

Региональная общественная организация ученых:
БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
Отделение практической психологии и социальных технологий
Международная секция

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

Вып. 71

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2006**

Редакционная коллегия выпуска:

Волков И.П., Оганян К.М., Грановская Р.М., Советова О.С., Соловьева Е.А.,
Годлиник О.Б., Рудкевич Л.А.

Ответственный за выпуск:

Ученый секретарь ОПП и СТ, кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии СПбГАСУ В.А. Артемьева
Компьютерная верстка В.А. Этингова

Редакция вестника:

Главный редактор – **И.П. Волков**
Зам. главного редактора – **К. М. Оганян**
Уч. секретарь – **В.А. Артемьева**

Адрес редакции вестника:

198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская д.4.
СПб ГАСУ. Кафедра практической психологии
Тел. (812) 575 – 05 – 05
E-mail: veronik_@bk.ru
www.baltacademy.ru

В36 © Балтийская Педагогическая Академия
©К.М.Оганян

Печатается в авторской редакции, на средства авторов выпуска и членские взносы ОПП и СТ
БПА

В43162014 – 75 Без объявления
С 96(03) – 2006

УДКВ36-85029-080

«ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ»
Научное издание (сокращенное название: «Вестник БПА»)

Основан в июле 1995 года
в г. Санкт-Петербурге

Гос. Лицензия ЛП СПб
№ 78-005832. Рег.2160\2000

Подписано к печати 10.10.2006 г.
Печать ризографическая. Зак 01. Тираж 300 экз. Формат бумаги 210x297. Изд. БПА

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Соловьёва Е.А., Годлиник О.Б. Актуальные проблемы средовой психологии.....	5
Рудкевич Л.А. О современных тенденциях биопсихического развития человека.....	8
Козырева Ю.К. Особенности сенсомоторного реагирования дошкольников с разной степенью ювенильности.....	10
Муромцева И.В. Связь памяти на персонифицированную информацию и социального интеллекта студентов.....	14
Назарова Н.Р. Развитие арт-терапии в России.....	21
Осипова Л.В. Своеобразие самоактуализации женщин с различным образовательным уровнем.....	23

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лобанова Ю.И. Профессиональная устойчивость и психологическая устойчивость специалиста.....	27
Товбин Г.М., Артемьева В.А. К вопросу о критериях стрессоустойчивости.....	30
Искакова К.М. Психическая напряжённость при назначении встреч по телефону в профессии менеджера по работе с клиентами в сфере продаж информационных услуг.....	31
Дворцова Е.В., Шидловская О.В. Личностные особенности менеджеров среднего звена фармацевтических компаний.....	36
Комаревцева Е.А. Понятие «карьера» и возможности использования этого понятия в психологии труда.....	40

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Крюкова В.И. Арт-терапевтические методики в работе по преодолению задержек речевого развития в раннем детстве.....	45
Ермакова Н.Г. Психологическая коррекция когнитивных нарушений у больных с последствиями черепно-мозговой травмы.....	49
Кононова А.О. Исследование личностных особенностей подростков с двигательными нарушениями вследствие остеомиелита.....	54

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дворцова Е.В. Личностный адаптационный потенциал и успешность учебной деятельности студентов вуза.....	59
Дудко Е.Д. Исследование педагогических умений у студентов педагогического колледжа.....	63

Золотухина Е.О. Художественно-дидактическая игра как творческий процесс.....	66
Дешковская М.С. Некоторые аспекты формирования личности и профессиональных качеств учащихся.....	68

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Peter H Wilson A new approach to the evaluation of the quality of research in Australian Universities.....	73
---	----

Авторы	75
Рекомендации по оформлению статей	76

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРЕДОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

Соловьева Е.А. Годлиник О.Б.

Современное активное строительство и реставрация приводит к усилению экспансии в предметно-пространственную среду города. Последствия такого вмешательства не всегда предсказуемы. Даже тем, кто понимает все опасности подобной практики, не хватает аргументов, которые могли бы быть противопоставлены экономической выгоде. Важно вовремя осмыслить роль средовых факторов во всей нашей социальной жизни, что способствовало бы повышению "качества жизни". Для этого необходимо включить проблему организации предметно-пространственной среды в сознание специалистов – создателей и проектировщиков среды, а также чиновников и госслужащих. Мы вынуждены констатировать, что в настоящее время ощущается дефицит как самих средовых знаний, так и методологических способов решения проблем, связанных с организацией среды. В связи с этим нам кажется актуальным обращение к новой психологической отрасли – средовой психологии.

Средовая психология – это междисциплинарная наука, изучающая взаимосвязи между поведением человека и реальной социально-физической средой повседневного бытия.

Среда включена в непосредственную жизнедеятельность человека не столько своей материальной стороной, сколько содержательными смыслами и значениями. Это интерференция личностных и экосоциокультурных детерминант, предопределяющих исход разнообразных соприкосновений человека со средой. Сложность средовых исследований заключается в том, что психологическое ядро среды – это область привычного поведения человека, не требующего напряжения сознания и мобилизации внимания.

В нашей стране долгое время исследования по средовой психологии находились вне генеральной линии развития науки.

С. Дерябо и В. Ясвин объясняют малую популярность средовой психологии в СССР тремя группами причин:

- Идеологические. Под средой понималась, прежде всего, социальная среда, что касается физической среды, то она рассматривалась как объект воздействия человека.
- Градостроительные. В градостроительной политике доминировал функциональный подход. Города строились вокруг больших промышленных предприятий, частная, повседневная жизнь людей ставилась на последнее место после трудовой и общественной.
- Внутрпсихологические. Идея возможности влияния факторов физической среды на поведение людей не допускалась как вульгарно бихевиористская [8].

В настоящее время средовая тематика стала все более активно привлекать внимание отечественных психологов, особенно те ее аспекты, которые касаются вопросов педагогики и экологической психологии. Можно отметить следующие особенности современной средовой психологии.

- Междисциплинарность, связанная с разработкой проблем, находящихся на предметных и методологических стыках разных наук.

- Следование экологической парадигме, суть которой: "Все живущие организмы находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости с их окружением, в ходе чего они его изменяют и изменяются сами" [7].

- Практическая сфера приложения результатов исследований. Достижения средовой психологии используются в практике городского и муниципального управления и планирования, архитектуры, дизайна и строительства.

Осознание важности учета ситуации и контекста. Смещение интереса от свойств, присущих или приписываемых субъекту, к свойствам ситуации, пространственно-временного контекста, в связи с которыми проявляются и свойства самого субъекта.

Частичный отказ от функционального подхода и изучение феноменов повседневной жизни. Согласно взглядам А. Шюца, отличительным качеством повседневности является "телесно-предметное переживание реальности, ее вещей и предметов" [2, стр. 82].

Понимание среды как места человеческого существования, важность переживаний по поводу среды, значения среды для формирования личностной идентичности. Традиции такого понимания среды проистекают от феноменологии М. Хайдеггера, Э. Гуссерля, а также от более поздних экзистенциально философских работ Г. Башляра, О. Ф. Боллноу, М. Мерло-Понти.

Необходимо отметить, что возросшая популярность гуманистического подхода привели к тому, что та естественнонаучная, экспериментальная, методология, которая в свое время способствовала превращению психологии из раздела философии в самостоятельную науку, практически перестала использоваться. В то же время, так называемые феноменологические методы исследования не обрели определенного статуса. Поэтому чрезвычайно актуальной становится задача разработки методологии исследований, которая учитывала бы как гуманистическую составляющую науки, так и ее практический потенциал [1]. В средовой психологии основным методом является полевое исследование и последующая обработка качественных данных. В связи с этим возникает также проблема разработки методологии интерпретации качественных данных.

Среда – это способ и условие отношений человека с самим собой и другими людьми. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что "отношение человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы отношением к людям, к обществу" [4, стр. 82]. Таким образом, предмет или действие, наделенные общественным значением и опосредующие общение субъектов, тем самым уже осуществляют знаковые функции, хотя и не отделенные еще от практических функций.

В среде реализуется два типа знаковости:

▪ Предметно-пространственная среда в качестве своих компонентов содержит знаки: названия, указатели, скульптуры и памятники, архитектурные объекты, рекламу, информационные сообщения, которые выполняют коммуникативную, эстетическую и структурирующую функции.

▪ Качество окружающей человека предметно-пространственной среды определяется сложностью и разработанностью "концепции человека". За теми или иными компонентами среды лежат определенные отношения человека (или сообщества) к себе подобным, "другим", самому себе. В этом заключается смыслообразующая функция среды [5].

Именно знаковый характер среды заставляет нас обратиться к тем принципам и законам, которые разработаны в семиотике. Основоположники семиотики – науки о знаках, определяли ее как науку о процессах коммуникации в социумах. Особую популярность семиотические идеи приобрели во второй половине XX века, когда, благодаря связи с понятием "информация", позволили сначала привнести методологию естественных наук в гуманитарные исследования, а затем увидеть гуманитарные аспекты в самих естественных науках.

Сущность знака заключается в том, чтобы быть заместителем другого предмета или явления в процессах познания, общения и организации человеческой деятельности. Будучи заместителем, знак может выполнять сигнальную, наглядно-образную, информирующую, интегративную и структурирующую функции.

В своих исследованиях мы изучали различные компоненты знаковой среды города. Было проведено сравнительное исследование насыщенности городских магистралей наружной рекламой. Определено пространственное распределение предметной, стилевой и гендерной тематики рекламы в Санкт-Петербурге.

В качестве промежуточных знаков изучалась городская скульптура. С помощью семантической методики, разработанной на основе транзактного анализа, выявлены образные стереотипы, влияющие на потребительское поведение людей.

Знаки в широком смысле изучались на примере представлений об образах дома, института, гимназии и города студентов и школьников.

Анализ полученных результатов указывает на то, что средовая психология является не только перспективным направлением в современной научной психологии, но имеет большой потенциал для развития психологической культуры молодого поколения, так как способствует целостному осознанию личности и ответственности за предметно-эстетическую среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 1996.
3. Лапин Е.А., Елифанов Е.Г. Психологические аспекты взаимодействия человека и окружающей среды // Психология и окружающая среда. М., 1995.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-ое изд. М., 1977.
5. Соловьева Е.А. Психосемиотика в средовых исследованиях // Вестник Балтийской Академии. Вып. 32, 2000.
6. Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. СПб., 2004.
7. Bell, P.A., Fisher, J.D., Loomis, R.J. Environmental Psychology. 1st edn. Philadelphia, 1978.
8. Deryabo S., Yasvin V. Environmental and "Green" Psychology in the former Soviet Union // States of Mind. New York, 1997.

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет.

О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ БИОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Рудкевич Л.А.

Большинство диких животных, в связи с высокой смертностью потомства на ранних стадиях развития, вынуждены переносить достижение половой зрелости и окончание роста на все более ранние периоды жизни. Человек же, наоборот, после победы над врагами из животного царства смог отодвинуть окончание роста и созревания на более поздние периоды жизни. Процесс естественного отбора в условиях высокой социальной организации - защита от хищников, в дальнейшем формирование семьи и интенсивная забота о потомстве - дало возможность удлинить период детства, что, в свою очередь, привел к сохранению у человека признаков ранних стадий онтогенеза, которые у его ближайших предков проявлялись на более ранних стадиях индивидуального развития. Голландский анатом Л. Больк (Volk) назвал этот процесс «фетализацией» (fetalization). Наиболее ярко это явление проявляется в изменении отношений лицевой и мозговой частей черепа, в ослаблении жевательного аппарата и увеличении черепной коробки. По мнению Л.Болька процесс фетализации сыграл важную роль в процессе очеловечивания. У человека, в отличие от приматов, лицевой череп остается на всех стадиях индивидуального развития небольшим, он располагается под черепной коробкой и никогда не выдается вперед в виде морды, как у животных.

В результате удлинения (продолгования) ранних стадий онтогенеза и накладывания их на более поздние стадии, у взрослых представителей вида сохраняются ювенильные или инфантильные качества. Много внимания этому явлению уделял наш выдающийся биолог-эволюционист А.Н.Северцов (1967). Самым распространенным модусом эволюционного процесса он считал эпиболию или надставку. В процессе эпиболии происходит надстройка новых признаков на конечных этапах онтогенеза, в результате чего происходит рекапитуляция филогенеза в онтогенезе - индивидуальное развитие повторяет историческое. В процессе эволюции человека эпиболия играла ведущее значение, благодаря чему зародыш человека повторяет (рекапитулирует) в своем развитии этапы предков. Однако, рекапитуляции стадии ближайшего предка человека - обезьяны - в эмбриональном развитии нет, скорее напротив, как отметил Л.Больк, у взрослого человека сохраняется много ювенильных признаков, присущих только детенышу обезьяны. Причина этого в изменении модуса эволюции в процессе антропогенеза: эпиболия заменяется *обратной эпиболией* - модусом, при котором выпадают поздние стадии онтогенеза, вследствие чего признаки прежде ранние, ювенильные превращаются в дефинитивные.

Значение ювенилизации в культурной эволюции человека трудно переоценить. Удлиняя период детства и период роста, ювенилизация способствовала более поздней «кристаллизации» мозговых структур и таким образом удлиняла период обучения.

Если мы предположим, что ведущим модусом в процессе антропогенеза была обратная эпиболия или ювенилизация, из этого следует другое предположение: вследствие неравномерности эволюции разные люди могут находиться на разных уровнях ювенильности или, выражаясь другим языком, быть более или менее ювенильными. Морфологически ювенильность выражается в усилении мозгового и ослаблении лицевого черепа, в искривлении зубов, в более раннем прорезывании передних резцов по сравнению с первыми премолярами, в более позднем прорезывании четвертых моляров (зубов мудрости). Масса головного мозга, определяемая кефалометрически по формуле Пирсона, у ювенильных детей и подростков также превосходит массу мозга у неювенильных (при сопоставлении некоторых выборок, к примеру, учеников элитарной классической гимназии, отличающихся очень высокой степенью ювенильности, и делинквентных подростков, как правило неювенильных, мы пришли к выводу, что масса мозга в первой выборке на 250-300 г. (!) превосходит массу мозга во второй).

В выборке как дошкольников, так и школьников по методикам, определяемым уровень интеллектуального развития была получена прямая зависимость ювенильности и невербального интеллекта. По показателям вербального интеллекта и школьной успеваемости ювенильные школьники также опережают неювенильных, но мера зависимости в этом случае несколько ниже. Из других психологических и психофизиологических признаков, характеризующих ювенильных людей, отметим более высокие креативные способности, меньшую агрессивность, более слабую нервную систему, склонность к интроверсии и большую замкнутость, большую эмоциональную впечатлительность и склонность к динамике суточной активности по типу «совы».

Ювенилизация на протяжении всего периода становления *Homo sapiens*, уже со стадии австралопитека, представляет собой ведущий модус эволюции. Вместе с тем, она сопряжена с рядом других эпохальных изменений, как то: усложнение латерального профиля, то есть, увеличение в популяции доли левшей и амбидекстров, увеличение случаев мозаичности, когда, например, при ведущей правой руке ведущей оказывается левая нога, глаз или ухо; ретардация развития – замедление сроков биологического созревания; грацилизация – ослабление опорно-двигательного аппарата; сглаживание полового диморфизма – явление, называемое андрогинией или гинандроморфией.

Необходимо также отметить, что процесс ювенилизации, как и все сопряженные с ним процессы, еще не достиг верхней планки: его можно

проследить даже на протяжении одного-двух поколений: так кефалометрический замер, называемый *наибольшим обхватом головы*, который отражает меру ювенильности, у взрослых составляет в среднем для мужчин 38,5-39 см. для мужчин и 36,5-37 см. для женщин, у детей старшего дошкольного возраста составляет, соответственно, 39,5-40 см. для мальчиков и 37,5-38 см. для девочек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Северцов А.Н. Главные направления эволюционного процесса. М., 1967.
2. Bolk L. Das Problem der Menschwerdung. Jena, 1926.
*РГПУ им. А.И.Герцена, Институт детства, отделение дошкольного образования

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЮВЕНИЛЬНОСТИ

Козырева Ю. К.

Опираясь на синергетический подход к построению четырех координатной системы человека (В. Г. Каменская, В. И. Клопова, Л. А. Рудкевич), мы рассматриваем ребенка как сложную самоорганизующуюся систему, которая может быть описана четырьмя обобщенными координатами – тремя геометрическими (пространственными) и одной временной.

Первая геометрическая координата описывает характеристики соматотипа. Соматотипическая характеристика представляет собой морфогенетическую структуру, восходящую к одной из наиболее древних – радиальной симметрии живого.

Вторая геометрическая координата описывает характеристику билатеральной асимметрии.

Третья геометрическая координата связана с характеристикой филетической дистанции.

Четвертая временная координата описывает характеристику скорости индивидуального развития.

Сочетание вышеперечисленных параметров определяет основу всех биологических, психологических и психофизиологических признаков ребенка.

Параметр «ювенильность» рассматривается как один из ведущих признаков, определяющих конституцию человека и его интеллект.

Нами проведено исследование особенностей сенсомоторного реагирования детей старшего дошкольного возраста ($n = 126$) с разной степенью ювенильности с помощью методики «Рефлексометрия».

Ювенильные дети имеют более высокое значение среднегруппового показателя индекса Херста (**H**) как во фрактально, так и в хаотически организованной серии, чем их неювенильные сверстники с задержкой психического развития (различия достоверны при $P < 0,05$).

Таблица 1

Среднегрупповые показатели индекса Херста

Группа детей	Н во фрактальной серии	Н в хаотической серии
Ювенильные	0,62	0,57
Неювенильные	0,58	0,55

Эти данные свидетельствуют о том, что у ювенильных детей корреляционные соотношения в распределении сенсомоторных реакций устанавливаются более длинными, что, в свою очередь, соответствует высокому уровню развития оперативной памяти и произвольного внимания.

В зависимости от характера временного распределения межстимульных интервалов (фрактально или хаотически организованная серия) изменяется величина индекса Херста. Как в выборке ювенильных детей, так и в выборке неювенильных детей, можно выделить две группы. К первой группе относятся дети, имеющие более высокий показатель индекса Херста во фрактально организованной серии, ко второй – дети, у которых максимальное значение **Н** зарегистрировано при работе с хаотически организованной серией.

Таблица 2

Изменение индекса Херста в хаотически и фрактально организованных сериях

Группа детей	I группа		II группа	
	Н во фрактальной серии	Н в хаотической серии	Н во фрактальной серии	Н в хаотической серии
Ювенильные дети	0,62	0,56	0,58	0,64
Неювенильные дети	0,58	0,55	0,57	0,60

В выборке ювенильных детей 75% относятся к первой группе, соответственно, 25% - ко второй. Большинство неювенильных детей (67%) имеют максимальное значение **Н** в хаотически организованной серии, т.е. относятся ко второй группе, а 33% детей – относятся к первой группе.

Это свидетельствует о том, что дети с более высокими показателями ювенальности, в основном, характеризуются высоким уровнем развития перцептивных систем, оперативной памяти, умения оперировать невербальной информацией, а их неювенальные сверстники в целом характеризуются высокой пластичностью и вариативностью нервно-психических процессов.

Среднее время реакции на стимул, не зависящее от характера раздражителя, является важным диагностическим показателем.

Таблица 3

Среднегрупповые показатели времени реакции на стимул

Группа детей	Фрактальная серия	Хаотическая серия
Ювенильные дети	280 мс	297 мс
Неювенильные дети	340 мс	352 мс

Эти данные свидетельствуют о более высокой скорости обработки зрительной и акустической информации в режиме различной степени упорядоченности сенсорного потока, ювенильными детьми, по сравнению с неювенильными сверстниками (различия достоверны при $P < 0,05$).

При этом среднее время реакции у мальчиков и девочек в данной возрастной группе достоверно не отличалось ($P < 0,05$), что может свидетельствовать о параллельности в развитии данной психофизиологической функции в рассмотренном возрастном периоде. Эти данные согласуются с результатами исследования С.Ю.Киселева, В.И.Лупандина [4].

Таблица 4

Среднее время реакции на стимул у мальчиков и девочек

Группа детей	Пол	Фрактальная серия	Хаотическая серия
Ювенильные дети	м	279 мс	304 мс
	д	283 мс	299 мс
Неювенильные дети	м	343 мс	350 мс
	д	337 мс	354 мс

Соотношение времени реакции на акустический стимул и времени реакции на зрительный стимул является важным диагностическим показателем развития перцептивных систем. Более высокое числовое значение времени реакции на зрительный стимул по сравнению с временем реакции на акустический стимул свидетельствует о нормативном функционировании зрительного и слухового анализатора.

Таблица 5

Сравнение среднегрупповых показателей времени реакции на стимулы различной модальности

Группа детей	Фрактальная серия		Хаотическая серия	
	Время реакции на стимул			
	акустический	зрительный	акустический	зрительный
Ювенильные дети	286 мс	341 мс	242 мс	367 мс

Неювенильные дети	302 мс	354 мс	297 мс	375 мс
-------------------	--------	--------	--------	--------

Для данных групп детей характерно соотношение, свидетельствующее о достаточном уровне развития и функционирования перцептивных систем.

У 65% неювенильных и у 12,5% ювенильных сверстников время реакции на акустический стимул имеет отрицательное числовое значение, что свидетельствует о высокой вариативности сенсомоторных реакций у данных детей.

Таблица 6

Среднегрупповые показатели отрицательного значения времени реакции на акустический стимул

Группа детей	Фрактальная серия	Хаотическая серия
Ювенильные дети	-32 мс	-74 мс
Неювенильные дети	-93 мс	-123 мс

Количество ответных реакций, опережающих стимул, т.е. фальш-стартов, в выборке неювенальных детей зафиксировано достоверно больше ($P < 0,05$), чем в выборке детей с более высокими показателями ювенальности; эти данные свидетельствуют о неустойчивости произвольного внимания, о низком уровне регуляции сенсомоторной деятельности неювенильных детей.

Таблица 7

Среднегрупповые показатели количества фальш-стартов

Группа детей	Фрактальная серия	Хаотическая серия
Ювенильные дети	21	29
Неювенильные дети	29	42

Таким образом, по результатам методики «Рефлексометрия» в компьютерной версии было обнаружено, что ювенильные дети имеют достоверно более высокий уровень развития оперативной памяти, произвольного внимания, сенсомоторной интеграции и координации, умения оперировать невербальной информацией; более высокую скорость обработки зрительной и акустической информации по сравнению с неювенильными сверстниками.

В свою очередь, неювенильные дети характеризуются высокой пластичностью и вариативностью нервно-психических процессов, низким уровнем регуляции сенсомоторной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова Н. Н. Психофизиология. М., 2002.
2. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка. М., 2000.
3. Каменская В. Г. Практическая диагностика хронотопа в сенсомоторной деятельности как условие нормального нервно-психического развития дошкольника // Современные технологии практической психологии в системе образования. С.-Пб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
4. Киселев С.Ю., Лупандин В.И. Время сенсомоторной реакции у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т 47-1.

5. Рудкевич Л. А. Теоретико-экспериментальные основы возрастной и дифференциальной психосоматологии. Автореферат. СПб., 2001.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., Томск, 1997.

СВЯЗЬ ПАМЯТИ НА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННУЮ ИНФОРМАЦИЮ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

И.В. Муромцева

Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, необходимых для успешного функционирования человека в среде людей. Он объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей) (Михайлова (Алешина), 1996, с. 12). Н.А. Кудрявцева подчеркивает, что социальный интеллект как четкая и согласованная группа ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, является самостоятельным психологическим феноменом, а не проявлением общего интеллекта в социальных ситуациях (цит. по Куницына, Казаринова, Погольша, 2001, с. 468). Е.С. Михайлова (Алешина) к процессам, образующим социальный интеллект, относит социальную сензитивность, социальную перцепцию, социальную память и мышление (1996, с. 12).

Исследователи проблематики социального интеллекта чаще всего обращаются к изучению социально-перцептивных процессов и социального мышления, менее к социальной памяти. Тем не менее, еще А.А. Бодалев отмечал, что память, обращенная к другим людям, является условием успешного общения с ними. «Не перевирать их имена и отчества, помнить их лица, не забывать, что их выводит из себя, а что, наоборот, успокаивает, какие дни они особенно чтут, что каждый из них умеет и что не умеет, - в этом и во многом другом подобном проявляется такая память», - замечал ученый (Бодалев, 1995, с. 66).

Разделяет эту точку зрения и В.Л. Леви. Характеризуя человека, успешного в общении, он выделяет несколько его черт, среди которых: «повышенное внимание, тонкая наблюдательность и превосходная память на все, касающееся другого» (Леви, 1993, с. 81).

Поэтому есть все основания полагать, что важной составляющей социального интеллекта является память на персонифицированную информацию. Вместе с тем, научно обоснованных эмпирических фактов, характеризующих связь социального интеллекта и памяти на персонифицированную информацию в психологии до настоящего времени не получено. Под персонифицированной информацией мы подразумеваем любую информацию, относящуюся к человеку и людям (физический облик, выразительное поведение и оформление внешности людей; лица, имена и другая атрибутивная информация о людях; ситуационная, фактологическая и характерологическая информации о людях).

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи социального интеллекта со способностью студентов к узнаванию и воспроизведению персонифицированной информации.

Методы исследования

Для исследования социального интеллекта использовалась методика Дж. Гилфорда и М. Салливена, адаптированная для проведения на русском языке Е.С. Михайловой (Алешиной) (1996). Методика позволяет измерить как общий уровень социального интеллекта (композитная оценка – КО, или интегральный фактор познания поведения), так и частные способности к пониманию поведения: 1) способность предвидеть последствия поведения; 2) способность адекватно отражать невербальную экспрессию; 3) способность адекватно отражать вербальные реакции человека; 4) способность понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия.

В качестве конкретных методик для диагностики памяти на персонифицированную информацию были использованы составленные нами две группы методик:

- на узнавание персонифицированной информации;
- на воспроизведение персонифицированной информации.

1. Методики исследования способности к узнаванию персонифицированной информации:

1. Методика «Узнавание лиц». В данной методике выявляется способность испытуемого к узнаванию лиц, ранее продемонстрированных ему, среди большего количества предъявленных изображений. Испытуемому предлагалось внимательно рассмотреть 20 фотографий мужчин и женщин и постараться запомнить их в течение 5 минут. Вторая серия исследования проводилась через неделю. Испытуемому предлагалось рассмотреть 50 фотографий и среди них узнать те лица, которые предъявлялись им неделю назад. Использовались два показателя узнавания лиц: количество правильных ответов и количество ошибочных.

2. Методика «Узнавание имен». В данной методике выявляется способность испытуемого к узнаванию имен, ранее продемонстрированных испытуемому, среди большего количества предъявленных имен. Испытуемому предлагалось прочитать имена, написанные на бланке, и постараться их запомнить. Через неделю им предстояло узнать эти имена (количество = 20) среди большего количества предъявленных имен (количество = 50). Использовались два показателя узнавания имен: количество правильных ответов и количество ошибочных.

3. Методика «Узнавание фамилий». В данной методике выявляется способность испытуемого к узнаванию фамилий, ранее продемонстрированных испытуемому, среди большего количества предъявленных фамилий. Процедура проведения аналогична методике «Узнавание имен».

4. Методика «Узнавание атрибутивной информации». В данной методике выявляется способность испытуемого к узнаванию отдельных компонентов персонифицированной информации, ранее продемонстрированной испытуемому, среди большего количества предъявленной информации. Испытуемому предлагалось внимательно прочитать текст и постараться его запомнить. Через неделю испытуемому предстояло узнать отдельные компоненты персонифицированной информации среди большего количества предъявленной информации, ответив (+) или (-) на 30 утверждений, касающихся описания

внешности, характеристик темперамента, характера, взаимоотношений с другими и пр. В качестве показателя узнавания отдельных компонентов персонифицированной информации использовалось количество правильных ответов.

2. *Методики исследования способности к воспроизведению персонифицированной информации:*

1. Методика «Воспроизведение внешнего облика». В данной методике выявляется способность испытуемого к словесному описанию внешнего вида человека по памяти. Испытуемым предлагалось внимательно рассмотреть фотографию мужчины в течение 1 минуты. Вторая серия исследования проводилась через 30 минут. Испытуемым предлагалось проверить себя, дав словесное описание внешнего облика человека. «Опиши так, чтобы любой мог узнать». В качестве показателя использовалось количество указанных признаков в описании внешнего облика.

2. Методика «Воспроизведение имен и фамилий». В данной методике выявляется способность испытуемого к воспроизведению имен и фамилий по фотографии на основе ранее предъявленных сочетаний фотографии, имени и фамилии. Испытуемым предлагалось внимательно рассмотреть 12 фотографий мужчин и женщин с именами и фамилиями и постараться запомнить их в течение 3 минут. Спустя 1 минуту им предлагалось проверить себя, вспоминая имя и фамилию по изображению. Вторая серия исследования проводилась через неделю. Испытуемым предлагалось снова рассмотреть 12 фотографий и подписать запомнившиеся имена и фамилии. Использовалось 4 показателя: а) количество правильно запомненных имен спустя 1 минуту; б) количество правильно запомненных фамилий спустя 1 минуту; в) количество правильно запомненных имен спустя 1 неделю; г) количество правильно запомненных фамилий спустя 1 неделю.

3. Методика «Воспроизведение атрибутивной информации». В данной методике выявляется способность испытуемого к воспроизведению различной персонифицированной информации, связанной с именем и фамилией человека на основе ранее прочитанного текста. Испытуемым предлагалось запомнить тексты: пять коротких жизнеописаний. Через неделю испытуемым предлагалось воспроизвести различную персонифицированную информацию, ответив на 30 вопросов, касающихся описания внешности, лица, мимики, позы; информации (сколько лет человеку, какой он профессии, что изобрел, факты биографии, в каких событиях участвовал); ситуация, в которой человек находился в предъявленном тексте; характерологическая информация. В качестве показателя воспроизведения отдельных компонентов персонифицированной информации использовалось количество правильных ответов.

В качестве испытуемых на данном этапе исследования были студенты I - IV курсов гуманитарных факультетов (филологи, социальные педагоги, педагоги-психологи) Вологодского государственного педагогического университета в количестве 114 человек. Главной задачей исследования было выяснение вопроса о существовании зависимости между отдельными субтестами, композитной оценкой социального интеллекта и полученными в данных опытах показателями способности студентов к узнаванию и воспроизведению персонифицированной информации о человеке

Результаты исследования

Полученные результаты представлены в таблице.

Корреляционные связи (по Спирмену) между показателями социального интеллекта и показателями узнавания (Узн) и воспроизведения (Воспр) персонафицированной информации (ПИ)

Таблица.

Показатели узнавания и воспроизведения ПИ	Показатели социального интеллекта				
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	КО
<i>Узнавание и воспроизведение имен и фамилий</i>					
Узн имен (кол-во прав) (n= 114)	0 ,049	0 ,121	0 ,119	0 ,008	0 ,108
Узн имен (кол-во ошибок) (n= 114)	- 0,089	- 0,124	- 0,148	- 0,077	- 0,171
Узн фамилий (кол-во прав) (n= 102)	0 ,134	0 ,093	0 ,154	0 ,103	0 ,140
Узн фамилий (кол-во ошибок) (n= 102)	- 0,021	- 0,120	- 0,172	- 0,107	- 0,156
Воспр имен ч/з 1 минуту (n= 102)	0,07 4	0,06 7	0,15 6	0,10 7	0,13 4
Воспр фамилий ч/з 1 минуту (n = 102)	0 ,099	0 ,045	0 ,164	0 ,141	0 ,182
Воспр имен ч/з 1 неделю (n = 65)	0,07 0	0,34 6**	0,18 6	0,26 6*	0,27 0*
Воспр фамилий ч/з 1 неделю (n = 65)	0 ,097	0 ,309*	0 ,109	0 ,252*	0 ,300*
<i>Узнавание и воспроизведение внешнего облика</i>					
Узн лиц (кол-во прав) (n= 96)	0 ,123	0 ,140	0 ,093	0 ,135	0 ,196
Узн лиц (кол-во ошибок)(n= 96)	- 0,087	- 0,098	- 0,033	- 0,057	- 0,061
Описание внешнего вида по памяти(n = 151)	0,20 8*	0,17 3*	0,16 4*	0,22 7**	0,27 6**
<i>Узнавание и воспроизведение атрибутивной информации</i>					
Узн.атрибутивной информации о человеке (n= 167)	0 ,119	0,10 7	0,12 7	0 ,176*	0 ,182*
Воспр атрибутивной информации о человеке(n = 114)	0,20 1*	0,15 1	0,18 5*	0,23 0*	0,24 2**

* Значимые корреляции (p<0,05) ** Значимые корреляции (p<0,01)

Рассмотрим корреляционные связи между узнаванием и воспроизведением имен и фамилий и социальным интеллектом, представленные в таблице.

Сравним показатели способности к узнаванию и воспроизведению имен и фамилий при длительном хранении информации. Как видно из таблицы, отсутствуют взаимосвязи между композитной оценкой социального интеллекта и способностью к правильному узнаванию имен ($r=0,108$) и фамилий ($r=0,140$), с одной стороны, а также количеством ошибочных ответов при узнавании имен ($r = -0,171$) и фамилий ($r= -0,156$). Аналогично не проявляется связь показателей и с отдельными субтестами.

В то же время, из таблицы видно, что показатель способности к воспроизведению данного типа информации коррелирует с показателями социального интеллекта: правильное воспроизведение имен - $r= 0,270^*$, при уровне значимости 0,05; правильное воспроизведение фамилий - $r=0,300^*$, при уровне значимости 0,05.

Таким образом, способность к воспроизведению имен и фамилий после длительного хранения является важным компонентом в структуре социального интеллекта, в отличие от способности к узнаванию персонифицированной информации аналогичного типа.

Далее подробнее рассмотрим способность к воспроизведению имен и фамилий.

Сравним показатели способности к воспроизведению имен и фамилий при кратковременном и длительном хранении информации в памяти.

Данные таблицы указывают, что результаты субтеста на воспроизведение имен и фамилий через 1 минуту после предъявления материала не дали значимых положительных корреляций с социальным интеллектом (имена: $r=0,134$, фамилии: $r=0,196$). Это означает, что высокий уровень социального интеллекта не связан с высоким уровнем кратковременного запоминания имен и фамилий.

Как видно из таблицы, иная картина наблюдается при долговременном сохранении имен и фамилий.

Так, композитная оценка социального интеллекта положительно коррелирует с воспроизведением имен ($r=0,270^*$, при уровне значимости 0,05) и фамилий ($r=0,300^*$, при уровне значимости 0,05) спустя 1 неделю после предъявления. Это означает, что социальный интеллект связан с эффективностью долговременного сохранения имен и фамилий.

При рассмотрении корреляций воспроизведения имен и фамилий с отдельными субтестами видно, что наиболее тесная связь наблюдается с субтестами 2 и 4. Так субтест 2 – «Группы экспрессии» положительно коррелирует с воспроизведением имен ($r=0,346^{**}$, при уровне значимости 0,01) и фамилий ($r=0,309^*$, при уровне значимости 0,05).

Субтест 4 – «Истории с дополнением» дает положительную корреляционную связь с воспроизведением имен ($r=0,266^*$, при уровне значимости 0,05) и фамилий ($r=0,252^*$, при уровне значимости 0,05). Это означает, что память на имена и фамилии тесно взаимосвязана с познанием систем и результатов поведения.

Таким образом, способность к воспроизведению имен и фамилий после длительного хранения является важным компонентом в структуре социального интеллекта, в отличие от способности к кратковременному хранению персонифицированной информации аналогичного типа.

Далее рассмотрим связи между узнаванием и воспроизведением особенностей внешнего облика и социальным интеллектом.

Сравним показатели способности к узнаванию и воспроизведению особенностей внешнего облика при длительном хранении информации.

Как видно из таблицы, отсутствует взаимосвязь между социальным интеллектом и способностью к правильному узнаванию лиц ($r=0,196$) и ошибочному узнаванию лиц ($r=-0,061$).

В то же время социальный интеллект связан с описанием внешнего вида человека по памяти. Воспроизведение характерных для человека особенностей связано со всеми способностями познания поведения. Была получена положительная корреляционная связь с субтестом 1 ($r=0,208^*$, при уровне значимости 0,05;), субтестом 2 ($r=0,173^*$, при уровне значимости 0,05), субтестом 3 ($r=0,164^*$, при уровне значимости 0,05), субтестом 4 ($r=0,227^{**}$, при уровне значимости 0,01), композитной оценкой социального интеллекта ($r=0,276^{**}$, при уровне значимости 0,01). Это означает, что чем выше социальный интеллект, тем более студенты способны запоминать отдельные компоненты персонифицированной информации и воспроизводить ее через определенный промежуток времени (описать человека по памяти).

Таким образом, способность к воспроизведению особенностей внешнего облика после длительного хранения в памяти является важным компонентом в структуре социального интеллекта. В свою очередь, способность к узнаванию данной персонифицированной информации таковой не является.

Рассмотрим связи между узнаванием и воспроизведением атрибутивной информации и социальным интеллектом.

Сравним показатели способности к узнаванию и воспроизведению атрибутивной информации о человеке при длительном хранении информации в памяти.

Как видно из таблицы, получена положительная корреляционная связь композитной оценки социального интеллекта с узнаванием отдельных компонентов атрибутивной информации о человеке ($r=0,182^*$, при уровне значимости 0,05). Испытуемые с высоким социальным интеллектом проявили большую способность к узнаванию отдельных компонентов персонифицированной информации и более успешно соотносили различные сведения о человеке (возраст, места проживания, черты характера, особенности темперамента, особенности внешнего облика и пр.) с конкретной личностью.

Узнавание атрибутивной информации о человеке дает положительную корреляционную связь с субтестом 4 «Истории с дополнением» ($r=0,176^*$, при уровне значимости 0,05). Это означает, что узнавание атрибутивной информации о человеке наиболее связано со способностью к познанию элементов, систем и результатов поведения.

Как видно из таблицы, социальный интеллект тесно связан и с воспроизведением атрибутивной информации о человеке. Существует значимая корреляционная связь между воспроизведением атрибутивной информации и субтестом 1 ($r=0,201^*$, при уровне значимости 0,05), субтестом 3 ($r=0,185^*$, при уровне значимости 0,05), субтестом 4 ($r=0,230^*$, при уровне значимости 0,05) и композитной оценкой социального интеллекта ($r=0,242^{**}$, при уровне значимости 0,01). Это означает, что испытуемые с высоким социальным интеллектом проявили большую способность к воспроизведению отдельных компонентов персонифицированной информации и более успешно вспоминали различные

сведения о человеке (возраст, места проживания, черты характера, особенности темперамента, особенности внешнего облика и пр.).

Таким образом, способность к воспроизведению особенностей внешнего облика после длительного хранения в памяти является важным компонентом в структуре социального интеллекта. В свою очередь, способность к узнаванию данной персонифицированной информации таковой не является.

Обсуждение результатов

Результаты исследования свидетельствуют, что воспроизведение имен и фамилий при длительном хранении этой информации в памяти тесно связано с социальным интеллектом, а узнавание персонифицированной информации аналогичного типа не имеет такой связи. Вероятно, это можно объяснить тем, что узнавание является более простым биологически обусловленным процессом памяти, в отличие от воспроизведения.

Кроме того, выявлено, что способность к длительному сохранению имен и фамилий в памяти является важным компонентом в структуре социального интеллекта, в то время как способность к кратковременному сохранению не связана напрямую с социальным интеллектом. По нашему мнению, это можно объяснить тем, что, как правило, используя зрительный анализатор и произвольную память, испытуемый запоминает материал без тщательной интеллектуальной обработки. В свою очередь, долговременное хранение – это в большей степени социальный и интеллектуально обусловленный процесс. По нашему мнению, субъект запоминания использует мыслительную обработку, выделяя конкретные признаки внешнего вида, которые помогут ему запомнить и воспроизвести имена и фамилии, и, вероятно, это характерно для человека с более высоким социальным интеллектом.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что способность к воспроизведению особенностей внешнего облика через определенный промежуток времени является важным компонентом в структуре социального интеллекта, в отличие от способности к узнаванию персонифицированной информации подобного типа. В частности, социальный интеллект тесно связан с описанием внешнего вида человека по памяти. Подтверждение данного факта мы находим в исследовании Е.С. Михайловой (Алешиной) (1996, с. 35 – 38), которой также были установлены положительные корреляции между субтестами теста Дж. Гилфорда и способностью полно и точно описывать личность незнакомого человека по фотографии.

Обнаружено, что и узнавание и воспроизведение атрибутивной информации о человеке тесно связано с социальным интеллектом. Вероятно, у студентов с высокими показателями социального интеллекта более успешно развиты мыслительные процессы и способы переработки мнемической информации, более совершенны репрезентации знаний о персонифицированной информации.

Выводы

1. Социальный интеллект студентов не связан с их способностью к узнаванию лиц, имен и фамилий, однако проявляется его связь с воспроизведением персонифицированной информации аналогичного типа. В то же время проявляется связь социального интеллекта, как с узнаванием, так и с воспроизведением отдельных компонентов атрибутивной информации.

2. Способность к воспроизведению лиц, имен, фамилий и атрибутивной информации при длительном хранении этой информации в памяти, является важным компонентом в структуре социального интеллекта студентов, в отличие от кратковременного хранения.

3. Наиболее тесно социальный интеллект связан с описанием внешнего вида человека по памяти и воспроизведением отдельных компонентов атрибутивной информации.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328с.
- 2.Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорыша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. -544 с.
- 3.Леви В.Л. Искусство быть другим. – СПб.: Издательство «Питер», 1993. – 192 с.
- 4.Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. – СПб, ГП «ИМАТОН», 1996. – 56с.

*Кафедра общей и педагогической психологии
Вологодского государственного педагогического университета

РАЗВИТИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РОССИИ

Назарова Н.Р.

В настоящее время в нашей стране происходит активное развитие и применение практической психологии в различных сферах деятельности. Среди них – арт-терапия – относительно новое направление психокоррекционной и психотерапевтической работы.

В англоязычной литературе мы встречаемся с двумя различными терминами: 1) Art Therapy (арт-терапия) - терапия (лечение), основанное на занятиях изобразительным творчеством; 2) Arts Therapies (арт-терапии) – терапии искусствами (собственно арт-терапия, музыкальная терапия, драма-терапия, танцевальная терапия). Сам термин, состоящий из двух частей, указывает на междисциплинарный характер деятельности, являющейся одновременно и творчеством и психотерапевтической практикой.

В России процесс развития арт-терапии отличается от процесса развития арт-терапии в Великобритании и США, являющихся пионерами в этой области. Если в этих странах арт-терапия начала активно развиваться в 1940-1950-х годах, то в нашей стране термин «арт-терапия» появился лишь в 1990-х годах, несмотря на то, что использование творчества в психологической и психотерапевтической практике происходило и раньше. В настоящее время понятие арт-терапии в нашей стране еще окончательно не устоялось, и к арт-терапевтической работе часто относят широкий спектр разнообразной творческой деятельности, часто имеющей с ней очень мало общего.

Исследования, связанные со становлением арт-терапевтической профессии были проведены в Великобритании Д.Уэллер (1991), сделавшей акцент на истории арт-терапии и борьбе арт-терапевтов за признание профессии на государственном

уровне, и В. Каркоу (1998), проводившей социологическое исследование, посвященное содержанию и контексту арт-терапий.

Нами проводится исследование, ставящее своей целью изучение становления профессии арт-терапевт в нашей стране. Это исследование задумано как кросс-культуральное, дающее возможность сравнить мнения английских и российских специалистов, использующих арт-терапевтические методы работы, и выявить особенности протекания процесса становления этой профессии в нашей стране.

На Западе официальное становление арт-терапевтического направления происходило в 1960-1980-е гг. В это время разрабатывались учебные программы в области арт-терапии и создавались первые профессиональные объединения, обобщившие имеющийся опыт и способствовавшие внедрению и более четкому определению роли арт-терапевтических методов в разных областях практической работы.

В Великобритании с ее 58 миллионным населением зарегистрировано примерно 1,5 тысячи сертифицированных арт-терапевтов, музыкальных терапевтов, драма-терапевтов и танцевально-двигательных терапевтов, объединенных в профессиональные организации, признанные государством; 15 университетов предлагают обучающие программы по арт-терапии, дающие право по их окончании получить сертификацию. В США практически в каждом штате есть свое отделение американской арт-терапевтической ассоциации, университеты с сертифицированными курсами подготовки по арт-терапии. Главным требованием для поступающих на обучение является наличие профессионального творческого образования (художественного, музыкального, танцевального, театрального). Лишь небольшой процент принимаемых студентов имеет другое первичное образование, но и они должны продемонстрировать высокую степень владения соответствующей арт-формой.

В нашей стране, с населением 145 миллионов, арт-терапевтическая ассоциация зарегистрирована как региональная общественная организация (г. Санкт-Петербург, 1997) и насчитывает не более 100 человек, но есть также и неизвестное количество незарегистрированных специалистов, использующих в своей работе арт-терапевтические методы и техники. Обучение в области арт-терапии предлагают чаще всего негосударственные учебные заведения или государственные, но на платной основе. Обычно это краткосрочные ознакомительные программы, а не полноценные программы высшего или, хотя в последние годы в ряде учебных заведений Москвы и Санкт-Петербурга созданы и апробированы программы профессиональной переподготовки специалистов в области психокоррекции с использованием арт-терапевтических методов и техник. В большинстве случаев никаких особых требований к поступающим на обучающие арт-терапевтические программы не предъявляется. В основном на такие программы поступают люди с психологическим образованием. Причем, многие из них раньше даже не проявляли интереса к творчеству. Лишь малый процент работающих и обучающихся на арт-терапевтических курсах обучения имеет художественное образование, и часто это является скорее помехой, чем подспорьем в их образовании и последующей работе. Это связано с тем, что привычное оценивание художественно-эстетической стороны арт-работ выходит на первый план и может помешать как свободному самовыражению этих студентов во время обучения, так и впоследствии при арт-терапевтической работе с клиентами.

Интересно отметить, что многие специалисты нашей страны, не имевшие творческого образования, после прохождения курса обучения начинают профессионально заниматься каким-либо видом творческой деятельности, а многие специалисты с художественным образованием впоследствии специализируются в медицинской психологии и психокоррекции.

Мы можем сделать вывод, что процесс развития арт-терапии и становления арт-терапевтической профессии в нашей стране начался и имеет в сравнении с англоязычными странами свои специфические особенности, изучение которых и будет продолжено в проводимом нами исследовании.

*ПНД №5 Красногвардейского р-на СПб психолог-арт-терапевт, аспирант СПбГАСУ

СВОЕОБРАЗИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УРОВНЕМ

Осипова Л.В.

Изучение самоактуализации исследователи, как правило, связывают с профессиональной и семейной (у женщин это материнство и супружество) сферами жизни (1, 2). Причем подавляющее влияние на процесс самоактуализации оказывает не наличие этих сфер в жизни женщины, а их эмоциональное восприятие (2).

В данной работе мы попытались провести исследование своеобразия самоактуализации женщин с различным уровнем образования, ответить на вопрос как влияет уровень образования на процесс самоактуализации, в каких жизненных сферах уровень образования оказывает наибольшее влияние на самоактуализацию женщин.

Для ответа на эти вопросы были обследованы две группы женщин – с высшим образованием (75 чел.) и со средним и специальным образованием (33 чел.). Диагностика уровней самоактуализации была выполнена с помощью методики САТ Э. Шострома (3).

В контексте анализа отношения испытуемых к профессиональной деятельности мы пытались выяснить, значима ли для женщин профессиональная сфера жизни, хотят ли они посвящать себя профессиональному труду. Мы предполагали, что в желании женщин иметь высокий уровень образования, прежде всего, лежит стремление к высокому уровню профессионализма, но не образование ради образования. И это предположение подтвердили полученные данные. С одной стороны, это более высокий процент работающих женщин без высшего образования готовых отказаться от работы и заниматься детьми и бытом (15,8% – без высшего образования и 1,7% – с высшим образованием), с другой стороны, еще больший процент неработающих женщин без высшего образования (57,1% против 29,4% с высшим образованием), которые и в дальнейшем не планируют предпочесть профессиональную деятельность семейной. Вместе с тем мы видим,

что подавляющее большинство женщин с высшим образованием (81,1% – самый высокий процент среди рассматриваемых групп) выбирают профессиональную деятельность, даже «если бы материальные проблемы их не беспокоили».

Очевидно, что уровень образования влияет на удовлетворенность женщин своей профессиональной деятельностью. В подгруппе работающих женщин с высшим образованием большая часть увлечена профессиональной деятельностью (их больше в 1,9 раза, чем не увлеченных). В подгруппе работающих женщин без высшего образования преобладают женщины «не увлеченные» профессиональной деятельностью их в 2,2 раза больше по сравнению с «увлеченными». Среди работающих женщин, которые утверждают, что «работа дает возможность реализовать себя полностью», они «нашли себя в профессии» – только женщины с высшим образованием. Работающие женщины без высшего образования такие выборы среди прочих не делают.

Для обеих групп, положительное эмоциональное восприятие, увлеченность профессиональной деятельностью приводят к увеличению уровня самоактуализации (группа с высшим образованием – 2,05, группа без высшего образования – 2,13), а негативное эмоциональное восприятие, не увлеченность приводят к уменьшению уровня самоактуализации (группа с высшим образованием – 1,47, группа без высшего образования – 1,64). Просто наличие или отсутствие профессиональной деятельности слабо сказывается на самоактуализации вне зависимости от уровня образования.

В анализе супружеских отношений женщины с высшим образованием оценивают свои супружеские отношения в 2 балла (по 4-х балльной оценочной шкале от 0 до 3 баллов) – как работающие (19%), так и не работающие (41,2%). Женщины без высшего образования чаще оценивают супружеские отношения на 1 балл, как в группе работающих, так и в группе не работающих женщин.

Сфера супружеских отношений для женщин с высшим образованием также связана с уровнем самоактуализации через эмоциональное восприятие этих отношений. Положительное их восприятие приводит к увеличению уровня самоактуализации (2,37), негативное – к уменьшению (1,60). Но это справедливо только для женщин с высшим образованием. В случае отсутствия высшего образования значимость связи супружеских отношений с уровнем самоактуализации не выявлена.

Дети – это одна из наиболее значимых сфер отношений женщины. И наличие или же отсутствие детей у женщины может быть одним из острых моментов, который влияет на самоактуализацию. Данные опроса говорят о том, что у женщин с высшим образованием положительных эмоций, связанных с детьми больше (78,3%), чем отрицательных (21,7%). Среди собственных проблем в контексте воспитания детей, прежде всего, женщины называют проблемы своего профессионального становления, а потом проблемы независимости. При дальнейшем сравнении подгрупп работающих женщин и неработающих с высшим образованием установлено, что «проблемных ответов» у работающих женщин меньше (21,7%), чем у неработающих (40%). У женщин без высшего образования «проблемные» и «оптимистичные» ответы распределились равномерно по 50%. Очевиден факт, что женщины с высшим образованием гораздо оптимистичнее воспринимают проблемы, связанные с воспитанием детей, нежели женщины без высшего образования.

В целом, анализ проблем, связанных с воспитанием детей показал, что в способности продуктивно решать проблемы воспитания детей имеет вес, прежде всего, фактор наличия уровня образования, а потом уже, в контексте образовательного уровня – наличие профессионального фактора. Уровень образования женщин формирует более зрелые личностные черты, а, следовательно, и способность справляться с трудностями и поэтому более оптимистичное восприятие жизненных проблем, готовность их решать. Наличие профессионального фактора, видимо, стимулирует активность, собранность (самоконтроль), предприимчивость, инициативность, которые способствуют успешности и во всех других сферах жизни.

Сфера отношений с детьми, как и другие сферы, связана с уровнем самоактуализации только через эмоциональное восприятие. Отсутствие акцентированного внимания к проблемам, связанным с детьми, которое расценивается, как способность продуктивно решать их, способствует росту самоактуализации (группа с высшим образованием – 2,0, группа без высшего образования – 2,0), постоянная же фиксация на наличии проблем приводит к снижению уровня самоактуализации (группа с высшим образованием – 1,72, группа без высшего образования – 1,69). Просто наличие или отсутствие детей не приводит к существенной связи с уровнем самоактуализации. Это справедливо как для женщин с высшим образованием, так и без него.

Сравнительный анализ уровней самоактуализации показал, что значимые различия между средними уровнями самоактуализации у женщин с высшим образованием (1,92) и не имеющих его (1,85) отсутствуют. И это понятно, так как самоактуализировать себя способен и дворник, и сапожник, и академик. Согласно А. Маслоу «родитель, спортсмен, студент, преподаватель или рабочий у станка – все могут актуализировать свой потенциал, выполняя наилучшим образом то, что они делают» (4). Несмотря на почти одинаковые количественные значения средних уровней самоактуализации у рассматриваемых нами групп все же между ними существуют некоторые качественные различия, а именно. Связь всех сфер жизни (профессиональной деятельности, супружества и материнства) с уровнем самоактуализации для женщин с высшим образованием более существенная. Это следует из того, что изменения значений средних уровней самоактуализации в группах, выделенных по сферам самоактуализации, происходит в более широких пределах, чем в группах, где высшее образование отсутствует: минимальное и максимальное значения средних уровней самоактуализации принадлежат группам женщин с высшим образованием. Дисперсия (характеристика величины отклонений значения от среднего) значимо больше у групп с высшим образованием, чем у групп, где высшее образование отсутствует (кроме групп, включающих женщин увлеченных профессиональной деятельностью и имеющих оптимистичный взгляд на проблемы воспитания детей). Это говорит о большей чувствительности женщин с высшим образованием, связанной с эмоциональным восприятием всех жизненных сфер, то есть, они более чувствительны к любым изменениям как положительным, так и отрицательным, происходящим в каждой из этих сфер. Особенно следует отметить сферу супружеских отношений, в которой уровень образования оказывает наибольшее влияние на уровень самоактуализации.

В самоактуализации женщин с высшим образованием задействовано больше сфер жизни – супружество, материнство, профессиональная деятельность –

процесс самоактуализации более многогранен. У женщин без высшего образования значимыми для самоактуализации являются только профессиональная деятельность и материнство. Можно сделать вывод, что только эмоциональное отношение к профессиональной деятельности и субъективное восприятие проблем, связанных с детьми, из рассмотренных нами жизненных сфер, всегда связаны с уровнем самоактуализации у женщин вне зависимости от уровня образования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Коростылева Л.А., Кравченко Н. Е. Пути профессиональной и личностной самореализации. СПб.: Изд. С.-Петербургского университета, 1997. – с. 142.
- 2 Осипова Л. В. Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук / СПбГУ – СПб., 2004.
- 3 Самоактуализационный тест / Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. и др. – М.: Рос. пед. агентство, 1995.
- 4 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – СПб: Пресс, 1997. – С.148.

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА.

Лобанова Ю.И.

Работодатель весьма заинтересован в том, чтобы нанятый им работник трудился с как можно более заметным эффектом, чтобы вклад его в производство не зависел бы от каких бы то ни было причин, всегда бы оставался максимально возможным. Чтобы сотрудника не смущали бы ни бытовые неурядицы, ни сложные профессиональные задачи. Соответствие жетребованиям современного работодателя будет достигаться тем легче, чем сохраннее мотивация человека по отношению к избранной деятельности, чем меньше она подвержена колебаниям при неудачах, ошибках и личных проблемах.

Итак, профессиональная устойчивость – это сохранение высокого уровня мотивации (и даже превышение его по сравнению с обычным) по отношению к исполняемой деятельности при неблагоприятном внешнем возмущении (например, при временном снижении эффективности деятельности, отсутствии социального одобрения исполняемых действий, переживании неблагоприятных психических и физических состояний).

Что же помогает профессионалу противостоять всем тем напастям (или вполне закономерным стечениям обстоятельств)? Что же держит его на плаву, позволяя сопротивляться всем неприятностям и сохранять себя как профессионала и как человека? С нашей точки зрения, таким феноменом является психологическая устойчивость.

Будем рассматривать психологическую устойчивость как системное свойство индивидуальности, обеспечивающее сохранность результативности выполняемой деятельности и (или) уровня мотивации по отношению к данному виду деятельности и (или) уровня адекватности избираемых средств психологической защиты и психологического воздействия при активном психологическом воздействии извне. Из определения видно, что данное системное свойство в условиях конкретной профессиональной деятельности может оказаться профессионально важным качеством (если речь идет об операторском типе профессий, когда сохранение определенного уровня работоспособности есть прямое свидетельство надежности, а также в профессиях типа человек- человек, когда удерживание баланса влияние- контр- влияние несомненно, в противном случае появляется угроза профессионального выгорания и профессиональной деформации). В других видах профессиональной деятельности роль ПУ в большей степени в сохранении уровня мотивации по отношению к исполняемым функциям.

Очевидно, что такой взгляд на ПУ (как на психологическую устойчивость специалиста) заставляет задуматься о ее пересечениях с такими личностными свойствами как надежность и психологическая устойчивость.

Большую работу по исследованию ПУ как личностного свойства провел Л.В. Куликов. В его работах термин «психологическая устойчивость» используется для

очерчивания круга составляющих, определяющих психологическое здоровье личности, в частности, «внутреннюю гармонию и настроение». Л.В.Куликов считает психологическую устойчивость личностным качеством, структуру которого определяют такие особенности как стойкость, уравновешенность и сопротивляемость. Под сопротивляемостью подразумевается способность человека противостоять ограничению свободы поведения, свободы выбора в той или иной ситуации, свободы принятия решения; под уравновешенностью – способность сохранять соответствие между имеющимися психическими и физическими ресурсами и затратами на купирование возникающих неблагоприятных ситуаций; под стойкостью – способность противостоять трудностям, сохранять веру и определенный уровень настроения.

Мы вполне согласны с подходом к рассмотрению психологической устойчивости как интегрального свойства личности, однако хотели бы проанализировать ее значение и возможности ее повышения не с позиции устойчивости личности в целом (в этом случае, очевидно слишком большое значение компенсации, когда неуспешность в профессиональной деятельности уравновешивается удовлетворительными межличностными отношениями или высокой результативностью на ниве какого-либо хобби), а с позиции устойчивости человека как субъекта деятельности. Подчеркивая этот момент, мы исходим из представлений Ананьева Б.Г. о структуре индивидуальности, в соответствии с которыми – «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность совокупностью общественных отношений» (). Нам этот подход представляется весьма объективным для использования в современных социально-экономических условиях, ведь российское общество оказалось как раз в той ситуации, которую Б.Г. Ананьев иллюстрировал как ту, когда «престиж, репутация и популярность личности определяются всякого рода привилегиями, независимо от ее личных свойств и вклада в общественное развитие. В такой позиции свойства субъекта не имеют какого-либо значения для личности, объективно формирующейся согласно... стратегии присвоения путем отчуждения продуктов деятельности других людей, а подчас и их потенциалов» ()

Рассмотрение психологической устойчивости как свойства субъекта деятельности выводит нас из описательного отношения к возможности и даже необходимости его измерения, причем важнейшей меркой становятся результаты деятельности. Таким образом, для описания и измерения психологической устойчивости, как свойства субъекта деятельности должны быть использованы не только субъективные факторы (такие как у Куликова, как то: настроение, сохранение веры в ситуациях фрустрации), но и произведена оценка производительности труда.

Очевидно, что вопрос квалификации термина «психологическая устойчивость» зависит от подхода автора к представлению об индивидуальности в целом и от его взгляда на распределение ролей между такими компонентами структуры индивидуальности как «свойства личности» и «свойства субъекта деятельности», и к его решению мы еще вернемся в следующих работах.

Теперь перейдем к анализу более частных вопросов, связанных с нашим представлением о составляющих психологической устойчивости. Нетрудно

заметить некоторую общность взглядов при анализе отдельных компонентов психологической устойчивости между автором статьи и доктором психологических наук профессором Куликовым.). Можно провести параллели между схемами:

1. Стойкость (плюс вера в себя) - мотивационная устойчивость.

Различие будет здесь проявляться на уровне законов диалектики (в частности, единства и борьбы противоположностей). Л.В. Куликов подчеркивает важность избегания упрощенности в целях и стремлениях, отсутствия заикленности на какой – то одной цели, на приверженности одному идеалу. Такой подход безупречен в плане обеспечения психологического здоровья личности, но сомнителен в плане поддержки специалиста, поскольку уход в решение каких-то параллельных профессиональной деятельности задач может помочь сохраниться личности, но не профессионалу. Какие же механизмы помогают удерживать в ситуациях неблагоприятного психологического воздействия цели и задачи непосредственной профессиональной деятельности, остается не до конца ясным.

2. Уравновешенность (как способность соразмерять уровень напряжения с ресурсами своей психики и организма) - результативность (в том смысле, что результативность, продуктивность деятельности будет зависеть от уровня психофизиологических затрат; их превышение по сравнению с требованиями ситуации и с возможностями профессионала, как индивида, обладающего определенными энергетическими запасами, и приведет к снижению результативности в ближайшей перспективе). Л.В. Куликов придает большее значение тому, как личность интерпретирует происходящее, то есть видит в особенностях личностного восприятия, нам же хотелось бы выяснить удельный вес природной основы психики, психологических и социально – психологических свойств в обеспечении данного компонента психологической устойчивости.

3. Сопrotивляемость - защита от манипуляций.

Разница между составляющими, прежде всего, состоит в возможности объективного измерения одних показателей и субъективности других. Тем самым ясно, что психологическая устойчивость как свойство личности имеет значение, прежде всего, для субъективного ее благополучия, а психологическая устойчивость как свойство субъекта деятельности - прежде всего общественно значимое качество, так как обладание им повышает полезность деятельности, осуществляемой личностью.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Б.Г.Ананьев “О проблемах современного человекознания ”Наука”, 1977, с. 246-247
2. Л.В. Куликов “Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики”. “Питер”,2004, с.87-93
3. Современная практическая психология (под ред. М.К. Тутушкиной)

*Кафедра практической психологии СпбГАСУ

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Товбин Г.М., Артемьева В.А.

Исследования влияния стрессовых ситуаций на здоровье человека показали, что вероятность возникновения серьезных заболеваний (в частности, кардиологических) в значительной степени зависит от его индивидуально-психологических характеристик. В связи с этим было введено понятие стрессоустойчивости человека, как фактора, существенно влияющего на результат воздействия на него стрессовых ситуаций.

Как показывает анализ результатов ряда клинических исследований, стрессоустойчивость человека связана, в первую очередь, со следующими его психологическими характеристиками:

1. Характеристика по шкале «гибкость – жесткость».

(В одном из клинических исследований доля людей с характеристикой «недостаточно гибкая стратегия поведения при преодолении стрессовых ситуаций» составила 92% от общего числа больных ишемической болезнью сердца в исследуемой группе).

2. Характеристика «тревожность».

В ряде исследований отмечается большая подверженность людей с повышенной «тревожностью» эмоциональным стрессам и увеличение у них физиологических реакций при стрессах.

3. Характеристики «социальной активности» (активное общение с другими людьми).

В работах, посвященных наблюдениям за состоянием здоровья людей, предрасположенных к кардиологическим заболеваниям, отмечаются лучшие результаты у социально-активных людей, чем у социально-изолированных.

4. Поведенческие характеристики. В первую очередь, следует учитывать концепцию поведенческой модели типа «А». К данному типу относятся люди, чья деятельность постоянно сопряжена с дефицитом времени, постоянной спешкой и стремлением успеть одновременно решить несколько задач. Исследования показывают, что представители данного типа испытывают большее физическое и эмоциональное напряжение в стрессовых ситуациях, чем представители противоположного типа (типа «В»).

Исходя из рассмотренных выше положений, была разработана компьютерная программа исследований стрессоустойчивости человека. Программа предназначена для анализа психологических характеристик человека, описанных выше, и его поведенческих характеристик с помощью тестовых методик и для обработки полученных результатов.

Программа включает следующие тестовые методики:

1. Тест Кейрси.(анализ психологических характеристик по шкале «гибкость– жесткость»).

2. Тест Айзенка (анализ темперамента и характеристики по шкале «экстраверсия–интроверсия»).

3. Тест Спилбергера (анализ характеристики «тревожность»).

4. Тест на выраженность поведенческой характеристики типа «А»).

В результате обработки данных для каждого человека могут быть получены балльные показатели характеристик по каждому из тестов, а также показатели “комплексных” характеристик “Темперамент” и “Адаптивность”.

“Комплексные “ характеристики влияния стрессовых ситуаций на здоровье человека влияния стрессовых ситуаций на здоровье человека могут быть получены при обработке по специальной методике результатов по тестам Айзенка (“Темперамент”) и по тестам Кейрси и Спилбергера (“Адаптивность”).

Совместный анализ данных по характеристикам “Темперамент”, “Адаптивность” и “Выраженность поведенческого типа “А” позволяет сделать вывод о степени стрессоустойчивости данного человека.

Для людей с низкими показателями стрессоустойчивости могут быть рекомендованы занятия психологического тренинга с элементами арт-терапии.

*С-ПБГЭТУ (ЛЭТИ)

*С-ПБГАСУ

ПСИХИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ ПРИ НАЗНАЧЕНИИ ВСТРЕЧ ПО ТЕЛЕФОНУ В ПРОФЕССИИ МЕНЕДЖЕРА ПО РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ В СФЕРЕ ПРОДАЖ ИНФОРМАЦИОННЫХ УСЛУГ

Искакова К.М.

Любой бизнес зависит от продаж. Принимая во внимание гиперконкуренцию, царящую сегодня в мире бизнеса, нельзя не признать, что особо важное значение для решения проблем сбыта приобретает непосредственный контакт с потребителем и осведомленность о его потребностях и взглядах. Качество товара не является больше достаточным фактором, чтобы обеспечить продажи. Клиенты требуют честных и доверительных отношений с продавцами, которые заботятся о них и которые могут подобрать индивидуальные решения их проблем. Личные продажи – это общение «лицом к лицу» с потенциальными покупателями. Это процесс развития взаимоотношений с потребителями; раскрытие их потребностей; подбора подходящих товаров исходя из потребностей и сообщение о выгодах с помощью информирования, напоминания или убеждения. Все чаще личные продажи рассматриваются как важная форма потребительского сервиса [4, стр.35]

Насколько различны виды деятельности в торговле, столь же различны слова, которые обозначают работу продавца. Частично эти слова отображают разнообразие выполняемых обязанностей. Обзор текущих объявлений о работе указывает на то, что все меньше компаний используют слово «продавец» для обозначения людей, которые занимаются сбытом. Вместо того используют такие обозначения, как: менеджер по продажам, менеджер по работе с клиентами, территориальный (региональный) менеджер. Почему – «менеджер»? Скорее всего,

это связано со стилем деятельности человека. Эта деятельность предусматривает предприимчивость, активность, организаторские функции, хорошую информированность в своем деле, артистичность, умение очаровывать и убеждать собеседника [7, стр.22]

Профессия менеджер по работе с клиентами в соответствии с объектом труда относится к профессиональной деятельности типа «человек-человек» по классификации профессий, разработанной Е.А.Климовым. Специфика профессиональной деятельности типа «человек-человек» состоит в том, что она осуществляется в условиях постоянного и непрерывного общения. Функциональный анализ структуры профессиональной деятельности типа «человек – человек» позволил выделить наиболее благоприятные профессионально важные качества для данного типа деятельности. К ним можно отнести следующие качества [3, стр.130-133]:

- 1. Направленность на тип деятельности в области межличностных взаимодействий.** Понятие профессиональной направленности раскрывается через систему таких понятий, как потребности, влечения, желания, интересы, склонности. Направленность на профессиональную деятельность типа «человек-человек» можно рассматривать по мнению А.А.Бодалева, как «повернутость» своего «Я» к другим людям. Причем это такая направленность человека, при которой другие люди стояли бы не на периферии, а непременно в центре системы его ценностей. Именно при такой направленности человек как субъект труда может наиболее успешно осуществлять профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям другого человека способы взаимодействия с ним, изыскивать возможности для творческой работы с людьми.
- 2. Общительность** как сильное устойчивое стремление человека к общению, проявляющееся в разнообразных условиях и выраженное в легкости вступления в общение, в разговорчивости и других внешних проявлениях.
- 3. Эмпатия** – это способность человека откликаться на переживания другого человека, сочувствовать, сопереживать ему, взаимопонимать, содействовать.
- 4. Социальный интеллект** проявляется в способности человека правильно воспринимать и адекватно оценивать других людей. В структуру социального интеллекта входят все познавательные процессы, для профессий менеджера по работе с клиентами важны свойства практического ума: смекалка, находчивость, оперативность, сообразительность.
- 5. Речь** как средство общения работника с другими людьми выступает в роли функционального орудия труда, поэтому требования к речи достаточно высокие. Прежде всего речь должна быть чистой и четкой в произношении. Желательной характеристикой речи работника является ее эмоциональная выразительность.

6. Внешность работника играет определенную роль при восприятии его другими людьми, формировании понятия о нем и отношения к нему. Приятные внешние данные – это не столько физическая красота, сколько экспрессия лица и поведения, так как во внешнем облике человека и его поведении динамично выражаются психические процессы и состояния. Элементы внешности за счет экспрессии превращаются в признаки психологических свойств личности, способствующие установлению доверительных отношений между людьми.

7. Умение управлять собой и другими людьми – это и способность и искусство. Работник, воспринимая и оценивая других людей, не только определенным образом воздействует на них, но и сам испытывает их отношение к себе. Высокие требования предъявляются к эмоциональной устойчивости, волевым качествам характера, например, таким как сдержанность, самообладание, терпение, выдержка, великодушие (быть терпимым к состоянию и чувствам других людей, помогать им мягко, не обижая и не навязывая себя).

Профессионализм менеджера по работе с клиентами имеет особое значение, когда речь идет о правильном использовании рабочего времени в течение обычной трудовой недели. Из 40 часов в неделю, отводимых на профессиональную деятельность, менеджер по работе с клиентами уделяет самому процессу продажи лишь 62,5% рабочего времени, при этом 22,5% времени (9 часов) тратит на личные встречи с клиентами, 40% (16 часов) – на назначение встреч по телефону. Остальное время уходит на поездки и ожидание (30% - 12 часов), а также на написание отчетов (7,5%-3 часа).

Назначение встреч занимает большую часть рабочего времени. Для этого отводится 2 дня в неделю, менеджеры находясь в офисе обзванивают клиентов уже по готовой базе данных, где известно название компании, направление деятельности компании, контактные телефоны и имя клиента, что является одним из преимуществ компании при подборе кандидатов на должность менеджера по работе с клиентами, так как менеджеру не нужно заниматься поиском клиентов. Посещение клиента без предварительной договоренности обходится слишком дорого, оно сопряжено с определенным риском и рекомендуется только в том случае, когда клиенту можно заехать по пути, возвращаясь из других деловых поездок, так как вероятность застать своего клиента, при этом не нарушив его рабочих планов, и суметь убедить его в необходимости побеседовать очень мала.

Менеджеру по работе с клиентами требуется назначить 3 встречи в день. В день менеджеру приходится делать около 300 «холодных» звонков, то есть звонить человеку, который еще секунду назад не подозревал, что ему будут звонить и что-то предлагать. Он был занят своими делами, сосредоточен на определенных задачах и не собирался откладывать дела. [6, стр.78]. «Холодные звонки» наиболее сложный этап работы менеджера по работе с клиентами.

Разговор по телефону в отличие от личного контакта ограничен как во времени, так и по восприятию. Во время телефонного разговора отсутствует обмен невербальными сигналами (мимика, жесты, зрительный контакт). Единственными средствами общения и поддержания контакта с клиентом являются голос и речь. При разговоре по телефону клиент более дистанцирован, поэтому ему намного легче сказать «нет», придумать различные отговорки, сказать неправду. Клиент занимает более прочную позицию. Он в любой момент может прервать разговор и положить трубку, так как различные визуальные помехи (лежащая на его столе незаконченная работа, посетители или сотрудники, находящиеся в его кабинете, вид из окна и т.п.) отвлекают клиента от разговора И поэтому результатом 300 «холодных» звонков может быть:

- «НЕТ» - 63%, (так как: уже есть данный продукт – приобретен в конкурирующей компании; не нужен; нет возможности);
- «Пришлите предложения по факсу» - 20%
- «Перезвоните через месяц» - 14%
- «ДА, ПРИЕЗЖАЙТЕ!» - 3%

Начинающим менеджерам по работе с клиентами иногда приходится затратить 2 недели работы на телефоне, чтобы назначить первую встречу, так как приходится преодолеть еще одно препятствие – секретарь, в обязанности которого входит определять важность и необходимость входящих звонков. В процессе такого неблагоприятного общения с клиентом, менеджер испытывает психическую напряженность, и это является причиной увольнения работников, несмотря на наличие необходимых качеств для специфики профессий типа «человек-человек». Экспериментальные исследования, проведенные Н.И.Наенко, позволили ей выделить два вида психической напряженности: операционную и эмоциональную. Основанием такого разделения служит разное соотношение мотивов и целей деятельности. Когда цель совпадает с мотивом (т.е. когда человек прежде всего лично заинтересован в решении стоящей перед ним задачи), трудности, возникающие на его пути, создают операционную напряженность. Для нее характерно мобилизирующее влияние на деятельность, повышение устойчивости и эффективности процессов переработки информации. Основное внимание субъекта сосредоточено на препятствии и способах его преодоления. При расхождении мотива и цели, когда результат деятельности важен не сам по себе, а служит лишь средством завоевать репутацию, добиться уважения других или укрепить собственную самооценку, встречающиеся преграды вызывают острую эмоциональную реакцию. Этот вид напряженности имеет двойкий эффект – как положительный, так и отрицательный, вплоть до дезорганизации деятельности и отказа человека от ее продолжения. Как правило, при эмоциональной напряженности снижаются устойчивость и надежность информационных

процессов, которые приобретают черты ригидности. В то же время резко возрастает рефлексивность: субъект поглощен собой, озабочен тем впечатлением, которое он производит, обеспокоен возможной оценкой его действий. Все это занимает его в гораздо большей степени, нежели сама выполняемая работа. [2, стр.99-100] По данным этого исследования можно сделать вывод о том, что помимо уже перечисленных профессиональных качеств, следует также принимать во внимание следующие факторы, влияющие на эффективность назначения встреч по телефону:

1. **Мотивация.** В содержание мотива включают цель деятельности и программу ее достижения. Цель есть осознанный и прогнозируемый результат человеческой деятельности. Если мотив выступает как побуждение к деятельности, то цель играет основную регулирующую роль в процессе ее осуществления. Мотив, побуждая человека к выполнению деятельности, запускает одновременно и его самоконтроль, с помощью которого человек проверяет правильность своих действий на пути к поставленной цели. Связь между мотивацией и самоконтролем носит нелинейный характер. Отсутствие должной мотивации может повлечь за собой снижение интенсивности самоконтроля, а также пренебрежение с поступающими с его «выхода» сигналами рассогласования, что в свою очередь приводит к увеличению вероятности ошибочных действий. Сильная выраженность мотивации к избранной специальности, ответственное отношение к деятельности являются мощными предпосылками для успешной коррекции отдельных психических и физических качеств, развитие которых на данный момент не отвечает профессиональным требованиям. [5, стр.114]
2. **Самооценка** — это представление о самом себе, так называемый образ «Я» складывается из идей, установок, ощущений, мыслей относительно самого себя, которые влияют на взаимоотношения с окружающими. Мысли о самом себе служат для корректировки всей поступающей информации и влияют на наши действия. Представление о самом себе – это мощный мыслительный процесс, влияющий на направление нашей жизни. Этот процесс может установить предел наших достижений, определяя, что мы можем делать, а что нет. Использование силы представлений о самом себе – важный момент в понимании факторов, оказывающих влияние на нас. [1, стр.56]
3. **Антиципации** - способность человека действовать и принимать конкретные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых событий. Умение предвосхитить будущее развитие ситуации позволяет успеть психологически подготовит себя к встрече с ней, взять свои эмоции под контроль. [5, стр.115]

ЛИТЕРАТУРА

1. Джеральд М., Барри Р. Психология продаж. Искусство партнерских отношений. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 320с.

2. Донская Л.В., Линчевский Э.Э. Психофизиологические аспекты труда работников сферы обслуживания. – Л.: Медицина, 1979. – 169с.
3. Каверина Р.Д. Психологическая систематика профессий типа «человек-человек» в целях профессиональной ориентации: Автореф. дис..канд.псих.наук –Л.,1981.-16с.
4. Коннова Е., Огнев А. От сиюминутной выгоды к долговременному сотрудничеству.//Управление персоналом.- 2003. - №11. –с.74-76.
5. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.:Изд-во С-Петербург.ун-та, 1996, 176с.
6. Рысев Н. Активные продажи. – СПб: Питер, 2006. – 416с.
7. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. –СПб.: Речь, 2002. – 72с.
*Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ КОМПАНИЙ

Дворцова Е.В., Шидловская О.В.

Актуальность исследования определяется значительной потребностью в эффективных менеджерах, в том числе и в современных фармацевтических компаниях. От эффективности менеджера среднего звена зависит эффективность и конкурентоспособность компании. Личностный фактор играет значительную роль в эффективности менеджера. Знание личностных особенностей, детерминирующих успешность менеджера среднего звена, позволит спроектировать систему психологического обеспечения эффективности профессиональной деятельности менеджеров среднего звена фармацевтических компаний.

Выборку исследования составили менеджеры среднего звена шести фармацевтических компаний г. Новокузнецка и г. Кемерово Кемеровской области в количестве 30 человек, в возрасте от 21 до 54 лет (первый период зрелости – 76%, второй период зрелости – 24%), из них 40% мужчины, 60% женщины; стаж работы от 1 до 3 лет (60%), стаж работы от 3 до 6 лет (40%); все испытуемые имеют высшее образование: экономическое (50%) и медицинское (50%).

Для изучения личностных особенностей менеджеров использовался факторный личностный опросник Р. Кетелла (16 – ФЛЮ), методика Шмишека-Леонгарда для диагностики акцентуаций личности, тест К. Томаса по изучению типа поведения в конфликте.

Коммуникативные качества менеджера среднего звена фармацевтической компании

А	Н	F	Е	Q2	N	L
общительность	смелость	экспрессивность	доминантность	нонконформизм	дипломатичность	подозрительность
$7 \pm 2,4$	7 ± 2	$6 \pm 2,4$	$7 \pm 1,7$	5 ± 2	$5,8 \pm 2,1$	$6,6 \pm 1,7$

Коммуникативные качества менеджеров характеризуются высоким уровнем развития. Менеджеры активны в межличностных и социальных контактах. Они доброжелательны, готовы к сотрудничеству, легко устанавливают контакт. Охотно работают с людьми, активны в устранении конфликтов. Смелые, предприимчивые, имеют эмоциональные интересы, готовы к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способны принимать самостоятельные, неординарные решения. Имеют склонность к лидерству. Их общение характеризуется динамичностью и эмоциональной насыщенностью. Они жизнерадостны и импульсивны.

В отношении к людям они достаточно дипломатичны, умеют находить выход из сложной ситуации, а также ориентированы на социальное одобрение, зависимы от мнения и требований группы, следуют за общественным мнением, что компенсирует их стремление доминировать, напористость, независимость и склонность к авторитарному поведению.

В деятельности менеджера среднего звена фармацевтической компании профессиональное общение занимает важное место, что предопределяет необходимость высокого уровня коммуникативных качеств. Включение менеджера в организацию как систему интерперсональных отношений предполагает эффективное руководство людьми, умение эффективно общаться и строить отношения. Кроме того, менеджер фармацевтической компании работает с клиентами, что также требует развитости коммуникативных качеств.

Интеллектуальные качества менеджеров среднего звена фармацевтических компаний

Фактор В абстрактное мышление	Фактор М развитость воображения	Фактор Q1 радикализм
7 ± 2	$6 \pm 1,6$	$5,3 \pm 2,5$

Менеджеры имеют высокий уровень общей культуры и эрудиции, подвижное мышление, обладают высокой скоростью решения практических задач, конкретным воображением, критичностью и консервативностью в принятии нового, направлены на конкретное практическое мышление. Менеджеру среднего звена в основном приходится заниматься решением тактических текущих вопросов, что вполне подкрепляется диагностированным уровнем развития интеллектуальных качеств. Менеджер включается в предметную деятельность организации как специалист, обладающий квалификацией (знания, умения, навыки) и способностями в данной предметной области (фармацевтический бизнес). Поскольку управление как особая сфера деятельности менеджера все больше инструментализируется и алгоритмизируется, можно также говорить о способностях и квалификации и в отношении структурных компонентов управленческой деятельности. Общей основой развития менеджера как специалиста и как компетентного управленца являются интеллектуальные качества.

Эмоционально-волевые качества менеджеров среднего звена фармацевтических компаний

С эмоциональ ная стабильнос ть	Г высокая нормативн ость поведения	І чувствительнос ть	О тревожнос ть	Q3 высокий самоконтроль	Q4 напряже нность
7 ± 2,3	6,3 ± 1,8	6,3 ± 1,9	6,2 ± 2,2	6 ± 2	5 ± 1,7

В целом, характеризуя эмоционально-волевые качества менеджеров среднего звена фармацевтических компаний, необходимо отметить следующее. Эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и своих силах, спокойное адекватное восприятие действительности, умение контролировать свои эмоции и поведение. В поведении уравновешенность, направленность на реальную действительность. Включение менеджера в организацию как социальный институт означает, что ему делегируется право направлять действия других людей, для чего ему нужна четкая собственная направленность и воля, чтобы эту направленность реализовать, невзирая на помехи и противодействия. Это предопределяет необходимость наличия развитых эмоционально-волевых качеств.

Испытуемые менеджеры были разделены на две группы по стажу работы в фармацевтической компании. Стаж работы в первой группе составил $5,17 \pm 1,21$, а во второй $2,17 \pm 0,79$. Анализ оценки достоверности различий с помощью критерия Стьюдента показал, что большинство личностных факторов в сравниваемых группах схожи. Получены достоверные отличия по факторам Q1, M, I.

Фактор	Менеджеры с большим стажем	Менеджеры с меньшим стажем	t - Стьюдента
Радикализм- Консерватизм (Q1)	6,67 ± 1,94	4,43 ± 2,56	-2,72 (p < 0,05)
Развитость воображения (M)	6,67 ± 1,94	4,43 ± 2,56	-2,76 (p < 0,05)
Чувствительность (I)	7,33 ± 1,50	5,71 ± 1,98	-2,54 (p < 0,05)

Менеджеры с большим стажем более радикальны, характеризуется наличием интеллектуальных интересов, аналитическим мышлением, стремятся быть хорошо информированными, более смелы к экспериментированию, спокойно воспринимают новые не устоявшиеся взгляды и перемены.

У менеджеров с большим опытом богатое воображение, они ориентируются на свой внутренний мир, имеют высокий творческий потенциал.

Менеджеры с меньшим опытом более самоуверенны, реалистичнее по суждениям, практичнее, устойчива и в некоторой степени жестка. Менеджерам с большим стажем работы более характерна мягкость, устойчивость, зависимость. Здесь можно говорить о развитой способности к симпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей.

Особенности акцентуаций характера менеджеров среднего звена фармацевтических компаний

1	Демонстративность	13,5 ± 2,8
2	Застревание	11,9 ± 2,2
3	Педантичность	9,5 ± 3,5
4	Возбудимость	7,8 ± 3,5
5	Гипертимность	17,5 ± 2,3
6	Дистимность	6,6 ± 4
7	Тревожность	11,3 ± 3,7
8	Экзальтированность	12 ± 7,3
9	Эмотивность	13 ± 6,2
10	Циклотимность	13 ± 4,3

Для менеджеров характерными являются гипертимность, демонстративность, эмотивность и циклотимность.

Характеризуя гипертимность, необходимо отметить, что менеджеров отличает большая подвижность, общительность, большая самостоятельность. Стремление к лидерству. Почти всегда в хорошем настроении, с высоким жизненным тонусом. Это люди с высокой самооценкой, поверхностные, вместе с тем деловитые, блестящие собеседники, энергичные, инициативные. Трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность.

Демонстративность проявляется в поведении, живости, легкости в установлении контактов. Имеет место приукрашивание себя, артистизм. Склонность к лидерству, потребность в признании, жажда внимания к своей личности и похвалы. Способны увлечь других неординарностью мышления и поступков.

Эмотивность проявляется в эмоциональности, чувствительности. Наиболее сильно выраженная черта – гуманность, сопереживание другим людям, отзывчивость, впечатлительность. Свойственно чувство долга и исполнительность.

Циклотимность выражается в смене настроения и зависимости от внешних событий.

Тип поведения в конфликтных ситуациях менеджеров среднего звена фармацевтических компаний

Компромисс	Сотрудничество	Соперничество	Избегание	Приспособление
8,2 ± 1,8	6,7 ± 1,7	5,3 ± 2,5	5,4 ± 2	4,2 ± 2,2

Конфликты являются неизбежным и естественным фрагментом социальной жизни. Профессиональная деятельность менеджера, характеризующаяся высокой степенью интенсивности общения с людьми, протекает в русле необходимости разрешать различные противоречия.

Наиболее часто избираемыми способами регулирования конфликтов у менеджеров являются компромисс и сотрудничество. Стратегия компромисса поднимает менеджера до уровня профессионального посредника. Процесс представляет собой обмен уступками. Применяется, например, в случае, когда выгодно получить временное решение проблемы или же, когда менеджер заинтересован в сохранении взаимоотношений и предпочитает получить хотя бы минимальный результат. Стратегия сотрудничества является самой продуктивной,

именно в этом случае учитываются интересы обеих сторон, в результате чего обе стороны оказываются в выигрыше.

Характерным является то, у менеджеров представлены все типы поведения в конфликтных ситуациях, что, безусловно, важно при работе, характеризующейся широким спектром нестандартных ситуаций. Широкий спектр типов поведения в конфликте дает возможность менеджеру использовать весь арсенал стилей в зависимости от ситуации. Кроме того, некоторые стили могут применяться для вполне конкретных типов конфликтов.

Менеджер среднего звена фармацевтической компании включен в предметную деятельность организации, в организацию как социальный институт и организацию как систему интерперсональных отношений. Выявленные в исследовании личностные особенности менеджеров среднего звена фармацевтической компании соответствуют профессионально-важным качествам, необходимым для выполнения их деятельности, характеризующейся многочисленными контактами, необходимостью заключать сделки с клиентами, углублять деловые связи, разрешать споры, просчитывать экономическую выгодность сделок и составлять отчеты, осуществлять управление персоналом фармацевтической компании.

* Кафедра психологии Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета

ПОНЯТИЕ «КАРЬЕРА» И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТОГО ЯВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ТРУДА.

Комаревцева Е.А.

Личность и деятельность можно изучать в течении всего длительного периода профессионального становления специалиста. Человек как субъект деятельности проходит в своем профессиональном развитии три больших этапа: *допрофессиональная подготовка, профессиональная подготовка и самостоятельная профессиональная деятельность*. На сегодняшний день наиболее изученными являются периоды в профессиональном становлении личности специалиста до этапа самостоятельного труда. Этот пробел в знаниях вполне объясним. Мир профессий чрезвычайно разнообразен и специфика каждого вида деятельности требует самостоятельного психологического анализа. Изучение сложных, высококвалифицированных видов труда практически невозможно организовать непосредственно на месте. Обеспечить соблюдение стандартных условий в эксперименте также сложно, так как эффективность деятельности зависит от многих причин, как объективных: время суток, день недели, время года и т.д., так и субъективных: у людей различные уровни профессионального мастерства и степень вработываемости и тренированности, способность выдерживать нагрузки и потенциальные возможности, заинтересованность в труде и отношение к профессии. Это не полный перечень причин, объясняющих сложность практического моделирования моментов профессиональной деятельности. Есть и еще одно условие, важное для успешности исследования – компетентность исследователя в изучаемой профессии.

Безусловно, процесс профессионального становления личности специфичен для каждого вида деятельности и имеет свои характерные периоды развития на стадии самостоятельного труда. Однако, существуют общие принципы и подходы, позволяющие изучать личность в различных профессиях. Явление *карьера*, понимаемое как успешное продвижение человека в конкретной сфере деятельности, может служить, по нашему мнению, одним из принципов построения и изучения профессионального пути личности. На сегодняшний день такой подход актуален по нескольким причинам. Во-первых, в продвижении по службе осуществляется квалификационный рост специалиста, то есть он накапливает профессиональный опыт и совершенствуется как работник. Во-вторых, карьера в настоящее время становится все более значимой для человека в силу того, что рассматривается им как средство – способ повышения доходов, как цель – достижение успеха, и как самоцель – способ самовыражения и самосовершенствования. Многие люди ищут и находят в работе смысл и удовлетворение. Внешним проявлением сложившейся карьеры является достигнутый уровень материального благополучия и социальный статус работника, в творческих профессиях - признание, популярность, звания. Однако существует и субъективный аспект понимания успешности в профессии – состояние внутренней удовлетворенности своим трудом.

Под понятием карьера в основном подразумевается видимая сторона этого явления и поэтому зачастую анализируются события профессиональной жизни субъекта труда путем констатации фактов биографии и соответствующих им атрибутов: должности, практические достижения, награды, звания. Указанные внешние показатели сложившейся карьеры открывают дальнейший путь по служебной лестнице. Все эти факторы устанавливаются людьми, работающими в той же сфере и таким образом, профессиональное окружение не только формирует специалиста, но и воздействует на его карьеру.

Однако, более сложной в освещении является внутренняя сторона явления «карьера», то есть содержание этого понятия у делающего карьеру человека. Ответ на этот вопрос предполагает поиск целей, которые преследует человек, мотивов, побуждающих заниматься этой деятельностью, а также стоящих за всем этим ценностей. Каждый шаг в карьере людей, затрачивающих разные усилия на продвижение и имеющих различные способности, демонстрирует и несхожие стили деятельности и отличающийся уровень профессионализма. Поэтому «карьерная лестница» в той или иной степени строится каждым субъектом самостоятельно и во многом зависит от его стремления подняться на более высокую ступень или удержаться на уже достигнутом.

Понятие «биография» существует достаточно давно, оно возникло при определенных исторических обстоятельствах. В прежние времена право на биографию имели не все. Первыми людьми с биографией были создатели исторических текстов. Поначалу такие люди были беспристрастными рассказчиками и зачастую не подписывали своих произведений. Но с момента превращения пассивного наблюдателя и повествователя жизни в активного создателя текста биография стала незримым спутником рассказываемой истории. В дальнейшем связь личности творца с его произведением была обусловлена особым интересом общества к знаменитым людям. Во-первых, потому, что творческие личности являются носителями определенных знаковых признаков, отличающих

их от обычных людей, например, гениальность или талант, признание или известность. Во-вторых, как правило, биографии великих людей содержат яркие моменты жизни, имеют взлеты и падения. Биография творца – это не только реальные события его жизни, которые пропускаются «...сквозь культурные коды эпохи...» и становятся тем самым исторически значимыми. [1, стр.371] Это понятие является более сложным и научно более интересным благодаря наличию в биографии личных историй. Поскольку биография не является чем-то автоматически заданным, то при ее фактическом отсутствии возможно появление биографических легенд, мифов и создание искусственных биографий.

Биографии выдающихся людей вызывали и до сих пор вызывают интерес не только у публики, но и у людей науки. Первыми из зарубежных ученых воспользовались биографическими материалами в изучении человеческой жизни В. Оствальд и Ш. Бюлер. В отечественной науке биографии служили источником информации в исследованиях С.О. Грузенберга (1923) и П.М. Якобсона (1934), посвященных творчеству. Н.А. Рыбников неоднократно в своих работах обращался к теме «биография людей» (1920, 1928, 1930), считая изучение личной жизни основным условием понимания потенциальных возможностей человека. С.Л. Рубинштейн (1935) обратился к теме «история жизни», анализируя работу Ш. Бюлер. По его мнению, одной из главных проблем личной жизни человека является его становление творцом собственной судьбы. В цикле исследований личности и ее жизненного пути Б.Г. Ананьев (1965-1972), доказал, что качественные изменения психики осуществляются на протяжении всей жизни человека, в том числе и в период взрослости. Достигаемая во взрослом состоянии зрелость охватывает самый значительный период жизни человека и определяет его бытие во всех ипостасях. По мнению Б.Г. Ананьева личностное развитие является результатом активного включения человека в различные социальные сообщества. Формирование социально-психологических характеристик личности определяет степень зрелости человека, которая выражается в способности принимать самостоятельные решения и делать выбор в сложных социальных ситуациях.

На сегодня возвратился исследовательский интерес ученых к жизнеописаниям. На материале биографий великих людей, исторических документов и воспоминаний современников под руководством А.А. Бодалева (2003) группой психологов было проведено исследование эволюции творческого процесса среди выдающихся деятелей искусства и науки. Получен интересный материал, который позволяет в какой-то мере решить вопрос о связи возраста и творческой продуктивности. Таким образом, исследование биографий людей дает богатый материал, анализ которого приближает к пониманию внутреннего мира человека и осознанию его неповторимости.

Понятие «*профессиональная биография*» более всего относится к людям, делающим собственную профессиональную карьеру. Биографии людей на предприятиях в системе управления кадрами являются до сих пор основным источником информации о человеке и, как правило, содержат ряд формальных данных, которыми являются сведения о профессиональной подготовке специалиста и стаже работы по специальности. Однако эти характеристики не являются достаточным основанием для продвижения по службе. Сегодня все чаще оцениваются и личностные качества работника. Такая компромиссная система

учета и личных характеристик и формальных показателей позволяет избежать текучести кадров.

Для научных целей профессиональную биографию, по нашему мнению, можно использовать как средство исследования индивидуальных особенностей становления профессионала в конкретной деятельности. На основании информации полученной из биографических интервью и специально разработанных биографических анкет создается тематически выстроенная профессиональная биография конкретного специалиста в определенной деятельности. Например, с позиции осуществления карьеры биографию можно представить как хронологическую последовательность значимых событий профессиональной жизни, где событием является факт повышения по службе. Выстроенную таким образом профессиональную биографию можно соотнести с процессом профессионального развития личности в конкретной деятельности. В каждой профессии имеются свои специфические периоды и фазы становления профессионала, озаменованные как профессиональными успехами, так и личностными достижениями, которые в комплексе можно рассматривать как соответствие определенной должности. События профессиональной жизни (ступени карьеры), по нашему мнению, являются тем интегральным явлением, которое выражает как объективную важность (внешний результат), так и субъективную значимость состоявшегося (внутреннее состояние). Смену периодов профессиональной жизни можно рассматривать как разрешение противоречий между уровнем развития личности специалиста и требованиями профессионального сообщества (А.В. Петровский, 1982).

Конкретное профессиональное пространство имеет свою временную (прошлое, настоящее, будущее) и топологическую протяженность. Последняя характеризуется социальными ролями, контактами, функциями, а так же такими потенциальными регуляторами деятельности как установки, нормы, правила и традиции. И человек, попадая в этот мир, по- своему воспринимает и реагирует на профессиональную действительность. Поэтому различные специалисты помимо схожести в сформировавшихся свойствах, качествах и навыков своей профессии будут отличаться и разным уровнем профессионального развития и своеобразием профессионального опыта.

На различных уровнях профессиональной «лестницы» существуют свои требования на соответствие занимаемой должности. Эти требования изложены в различных организационных документах и узко специфичны. Охарактеризовать и квалифицировать различные периоды профессиональной жизни специалиста на момент смены должностей можно по обобщенным параметрам профессионализма, предложенным Ю.П. Поваренковым (2002): профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Мы отмечаем, что при общей методологической и научной основе указанных критериев необходимо разрабатывать для них свои параметры в каждой профессии.

В качестве выводов мы делаем акцент на следующем:

1. В настоящее время существуют два подхода к исследованию проблемы «профессиональная биография» с позиции карьеры. *Первый подход* ориентирован на рассмотрение людей карьеры в условиях и требованиях деятельности. На основании исследований, ориентированных на производственную жизнь, создаются профессиографические модели. Основоположники этого направления в

отечественной психологии являются: В.А. Бодров, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков. *Второй подход* основан на изучении образа жизни человека, ориентированного на карьеру. Центром исследования является человек, живущий и работающий в конкретном месте и времени, со всеми его пристрастиями и влечениями, стремлениями и талантами, с желанием реализовать свои возможности, выразить себя и утвердиться в этом мире. Это факт позволяет определить данное направление исследования как индивидуальное – психологическое или личностное.

2. Существует ряд преимуществ в выборе направления исследования профессиональной биографии с позиции «карьера».

-Профессиональная карьера может быть доминирующей темой бытия (термин Х. Томэ) всего периода зрелости человека. Этот факт делает возможным проводить лонгитюдные исследования.

-Этапы карьеры охватывают крупные отрезки жизни человека, что позволяет проследить изменения, произошедшие с личностью специалиста.

Новое направление увеличивает возможности биографического метода исследования, что позволяет расширить рамки профессиографирования и существующего аттестационного подхода к оценке специалиста и предоставляет возможность поиска проблемных профессиональных ситуаций с целью их изучения и нахождения путей оказания специалисту психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2003, 287 с.
2. Исмагилова Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда.- Екатеринбург: Ур. ОРАН, 1999, 209 с.
3. Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т.1. Статьи по семиотике и типологии Культуры.-Таллин: Александра, 1992, 470 с.
4. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера. 7-е изд.-М., СПб: Питер, 2004, 538 с.
5. Поваренков Ю.П. психологическое содержание профессионального становления человека.- М..УРАО, 2002, 160 с.

*СПб ГАСУ Кафедра практической психологии

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАДЕРЖЕК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ.

Крюкова В.И.

По данным многочисленных исследований с каждым годом число неговорящих малышей возрастает. Однако и число, и квалификация специалистов, работающих с ранним возрастом и, в частности, с неговорящими детьми до 3 лет остаются, на наш взгляд, недостаточными. Видимо, это можно объяснить многими причинами, среди которых, например: психофизиологические особенности детей раннего возраста; недостаточное количество научнообоснованных, достаточно эффективных и безопасных методик для обучения детей от рождения до 3 лет; противоречивые данные, описывающие нормы раннего развития.

Задержка речевого развития (по другой терминологии — простая, временная задержка) — это задержка в сроках усвоения языка (его единиц и правил их функционирования); само же усвоение языка в данном случае идет по закономерностям нормы (В.А. Ковшиков, 1994). По мнению Л.С. Волковой (2002) с соавторами, задержка речевого развития — это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка, это нарушение хода речевого развития, проявляющееся в несоответствии нормальному онтогенезу.

К сожалению, традиционный подход в логопедии до сих пор «откладывает» преодоление задержек речевого развития до трех лет. До сих пор нет возрастных норм развития речи: одни авторы считают достаточным речевым развитием для ребенка двенадцати месяцев понимание отдельных слов (А.С. Галанов, Е.В. Мурашова, Дж. Лешли, У. Серз и М. Серз, В. Штерн); другие - появление первых 1-2 слов (Л.Р. Давидович, Е.И. Исенина, Т.С. Резниченко, Е.Ю. Протасова, З. Матейчек, Л. Маркус); еще одна группа исследователей придерживаются мнения, что в этом возрасте ребенок должен активно использовать 15-20 слов (Л.С. Волкова, О.Н. Козак, М. Климова-Фюгнерова, М.Я. Студеникин). Среди специалистов существует и такое мнение: подождем до 3 лет, и большинство неговорящих детей «войдут в норму».

Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Важность максимально раннего выявления и коррекции любых трудностей в развитии обусловлена, прежде всего, анатомо-физиологическими особенностями ребёнка. Именно в раннем возрасте отмечается становление всех систем организма. Как отмечает ряд исследователей, эффективность коррекционно-развивающего воздействия в раннем возрасте тем выше, чем раньше его начало. Как отмечал Л.С. Выготский, слишком позднее начало обучения не играет той роли в развитии, какую оно играет тогда, когда происходит в оптимальные сроки. "Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития".

Механизм речи включает три основных звена: восприятие речи, ее продуцирование и центральное звено, именуемое "внутренней речью". Этот процесс основан на работе различных анализаторов (слухового, зрительного, тактильного и двигательного), с помощью которых происходит опознание и порождение речевых сигналов. Среди когнитивных процессов речь занимает особое место, поскольку, включаясь в разнообразные познавательные акты (мышление, восприятие, ощущение), она способствует "оречевлению" информации, получаемой человеком. Ряд авторов (Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Ф.И. Фрадкин) выделяют факторы, влияющие на развитие речи: слуховое внимание, моторное развитие, интеллектуальный рост, эмоциональное развитие, общение. Исследования психологов (Д. Штерн, Т. Бразльтон) убеждают в том, что всем звукам ребенок предпочитает частоты человеческой речи, всем сигналам – сигналы, идущие от человека. Многочисленные исследования, проведенные в Америке, Израиле, Швеции и других странах, новорожденные обладают способностью копировать простое поведение людей.

Сегодня огромное количество исследований посвящено влиянию семьи на речевое развитие ребенка. Например, Л. Акредоло (2004) пришла к выводу, что уверенность матери в раннем осознании ребенком окружающего положительно влияет на способности и развитие младенцев. Ф. Кован и К. Кован (1989) доказали, что стиль взаимодействия родителей с ребенком и между собой в присутствии ребенка связан с когнитивным и личностным развитием ребенка и с уровнем возникавших поведенческих проблем. Е.И. Исенина (2001) сделала вывод, что на развитие речи влияет не только речевое общение матери, но и социальная ситуация развития младенца. Дж. Боулби отмечал, что ребенок в раннем возрасте должен воспитываться в атмосфере эмоциональной теплоты и должен быть привязан к матери на основании интимных и стойких эмоциональных связей, которые для них обоих представляют источник удовлетворения и радости. Ситуация, при которой ребенок страдает от недостатка эмоциональной связи, приводит к ряду нарушений психического здоровья. То есть все виды депривации могут влиять на речевое развитие ребенка.

Таким образом, современные исследования доказывают, что роль матери и семьи в целом в развитии ребенка в целом и в том числе в освоении им родного языка является решающей. Поэтому, на наш взгляд, одной из важнейших задач, стоящих перед специалистом, работающим с детьми раннего возраста, является помощь родителям в организации безопасного пространства, позволяющего малышу гармонично развиваться, наиболее полно раскрывать свой потенциал. Развитие речи является, во-первых, одним из условий такого развития и, во-вторых, возможностью для ребенка выразить свои желания и активно общаться с окружающими.

Младенческий возраст – период, когда общение со взрослым является главным видом деятельности ребенка, и недостаточность эмоциональных контактов с ним может неблагоприятно отразиться в дальнейшем на его характере и речевом поведении. В этот период арт-терапия является одним из эффективнейших средств осознания и выражения родителями своих чувств и

своего отношения к ребенку. Для развития речи в этот период наиболее важным является развитие анализаторов: слухового, зрительного, тактильного, двигательного, что необходимо для лучшего восприятия речи и других средств ранней коммуникации. Общение со взрослыми – главный источник информации для младенца. Для своевременного развития речи мать и другие лица, окружающие ребенка, должны общаться с ним, стремясь вызвать ответную реакцию. Известно, что на самых ранних стадиях развития ребенка его общение с матерью осуществляется не безмолвно, они ведут «диалог». Поначалу мать и ребенок общаются на исключительно фоническом уровне, используя невербальные элементы речи: мелодику, ритм, тембральную окраску. Ребенок учится понимать интонацию. В это время на первый план в работе психолога выходит «обучение» матери навыкам ранней коммуникации, «правилам» ведения такого «диалога», где одной из важных составляющих является эмоциональная сторона общения.

Арт-терапевтические методы могут помочь решить эту задачу. Например, уже на этом этапе жизни малыша хорошо вводить ритуалы. То, что повторяется каждый день, пока не должно меняться. И все это может сопровождаться стишками, потешками, присказками, напевками. Хорошо, если мама сама придумает песенку, под которую будет, например, мыть или одевать малыша. Конечно, ритуал помогает и при отходе ко сну. Замечательно, если у мамы родиться своя колыбельная, можно напевать что-нибудь без слов, отражающее чувства, эмоциональное состояние мамы. Можно сочинить свои собственные песенки, потешки обо всем, что родители делают вместе с ребенком. Неоценимую помощь здесь может оказать арт-терапевт, помогая родителям, как в группе, так и на индивидуальных консультациях. Прекрасной основой для родительского творчества могут служить фольклорные традиции.

Для развития зрительного и тактильного анализаторов родители могут создавать различные игрушки, которые передают ребенку родительское тепло и дают возможность и ребенку, и родителям почувствовать свою эмоциональную включенность в родительно-детские отношения. Это может быть мобиль с яркими лентами, фигурками из цветной бумаги (оригами или аппликация), воздушными шарами, другими контрастными игрушками, изготовление которых не требует больших трудозатрат от занятых уходом за ребенком родителей.

На следующем этапе речевого развития у детей появляются не только голосовые реакции и понимание обращенной речи, но и появление собственной активной речи. В это время особенно важным становится воспитание потребности в речевом общении, что является основой для появления речевой активности. «В борьбе» с задержкой развития речи у детей до трех лет родители стараются как можно чаще и больше стимулировать у них активное использование слов. Иногда подобная чрезмерная стимуляция влечет за собой раннее проявление негативизма, отказ от выполнения любых инструкций взрослых. Арт-терапия в данном случае может явиться самым безопасным, экологичным и эффективным средством для преодоления трудностей в развитии речи.

Формирование речедвигательной функции тесно связано с развитием общей моторики и в особенности с манипулятивной деятельностью рук. На занятиях, связанных с кропотливым ручным трудом, часто добиваются успеха дети,

обладающие развитой мелкой моторикой. Поэтому первые творческие работы лучше тщательно соизмерять с возможностями малыша. Например, ребенок раннего возраста или ребенок со слабым тонусом рук еще не готов размять пластилин и слепить что-то по инструкции взрослого. Однако большинство малышей с удовольствием намазывают пластилин на различные поверхности – пластмассовые, деревянные, картон, оргалит. Также детям может понравиться аппликация из крупы, монет, пуговиц, фасоли, бусин на «пластилиновом фоне». Изготовление «бус», «браслетов» из различных материалов (крупные бусины, природный материал) часто становится одним из любимых занятий ребенка.

Арт-терапевтические методики могут помочь и в накоплении, и в активизации словарного запаса малыша. Безопасное арт-терапевтическое пространство помогает, во-первых, маме увидеть сильные стороны ребенка, его возможности, во-вторых, самому маленькому человеку поверить в свои силы, накал его «негативистской борьбы» может снизиться на время занятий творчеством. После года, когда малыш уже может начать использовать первые слова, любое интересное занятие будет активизировать его желание вступить в речевое общение со взрослым. Например, рисование красками обычно очень нравится малышу, желание вернуться к любимому занятию может стимулировать его речь. Хорошим подспорьем может стать коллаж или «стенгазета» о жизни ребенка, сделанные из его фотографий в разные моменты жизни. Называя действия, в которых сам малыш принимал активное участие, мама быстрее наладит эмоциональный контакт с малышом, поймет, какие моменты для него являются более значимыми и интересными. Таким способом, с помощью фотографий или рисунков, можно выполнить яркий и наглядный коллаж «режим дня» ребенка. Когда ребенок начинает называть те предметы или действия, которые ему особенно нравятся, его словарный запас быстро возрастает. Кухня тоже может стать чудесным местом для совершенствования речевых навыков ребенка в творческой атмосфере. Работа с тестом, крупами, «рисование» по муке не только способствует накоплению и использованию словаря, но и развивает мелкую моторику ребенка.

Родители, сталкивающиеся с какими-либо нарушениями в развитии ребенка, например, с задержкой развития речи, обычно испытывают чувство вины за то, что их ребенок отстает от других детей, им может казаться, что они не справляются со своей родительской ролью. Эти чувства иногда переносятся на ребенка, который в свою очередь может потерять веру в себя, в свои силы, может переживать свою «нехорошесть». Поэтому работа психолога или арт-терапевта всегда предполагает психологическую поддержку для родителей таких детей с целью укрепить их веру в себя, помочь ребенку, окружающим и родителям активно и с удовольствием включиться во взаимодействие. Научить родителей, с одной стороны, совместно с ребенком творчеству, организации творческого пространства для малыша, а также, с другой стороны, чуткости в предоставлении ребенку творческой свободы, умению следовать за ребенком в том, что касается его творческого самовыражения.

Любые вещи, интересные для ребенка, особенно творческие занятия, в которых может принимать участие вся семья или мама с ребенком, становятся чаще всего тем пространством, где малыш активно усваивает и воспроизводит новый языковой материал, а родители могут почувствовать себя увереннее, могут наладить эмоциональный контакт с ребенком, почувствовать радость совместного творчества.

*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ ТРАВМЫ.

Ермакова Н.Г.

В последние годы в связи с сохраняющимися в нашей стране социально-экономическими проблемами наблюдается тенденция к увеличению черепно-мозговых травм, причиной которых зачастую являются дорожно –транспортные происшествия и криминальные воздействия. Последствия перенесенных черепно-мозговых травм сопровождаются нередко длительным периодом восстановительного лечения, двигательными и чувствительными расстройствами, нарушением когнитивных функций и социально-психологической адаптации(1,2).

Нами наблюдались 70 больных с последствиями черепно-мозговой травмы , в возрасте от 19 до 65 лет , 50 мужчин и 20 женщин , находившиеся на лечении в стационарном центре реабилитации городской больницы № 40 Курортного района Санкт-Петербурга. У 40 больных наблюдались двигательные нарушения в виде гемипареза легкой и средней тяжести; у 25 больных преобладали чувствительные расстройства (тактильной, болевой, температурной чувствительности). У 30 больных наблюдались нарушения зрения в виде гемианопсии , диплопии; у 20 больных отмечалось нарушение слуха; у 5 больных нарушение обоняния. У всех больных наблюдалось снижение когнитивных функций разной степени выраженности; речевые нарушения в виде остаточных проявлений моторной и сенсорной афазии отмечались – у 10 больных, дизартрии – у 20 человек. Давность возникновения черепно-мозговой травмы у 40 больных имела место от 3-х месяцев до 1,5- 2-х лет ;у 30 человек- от 2-х до 6 лет.

В остром периоде черепно –мозговой травмы у 32 больных наблюдалось коматозное состояние от 2- дней до 10 дней –; от 10 дней до месяца - у 15 больных.

В процессе пребывания в реабилитационном стационаре все больные получали комплексное восстановительное лечение : медикаментозную терапию, лечебную физкультуру, физиотерапию, трудотерапию, психотерапию, при необходимости логопедическую помощь.

Со всеми больными в процессе психологической коррекции вначале проводилась индивидуальная беседа .направленная на выяснение эмоционального состояния больного и его затруднений в повседневной жизни; на выяснение отношения к болезни и лечению. Затем осуществлялось патопсихологическое и нейропсихологическое исследование и после этого проводилась психологическая коррекция .Нарушение когнитивных функций наблюдалось у всех больных в виде снижения концентрации и переключения внимания, снижения объема памяти; в виде нарушения гнозиса и праксиса, нарушения оптико-пространственных функций.

У 30 больных ,наблюдавшихся в периоде восстановительного лечения (от 3-х месяцев до 1,5- лет после перенесенной травмы) наблюдались расстройства памяти в виде ретроградной амнезии, нередко захватывающей большой отрезок жизни больного, антероградной амнезии , в ряде случаев в сочетании с фиксационной амнезией. У них отмечалось нарушение топографической ориентировки, нарушение узнавания времени на циферблате часов; в ряде случаев лицезная агнозия. В то же время у больных сохранялись аналитико-синтетическое и

логическое мышление; иллюзии восприятия, бред и галлюцинации не выявлялись, однако ориентация в собственной личности у этой группы больных была не полной. Больные могли назвать свою фамилию и возраст, но чем они занимались до травмы называть затруднялись, о существовании членов семьи предполагали, но не могли с уверенностью сказать что либо о них. У них возникало почти постоянное желание вспомнить что-либо из своего прошлого, что приводило к погруженности вовнутрь, аутичности, снижению включенности в происходящее и сопровождалось тягостным ощущением утраты целостности «Я», переживаниями деперсонализации. Переживание дезинтеграции «Я» сопровождалось депрессивными реакциями: чувством вины перед знакомыми и близкими, которых они не узнавали, идеями малоценности, мыслями и высказываниями о нежелании жить с таким измененным состоянием своего внутреннего мира, сомнениями в выздоровлении. Явления деперсонализации сопровождалось изменением восприятия окружающего мира, дереализации его: окружающий мир стал другим, неярким, тусклым, безжизненным. Наблюдалось нарушение узнавания вещей в доме, в котором проживали больные до травмы, что сопровождалось чувством отчуждения. При рассматривании вещей в квартире у них не возникало ассоциаций и воспоминаний, связанных с ними и с событиями жизни, которые происходили в доме. Больные нередко узнавали лишь отдельные вещи из далекого прошлого (детская игрушка), которые вызывали эмоционально-окрашенный отклик. Больные получали медикаментозное лечение в виде антидепрессантов (амитриптилин, леривон), нейрорепарантов (сонапакс) и в ряде случаев транквилизаторов.

Коррекция когнитивных функций (памяти, внимания, праксиса и гнозиса) проводилась вначале индивидуально. Занятия были направлены на коррекцию ориентации в реальном и символическом пространстве. Коррекция топографической ориентировки проводилась с помощью различных приемов: работа с лабиринтом (нарисованным и реальным), перепутанными линиями, рисованием планов (палаты, отделения, внутреннего дворика), которые больной непосредственно воспринимал и узнавал. Он мог проверить и исправить свой план, вернувшись в палату или выйдя на прогулку., происходило запоминание и затем узнавание места. Затем переходили к рисованию по памяти: рисовались планы своей квартиры, дома в котором он жил, знакомой улицы проверить или исправить эти рисунки помогали родственники, навещавшие больных. Проводилось обучение ориентации в правой и левой части пространства и своего тела, право-лево ориентировке: вначале на бумаге выполнение различных заданий в правой и левой части листа и в зеркальном отражении, рисование узоров.

В комнате бытовой реабилитации для работы с больными были подобраны дидактические тренажеры, которые способствовали восстановлению и укреплению пространственной и двигательной памяти, (макраме, оригами). сложение объемных фигур из кубиков и конструкторов, сложение по образцу- (мозаики, пазлы).

По мере занятий направленных на коррекцию ориентации в пространстве у больных укреплялось понимание и сохранялось в памяти представление о месте, и пространстве, где они находились. Больные обучались находить свою палату, туалет, пост медсестры, холл для отдыха на отделении, по отдельным приметам; побуждались фиксировать внимание на окружающем, находить и обозначать словами определенные приметы, помогающие им запомнить и узнать

впоследствии необходимый кабинет, свою палату, кабинет врача. Так, например, пост медсестры рядом с холодильником и там стоят цветы; туалет вправо от палаты. в конце коридора, там в рекреации стоят каталки и коляски. Больные посещали кабинеты с различными процедурами в начале в сопровождении других больных или родственников, а спустя 10-12 дней больные уже самостоятельно находили процедуры, брали с собой предметы обихода необходимые для данной процедуры, находили свою кровать, что также свидетельствовало об укреплении памяти, увеличении её объема. Как правило все больные имели с собой информацию в блокноте или на процедурном листе, где указывалась их фамилия, имя и отчество, отделение и палата, а также название и расписание процедур, которые они получали, что помогало больным в затруднительных ситуациях обращаться за помощью в поиске кабинета или палаты к окружающим больным или медперсоналу.

По мере пребывания в стационаре у больных формировалось представление о месте пребывания и доверительное отношение к нему. Из бесед с медперсоналом, с соседями по палате и родственников, приходивших их навещать больные знали, что находятся в больнице, для восстановительного лечения после перенесенной травмы и относились к этому обстоятельству спокойно. к окружающим доверительно; слушали рассказы других больных о их особенностях болезни, понимали, что они не одиноки в своих страданиях, что облегчало им перенесение дискомфортных состояний; больные охотно посещали процедуры, откликались на просьбы больных или медперсонала, адекватно реагировали на ситуации –приема пищи, уборки помещения, кровати, проведения личной гигиены, самообслуживания.

Ориентация во времени проводилось с помощью специальных приемов и упражнений: проводилось обучение узнаванию часов на циферблате (выполнение специальных заданий), затем больные обучались сопоставлять показания стрелок на часах с расписанием процедур вначале при подсказке родственников или медсестер или соседей по палате, а затем и самостоятельно.

Ориентации в собственной личности способствовало общение с родственниками, которые помогали больным восстановить пробелы в знаниях о самом себе, о своем прошлом, о членах семьи, рассматривали фотографии из семейных альбомов, что способствовало позитивному принятию себя и своего ближайшего окружения.

После проведения индивидуальной коррекции больные включались в групповые занятия по коррекции высших психических функций по специально разработанной коррекционной программе. Проводилась коррекция памяти, внимания, праксиса, гнозиса. в которую включались дыхательные упражнения, пальцевая гимнастика, мимическая гимнастика, вокалотерапия, ритмотерапия и арттерапия (3,4,5,6.).

У больных наблюдались невротические, депрессивные и ипохондрические реакции на болезнь, которые усиливались осознанием своих когнитивных расстройств. нарушения сна, апатичность, неуверенность в себе, в лечебной и жизненной перспективе., что приводило к необходимости проведения психотерапии. Психотерапия проводилась индивидуально и в группе и была направлена на коррекцию отношения к лечению и к болезни, коррекцию

внутренней картины болезни, и жизненных целей. Индивидуально применялась когнитивная и рациональная психотерапия.

В группе использовалась студийная арттерапия, музыкотерапия, видеотерапия, и была направлена на повышение самооценки, самореализации, лечебной и жизненной перспективы. Нами применялись приемы арттерапии, они способствовали самоинтеграции, принятию своего реального «я», через создание настоящего, реального продукта своей деятельности, способствовали формированию оптимистического настроения больных. Нами использовались вначале не персонифицированные темы: работа с цветом и формой: приятные и неприятные цвета, времена года, стихии; темы, направленные на структурирование пространства и актуализации интересов: магазин игрушек, музей этнографии, выставка одежды, спортивного инвентаря. Затем персонифицированные темы: моё настроение, мой дом, что мне мешает в жизни, мои мечты и другие.

Большое позитивное влияние оказывает терапевтическая среда отделения и реабилитационного центра в целом, способствует вовлечению больных с последствиями черепно-мозговой травмы с нарушениями когнитивных функций в социальные контакты. Общение с соседями по палате, обсуждение с ними текущих событий, процедур, участие в настольных играх (домино, шашки, шахматы) способствует ориентации больных на настоящем, «здесь и сейчас», укреплению самооценки и самопринятию. Рассказы выздоравливающих больных с нарушениями памяти и другими когнитивными нарушениями о своих переживаниях в прошлом, и постепенном восстановлении нарушенных функций, способствуют формированию оптимистической лечебной перспективы, является важным психотерапевтическим фактором в процессе реабилитации. По мере проводимого комплексного лечения наблюдалось улучшение памяти, ориентации в пространстве, времени, и собственной личности, улучшалось настроение, позитивная лечебная и жизненная перспектива..

У 40 больных возникали невротические реакции, которые проявлялись в неуверенности при ходьбе, при выходе из дома, в то время как в домашних условиях они передвигались достаточно уверенно у 20 больных сохранялись двигательные нарушения в виде гемипареза легкой и средней тяжести. Они опасались самостоятельно выходить на прогулку, передвигаться по городу и предпочитали выходить из дома в сопровождении родственников и знакомых.

У 15 больных опасения и неуверенность при ходьбе возникали при нарушениях зрения (гемианопсии, диплопии). Затруднения при ходьбе возникали у них из-за невозможности достаточного визуального контроля за поверхностью дороги, препятствиями и перемещением людей; возникали затруднения при чтении и ограничение в письме, что усиливало явления сенсорной депривации.

У 16 больных отмечались нарушения обоняния. Больные с обостренной чувствительностью к запахам испытывали значительный дискомфорт и старались избегать посещения мест с сильными запахами (рынки, автозаправочные станции), избегать людей пользующихся пахучими веществами (парфюмерией, отдельными продуктами, табаком).

У 9 человек наблюдались эпизоды временной утраты чувства реальности (по типу абсансов). Иногда во время прогулки, после выхода из метро или другого транспорта больные не могли вспомнить зачем они ехали и куда они идут, не

узнавали местность, в которой оказались, нередко рядом со своим домом или домом родственников. Возникало чувство тревоги, беспомощности, страха; через некоторое время чувство реальности возвращалось. Как правило у всех больных наблюдался сопутствующий судорожный синдром или пароксизмальная активность на ЭЭГ, больные получали противосудорожную терапию и, как правило, ориентировались врачами-невропатологами иметь при себе набор необходимых препаратов, который помогал им справиться с внезапно возникшей ситуацией утраты чувства реальности, нарушение узнавания окружающего.. Часть больных обычно не поддавались возникающей тревоге, стремились отойти в безопасное место, по возможности сесть на скамью, выпить необходимые таблетки и подождать пока не пройдет эпизод, что способствовало ощущению контроля над ситуацией и уверенности в себе. В то время как, наиболее тревожные больные предпочитали и вовсе не выходить на улицу.

. С больными проводилась рациональная, когнитивная психотерапия, направленная на понимание больным причин невротических реакций, проводились занятия в коррекционной группе с применением мимической, оптической гимнастики, дыхательных упражнений и приемов релаксации, направленных на снижения чувства тревоги и повышения уверенности в себе, контроля за окружающим пространством. При эпизодах нарушения узнавания проводилось формирование правильного поведения в ситуациях дереализации.

Нами применялась поведенческая психотерапия систематическая десенсибилизация по Вольпе, направленная на коррекцию страхов и неуверенности при ходьбе.. Вначале в течение 5-6 занятий с больными проводилось освоение техники релаксации по Джекобсону, затем следующие 5-6 занятий проводилась десенсибилизация: составляется перечень условий и обстоятельств, способствующих возникновению болезненных переживаний., формировалась иерархическая шкала проблемных ситуаций. Затем больному предлагалось вызвать у себя представление волнующей сцены, и если возникала эмоциональная реакция, она купировалась мышечной релаксацией, дыхательными упражнениями, внушением и самовнушением, достигалась релаксация. Затем переходили к следующей, более трудной ситуации. Таким образом, больной обучался справляться с трудными ситуациями, представляя их, а на последующем этапе тренировки переносились в реальную действительность

Комплексное восстановительное лечение в стационарном реабилитационном центре, целенаправленное проведение психотерапевтических и психокоррекционных мероприятий способствует социально-психологической адаптации больных с последствиями черепно-мозговой травмы с когнитивными нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА .

- 1.Мамадалиев А.М.Зависимость исходов черепно-мозговой травмы от длительности нарушений сознания.. В сб.: Актуальные вопросы нейротравматологии. М., 1988, с.107-112.
- 2.Неволин В.С. Медицинская и профессиональная реабилитация водителей автомобильного транспорта с последствиями черепно-мозговых травм в реабилитационном поликлиническом центре. Автор. дисс....канд. мед.наук.-СПб.,1991,19с.
- 3.Визель Т.Г., Шкловский В.М.Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии.- М.,2000.

4. Ермакова Н.Г., Докиш Ю.М. Особенности работы психолога в стационарном центре реабилитации .В сб.: Деятельность психолога в службе медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. М., 2002
5. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных .М. МГУ., 1985., 288.
6. Демиденко Т.Д., Ермакова Н.Г. Основы реабилитации неврологических больных .СПб., 2004, 304.

*кафедра психологической помощи РГПУ им. Герцена, стационарный центр реабилитации городской больницы № 40 ГУЗ Курортного района Санкт-Петербурга

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ВСЛЕДСТВИЕ ОСТЕОМИЕЛИТА

Кононова А.О.

Изучение личностных особенностей детей с двигательными нарушениями важно, т.к. необходимо исследовать особенности их развития с целью оказания психологической помощи, направленной на нормализацию или улучшение психической деятельности таких детей, а также адаптацию их в обществе.

Дети с нарушениями в физическом развитии в большей степени подвержены неблагоприятному влиянию социально-психологической среды. В результате двигательных ограничений, накладываемых болезнью, дети живут и развиваются в пространственно весьма ограниченном мире. У них могут наблюдаться сниженные возможности интеллектуального развития, замкнутость, эмоциональная неустойчивость (Мамайчук И. И., 2000) [6]. Это препятствует развитию многих видов взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Для таких детей характерны дезадаптационные срывы и кризы, опасность которых особенно возрастает в подростковом возрасте в связи с обострением противоречий между физической, психической и социальной линиями воспитания ребёнка возможны явления гиперопеки развития ребенка. (Пятакова Г. В., 2000) [7]. При снижении требований к больному ребёнку. В лечебных же учреждениях, где ребёнок находится долго, при плохой организации воспитания и обучения может возникать тяжёлая эмоциональная депривация.

Специфика детской инвалидности состоит в том, что ограничение жизнедеятельности возникает в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, становления личности. Инвалидность, наступившая в зрелом возрасте, требует восстановления (хотя бы частичного) социальных функций человека на основе уже сформировавшейся личности; детская инвалидность представляет еще более серьезную проблему, поскольку накладывает ограничения не только на проявления личности, но и на ее формирование.

Физический недостаток – деформация и нарушение функции конечностей может привести к искажению социальной ситуации развития. Л.С. Выготский рассматривал социальную ситуацию развития как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественные образования, возникающие к его концу. При таком рассмотрении среда является не условием развития, но его источником, обеспечивающим формирование специфических человеческих свойств. Единство внутренних процессов и внешних условий делает допустимым в понятии «социальная ситуация развития» таких разнокачественных моментов как: сдвиги, происходящие в организме; изменение в содержании деятельности, общественном положении и структуре социальных ролей; перемены в структуре общения и кругу «значимых других», на которые индивид ориентируется; развитие психических процессов и способностей.

Изменяя социальную ситуацию развития, физический дефект оказывает негативное влияние на формирование различных сторон личности. К нарушению межличностных отношений, отношений с предметным миром, а также к изменению отношения к самому себе. Особое влияние физический дефект оказывает на формирование самосознания больного ребёнка и его конкретные проявления – самооценки. Сложность социальной реабилитации и социальной адаптации детей с остеомиелитом связана с особенностями развития личности ребёнка и тяжестью самого дефекта.

Остеомиелит – инфекционно-воспалительный процесс, поражающий участок костного мозга, а затем элементы костной ткани одной или нескольких костей. Остеомиелит может возникать гематогенно (возбудитель в крови), путём распространения на кость из других органов и тканей при наличии в них воспалительных заболеваний, в результате экзогенного инфицирования кости при наличии раны (при открытых переломах). Различают гематогенный остеомиелит (характерный для раннего детского возраста), экзогенный или посттравматический. (Гринёв М. В., 1979)[4]. Остеомиелит – системное заболевание, при котором местные нарушения сочетаются с общими страданиями организма. По данным отдельных исследований было выявлено, что остеомиелит приводит к системным изменениям в организме человека: нарушается взаимодействие между нервной, дыхательной, сердечно-сосудистой системами. (Арсентьева Н. И., 1988) [1].

Последствия остеомиелита проявляются в виде деформаций и дефектов костей требуют консервативного и оперативного ортопедического лечения, обязательным условием которого является полное прекращение воспалительного процесса.

Наше исследование было посвящено изучению личностных особенностей подростков с последствиями остеомиелита.

Мы предположили, что особенности социальной ситуации развития провоцируют развитие личностных качеств, которые снижают адаптационные возможности у подростков с последствиями остеомиелита.

Исследуемая выборка состояла из подростков 11-17 лет с двигательными нарушениями вследствие остеомиелита, находящиеся на лечении в НИИ ортопедии им. Г. И. Турнера с врождённым и приобретённым характером заболевания. Также, для сравнения нами были обследованы здоровые подростки 12-16 лет.

В ходе исследования нами были поставлены следующие задачи:

Анализ особенностей социальной ситуации развития личности подростков с последствиями остеомиелита.

Сравнительное исследование уровней и структурных характеристик интеллекта у подростков с последствиями остеомиелита и здоровых.

Сравнительное исследование самооенок у подростков с последствиями остеомиелита и здоровых.

Сравнительное исследование эмоциональных реакций в ситуации фрустрации у подростков с последствиями остеомиелита и здоровых.

Исследование отношения к болезни в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и длительности заболевания у подростков с последствиями остеомиелита.

Исходя из поставленных задач и особенностей объекта исследования, в работе применялись: Клинико-биографический метод, методика Векслера, методика рисуночной фрустрации Розенцвейга, шкала самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации Прихожан), методика «Незаконченные предложения» (В. Е. Кагана, И. К. Шаца).

В результате проведения исследования нами были сделаны следующие выводы

К общим особенностям «социальной ситуации развития» подростков с последствиями врождённого и приобретённого остеомиелита относятся: дисгармоничные отношения в семье, ограниченность социальных контактов. У подростков с врожденным остеомиелитом чаще отягощен медицинский анамнез.

Уровневые показатели интеллекта подростков с остеомиелитом располагаются в диапазоне средней нормы. У подростков с врождённым и приобретённым заболеванием общие показатели интеллектуального развития значительно ниже, чем у здоровых подростков. В структуре интеллекта у них оказались снижены показатели памяти и внимания по сравнению с подростками с приобретённым заболеванием.

У подростков с последствиями остеомиелита наблюдается снижение уровня социальной адаптации по сравнению со здоровыми подростками того же возраста. Также выявлено, что мальчики, страдающие остеомиелитом имеют более высокий уровень социальной адаптации, чем девочки.

У подростков с остеомиелитом в ситуации фрустрации, в отличие от здоровых сверстников, преобладают эмоциональные реакции имеющие внешнеобвинительную направленность, что свидетельствует о тенденции к открытым проявлениям агрессии, трудностях в установлении контактов со взрослыми и сверстниками. Здоровым подросткам более характерны самообвинительные реакции. У девочек по сравнению с мальчиками снижено количество безобвинительных реакций. Девочки в ситуациях фрустрации фиксированы на самозащите, мальчики на удовлетворении потребности.

Уровневые показатели самооценки оказались снижены у больных подростков по сравнению со здоровыми. Это свидетельствует о склонности к негативному отношению к себе подростков с последствиями остеомиелита. У подростков с последствиями остеомиелита также снижен уровень притязаний по сравнению со здоровыми.

Отношение к болезни и к лечению зависит от уровня интеллектуального развития подростков. Подростки с более низким уровнем интеллекта проявляют больше негативизма по отношению к своему заболеванию. Отношение к заболеванию у подростков с остеомиелитом формирует негативное отношение подростка к себе в целом и определяет особенности саморегуляции.

Таким образом, у подростков, страдающих остеомиелитом, по сравнению с их здоровыми сверстниками оказались снижены возможности социальной адаптации. Их отличает повышенная агрессивность, трудности в разрешении межличностных конфликтов, неумение отвлечься от фрустрирующих обстоятельств. Для подростков с последствиями остеомиелита, независимо от длительности заболевания, характерно значительное снижение самооценочных показателей. Причем самооценки эмоционально значимые для больных подростков оказывают существенное влияние на отношение больного подростка к себе в целом, что может свидетельствовать о формирующемся негативном самоотношении.

Для подростков, страдающих остеомиелитом характерен более низкий уровень развития интеллектуальных функций, что может стать причиной трудностей в когнитивной переработке эмоционально значимой для больного подростка информации. Так, у подростков со сниженными показателям интеллектуального развития затруднено формирование гармоничного отношения к своему заболеванию и к процессу его лечения.

Выявленные негативные личностные особенности больных подростков могут стать причиной стойких адаптационных расстройств. Снизить эффективность как социально-психологической, так и медицинской реабилитации. В целом гипотеза исследования подтвердилась: особенности социальной ситуации развития инициируют развитие личностных качеств снижающих адаптационные возможности у подростков с двигательными нарушениями вследствие остеомиелита. Общие негативные особенности социальной ситуации развития (дисгармоничные отношения в семьях, сниженные возможности социальных контактов) оказывают существенное влияние на формирование личностных особенностей, снижают возможности социальной адаптации подростков.

На основе полученных данных можно разработать различные дифференцированные психокоррекционные подходы для реабилитационной работы с подростками, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Результаты работы могут быть использованы в ортопедической клинике, в практике индивидуального психологического консультирования как самих подростков, так и их родителей, а также для учителей и воспитателей, работающих с подростками имеющими двигательные нарушения вследствие остеомиелита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Н. И. Компенсаторные реакции головного мозга и висцеральных систем в ходе направленного воздействия на тонус сосудов у больных остеомиелитом: Автореферат. – Иркутск, 1988.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений т. 5. - М, 1983
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений т. 6. - М, 1984
4. Гринёв М. В. Остеомиелит. – М.: Медицина, 1979
5. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2003
6. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб, 2000
7. Пятакова Г. В. Клинико-психологическое изучение особенностей личности подростков с двигательными нарушениями различного генеза: Автореферат. – СПб, 2000

*Кафедра психологической помощи РГПУ им. А. И. Герцена

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЛИЧНОСТНЫЙ АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Дворцова Е.В.

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов является на сегодняшний день чрезвычайно актуальной. Современное студенчество готовится к высококвалифицированной деятельности посредством получения высшего образования. Качество подготовки выпускника вуза закладывается на всех этапах его обучения, начиная от входа в систему «студент-вуз», заканчивая выходом из нее. Большую роль при этом играет этап адаптации студента к вузу. Основной критерий успешной адаптации студента - показатель успешности его учебной деятельности. Одни студенты достаточно быстро и успешно адаптируются к вузу и его требованиям, другие с трудом проходят процесс входа в новую учебную среду. Знание психологических факторов успешности учебной деятельности позволит более дифференцированно построить систему психологического сопровождения студента на начальном этапе его обучения.

Согласно А.Г. Маклакову, успешность адаптации человека и вероятность сохранения профессионального здоровья определяется его личностным адаптационным потенциалом (ЛАП), характеристику которого можно получить, оценив уровень поведенческой регуляции (ПР), коммуникативный потенциал (КП) и уровень моральной нормативности (МН) [3].

Поведенческая регуляция характеризует способность человека регулировать свое взаимодействие со средой. Основные элементы поведенческой регуляции – самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих.

Коммуникативный потенциал является важной составляющей адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достичь контакта и взаимопонимания с окружающими) у всех людей разные. Они определяются наличием опыта и потребности в общении, а также уровнем конфликтности.

Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность индивида адекватно воспринимать предлагаемую для него определенную социальную роль. Уровень моральной нормативности индивида отражает два основных компонента процесса

социализации – восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения [3].

Личностный адаптационный потенциал обуславливает эффективность деятельности в экстремальных условиях, к которым можно отнести период вхождения студента в новую для него учебную среду.

Целью работы является изучение роли личностного адаптационного потенциала (ЛАП по А.Г.Маклакову) в достижении успешности учебной деятельности студентами вуза.

В качестве испытуемых выступили студенты 1 курса экономического факультета (специальности «Менеджмент организации» и «Маркетинг») НФИ КемГУ. Объем выборки - 87 человек. Из них 64 девушки и 23 юноши в возрасте от 16 до 20 лет.

Критерием успешности учебной деятельности студентов был выбран средний балл, полученный студентами на экзаменах в первую сессию.

Испытуемые были разделены на две группы по показателю успешности учебной деятельности. Средний результат оценки на экзаменах в первую сессию в «группе более успешных студентов» составляет $4,59 \pm 0,33$, а в «группе менее успешных» $3,42 \pm 0,3$. Вычисление критерия Стьюдента показало, что между группами разной успешности достоверными являются отличия по следующим факторам: общая активность ($M1 = 0,66 \pm 0,61$, $M2 = 0,36 \pm 0,53$, $t = 2,45$, $p < 0,05$), средний балл текущей аттестации ($M1 = 1,71 \pm 0,19$, $M2 = 1,31 \pm 0,39$, $t = 6,049$, $p < 0,001$), отношение к учебе ($M1 = 8,53 \pm 2,19$, $M2 = 7,45 \pm 2,27$, $t = 2,249$, $p < 0,05$), личностный адаптационный потенциал ($M1 = 54,55 \pm 11,86$, $M2 = 61,27 \pm 16,26$, $t = - 2,182$, $p < 0,05$) (сырые значения показателей ЛАП характеризуются тем, что меньший показатель соответствует большему уровню адаптационного потенциала).

Корреляционный анализ по всей выборке испытуемых продемонстрировал, что показатель успешности учебной деятельности студентов положительно коррелирует с личностным адаптационным потенциалом ($r = 0,219$, $p < 0,05$), моральной нормативностью ($r = 0,286$, $p < 0,05$), позитивным отношением к учебе ($r = 0,354$, $p < 0,01$), общей внеучебной активностью студентов ($r = 0,273$, $p < 0,05$), средним баллом текущей аттестации ($r = 0,667$, $p < 0,01$).

Таким образом, выявлена роль личностного адаптационного потенциала для достижения успешности учебной деятельности. «Группа более успешных студентов» имеет более высокий ЛАП, хорошие адаптационные способности помогают успешно вписаться в новую учебную среду.

Показатель моральной нормативности для студента-первокурсника очень важен, он определяет восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения, что

обеспечивает студенту способность адекватно воспринимать предлагаемую для него социальную роль.

Успешные студенты характеризуются более позитивным отношением к учебе, в отличие от неуспешных. В.Н. Мясищев указывает, что система отношений личности является базовым образованием, от которого зависит успешность деятельности человека [4]. Отношение к учебе является отношением к основному виду деятельности студента. Именно в учебе реализуется взаимодействие субъекта (студента) с объектом (вузовской учебной средой).

«Группу более успешных» кроме того характеризует высокая внеучебная активность, успешные студенты занимаются в различных творческих объединениях, спортивных секциях, студенческих досуговых организациях.

Характерным является то, что успех на сессии является не случайным, а закономерным – результаты текущей аттестации учебной деятельности в «группе успешных» значимо выше.

Структура факторов личностного адаптационного потенциала, влияющих на успешность учебной деятельности студентов, была выявлена с помощью корреляционного анализа.

Определена структура связей в системе психологических факторов личностного адаптационного потенциала, обеспечивающая достижение успешности учебной деятельности студентов вуза.

Личностный адаптационный потенциал отрицательно коррелирует с нейротизмом ($r = 0,442$, $p < 0,01$) и со следующими типами акцентуаций характера: педантичный ($r = 0,29$, $p < 0,01$), возбудимый ($r = 0,454$, $p < 0,01$), тревожный ($r = 0,408$, $p < 0,01$), экзальтированный ($r = 0,231$, $p < 0,05$), циклотимный ($r = 0,313$, $p < 0,01$).

Положительно коррелирует личностный адаптационный потенциал с общим показателем уровня социально-психологической адаптации ($r = 0,439$, $p < 0,01$), и ее отдельными компонентами: отношением к данному вузу ($r = 0,259$, $p < 0,05$), удовлетворенностью условиями обучения ($r = 0,288$, $p < 0,05$), отношением к учебе ($r = 0,373$, $p < 0,01$), отношением к преподавателям ($r = 0,335$, $p < 0,01$), отношением к выбранной специальности ($r = 0,315$, $p < 0,01$), отношением к будущей работе ($r = 0,346$, $p < 0,01$), поведенческой регуляцией ($r = 0,946$, $p < 0,01$), коммуникативным потенциалом ($r = 0,64$, $p < 0,01$), и моральной нормативностью ($r = 0,326$, $p < 0,01$).

Выявлены следующие значимые взаимосвязи компонентов личностного адаптационного потенциала (поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности). Поведенческая регуляция положительно коррелирует с показателем интернальности в области достижений ($r = 0,219$, $p < 0,05$). Высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями способствует достижению успехов в учебной

деятельности. Студенты с высокой интернальностью в области достижений считают, что всего самого хорошего в жизни они добились сами, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Для наших испытуемых показатель интернальности достижений равен $7,66 \pm 2,11$ (соответствует высокому уровню).

Коммуникативный потенциал отрицательно коррелирует с мотивацией к избеганию неудач ($r = -0,276$, $p < 0,05$). Студенты, мотивированные на избегание неудач, менее инициативны, при выполнении ответственных заданий ищут причины отказа от них. Согласно исследованиям [5], мотивированные на избегание неудач при выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени ухудшают результативность деятельности, менее настойчивы в достижении цели.

Моральная нормативность положительно коррелирует с таким показателем стиля учебной деятельности, как регулярность занятий ($r = 0,257$, $p < 0,05$). Индивидуальный стиль учебной деятельности – характерная для данного студента система навыков, приемов, способов решения задач учебной деятельности, обеспечивающая успешное ее выполнение. Как известно, выработка индивидуального стиля является способом адаптации к деятельности [2]. Согласно результатам, именно регулярность занятий является продуктивным способом подготовки студентов-первокурсников, выбор этого стиля деятельности предопределяется адаптационным потенциалом студента, в частности, его моральной нормативностью.

Моральная нормативность положительно коррелирует с интернальностью в отношении здоровья и болезней ($r = 0,238$, $p < 0,05$). Студенты с высокими показателями интернальности в отношении здоровья и болезней считают себя во многом ответственными за свое здоровье, если больны, то обвиняют в этом себя и полагают, что выздоровление зависит от собственных усилий. Как известно, адаптация человека к новой деятельности сопровождается установлением динамического равновесия в системе «человек-среда» на следующих уровнях: психофизиологическом, профессиональном, социально-психологическом [1]. В этой связи отмечается временное снижение общих показателей здоровья и самочувствия студентов. Чем быстрее пройдет адаптация к среде по физиологическому показателю, тем успешнее будет протекать общий адаптационный процесс, общим показателем которого и будут результаты первой сессии.

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Личностный адаптационный потенциал студента играет значимую роль в его адаптации к вузу и способствует достижению успешности учебной деятельности.

2. Высокая моральная нормативность обеспечивает способность молодого человека адекватно воспринимать предлагаемую для него социальную роль студента и положительно влияет на успешность учебной деятельности.
3. Достижению успешности учебной деятельности студентов способствует их положительная система отношений к учебной среде и ее компонентам (отношение к вузу, к преподавателям, к учебе, к выбранной специальности, к будущей работе, удовлетворенность условиями обучения). В системе отношений главное место принадлежит отношению студента к учебе.
4. Регулярность занятий как основной показатель индивидуального стиля учебной деятельности является продуктивным способом достижения успешности учебной деятельности студентов.
5. Интернальный локус контроля в области достижений и в отношении к своему здоровью способствует успешной учебной адаптации и достижению высоких результатов учебной деятельности.

Таким образом, в структуру факторов личностного адаптационного потенциала, обеспечивающих успешность учебной деятельности студентов, входят: положительное отношение к учебной среде и ее компонентам, интернальный локус контроля, стиль учебной деятельности, характеризующийся регулярностью занятий, высокая общая активность студента, профессиональное самоопределение по отношению к выбранной специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // В кн. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г.С. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. С. 43-60.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969.
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001, том 22, №1 - С.16-24.
4. Мясищев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. – В кн.: Проблемы способностей. М., 1972.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

* Кафедра психологии Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.

Е.Д. Дудко

В наши дни профессия учителя - едва не самая массовая. Массовость профессии свидетельствует о ее значимости, но, с другой стороны, требует особой заботы

государства, науки, культуры, системы педагогического образования о высоком профессионализме такой большой армии специалистов. Важность профессионализма в учительском деле осознавалась всегда, ведь в руках учителя, по словам В.Г. Белинского, судьба всей жизни человека.

Одним из факторов успешности педагогической деятельности являются педагогические умения.

Педагогическая деятельность является совокупностью самых разнообразных действий – перцептивных, мнемических, коммуникативных, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т.д.

И.А. Зимняя выделяет 3 плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога, 3 стороны субъектной характеристики. Первый план соответствия – предрасположенность или пригодность в широком смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо- физиологическими и психологическими особенностями человека. Она предполагает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек-Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатичность, положительный эмоциональный тон, а также нормальный уровень развития коммуникативно - познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии – его личностная готовность к педагогической деятельности. Она предполагает мировоззренческую зрелость человека, профессионально- предметную компетентность, коммуникативную, дидактическую потребности.

Третий план – включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение.

Профессиональные характеристики будущих воспитателей и учителей в качестве субъекта педагогической деятельности проявляется в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия.

Именно воспитатель в дошкольном учреждении и учитель в младшем школьном обучении характеризуется наиболее развитыми профессионально – предметными, личностными (индивидуально – психологическими) характеристиками и коммуникативными качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы обучения. Это обусловлено прежде всего ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых необходим как нигде, трудностями преимущественно игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребенка в этот период, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения.

В рамках освещения данного вопроса было проведено исследование 132 студентов первого и выпускного курсов Педагогического колледжа №7 на выявление педагогических умений по методике «Педагогические умения и направленность учащихся».

Методика выявляет 8 групп педагогических умений. В каждой группе можно выделить степень выраженности: высокую, среднюю и низкую.

Таблица №1

Иерархия педагогических умений высокой степени выраженности

Педагогические умения	Первый курс и ранг	Выпускной курс и ранг
Конструктивные	5	3
Дидактические	1	2
Гностические	4	5
Организационные	1	1
Коммуникативные	3	7
Перцептивные	2	4
Суггестивные	4	6
экспрессивные	1	3

Исходя из полученных данных, на первом месте у студентов первого и выпускного курсов организационные умения. Кроме конструктивных умений, которые лучше выражены у выпускников, все остальные выше оцениваются, по результатам самооценки, у студентов первого курса.

Таблица №2

Иерархия педагогических умений низкой степени выраженности

Педагогические умения	Первый курс и ранг	Выпускной курс и ранг
Конструктивные	-	3
Дидактические	2	6
Гностические	2	3
Организационные	2	6
Коммуникативные	1	1
Перцептивные	2	5
Суггестивные	1	2
экспрессивные	2	4

Таким образом, доминирует малая степень выраженности (у студентов первого курса) и сформированности (у выпускников) коммуникативных и суггестивных умений. Повысился в процессе профессионального обучения уровень дидактических, организационных, перцептивных и экспрессивных умений.

Исходя из полученных данных, возрастает необходимость введения курса «Общения», тренинга по общению, курса «Личностный рост» и предусмотреть соответствующие разделы работы в рамках преподавания предмета «Педагогическое мастерство» для студентов всех специальностей и специализаций.

*Педагогический колледж №7 СПб

ХУДОЖЕСТВЕННО – ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Золотухина Е.О.

Поиск путей формирования творчески активной личности является одной из проблем педагогической теории и практики современной школы.

Одно из средств, с помощью которого решается комплекс психолого-педагогических задач — художественно – дидактическая игра, являющаяся одной из форм продуктивно – творческой деятельности детей.

М.В. Кларин, давая определение дидактической игры, подчёркивая, что это активная деятельность, организуемая в процессе обучения, обеспечивающая эффективность усвоения, познавательный интерес за счёт эмоционально окрашенных игровых действий[6].

О.В. Канарская утверждает, что дидактические игры являются важным резервом инновационного обучения, поскольку открывают широкие возможности для осуществления комплексного подхода к обучению, воспитанию и развитию детей[5].

В художественно – дидактической игре ставятся и решаются задачи, которые в неигровой форме ребёнком не принимаются. В игре создаются возможности для проявления инициативы, самостоятельности, активности при решении игровых действий и задач.

Исследователь игровой деятельности М.Г. Ермолаева считает, что «В игре может родиться новая атмосфера, новые отношения партнёрства и сотрудничества между учениками и учителем»[4]. Своё творческое «Я» и сотворчество в коллективе единомышленников, ребёнок реализует через чувства, мысли, действия. Поэтому при организации развивающих игр нужно стремиться к тому, чтобы положительные эмоции и чувства окрашивали весь процесс коллективного творчества. Интеграция изобразительной деятельности, музыки и актёрских игр в художественно – дидактических играх способствует самореализации личности ребёнка в различных видах художественного творчества. Совместная игровая деятельность формирует умение находить новые нестандартные решения игровых задач, использовать для их решения адекватные средства художественного выражения: цвет, колорит, линию, форму, композицию — в изобразительной деятельности; мелодию, ритм, темп, динамику — в музыкальной; пластическое движение, жест, мимику, речь и др. — в актёрском творчестве.

Нами разработана и внедрена в обучение младших школьников авторская методика преподавателя художественных дисциплин Золотухиной Е.О. «Художественно – дидактические игры».

Подготовка и проведение развивающих игр включает в себя:

I этап – подготовительный.

Педагог собирает и систематизирует информацию об игровом сюжете, формирует правила, которым необходимо следовать в интересах самой игры. И эти правила должны не только учитывать требования педагога, но и совпадать с интересами детей. Это позволит совмещать игру с учением. Подбираются художественные материалы для реализации творческой задачи. Пишется сценарий игры, создаётся

необходимый реквизит, записывается фонограмма (музыкально – звуковой фон игры).

II этап – введение детей в игру.

Начало творческого действия требует создания воображаемой ситуации и погружения в неё участника игры. Она должна быть интересной и неожиданной. Педагог через сюжет игры (средствами театрального действия) помогает участникам включиться в игровой диалог. Дети образуют микро коллективы, в которых в течение игры будет происходить возникновение, развитие и реализация коллективных творческих проектов.

III этап – творческая работа.

В группах дети разрабатывают и реализуют совместные творческие проекты. Воплощая свои замыслы, члены творческого коллектива осваивают выразительные возможности художественных материалов, учатся использовать их в свободной творческой деятельности. Ищут средства выразительности для трансформации словесного образа в графический, а затем продумывают его образно-пластическое решение, воплощая его с помощью языка тела и других средств актёрской игры. В процессе художественно-дидактической игры реальность соединяется с вымыслом, и школьники становятся творцами образов, подсказанных им детской фантазией.

IV этап – предъявление фантастических проектов.

Участники микроколлективов творчески предъявляют результаты своей деятельности. Коллективно созданные графические (или скульптурные) образы предъявляются зрителям с помощью средств актёрской игры. Происходит воспроизведение графического образа в словесно-пластической форме. Это позволяет авторам творческого проекта, а также зрителям, полнее осмыслить результат творческой деятельности микроколлектива.

Юные творцы получают удовольствие от совместной умственной деятельности, окрашенной ярко выраженными положительными эмоциями.

В финале игры перед участниками и зрителями возникает совместно созданное единое пространство, объединившее творческие замыслы всех участников игры. Включение художественно-дидактических игр в образовательный процесс позволяет интенсифицировать коммуникативно-творческую деятельность детей. В результате происходит развитие и реализация индивидуальных творческих способностей ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д.Б. «Пути к творчеству». – М., 1981.
2. Богоявленская Д.Б. «Психология творческих способностей». – М.: Академия, 2002.
3. Выготский Л.С. «Воображение и творчество в детском возрасте». – М., 1991.
4. Ермолаева М.Г. «Игра в образовательном процессе». – СПб., 2005.
5. Канарская О.В. «Инновационное обучение». – СПб.: Лики России, 1997.
6. Кларин М.В. «Инновации в мировой педагогике: обучение на основе игры и дискуссии» - Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
7. Пономарёва Я.А. «Психология творчества и педагогика» - М.: Педагогика, 1976.
8. Золотухина Е.О.: Уроки – праздники в курсе «Изобразительное искусство с методикой преподавания». Сб. «Исследовательская деятельность в педагогическом училище и колледже». – СПб – Иркутск: 1998. Ч. II – С. 138-142.

*Педагогический колледж №2 СПб

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ.

Дешковская М.С.

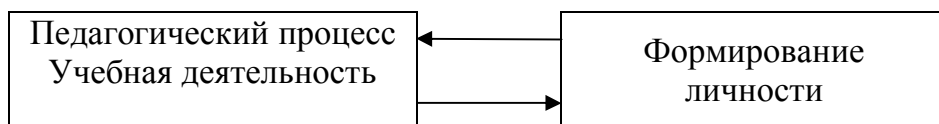
Личность – это совокупность индивидуальных психофизиологических (темперамент), психологических (характер) и социальных свойств человека, формирующихся и устойчиво проявляющихся в процессе его взаимодействия с окружающей средой.

Успешно действующая, эффективная личность это личность не только целостная, но и цельная, в которой в неразрывном единстве выступают собственно личностные и деятельностные ее характеристики.

Наиболее полное развитие и становление ее происходит, когда человек активно и заинтересованно включен в процесс профессионального обучения. Таким этапом можно считать обучение в ВУЗе, техникуме, колледже, профессиональном училище и других учебных заведениях.

Педагогический процесс в вышеуказанных учебных заведениях должен быть направлен не только на приобретение необходимых навыков и умений по будущей профессии, но также и на формирование личностных качеств учащихся. С другой стороны, цельность личности (эффективность её) обеспечивает максимальный уровень успешности учебной деятельности.

Таким образом, педагогический процесс ведёт к формированию личности, а это, в свою очередь, улучшает сам педагогический процесс и саму учебную деятельность. Эти процессы находятся в динамическом равновесии, обеспечивают и дополняют друг друга



Я преподаю в Санкт-Петербургском фармацевтическом колледже фармакологию. Это специальный предмет, который начинается у студентов со 2-го или 3 –го года обучения. Кроме этого я активно работаю в качестве куратора.

Некоторые формы работы, широко применяемые моими коллегами – преподавателями и кураторами и мной, я и хочу отразить в данной статье.

Обучение учащихся в любом учебном заведении начинается с адаптации его к новым условиям обучения, с которыми он встречается впервые. Первокурсник сталкивается с трудностями – психологическими барьерами, т.е. возникает внутреннее сопротивление учащегося к новым для него требованиям. Причина возникновения этих барьеров – несоответствие прошлого школьного и настоящего вузовского, техникумовского, колледжного опыта познавательной деятельности.

Обычно многие учащиеся нашего колледжа, равно как и других учебных заведений, не умеют одновременно слушать и записывать лекцию, выделить главное в изучаемом материале, грамотно составить конспект, работать с литературой, справочниками, т.е. очень у многих отсутствуют навыки самостоятельной работы.

Несоответствие школьной и профессиональной познавательной деятельности связано с тем, что процесс обучения в высшей и средней специальной школе построен на иных, чем в школе принципах обучения и активизации познавательной деятельности и мыслительной активности. Хотя, надо сказать, что некоторые первокурсники достаточно быстро адаптируются т.к. имеют навыки самостоятельной работы, в чём заслуга средней школы, которую они закончили.

. Но, к сожалению, это не общая картина. Бывают случаи, что первокурсники, столкнувшись с неожиданными трудностями обучения, начинают сомневаться в правильности сделанного выбора. Ломка сложившегося школьного стереотипа иногда приводит к стрессовым реакциям. Поэтому период адаптации может обусловить низкую успеваемость и даже трудности в общении

Общими критериями всех форм адаптации принято считать самостоятельность, интерес, активность студента.

Однако, есть ещё один очень важный критерий – это психологический комфорт. Создать этот ведущий критерий может и должен куратор группы.

Поэтому, мы большую роль отводим таким формам работы, как анкетирование, беседы в группе и индивидуальное общение с каждым учащимся для выявления его настроения, проблем, социальных условий, потенциальных возможностей, уровня подготовленности к новым условиям обучения.

Что касается анкетирования, желательно, чтобы оно было анонимным. Потому что часто учащиеся боятся высказать или написать своё мнение, считая, что это негативно может отразиться на их дальнейшей судьбе.

Варианты вопросов для анкетирования могут быть следующими:

- Что Вам нравится и что не нравится в учебном процессе?
- Что вызвало у Вас отрицательные эмоции?
- Какой предмет вызывает у Вас затруднения?

Удачным дополнением к анкетированию являются различные варианты психологического тестирования. Подобная работа с учащимися всегда вызывает у них интерес и, в то же время, позволяет определить их потребности, а также даёт возможность наметить дальнейшие перспективы работы с группой и с преподавателями- предметниками.

Преподаватели-предметники также должны создавать условия для психологического комфорта на своих занятиях. Перед ними стоят очень большие задачи, связанные с адаптацией учащихся младших курсов – научить правильно работать с конспектом, справочником, энциклопедией, с методическими разработками для самостоятельной работы.

От стараний, навыков, опыта работы преподавателей младших курсов зависит очень многое – и дальнейшие успехи студентов, и их психологический настрой, и сохранение контингента.

Перед куратором стоят очень важные задачи, которые реализуются путём работы с родителями (лично, телефонные контакты, общение через письма и даже телеграммы), проведения родительских собраний. Важно, чтобы между учащимися и куратором сложились доверительные отношения. В этом залог успеха.

Особенно важна работа с неуспевающими и проблемными студентами. Она затрагивает все перечисленные виды работ.

Большую роль в работе со всеми учащимися играет индивидуальное общение.

Продуктивной формой работы являются беседы в группе на различные темы: исторические, психологические, этические, политические, общемедицинские и другие. Например, «Культура поведения», «Правила хорошего тона», «Половое воспитание», «Профилактика вирусных заболеваний» и т.д.

Важным моментом является принятая в колледже промежуточная или квартальная аттестация учащихся по всем предметам и обязательное проведение общегрупповых собраний, посвящённых её итогам.

Мы очень часто используем распределение учащихся по местам, в зависимости от успеваемости (среднего балла) или «рейтинг студентов».

Например:

1 место – Иванова М.	средний балл	4,98
2 место – Петрова Д.	средний балл	4,91
.....		
27 место – Сидорова Н.	средний балл	2,5

Это является мощным стимулирующим фактором т.к. стипендия, к сожалению, очень мала и утратила роль эффективного стимула, тем более, что учащиеся внебюджетных групп её не получают вообще.

Вне зависимости от получения или неполучения стипендии иногда у учащихся преобладает утилитарный мотив учебной деятельности (мотивация на получение диплома), а не познавательный и профессиональный. Это очень часто способствует улучшению результатов т.к. “стыдно быть последним”, а вместе с улучшением оценок, возможно, развить интерес к познаниям и к профессии.

Эти мероприятия, проводимые кураторами, конечно же, способствуют эффективности педагогического процесса и сохранению контингента. (“отсев” составляет ~7-8 процентов).

Составными частями успешного педагогического процесса и стимулирующими факторами его также являются самостоятельность, активность, интерес, создание положительного эмоционального фона.

Преподаватели должны строить свой педагогический процесс таким образом, чтобы приоритетным направлением являлись активные формы обучения.

Этот принцип дидактики понимается психологами, как волевое свойство личности, т.е., как способность систематизировать, планировать и активно осуществлять свою деятельность.

Основная проблема преподавателя – перевод учащегося с позиции объекта деятельности на позицию субъекта, т.е. не созерцателя и слушателя, а активного участника учебной деятельности.

Учебный процесс должен способствовать развитию познавательных интересов и умений у учащихся, приобретению ими навыков самостоятельной работы.

Важно развивать также культуру умственного труда – сравнение, анализ, синтез, обобщение, проведение аналогий, умение выделить главное, сделать вывод и развитие на этой основе логического мышления. Это и есть выработка навыков самостоятельной работы.

Эффективность учебной деятельности зависит от активности учащихся, которые должны усвоить комплекс знаний, навыков и умений по каждой изучаемой теме. Цель преподавателя – управление активной познавательной деятельностью и обучением наиболее эффективными педагогическими приёмами.

Организуя и проводя самостоятельную работу, следует помнить, что успешность решения поставленных задач зависит от степени развитости интереса к предмету. По мнению И.П.Павлова: “Интерес – это то, что активизирует состояние коры головного мозга и способствует осуществлению организмом весьма продуктивной работы”. Познавательный интерес обнажает объективные ценности обучения, придаёт обучению силы, лёгкость, интенсивность и быстроту, снимает утомление, инертность, равнодушие, придаёт всей учебной деятельности общий эмоциональный тонус увлечённости. Преподаватель должен большое значение уделять мотивации занятия. Она должна быть разнообразной, насыщена статистикой, интересными фактами, отрывками из литературных произведений и т.д. Хорошим вариантом является мотивация, сделанная самими учащимися с помощью наводящих вопросов преподавателя. Удачная мотивация – залог интереса к теме и к предмету.

Компонентами самостоятельной работы учащихся являются повышенный уровень познавательной активности, развитие творческого мышления и навыков творческого труда в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Можно выделить несколько уровней познавательной самостоятельности студентов:

- 1 уровень – прослушивание, запоминание, воспроизведение информации;
 - 2 уровень – осмысление и анализ информации;
 - 3 уровень – овладение образцами решения примеров и задач, основными умениями с целью самостоятельного изучения различных областей данной науки;
 - 4 уровень – преобразование, реконструкция, обобщение материала на основе определённого круга знаний и путей поиска, который задан целями обучения и реализуется преподавателем;
- 1-ый уровень – это воспроизводящий или репродуктивный;
2-ой, 3-ий, 4-ый – творческо-поисковые.

Методы работы преподавателя не должны быть пассивными и основанными только на репродукции.

Необходимо сказать об индивидуальном подходе, который требует определения исходного уровня навыков самостоятельной работы учащихся.

Условно учащихся можно разделить на 3 группы по степени овладения навыками самостоятельной работы:

- 1 группа – учащиеся с наличием основных навыков самостоятельной работы;
- 2 группа – учащиеся с наличием некоторых навыков самостоятельной работы;
- 3 группа – учащиеся с отсутствием навыков самостоятельной работы.

Подход к таким группам должен быть дифференцированным, т.к. принципы профессионального обучения ставят на первый план не выравнивание учащихся, а максимальное развитие их индивидуальных способностей.

Слабых учащихся следует учить соответствию мыслительных операций объективной логике задач, что реализуется не только дополнительными вопросами и подсказками, а и конкретизацией логического решения задачи.

Сильных учащихся необходимо загружать работой на творческо-поисковых уровнях самостоятельной деятельности.

Что касается работы с сильными и слабыми учащимися – бытует два мнения: “стандартное” – групповой подход к сильным, индивидуальный к слабым.

“нестандартное” – наоборот, групповой подход к слабым и индивидуальный к сильным.

Мы считаем, что к обеим категориям учащихся следует применять и групповые и индивидуальные методы работы. Это возможно при сочетании фронтальных групповых и индивидуальных форм занятий. Учебный процесс, нацеленный на “среднего” учащегося или на усреднённую группу, отрицательно сказывается на более подготовленных и способных учащихся, т.к. у них теряется интерес к занятиям, появляется индифферентное отношение к учебной работе.

Иногда, хорошо успевающие на младших курсах учащиеся, к старшим курсам показывают крайне посредственные знания. Поэтому, варианты тестовых заданий, контрольных работ должны быть различной степени сложности.

Что касается самостоятельных форм обучения, у нас на предмете постоянно используются различные формы аудиторной и внеаудиторной работы: на практических занятиях – составление графологических структур, таблиц, схем, установление соответствий, решение ситуационных задач; на семинарских занятиях – работа с аннотациями на лекарственные средства с использованием различной справочной литературы.

Широко используются особые формы развития познавательной деятельности и самостоятельной работы, включающие элементы проблемного обучения – рефераты, доклады, сообщения. Причём все эти формы запланированы в обязательном порядке.

На наш взгляд очень эффективным вариантом самостоятельной творческой работы является домашнее задание типа: составить несколько сложных вопросов по теме.

Успешным вариантом самостоятельной работы мы считаем проведение государственного экзамена в виде решения ситуационных задач. Это является собой не репродуктивный, а творческо-поисковый метод.

Информация по многим специальным предметам быстро устаревает, поэтому необходимо привить стремление к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования.

Этому процессу способствуют все виды учебно-исследовательской работы студентов.

Таким образом, более широкое внедрение различных форм самостоятельной работы на всех уровнях привели к повышению среднего балла с 3,8 до 4,3 и к повышению количества студентов, поступивших после окончания колледжа в ВУЗ с 45 процентов до 72 процентов за последние три года.

ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.Аверин, Т.Л.Бухарина “Психология медицинского образования”. Санкт-Петербург, 1995.
2. П.Ю.Сухов и др. “Учимся учиться”. Лениздат, 1990г.
3. Е.Д.Полнер “Современные проблемы методики обучения учащихся”. Санкт-Петербург, 1995
4. Н.Ф.Добрынин “Возрастная психология”. Курс лекций. Издательство “Просвещение”. Москва, 1996.
5. Р.П.Скульский Учиться быть учителем “.Педагогика”. Москва, 1986.
6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии под ред. И.И.Ильсова. Издательство МГУ, 1981.
7. “Педагогический поиск” сост. И.Н.Баженова. “Педагогика”. Москва, 1987.
8. А.А.Кирпиченко ”Основы медицинской психологии”. Высшая школа. Минск, 1998.

*Санкт-Петербургский фармацевтический колледж

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

A NEW APPROACH TO THE EVALUATION OF THE QUALITY OF RESEARCH IN AUSTRALIAN UNIVERSITIES

Peter H Wilson

Research in Australian Universities is funded by the Federal Government through several mechanisms. Each year, Universities provide to the Government certain information about their performance: the number of research publications in specific categories (e.g., journal articles, book chapters, books, conference proceedings); numbers of PhDs being supervised; numbers of completed PhDs (and other research degrees); total research income from competitive grant sources. This information is then used to distribute funding to all the Universities based on several different formulae. This funding can be used to purchase research equipment, support research by PhD students and academic staff, and contribute to the costs of conference attendance and other internal University funding schemes.

The Government is currently developing a new system for the evaluation of the quality and impact of research in Universities, and has established an advisory committee to consider the best way to achieve this goal. The proposal is for a Research Quality Framework (RQF) to be introduced as a new way of providing a basis for the funding of research. The advisory committee has recently released a paper which outlines the main elements of the proposed new system. Although some details still remain to be decided, many aspects of the new system can be described. This paper describes the general approach which is being suggested.

A central feature of the Research Quality Framework is the separate assessment of research quality and research impact. Universities will be required to develop Research Groupings, consisting of academics who conduct research within a particular area (e.g., health care, philosophy, astronomy, ageing). Universities can decide on the areas which best describe their main research activities. A separate submission will be required for each Research Grouping. The submission will consist of set of research products (papers, books, etc.), a statement of the context of the research, and evidence for the impact of the research on society.

An expert panel will assess the work submitted by each University on a numerical scale. It is likely that there will be 12 panels, each covering a very broad group of disciplines.

Research Quality

The evaluation of Research Quality is to be conducted on the work of each Research Grouping, not on individual academics. There will be specific number of works (likely to be four) which can be submitted for quality assessment by each academic in the Grouping. Only work published in the last six years will be included. The researchers will provide the citation rates for each paper in disciplines in which citation rates are appropriate.

Alternative examples of quality are permitted for disciplines in which citation rates are not relevant. For example, new musical or theatrical works, performances and exhibitions are appropriate for the creative arts. Universities may also be asked to provide the total grant income obtained by each Research Grouping from external competitive sources.

Research Impact

Research impact is defined as the extent to which researchers have “created social, economic, environmental, and/or cultural benefits for the wider community regionally, nationally, and/or internationally”.

The evidence for the impact of research must be the same time period which is to be used for the assessment of quality (six years), although the researchers may draw upon publications from a longer period than six years when describing evidence of impact. The Research Grouping may supply up to four case studies to substantiate impact within an Impact Statement which has an upper limit of 10 pages. It is possible for research to be put forward for the quality assessment without a requirement for impact assessment. This is important for areas such as astronomy in which quality may be high but short-term impact on society may be low.

Impact will be assessed by the Expert Panel on a numerical scale. The highest rating is for research which has “produced transformational benefits on a large scale, resulting in sustained social economic, environmental, and/or cultural outcomes”. There are four other categories which descend in impact level to “negligible benefit”.

A context statement will be included by each Research Grouping which may contain indicators of awards, invitations to present major papers at conferences, evidence of collaboration with other researchers, editing of journals, PhD supervision, and other indicators of esteem.

This proposed new system is likely to alter the research environment in Australian Universities in many ways in the years ahead. The focus on quality, rather than quantity, is a major shift in thinking about the way to judge research, and is likely to lead researchers to send more material to the highest quality journals. The measurement of impact may lead researchers towards areas in which impact can be demonstrated. The funding system may alter the relative amounts that different Universities receive to support research. Perhaps some staff who do not contribute to the points on the new system will be allocated to “teaching only” roles. Some universities may induce staff to move from other universities so that they can gain more points under this system. Universities are likely to focus much more attention on areas of major research strength and allow other areas to decline. The debate continues to occur about the merits and limitations of this proposed new system.

*Professor Peter Wilson is Pro-Vice-Chancellor (Research and International)
at Australian Catholic University.

АВТОРЫ

1. **Артемьева В.А.** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета.
2. **Годлиник О.Б.** . кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
3. **Дворцова Е.В.** . кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета.
4. **Дешковская М.С.** преподаватель фармакологии I категории Санкт-Петербургского фармацевтического колледжа
5. **Дудко Е.Д.** аспирант кафедры практической психологии Санкт-Петербургского архитектурно-строительного университета.
6. **Ермакова Н.Г.** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической помощи РГПУ им. Герцена.; медицинский психолог стационарного центра реабилитации городской больницы № 40 ГУЗ Курортного района Санкт-Петербурга.
7. **Золотухина Е.О.** преподаватель Санкт-Петербургского педагогического колледжа № 2
8. **Искакова К.М.** бизнес-тренер компании ОАО ЛЭК ТЕЛЕКОМ ,соискатель кафедры практической психологии Санкт-Петербургского архитектурно-строительного университета.
9. **Козырева Ю.К.** РПГУ им. А.И. Герцена Санкт-Петербург
10. **Комаревцева Е.А.** аспирант кафедры практической психологии СПбГАСУ.
11. **Кононова А.О.** кафедра психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена
12. **Крюкова В.И.** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
13. **Лобанова Ю.И.** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
14. **Муромцева И.В.** кафедра общей и педагогической психологии Вологодского государственного педагогического университета
15. **Назарова Н.Р.** психолог-арт-терапевт ПНД №5 Красногвардейского р-на СПб, аспирант Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
16. **Осипова Л.В.** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
17. **Рудкевич Л.А** доктор психологических наук, профессор кафедры психофизиологии ребенка РГПУ им. А.И.Герцена
18. **Соловьёва Е.А.** кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической психологии Санкт Петербургского архитектурно-строительного университета
19. **Товбин Г.М.** кандидат психологических наук, доцент кафедры БЖД СПбГЭТУ
20. **Шидловская О.В.** менеджер фармацевтической компании ЗАО центр внедрения “ПРОТЭК-37” Кемеровской области
21. **Peter H Wilson** Professor, Pro-Vice-Chancellor (Research and International) at Australian Catholic University.

Рекомендации для авторов

«Вестника Балтийской педагогической академии»

Текст статьи набирается в редакторе MS Word любой версии.

Параметры страницы:

Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2,5 см, внутри 3,5 см., снаружи – 1 см.

От края до колонтитула: верхнего – 1 см., нижнего – 1,5 см.

Включите флажок «Зеркальные поля»

Основной шрифт статьи – Times New Roman Cyr размером **13 пунктов**, форматирование по ширине, **межстрочное расстояние 1,2**. Объем статьи – не более 5 страниц.

Название статьи набирается прописными буквами; затем следует пустая строка, фамилии авторов и инициалы, которые набираются полужирным шрифтом.

Ссылки на литературные источники в тексте даются в **квадратных скобках**, в которых указывается номер источника по списку литературы и, возможно, страницы, например [4,6], [11, стр. 23].

В тексте могут быть вставлены таблицы и рисунки. **Рисунки - в формате JPG**. Нумерация таблиц и рисунков сквозная. Если в статье присутствует один рисунок (одна таблица), то в этом случае номер не ставится. Подпись к рисунку располагается под ним, форматирование по центру. Например:



Рис. 3. Структура обследованного контингента

Заголовок таблицы начинается со слова «Таблица», затем если необходимо следует ее номер (форматирование по правому краю), на следующей строке приводится название таблицы. Например:

Таблица 8

Динамика развития навыков

.....
.....

После текста может приводиться пронумерованный список литературы с заголовком

Литература (размер шрифта – 10 пунктов)

В конце статьи указывается название организации (размер шрифта – 10 пунктов).

Статью следует представлять в виде бумажной копии (распечатки) и в виде файла на дискете 3,5” емкостью 1,44 Мб. В качестве имени файла используется фамилия первого автора записанная латинскими буквами, например: **ivanov.doc**.

Сведения об авторах прилагаются отдельным файлом.

Пример статьи:

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ “ТРУДНОГО РЕБЕНКА”
Иванов И.А., Новикова М.А.
Проблема социального окружения... (текст статьи)
Литература
1. Иванов И.А. Социальное окружение “трудного ребенка”. – СПб, Лух, 2000, 190 с. *Петербургская академия педагогики

ВНИМАНИЕ!!!! Статьи, оформленные с нарушением данных рекомендаций к публикации не принимаются.

