляется возможность ознакомиться с подготовленными материалами, осмыслить предстоящую работу. В процессе совместного обсуждения следует добиться понимания целей, рассмотреть особенности, место и роль данного вида интерактивной деятельности в усвоении как содержания материала, так и самой методики проведения. Преподаватель должен быть готов ответить на самые разнообразные вопросы и даже инициирует некоторые из них, чтобы убедиться в усвоении содержания учебного материала.

Подготовка и проведение запланированного вида учебной работы может включать распределение ролей, консультирование, предварительные репетиции. Принцип ведущего-организатора, каким может быть сам педагог или подготовленный студент – «не вместо, а вместе». На этом этапе главную роль играет инициатива и самостоятельная деятельность студентов. Функции управления постепенно передаются от преподавателя студентам. Они учатся быть организаторами, исполняя роли «председателя», «спикеров» и «экспертов» (учебные дебаты), «ведущего», «аналитика» («круглый стол», дискуссия), «тренеров» (тренинг, деловая игра), «специалистов» («кейс-стади», проблемные ситуации, задачи, коллаж, проекты и т. д.). Именно на этом этапе выявляются инициативные студенты, проявляющие свои лидерские качества [5, с. 261].



Основной принцип технологии интерактивного обучения – «твори и думай здесь и сейчас». Все выполняется в рамках учебного занятия. Имитация производственной или социальной ситуации в образовательных целях проигрывается от начала до конца. Полученный эффект трудно переоценить. Будущие специалисты получают ценные навыки проведения различных форм и видов учебной и социокультурной работы. Они сами организаторы, участники, исполнители и эксперты. Пассивные роли: «зритель», «наблюдатель», «слушатель», которые зачастую предлагают играть им вузовские преподаватели при традиционных педагогических формах и методах заменяются деятельным участием каждого студента. Динамичная смена видов работ позволяет проявить себя, учит проявлять инициативу и творчески взаимодействовать с каждым членом группы. А это обстоятельство оказывает влияние на осмысленное усвоение содержания учебного материала и совершенствование социальных навыков и умений студентов (организаторских, коммуникативных, лидерских и др.).

Библиографические ссылки

1. Блумер Г. Символический интеракционизм. Перспектива и метод [Текст] ; перевод с англ. А. Корбута ; пред. Р. Пруса. М. : Элементарные формы, 2017. 343 с.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения : учебно-методическое пособие. М. : Инфра-М, 2021. 239 с.
3. Петренко, М. А.. Теория педагогической интеракции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Юж. федер. ун-т. Ростов-н/Д., 2010. 49 с.
4. Пуйман С.А., Чечет В.В. Возможности интерактивной педагогики в подготовке будущих специалистов // Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: интерактивная педагогика : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 12–14 мая 2008 г., НДОЛ «Зубренок» / редкол.: С.С. Кашлев и др. Минск : Изд. центр БГУ, 2008. С. 31–34.
5. Чечет В.В. Использование технологии интерактивного обучения студентов в процессе непрерывного образования // Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов сферы культуры : материалы науч.-метод. конф. (1 февраля 2018 г.) / М-во культуры Респ. Беларусь, Беларус. гос.ун-т культуры и искусств ; редкол.: А.А. Корбут [и др.]. Минск : БГУКИ, 2018.С. 259–262.

© Пуйман С. А., 2022



САМООБЛАДАНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПОСЛЕДСТВИЯМИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Н. Н. Пыжова

доцент кафедры кадровой политики и психологии управления,
Академия управления при президенте Республики Беларусь
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: pyzhova@bk.ru

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи самообладания личности с элементами психологической модели последствий использования технических средств (авторы – Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов). В качестве методик использовались тесты МИГ-ТС-2 и Тест самообладания (А.А. Золотаревой). На основе корреляционного анализа выявлены взаимосвязи, позволившие на высоком уровне статистической значимости установить, что, чем выше показатели самообладания по различным шкалам, тем меньше оказываются психологические последствия использования технических средств: показатели психологической зависимости, изменения психологических границ и структуры деятельности человека.

Ключевые слова: личностное самообладание, событийное самообладание, экзистенциальное самообладание, психологическая зависимость, психологические границы, методика оценки изменения психологических границ при использовании технических средств (МИГ-ТС-2).

The article presents the results of the research of interrelation of self-control of a personality with elements of psychological model of consequences of technical means usage (authors – E.I. Rasskazova, V.A. Emelin, A.Sh. Tkhostov). MIG-TS-2 and Self-Mastery Test (A. A. Zolotareva) were used as techniques. On the basis of correlation analysis correlations were revealed, which allowed to establish at a high level of statistical significance, that the higher self-control indicators on different scales, the less psychological consequences of using technical means: indicators of psychological dependence, changes of psychological limits and structure of human activity.

Keywords: personal self-control, event self-control, existential self-control, psychological dependence, psychological boundaries, method of assessment of changes in psychological boundaries when using technical means (MIG-TS-2).

Самообладание личности связано с ее волевыми характеристиками, способностью овладевать своими мыслями, чувствами, действиями и отсрочить момент получения удовольствия. Этот феномен является одним из наиболее сложных для исследования и представляет собой важную проблему изучения факторов деятельности человека, как позитивных (успеха и достижений), так и негативных (зависимого поведения).

Самообладание часто связывают с такими понятиями как «самоконтроль», «саморегуляция», «самоуправление», оно является объектом исследований, проводимых в рамках философии, педагогики, психологии, теологии и других гуманитарных дисциплин. С точки зрения морально-нравственных достоинств, его часто рассматривают как способность быть «хозяином» своей жизни, быть долготерпеливым, «владеть своим духом». Обучение выдержке всегда являлось предметом воспитания молодого поколения, его рассматривали как основу жизнеспособности, жизнестойкости, успешности, а само это качество – как добродетель. Самообладание рассматривалось как некая «золотая середина» между полными крайней сдержанности и экзальтированности, доходящей до иступления [2; 3].



Р. Баумайстер рассматривал самообладание как ресурс, который имеет ограничения. Так, если человек использует этот ресурс в неестественной для себя обстановке, заставляя сдерживать свои эмоции более, чем это ему присуще, он на какое-то время становится менее эффективным в последующих видах деятельности. То же происходит и в обратном случае: если человек избыточно выражает несвойственные для него или слишком интенсивные эмоции, он теряет последующую эффективность. А.А. Золотарева отмечает, что самообладание позволяет современному человеку соблюдать баланс между различными сферами своей жизнедеятельности, различными областями занятости [3].

В конце прошлого столетия под балансом жизненных сфер, как правило, понимали работу, личную жизнь человека, общение с другими людьми, хобби. В XXI веке в жизнь современного общества стремительно вошла цифровизация, которая сильно изменила соотношение жизненного баланса в пользу «цифрового» времяпровождения. Сегодня уверенно нажимают на кнопки люди всех поколений: от правнуков до их прабабушек. Происходит глобальная трансформация культуры коммуникации, формируются новые центры влияния, появляются новые виды зависимостей, «размывается» персональная ответственность, меняются формы управления. Человек все больше погружается в цифровую среду, до конца не осознавая, по каким правилам она «живет», не умея контролировать свои новые привычки, не понимая, какое влияние оказывает активное использование средств электронной коммуникации на другие сферы жизнедеятельности. Внедрение новых «цифровых» привычек имеет серьезные психологические последствия для личности, характера ее взаимодействия с миром.

Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов охарактеризовали психологическую модель последствий использования современных информационных технологий, направлений их влияния на психику человека. В основу их модели легло предположение о том, что изменение образа жизни субъекта меняет структуру его деятельности, а изменения в структуре деятельности, в свою очередь, сопряжены с изменениями в психике человека. Так, авторы отмечают, что новые технологии «провоцируют переживание иллюзорного контроля» над ними без понимания механизма его действия; искажается восприятие близости/дальности людей и пространства; искажается восприятие времени; размываются границы «Я»; формируется психологическая зависимость, характеризующаяся невозможностью отказа от использования технического средства в повседневной жизни (даже, если нет объективной необходимости в конкретный момент времени) и субъективным переживанием этой зависимости [4].

В нашем исследовании было выдвинуто предположение о том, что уровень самообладания, как волевой характеристики личности, представляющей собой сложную систему самоуправления человека, влияет на особенности использования средств электронной коммуникации и отношение к ним.

Для проверки гипотезы мы использовали методику оценки изменения психологических границ при использовании технических средств (МИГ-ТС-2) в двух формах: для Интернета и мобильного телефона (Е.И. Рассказова, В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов) [4, с. 110–115]. Согласно психологической модели последствий использования технических средств, основными ее элементами, которые может осознавать личность, переживать по этому поводу определенные эмоции и подвергать свое состояние критическому анализу, являются:

- 1) нарастание психологической зависимости (высокая частота использования технического средства; субъективную невозможность отказа от него без видимой необходимости; чрезмерное использование, проявляющееся в бесцельной трате времени и пренебрежении другими делами);

- 2) изменение психологических границ (субъективное ощущение постоянной доступности других людей и одновременно с этим субъективное переживание собственной «открытости» перед ними, утраты приватности);



3) изменение структуры деятельности (предпочтение опосредованной техническими средствами деятельности как более простой; предоставление техническими средствами больших возможностей);

4) изменения в сфере потребностей, нарастание субъективной значимости дополнительных функций технического средства, которые изначально не оценивались как важные (удобство пользования, часть имиджа и т.п.).

Для оценки уровня самообладания использовалась методика «Тест самообладания» (ТС) А. А. Золотаревой. Методика позволяет оценить уровни самообладания по следующим шкалам:

– личностное самообладание – личностную сдержанность, умеренность. Низкие показатели по этой шкале характеризуют человека как подверженного стрессам, со сниженным самоконтролем. Высокий уровень самообладания характерен для людей уверенных, настойчивых, обладающих упорством;

– событийное самообладание – обладание собой в непривычных ситуациях. Люди с низкими показателями подвержены страхам, ситуативной тревоге, панике. Высокие показатели по этой шкале характеризуют человека, как контролирующего свои чувства, мысли и поступки в любых непредвиденных ситуациях;

– экзистенциальное самообладание – потребность во внутренней гармонии. Люди с низкими показателями по этой шкале, как правило, воспринимают жизнь как тяжелое бремя, характеризуются личностной незрелостью и неупорядоченностью. Высокие баллы по этой шкале являются показателями мудрости и осознанности;

– общий показатель самообладания – характеризует личность с точки зрения душевного равновесия и гармонии. Низкий уровень самообладания – потребность в контроле извне и предрасположенность к зависимостям. Высокий уровень – целостность и стремление к совершенству [3, с. 112–113].

В исследовании принимали участие взрослые люди с высшим образованием, проходящие переподготовку в Институте государственной службы. Средний возраст испытуемых – 38 лет. Всего в исследовании приняло участие 30 человек, из них: мужчины – 18 человек, женщины – 12 человек.

По результатам тестирования проведен корреляционный анализ данных с помощью расчета критерия ранговой корреляции г-Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице (представлены только значимые корреляции).

Показатели взаимосвязи по тестам МИГ-ТС-2 и ТС

Шкалы теста оценки изменения психологических границ (МИГ-ТС-2)	Шкалы самообладания (ТС)							
	личностное самообладание		событийное самообладание		экзистенциальное самообладание		общий показатель самообладания	
	г	р	г	р	г	р	г	р
<i>Психологическая зависимость от телефона</i>								
Невозможность отказа	–0,382	≤0,05	–0,634	≤0,01	–	–	–0,57	≤0,01
Субъективное переживание зависимости	–0,59	≤0,01	–0,42	≤0,05	–	–	–0,41	≤0,05
<i>Психологическая зависимость от Интернета</i>								
Невозможность отказа	–0,52	≤0,01	–0,707	≤0,01	–	–	–0,56	≤0,01
Субъективное переживание зависимости	–0,46	≤0,05	–0,77	≤0,01	–0,45	≤0,05	–0,64	≤0,01
<i>Изменение психологических границ при использовании телефона</i>								
Расширение границ в общении	–	–	–	–	–	–	–	–
Рефлексия нарушения своих границ	–0,505	≤0,01	–0,605	≤0,01	–0,45	≤0,05	–0,58	≤0,01



Окончание таблицы

Шкалы теста оценки изменения психологических границ (МИГ-ТС-2)	Шкалы самообладания (ТС)							
	личностное самообладание		событийное самообладание		экзистенциальное самообладание		общий показатель самообладания	
	г	р	г	р	г	р	г	р
<i>Изменение психологических границ при пользовании Интернетом</i>								
Расширение границ в общении	–	–	–	–	–	–	–	–
Рефлексия нарушения своих границ	–0,63	≤0,01	–0,74	≤0,01	–0,605	≤0,01	–0,79	≤0,01
<i>Изменение структуры деятельности при использовании телефона</i>								
Предпочтение технологии за счет ее простоты	–	–	–0,52	≤0,01	–	–	–0,384	≤0,05
Предпочтение технологии за счет ее возможностей	–0,74	≤0,01	–0,55	≤0,01	–0,59	≤0,01	–0,704	≤0,01
<i>Изменение структуры деятельности при пользовании Интернетом</i>								
Предпочтение технологии за счет ее простоты	–	–	–0,65	≤0,01	–	–	–0,55	≤0,01
Предпочтение технологии за счет ее возможностей	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Изменение потребностей (телефон)</i>								
Функциональность	–	–	–	–	–	–	–	–
Удобство	–	–	–	–	–	–	–	–
Создание имиджа	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Изменение потребностей (Интернет)</i>								
Функциональность	–	–	–	–	0,609	≤0,01	0,504	≤0,01
Удобство	–	–	–	–	–	–	–	–
Создание имиджа	–	–	–	–	–	–	–	–

Таким образом, из таблицы видно, что наиболее сильные обратные корреляции выявлены между показателями самообладания и психологической зависимостью, как от использования телефона, так и от использования Интернета. Чем выше показатели самообладания, тем меньше психологическая зависимость. Исключение составляет экзистенциальное самообладание, очевидно, что контроль различных сфер жизни у людей с таким типом самообладания несколько выше. Здесь показатели самообладания, скорее, связаны со смыслами, большей глубиной, осознанием ценностей и т.п. Технические средства, вероятно, не компенсируют их потребности в гармонии, осмыслении, интуитивном постижении окружающей действительности.

Сильные обратные корреляционные взаимосвязи выявлены между показателями самообладания и субъективным переживанием утраты приватности, нарушением собственных границ, независимо от того, какое техническое средство используется. При этом контроль других людей, потребность, чтобы они были в постоянной доступности, отвечали на запросы и звонки, – не так значимы, как нарушение собственных границ, невозможность уклониться от ненужных контактов.

Изменение структуры деятельности при использовании телефона выявлено только у лиц с низким уровнем событийного самообладания. Такие люди стараются избегать ситуаций неопределенности, чрезмерных нагрузок, для них имеет важное значение простота использования технических средств. При этом не имеет большого значения, что это за средство, требования простоты использования важны во всех случаях. А вот предпочтение



возможностей, которые предоставляет телефон, важны, независимо от того, по какой шкале у испытуемого выявлен низкий уровень самообладания. Чем ниже этот показатель, тем большее значение имеют возможности телефона. Как пример, это может быть связано со снижением напряжения в сфере планирования своей деятельности и контроля выполнения планов, с запоминанием информации или проведением вычислений и т.п. Телефон можно взять с собой в поездку, использовать в различных ситуациях для времяпровождения, отвлечения от негативных мыслей, что во многом снижает неопределенность различных жизненных ситуаций. При этом для использования Интернета эта характеристика технического средства оказалась незначимой, возможно, Интернет больше ассоциируется с компьютером, который не всегда доступен.

Получен также интересный показатель сильной положительной взаимосвязи между высоким уровнем экзистенциального самообладания и функциональностью использования Интернета, его сложностью и обилием дополнительных функций. Является ли Интернет для таких людей средством постижения окружающего мира, удовлетворяет ли их потребности в нахождении смыслов и гармонии – это нуждается в дополнительном исследовании и более глубокой интерпретации на основании его проведения. На данном этапе – это единственная положительная корреляция, которую нам удалось выявить.

Таким образом, необходимо отметить, что установление особенностей отношений человека с киберсредой и ее компонентами, находятся на начальном этапе своего становления. Киберпсихология является очень молодым разделом в структуре психологических наук. Впереди у исследователей много интересных открытий, которые помогут человеку жить в этом меняющемся мире с большей осознанностью, понимать, каким образом цифровая среда влияет на другие аспекты его жизни, контролировать свои эмоции, мысли и действия и сохранить на основе этого свою субъектность.

Библиографические ссылки

1. Баумайстер Р., Тирни Д. Сила воли. Возьми свою жизнь под контроль. М. : Эксмо, 2018. 320 с.
2. Золотарева А.А. Онтогенетическое развитие самообладания: путь от воспитания к самовоспитанию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/197384948.pdf> (дата обращения: 08.11.2022).
3. Золотарева А.А. Тест самообладания: психометрические характеристики и перспективы применения // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 1. С. 103–114.
4. Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека : учеб.-метод. пособие для студентов психологических специальностей. М. : Акрополь, 2015. 115 с.

© Пыжова Н. Н., 2022

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «ПРЯТКИ»

А. М. Портнягина

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: anastasy08@mail.ru

В. О. Кузнецова, А. В. Шульга

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация

Актуальность статьи вызвана наличием большой доли тревожных подростков, нуждающихся в своевременном решении имеющейся психологической проблемы. Цель статьи заключается в апробации идей, относящихся к обоснованию программы психолого-терапевтического пространства «Прятки».

Возможность освоения способов снижения тревожности на ранних этапах налаживания подростком социально-психологического контакта; предусмотрено выявление собственных личностных ресурсов, освоение способов их применения в ситуациях усиления тревожности, закрепление навыков саморегуляции с учетом общих особенностей и характерного вида тревожности. Подход к созданию психолого-терапевтического пространства для тревожных подростков на основе предложенных идей может быть использован в профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: психология, психолого-терапевтическое пространство, подростки, конфиденциальность.

The relevance of the article is due to the presence of a large proportion of anxious adolescents who need a timely solution to the existing psychological problem. The purpose of the article is to test ideas related to the substantiation of the program of the psychological and therapeutic space "Hide and Seek". The possibility of mastering ways to reduce anxiety in the early stages of establishing social and psychological contact by a teenager; it provides for the identification of one's own personal resources, the development of ways to use them in situations of increased anxiety, the consolidation of self-regulation skills, taking into account general features and a characteristic type of anxiety. The approach to creating a psychological and therapeutic space for anxious adolescents based on the proposed ideas can be used in the professional activities of a psychologist.

Keywords: psychology, psychological and therapeutic space, adolescents, confidentiality.

Подростковый возраст наиболее часто определяется интервалом между 13 и 16 годами (причем у девочек он начинается на 2–3 года раньше, чем у мальчиков) и представляет собой третий, наиболее затяжной период в жизни человека. Основой его являются проявления пубертатного криза, для которого характерна выраженная нейроэндокринная перестройка организма, отражающая половое созревание подростка. Психологическое его содержание, с одной стороны, составляют различные поведенческие нарушения и протестные реакции с расширением границ самосознания, с другой – повышенный уровень тревожности, излишняя эмоциональность, ранимость и непостоянство взглядов.

Психологическая безопасность тревожных подростков складывается из мер непосредственной психолого-социальной защиты личности и содействия процессу поддержа-



ния благоприятных социально-психологических отношений между ними и окружающими людьми. И.А. Баева предлагают учитывать связь между психологической безопасностью подростков и их ценностями [3]. Р.Д. Чуманина и Е.А. Касимкина отмечают большой потенциал психологического тренинга как метода активной групповой работы в снижении тревожности подростков.

Участвуя в тренинге, подростки снимают психическое напряжение, делятся эмоциями, погружаются в моделируемые стрессовые ситуации, овладевая приемами выхода из них, повышают уровень стрессоустойчивости, обучаются приемам релаксации, дезактуализации негативных переживаний, выработки поведенческой стратегии [4]. Поиск эффективных технологий психолого-терапевтического сопровождения тревожных подростков усиливает актуальность рассмотрения в этом контексте потенциала психологического тренинга.

Хорошая психотерапия – это психотерапия эффективная и безопасная. Если мы будем условно считать эффективность психотерапии её внутренним качеством, то безопасность терапии можно условно считать качеством её границ. Сочетание двух этих качеств терапевтической ситуации (эффективность и безопасность) даёт в результате терапию, которая приносит максимально возможную пользу и минимально возможный вред.

Изучая подростковый период, наблюдается печальная статистика: за первое полугодие 2021 года в стране было зафиксировано 3 064 попытки самоубийств и завершённых суицида среди несовершеннолетних. Это на 43 % больше, чем в 2020 году, когда произошло 2 146 самоубийств и попыток их совершить. Во время комиссии Совбеза было озвучено, что рост числа суицидов связан с так называемыми «клубами самоубийств» и активной пропагандой суицида в соцсетях.

Перед командой студенческого проектного центра «Инсайт» актуальным становится вопрос: с чем может быть связан тот факт, что подростки обращаются в так называемые «клубы самоубийц». Это может быть связано с неудовлетворением таких потребностей как потребность общественного признания, одобрения, потребность в принадлежности, принятии и теплом отношении, потребность в самоутверждении, в самореализации. Не получая этого в своем окружении, подростки обращаются к подобным группам.

Как решать данный вопрос, чем же мы можем помочь в этом случае? И мы решили, что дадим подросткам возможность выговориться, открыто говорить о своих проблемах в тренинговой группе. В связи с этим мы разработали тренинг. Однако он не возымел успеха.

Мы задумались почему? И решили спросить непосредственно у подростков. Нами был проведен социологический опрос, в котором приняли участие более 100 подростков в возрасте от 13 до 17 лет. На вопрос «Если бы вам предложили посещать психологические тренинги и консультации, на которых у вас была бы возможность говорить о своих проблемах, вы бы согласились и почему?» большинство подростков ответили «нет», мотивируя это тем, что группа их не поддержит или даже осудит, ребята боятся осуждения со стороны, опасаются того, что их проблемы и секреты могут выйти за рамки терапии и стать известны всем. Простыми словами ребёнку стыдно и не комфортно делиться своими переживаниями со взрослым незнакомым человеком глаза в глаза. Стало понятно, что подросток испытывает эмоциональное напряжение от страха быть «непринятым окружающими».

Нашей главной задачей было – придумать такой формат, в котором подросток сможет правдиво и без стеснения рассказать о своей проблеме. И этим форматом стал проект «Психолого-терапевтическое пространство «Прятки».

Процесс работы в пространстве «Прятки» выглядит следующим образом: все участники находятся в специальных масках, гарнитурах симулятора голоса, которую мы разработали сами и с никнеймами, что создаёт анонимность проблем, которыми делятся участники. В начале проходит вводный инструктаж по специально разработанной жестовой



системе и правилам использования устройств. В процессе тренинга предлагаются различные упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения, открытая дискуссия на тему тренинга и обсуждение важных проблем.

Психолого-терапевтическое пространство «Прятки» для подростков является очень полезным и эффективным способом формирования самосознания, понимания себя, своих ценностей. Такой формат для подростков является просто необходимыми, так как зачастую это единственное или одно из немногих мест, где подросток может поделиться своими переживаниями, получить поддержку и понимание, задать интересующие вопросы на тему своего психологического состояния, а также послушать проблемы других и понять, что он такой не один.

Психологические занятия для подростков представляют собой систему передачи знаний и отработки навыков, полученных на основе этих знаний. В таком виде тренинг представляет собой чисто навыковый инструмент обучения. После этого участникам предлагается перевести полученные знания в навыки, путем отработки с использованием различных заданий: моделирование типичных ситуаций, отработка в парах и т.д. Благодаря такому подходу у подростка появляется возможность тренировки полезных психологических навыков в безопасной среде.

Таким образом, решается сразу несколько задач:

- 1) организация терапевтического пространства, позволяющего проводить психологические занятия с подростками, направленные на их социальную адаптацию;
- 2) развитие социальных навыков.

На данный момент нами уже проведено 23 серии из 6-ти тренингов. По итогу которых 83 % участников хотели бы посетить наше пространство ещё раз. Наблюдается общая положительная динамика психо-эмоционального состояния. Что подтверждается анкетированием на входе и выходе.

Таким образом, в рамках реализации данной программы будет предоставлена возможность участникам увидеть проблему с разных сторон (это уточняет взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации от ведущего и других членов группы) через анализ индивидуальных переживаний, способствующий развитию навыков аут суггестии и закреплению способов саморегуляции. Также тренинг способствует актуализации своих мыслей чувств, эмоций, совершенствование своих коммуникативных умений.

Библиографические ссылки

1. Хорни К. Тревожность : монография. М. : Просвещение, 2000. 104 с.
2. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) // Диагностика эмоционально-нравственного развития ; ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 124–126.
3. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18.
4. Чуманина Р.Д. Коррекция тревожности младшего подростка в процессе психологического тренинга: сборник научных трудов // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения. Саранск, 2017. С. 88–93.
5. Голубева Ю.А. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий. Волгоград : Учитель, 2009. 206 с.

© Кузнецова В. О., Портнягина А. М., Шульга А. В., 2022



ПРОЕКТ «ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ»

Н. С. Ливак

доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nlivak@mail.ru

Е. А. Тихонова

магистрант I курса, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: evgeniiatichonova@gmail.com

Современная система образования выдвигает новые требования по обучению и воспитанию детей с особыми возможностями здоровья. Инклюзия обеспечивает возможность для детей с ОВЗ получения образования, предполагает переосмысление обществом отношения к детям с ОВЗ, признание их прав, равных с другими детьми.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, потребности, психолого-педагогическое сопровождение, обучение.

The modern education system puts forward new requirements for the education and upbringing of children with special health opportunities. Inclusion provides the opportunity for children with HIA to receive education, involves rethinking the general attitude towards children with HIA, recognizing their rights equal to other children.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, needs, psychological and pedagogical support, training.

Для решения поставленных правительством и социумом задач появляется необходимость в психолого-педагогическом просвещении инклюзивного образования как на уровне школ и учебных заведений, так и в широкой общественности.

Главная роль в образовании детей с ОВЗ отводится учителям, которым необходимо грамотно включить в процесс обучения и воспитания всех участников процесса, а также обеспечить качественный образовательный процесс, организованный с учетом индивидуальных возможностей каждого. Помимо этого, учитель должен знать специфику развития детей с ОВЗ, их мотивы и потребности, для составления компетентной адаптированной образовательной программы, которая будет основой образовательного процесса детей. Также в процесс обучения и воспитания включены специалисты сопровождения образовательного процесса, а именно: педагог-психолог, дефектолог и логопед, цель которых – сопровождение детей с ОВЗ, их социализация, коррекция и развитие дефицитов.

Если для учителей в рамках инклюзии составлены и разработаны методические указания, а также федеральные образовательные стандарты для сопровождения процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ, то для узких специалистов таких стандартов нет. Им, в том числе и педагогу-психологу, необходимо выстраивать коррекционно-развивающую работу с детьми основываясь на своем знании и опыте, а также на опыте других психологов и ученых, работающих в данной сфере.

Таким образом, появляется потребность в разработке проекта по внедрению психолого-педагогического комплекса семинаров, направленных на инклюзивное просвещение.



Главным документом доступности образования для всех граждан, включая лиц с ОВЗ, является Конституция Российской Федерации, в которой в 43 статье описано следующее.

1. Каждый имеет право на образование.
2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования [1].

Следовательно, в настоящее время на законодательном уровне детям с ОВЗ разрешено обучаться и выбирать любое образовательное учреждение, их обучение и воспитание выстраивается на основании адаптированной образовательной программы, что подразумевает под собой инклюзивное образование. Несмотря на это, школьная система образования до сих пор сталкивается с проблемами организации инклюзивного образования в своих учреждениях, это в первую очередь связано:

- с недостатком финансового обеспечения для правильной организации образовательного процесса: специальные книги и учебники, оборудование, парты, стулья, освещение, условия передвижения для лиц с НОДА и другие материальные условия;
- нехватка теоретической, практической и методической базы для преподавателей по выстраиванию обучения и включению детей с ОВЗ в образовательный процесс – эта проблема в первую очередь связана с тем, что только недавно в педагогических вузах стали преподавать специальную и коррекционную педагогику для всех будущих учителей, большинство уже работающих учителей с большим стажем, столкнулись с незнанием проблемы, и им необходимо время и знания для перестройки и включения в новую систему образования;
- нехватка специалистов сопровождения детей с ОВЗ в СОШ: логопеды, психологи, дефектологи, логопеды;
- неготовность семей с детьми ОВЗ принять особенности своего ребенка, их неосведомленность о проблемах, особенностях и потребностях детей.

Сопровождение обучающихся с ОВЗ необходимо выстраивать в условиях коррекционно-развивающей деятельности, учитывая их психофизиологические особенности развития. Коррекционно-развивающая деятельность организуется и реализуется в условиях комплексного психолого-педагогического сопровождения [2]. Под сопровождением понимают систему, которая направлена на создание социальных и психологических условий в ситуациях образовательного процесса с целью успешного обучения и психологического развития ребенка.

Также под психолого-педагогическим сопровождением понимаю – взаимосвязанный процесс деятельности всех субъектов образовательного процесса, заключающиеся в эффективном взаимодействии ребенка с ОВЗ с социальной средой, которое способствует его самоопределению, самореализации и саморазвитию [3].

При организации психолого-педагогического сопровождения, могут возникнуть следующие трудности и проблемы:

- неприятие детей ОВЗ (одноклассниками, учителями, родителями);
- нежелание принимать идею инклюзивного образования сотрудниками СОШ;
- возникновение вопросов о реализации образовательного процесса;
- трудности адаптации детей с ОВЗ к новым условиям.



Целями психолого-педагогического сопровождения являются:

- социализация и интеграция ребенка в общество;
- оказывать помощь преодолевать личностные, когнитивные и коммуникативные проблемы;
- развивать систему инклюзивного образования и повышать эффективность образования.

Планируя психолого-педагогическое сопровождение, необходимо придерживаться следующих задач:

- предотвращение и предупреждение возникновения проблем в развитии у детей;
- оказание помощи в решении уже имеющихся проблем в развитии, воспитании и обучении;
- организация условий для осуществления психолого-педагогического сопровождения;
- организация психолого-педагогического просвещения учителей и родителей;
- создание таких условий, в которых бы обучающиеся, имеющие различные потребности, имели равные возможности [4].

В условиях психологического сопровождения необходимо опираться на следующие методы:

- учет естественного развития ребенка с опорой на его личностные достижения, а также следовать принципу ценности внутреннего мира каждого ребенка в системе приоритетов его потребностей, целей и ценностей;
- организация условий для самостоятельного творческого познания обучающимися системы отношений с окружающим миром и с собой, создавать ситуацию выбора, в ходе которой ребенок самостоятельно принимает решения и учится принимать ответственность за них;
- создание объективной социально-педагогической среды для его максимального личностного развития и обучения;
- целостность и согласованность сопровождения обучающегося с другими участниками процесса (учителем, дефектологом, логопедом) [2].

Выделяют три компонента психолого-педагогического сопровождения.

1. Система отслеживания статуса ребенка в динамике его развития, с использованием методов психологической и педагогической диагностики.

2. Создавать социально-психологические условия для развития личности и ее успешного обучения, с учетом данных психодиагностик, разрабатывать индивидуальные или групповые программы психологического развития.

3. Создавать специальные социально-психологические условия с целью оказания помощи обучающимся, выражающиеся в системе действий, мероприятий, для преодоления проблем.

4. Программа психолого-педагогического сопровождения реализуется с помощью следующих функций:

- информационная – просвещение лиц, включенных в процесс сопровождения о методах и формах, используемых в своей деятельности;
- направляющая – согласование всех участников процесса сопровождения, с целью координации и планирования совместной деятельности;
- развивающая – совместная, согласованная работа участников сопровождения, направленная на коррекционно-развивающую деятельность.

Таким образом, деятельность педагога психолога осуществляется совместно с учителями и узкими специалистами, в рамках которой анализируются возможности образова-



тельной среды, а также особенности ребенка, на основании которых выстраивается сопровождение обучающегося. Психолог разрабатывает и внедряет мероприятия и методы работы для успешного обучения и развития обучающегося, создавая продуктивную систему сопровождения.

Планировать сопровождение рекомендуется с учетом следующих 5-ти этапов:

1. Подготовительный, заключается в установке контакта с участниками сопровождения обучающегося; изучения объема работы и планирования процесса сопровождения; сбор и подготовка документации; планирование и составление расписания работы.

2. На этапе ориентировочного этапа необходимо организовать и установить контакт с родителями обучающегося, с классным руководителем, ознакомить их с результатами диагностического исследования, и обсудить данные результаты с другими специалистами образовательного процесса.

3. Этап планирования подразумевает под собой составление и утверждение индивидуальной программы сопровождения обучающегося.

4. На этапе реализации педагог-психолог оказывает необходимую консультацию и помощь родителям обучающегося; совместно с родителями, классным руководителем и узкими специалистами создает условия для успешного прохождения образовательной программы.

5. Заключительный этап включает в себя оценку эффективности работы, составляются рекомендации для планирования дальнейшей деятельности обучающегося.

Программа сопровождения разрабатывается для учителей и педагогов-психологов, работающих в условиях инклюзивного образования в среднеобразовательных школах.

Целями нашей программы являются формирование представлений об инклюзивном образовании и осуществление теоретической и практической инклюзивной подготовки.

Задачи:

- сформировать представления об инклюзивном образовании;
- сформировать представления о развитии обучающихся с ОВЗ и изучение психолого-педагогических характеристик детей;
- сформировать профессиональные практические умения и навыки психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;
- внедрить методические рекомендации;
- изучить приемы оценки и эффективности обучения и психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.

В ходе реализации программы, планируется получить следующие результаты:

- педагоги-психологи и учителя СОШ овладеют базовыми понятиями в области инклюзивного образования, специальной и коррекционной педагогики;
- ознакомятся с психофизиологическими особенностями детей с ОВЗ;
- овладеют практическими навыками и способами обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Программа рассчитана на 3 месяца и включает в себя: 11 часов лекционных занятий; 1 час анкетирования; 6 часов практикума.

Мы считаем о том, что представленная программа позволит:

- повысить качество инклюзивного образования;
- сформировать теоретические представления об инклюзивном образовании у педагогов;
- сформировать практические умения и навыки у педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования.



Библиографические ссылки

1. Российская Федерация. Высший нормативно-правовой акт. Конституция Российской Федерации : [принят всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июня 2020 года]. 55 с.
2. Хаидов С. К., Степанова Н. А., Лещенко С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии : учебник для высших учебных заведений. Тула : Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. 417 с.
3. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология : учебно-методический комплекс. М. : Флинта : МПСИ, 2008. 376 с.
4. Федина Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение начального образования : учебное пособие для вузов. 2-е изд. М. : Юрайт, 2022. 131 с.

© Ливак Н. С., Тихонова Е. А., 2022



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аболина Елена Олеговна, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Агаркова О. Ю., студентка 4 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Агеева Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры мировой и управленческой экономики, ИЭГУиФ, СФУ, г. Красноярск, Российская Федерация.

Азарёнок Наталья Валерьевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры кадровой политики и психологии управления Института государственной службы, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Ашилова Мадина Серикбековна, асс. профессор кафедры медиакоммуникации, кандидат философских наук, доктор PhD, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан.

Бегалинов Алибек Серикбекович, асс. профессор кафедры медиакоммуникации, кандидат философских наук, доктор PhD, Международный университет информационных технологий, г. Алматы, Республика Казахстан.

Бегалинова Калимаш Капсамаровна, профессор кафедры религиоведения и культурологии, доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

Богодяж Е. Н., студент 4 курса, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь.

Боженова А. В., студентка 1 курса магистратуры, кафедра народно-художественной культуры, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация.

Василевская Валерия Эдуардовна, магистрант, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск Республика Беларусь.

Волкова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Российская Федерация.

Войтко О. К., кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и организационной психологии, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь.

Воронова М. В., канд. искусствоведения, доцент, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация.



Гадилия Алла Михайловна, доцент кафедры экономической социологии и психологии предпринимательской деятельности, Белорусский государственный экономический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Гудовский Игорь Витальевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Девятловский Дмитрий Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор, Филиал СибГУ им. М. Ф. Решетнева в г. Лесосибирске, Российская Федерация.

Ермолович Дмитрий Валентинович, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии, Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Звягин Д. В., магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Киселева Людмила Сергеевна, доктор социологических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Коваленко Кристина Александровна, обучающийся 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Колосова Ева Романовна, обучающийся 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Крамаренко М. В., студент 1 курса, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация.

Красноперова Нина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кузнецова Виктория Олеговна, обучающийся 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кузнецова И. А., магистрант 2 курса кафедры художественной керамики, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кулько Е. И., ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (УО БГСХА), г. Горки, Республика Беларусь.



Куприна А. С., студентка 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Ливак Наталия Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Месникович Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Мирошниченко Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Нелюб Е. С., доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь.

Попко Ольга Николаевна, доцент кафедры кадровой политики и психологии управления Института государственной службы, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Пуйман Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Пыжова Наталия Николаевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры кадровой политики и психологии управления Института государственной службы, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Рубец С. Г., доцент кафедры тракторов, автомобилей и машин для природообустройства, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (УО БГСХА), г. Горки, Республика Беларусь.

Смирная Анастасия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.



Степанов К. Н., студент 1 курса магистратуры, кафедра народно-художественной культуры, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация.

Тихонова Евгения Александровна, обучающийся 1 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Томилова Светлана Александровна, доцент, кандидат психологических наук, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Черчес Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Шульга Анастасия Владимировна, обучающийся 2 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.
