

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА»

На правах рукописи



ЛЕБЕДЕВА Оксана Валерьевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора психологических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук, профессор
Сорокоумова Светлана Николаевна

Рязань – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	7
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	37
1.1. Соотношение понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в психолого-педагогической науке	37
1.2. Содержание понятия «психологическое здоровье» в трудах гуманистических психологов.....	44
1.3. Анализ современных отечественных и зарубежных исследований по изучению особенностей психологического здоровья будущего педагога	54
1.4. Понятие и психологическая характеристика категории «профессиональная культура» современного педагога	69
1.5. Психологический анализ системы современной вузовской подготовки будущего педагога	75
1.6. Взаимосвязь понятий профессиональная компетенция и психологическое здоровье будущего педагога	85
Выводы по главе 1	93
ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. 97	97
2.1. Теоретические основы концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога	97
2.2. Модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции.....	125
Выводы по главе 2.....	137
Глава 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	140
3.1. Цели и задачи пропедевтического этапа эксперимента.....	140
3.2. Интерпретация основных результатов исследования (специалитет).....	141
Выводы по главе 3.....	163

Глава 4. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	166
4.1. Обоснование программы изучения основных компонентов психологической структуры психологического здоровья будущих педагогов	166
4.2. Интерпретация результатов исследования (бакалавриат экспериментальная группа).....	170
4.3. Интерпретация результатов исследования (бакалавриат контрольная группа)	209
4.4. Сравнительный анализ результатов исследования (специалитет, бакалавриат экспериментальная группа, бакалавриат контрольная группа)	229
Выводы по главе 4.....	250
Глава 5. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	255
5.1. Анализ психолого-педагогических условий укрепления психологического здоровья будущего педагога	255
5.2. Особенности организационно-методических и технологических условий построения системы учебных курсов и практик в многоуровневой системе непрерывного психолого-педагогического образования	272
5.3. Система повышения квалификации преподавателя педагогического вуза как условие совершенствования его профессиональной компетенции	283
5.4. Особенности влияния психологических условий и содержания образовательной деятельности кафедры психологии на укрепление психологического здоровья будущего педагога	287
Выводы по главе 5.....	292
Заключение	295
Список литературы	298
Приложение А. Схемы – Взаимодействие элементов содержательного компонента Концепции сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях современного педвуза (дидактический и психологический аспекты).....	338

Приложение Б. Анкета «Психологическое здоровье студента-будущего педагога: что я знаю об этом?».....	340
Приложение В. Методика исследования самооотношения.....	341
Приложение Г. Самоактуализационный тест.....	345
Приложение Д. Опросник «Стиль саморегуляции поведения».....	353
Приложение Е. Сравнительный анализ показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (специалитет)...	356
Приложение Ж. Сравнительный анализ результатов по методике МИС..	357
Приложение И. Сравнительный анализ результатов по методике САТ...	365
Приложение К. Сравнительный анализ результатов по методике ССПМ.	373
Приложение Л. Сравнительный анализ средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ).....	381
Приложение М. Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (констатирующий и контрольный эксперимент).....	382
Приложение Н. Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (констатирующий эксперимент)..	384
Приложение П. Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (контрольный эксперимент).....	386
Приложение Р. Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент).....	388
Приложение С. Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий эксперимент).....	389
Приложение Т. Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (контрольный эксперимент).....	390
Приложение У. Сводная таблица сравнительного анализа значений т-теста по шкалам самооотношения по методике МИС (констатирующий и контрольный эксперимент).....	391
Приложение Ф. Сводная таблица сравнительного анализа значений т-теста по шкалам самоактуализации по методике САТ (констатирующий и контрольный эксперимент).....	392
Приложение Х. Сводная таблица сравнительного анализа значений теста по шкалам ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент).....	393
Приложение Ц. Аннотация рабочей программы дисциплины «Детская психология».....	394

Приложение Ш. Аннотация рабочей программы дисциплины «Детская практическая психология».....	396
Приложение Щ. Аннотация рабочей программы дисциплины «Общая психология».....	398
Приложение Э. Дополнительная профессиональная программа курсов повышения квалификации «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье, психологическая диагностика и развитие»...	401
Приложение Ю. Рисунок 1 – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза».....	407
Приложение Я. Рисунок 2 – ЭУМК «Детская практическая психология».....	415
Приложение Д. Рисунок 3 – ЭУМК «Детская психология».....	417
Приложение Ф. Рисунок 4 – ЭУМК «Общая и экспериментальная психология с практикумом».....	419
Приложение Г. Рисунок 5 – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека».....	421
Приложение Ж. Рисунок 6 – ЭУМК «Общая психология: Раздел 4: Психология личности и индивидуальности».....	427
Приложение Л. Рисунок 7 – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие».....	428
Приложение Н. Рисунок 8 – ЭУМК «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям».....	435
Приложение Q. Рисунок 9 – ЭУМК «Психология детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста».....	438
Приложение Р. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая и экспериментальная психология с практикумом».....	439
Приложение S. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Психология детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста»....	441
Приложение У. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека».....	443
Приложение V. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая психология. Часть 4. Психология личности и индивидуальности человека».....	445
Приложение W. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Детская психология».....	447

Приложение Y. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Детская практическая психология».....	449
Приложение Z. Рейтинг-план по учебной дисциплине «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям. Раздел: Изучение психологических особенностей дошкольника».....	451
Приложение 1. Рейтинг-план по курсовым работам.....	453
Приложение 2. Критерии оценки результатов выполнения выпускной квалификационной работы.....	455
Приложение 3. Примерная тематика курсовых работ. Примерная тематика выпускных квалификационных работ.....	456
Приложение 4. Фонд оценочных средств по дисциплине «Детская практическая психология».....	457
Приложение 5. Программа дней науки 2013-2014 учебный год.....	469
Приложение 6. Программа мастер-класса «Выразительные движения в межличностном общении».....	477
Приложение 7. Программа психологического тренинга «Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции».....	480

ВВЕДЕНИЕ

Современная система высшего образования в нашей стране переживает сложный период модернизации, что, на наш взгляд, имеет неоднозначное преломление в контексте функционирования личности, включенной в данную систему в качестве субъекта образовательной деятельности. Подчеркивая сложность социально-психологической ситуации развития современного человека, Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей, неуверенность, напряженность, тревожность» [298, с. 187]. Несмотря на политику государства в системе образования, по-прежнему нестабильным в социально-экономическом плане остается положение учителей общеобразовательных школ, особенно молодых специалистов.

При этом требования к профессиональной подготовке студентов-будущих педагогов со стороны государства и общества не просто возросли, а претерпели качественные изменения. Знания, умения и навыки как показатель профессиональной компетентности будущего педагога никто не отменял, однако приоритетом являются не только и не столько знания, но сформированные умения и навыки их использования в новых, постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности, то есть «наличие компетенции предполагает актуализацию, своевременный и адекватный перевод зунов в область практической деятельности» [114, с. 260].

Закономерно возникает вопрос о роли государства и общества в целом, и системы образования, в частности, в создании условий, способствующих решению проблемы подготовки «квалифицированного специалиста с ярко выраженным стремлением к самореализации в профессиональной деятельности, к самосовершенствованию, активного, самостоятельного,

инициативного, креативного, способного к творческим свершениям, открытого инновациям» [130, с. 257]. Как справедливо подчеркивают исследователи, становление технологии развития профессиональной компетентности студентов в образовательной среде вуза «взаимосвязано с готовностью его участников соотносить личностные интересы и потребности в определенном качестве познавательной деятельности с общественной значимостью качества профессиональной подготовки выпускников вузов» [218, с. 149]. На наш взгляд, смыслообразующим центром, в котором как в фокусе высвечиваются интересы всех субъектов образовательно-воспитательного пространства современного вуза, а также «результатом глубинного взаимодействия развития, обучения и воспитания», является феномен «психологическое здоровье».

Актуальность проблемы укрепления психологического здоровья человека подчеркивается отечественными исследователями (Б. С. Братусь, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, В. Э. Пахальян, Ю. И. Родин, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, О. В. Хухлаева, А. В. Шувалов и др.). По мнению И. В. Дубровиной, понятие «психологическое здоровье» целесообразно рассматривать как «психологическое свойство развитой личности», которое «обеспечивает адекватную социальным нормам общества, культуре, гуманистическим ценностям культурно-нравственный характер регуляции поведения, отношений, деятельности, переживаний»; как результат «глубинного взаимовлияния и взаимообогащения таких своих компонентов как: психическое здоровье, психологическая грамотность и психологическая культура личности» [82, с. 12].

Инновационное развитие российского государства обусловлено непрерывными изменениями в жизни общества, стремительным развитием высоких технологий во всех отраслях науки и практики, разрушением границ взаимодействия с окружающим миром, в том числе благодаря всемирной сети Интернет, аудио- и телекоммуникации. Новые возможности, способности, позиции человека меняют привычные механизмы индивидуальной

мыслительной деятельности, во многом определяя новый подход к рассмотрению явлений окружающего мира, что, в свою очередь, вызывает «интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость, в результате чего изменяются его восприятие действительности, сознание, мотивационно-потребностная сфера» [301, с. 165]. Нельзя не согласиться с мнением ведущих представителей психолого-педагогической науки относительно того, что нынешняя система образования не соответствует реалиям современности. В частности, Д. И. Фельдштейн отмечает: «Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» [300, с. 18].

Традиционная система высшего педагогического образования в условиях глобальных и локальных вызовов современности оказалась неспособна обеспечить постановку и решение проблемы развития новых технологий с учетом ее прогностической направленности. Антропологический подход к системе образования, по мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, предполагает «научное обоснование, то есть рефлексию условий, особенностей, устройства, закономерностей и тенденций функционирования и изменения основных компонентов образовательной сферы» [265, с. 34]. Не случайно, отмечая наличие резкого несоответствия реального образовательного процесса задачам воспитания гармоничной и жизнеспособной личности, исследователи подчеркивают необходимость дальнейших «практических разработок, направленных на выявление способов и средств, способствующих превращению образования в "здоровьетворящую" среду, в действенный фактор развития личности» [123]. Как справедливо подчеркивает Т. П. Скрипкина, в России, как и в других индустриальных и постиндустриальных странах, относящихся к так называемому «обществу риска», образовательная политика способна выступить важнейшим агентом модернизации, однако надо учитывать, что

«на образование, посредством которого конструируется определенная картина мира у подрастающего поколения», ложится «особая социальная ответственность» [262, с. 10].

Задачи опережающего развития, поставленные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», определяют систему образования как сферу проявления и разрешения базовых противоречий общества будущего. Для выполнения этих задач психолого-педагогическая наука должна обеспечить развитие системы образования с ориентацией на формирующиеся потребности человечества. В связи с этим, из множества проблем, связанных с системой образования, особо выделяется комплекс сложных вопросов, направленных на переосмысление сущности процесса подготовки специалистов в системе высшего образования. Нельзя не согласиться с тем, что «здоровьесберегающая функция образования совпадает с педагогической задачей, заключающейся в создании условий для становления человека личностью». Именно с этих позиций, как справедливо подчеркивает Ю. И. Родин, «необходимо подходить к разработке моделей здоровьесберегающего профессионального образования как процесса, активизирующего студента к разворачиванию генетически заданного потенциала в выбранной им деятельности» [243, с. 94].

Актуальность проблемы исследования подтверждает контент-анализ интернет-ресурсов [83; 180; 225; 233; 290], содержащих практико-ориентированные разработки, направленные на сохранение психического и психологического здоровья педагогов системы общего, специального и дополнительного образования. Данные разработки направлены на предупреждение нервно-психических перегрузок педагогов; борьбу со стрессом, возникающим у педагогов в условиях чрезвычайных эмоционально-личностных перегрузок; формирование навыков межличностного взаимодействия с различными категориями детей, в том числе проблемных с точки зрения обучения и воспитания; развития навыков саморегуляции во взаимодействии с детьми,

коллегами, руководителями образовательных учреждений; предупреждение синдрома эмоционального выгорания современного педагога.

Как подчеркивают исследователи-практики, педагогическая деятельность является потенциально эмоциогенной: «высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, социальная оценка, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами и т. д.» [233]. Это «работа сердца и нервов», как справедливо заметил В. А. Сухомлинский, ежечасное расходование огромных душевных сил, поэтому укрепление психологического здоровья педагогов является актуальной задачей современной системы образования.

Изучая генез профессиональных деформаций в профессиях инновационной сферы (работников банка, операторов справочных служб, спортсменов высшей спортивной квалификации), В. В. Барабанщикова подчеркивает, что «накопленные эффекты переживания профессионального стресса способствуют формированию признаков деструктивных форм профессиональных деформаций: переживание монотонии, пресыщения, острого стресса, утомления, неудовлетворенность условиями труда, негативное субъективное отношение к содержанию труда ведет к развитию признаков профессиональных деформаций... и синдрому выгорания в сочетании с рисками алкоголизации и табакокурения» [24, с. 35]. В полной мере это утверждение можно отнести и к столь востребованной сфере социальной жизни современного человека как профессия педагога.

В практике работы педагогов образовательных учреждений нередко возникает проблема профессиональной дезадаптации, причиной которой становятся нервно-психические перегрузки, личностные и профессиональные затруднения, и, как следствие, отрицательные эмоциональные состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении. Педагоги-практики отмечают ряд трудностей, присущих именно педагогам: «неумение анализировать все компоненты своей педагогической деятельности и себя,

как личность, индивидуальность; недостаточное понимание индивидуально-психологических особенностей детей и неумение их учитывать; неумение организовать процесс общения с родителями и коллегами; неумение управлять своим психическим состоянием и преодолевать психологические барьеры» [180].

Исторический смысл реформирования образования в нашей стране заключается в гуманистической направленности, что отражено в Конституции РФ: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (ст. 2). Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» одним из основных принципов называет гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека (ст. 3 «Принципы государственной политики в области образования») [296]. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» образование рассматривается в качестве главного механизма воспроизводства общественного интеллекта России, качества ее интеллектуальных ресурсов, обеспечения устойчивости его развития [111]. Результатом этого процесса является, как подчеркивает В. В. Краевский, «...становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли» [205, с. 10].

В отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. В. Суходольский, Б. М. Теплов и др.) личность рассматривается с позиции ее субъектной отнесенности к выполняемой ею деятельности (в нашем случае – учебно-профессиональной деятельности студента вуза): «В ходе длительного

профессионального труда, протекающего в определённых социально-экономических условиях, формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность; складывается социально-профессиональный тип личности с определёнными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового и внутригруппового общения и т. п.» [34, с. 376].

А. А. Ангеловский подчеркивает, что «профессиональные способности человека бессмысленны сами по себе как некий автономный психолого-физиологический элемент, они обязательно должны найти среду своего социального приложения» [14, с. 266]. Не случайно А. Ф. Лазурский ещё в начале XX века написал: «Когда подходящая профессия найдена, то она очень скоро придаёт всему облику человека значительную определённую и законченность. Благодаря многократному повторению укрепляются... и кристаллизуются в определённых профессиональных проявлениях те черты, которые наиболее характерны для данного индивидуума и которые заставили его остановиться именно на этой профессии, в то время как всё остальное отходит на задний план, становится малозаметным...» [126, с. 120–121].

Традиционная система обучения позволяла оценивать результаты, полученные в процессе передачи от поколения к поколению накопленных знаний и социокультурного опыта. Как подчеркивают исследователи-практики системы высшего образования, «с введением ФГОС изменился и подход к оценке результатов образования: в основу процесса подготовки студентов и оценки результативности их обучения теперь положена система компетенций как совокупность взаимосвязанных качеств субъекта (профессиональных и личностных), необходимых для продуктивной деятельности в определенной профессиональной сфере» [104, с. 98]. Программа модернизации образования ставит перед собой задачу развития у обучающихся «современных ключевых компетенций», то есть «образование – формирование человека, способного к более активному самообразованию,

самоопределению, требующее роста креативных способностей, и познавательных, и коммуникативных, и организационных» [301, с. 165].

Современная система образования, наряду с формированием новых универсальных знаний, умений и навыков у обучающегося, создает условия для повышения качества подготовки специалистов, развития их общекультурных, профессиональных компетенций, сохранения нравственного, физического, психического здоровья. В этих условиях резко повышаются требования к личностным и профессиональным качествам учителя как полноправного субъекта образовательно-воспитательного процесса, его психическому и психологическому здоровью, что нашло отражение в таких нормативно-правовых документах как: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования», Федеральная целевая программа «Концепция развития образования на период до 2020 гг.»; «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.»; региональный Проект «Стратегия социально-экономического развития Нижегородской области»[111; 230; 276; 291; 295; 296].

Новизна многих проблем современного образования и динамичные тенденции его развития обуславливают актуальность рассматриваемой проблемы. Вместе с тем уровень существующих научных исследований в области изучения возможностей укрепления психологического здоровья будущего педагога уже на этапе вузовского обучения в аспекте новых требований к результатам системы высшего образования является недостаточно высоким. Введение в научный психологический лексикон термина «психологическое здоровье» произошло сравнительно недавно, при этом анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные подходы к изучению данного феномена.

На наш взгляд, в современной отечественной психологии понятие психологическое здоровье рассматривается в русле традиций гуманистической психологии, в частности, многочисленные исследования

проблемы консультирования раскрываются в терминах «психологическое благополучие», «гармония», «баланс» (Ю. Е. Алешина, А. Ф. Бондаренко, М. А. Гулина, М. Г. Гусакова, А. Н. Елизаров, Ю. М. Забродин, Б. Д. Карвасарский, В. Ю. Меновщиков, Н. Н. Обозов, В. Э. Пахальян, С. В. Петрушин, В. Ю. Слабинский, И. Л. Соломин, О. В. Хухлаева, В. В. Шабалина). В частности, О. В. Хухлаева описывает психологическое здоровье как «...динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [309, с. 9].

Термин «психологическое здоровье» представлен в фундаментальных трудах отечественных психологов Б. С. Братуся, И. В. Дубровиной, Ю. М. Забродина, А. И. Захарова, В. Э. Пахальяна, Ю. И. Родина, В. И. Слободчикова, О. В. Хухлаевой, А. В. Шувалова и др., которые определяют общие теоретико-методологические основы проблемы укрепления психологического здоровья и показывают пути ее развития и решения на современном этапе. При этом И. В. Дубровина пишет: «если термин «психическое здоровье» имеет... отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» [226, с. 52].

Современный учитель должен уметь не только формировать положительное отношение обучающихся к здоровому образу жизни, укреплению их психологического здоровья, но и сам должен быть психологически здоровым человеком. Поэтому «главной целью образовательных институтов, по мнению А. А. Деркача, признано становление человека, глубоко знающего себя, владеющего собой,

саморазвивающегося и самореализующегося в гармонии с собой и обществом» [71, с. 11].

Выделить психологическую составляющую проблемы здоровья человека возможно только при условии рассмотрения данного феномена в социальном контексте: «Психологическое здоровье является результатом глубинного взаимодействия развития, обучения и воспитания детей и школьников и обусловлено, с одной стороны, характером их психического здоровья, с другой стороны, определенным уровнем их психологической грамотности и психологической культуры развивающейся личности» [80, с. 64]. Именно в сфере образования, по мнению Ю. М. Забродина, В. Э. Пахальяна, «...существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни» [84, с. 15].

В исследовании феномена «психологического здоровья» как базовой ценности системы образования Е. А. Баева, А. И. Бондаревская, Е. Ю. Васильева, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, Е. В. Мещерякова, В. И. Панов, В. Э. Пахальян, В. А. Пономаренко, Ю. В. Родин, В. В. Рубцов, В. В. Семикин, Т. П. Скрипкина, В. И. Слободчиков, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, Т. Н. Тихомирова, Н. В. Щиголева и другие серьезное внимание уделяют проблеме создания образовательной среды (пространства), в которая содержит как специально организованные условия для формирования личности, так и «возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение», при этом ее «психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» (И. А. Баева, В. В. Семикин, 2001). Введение в научный обиход психолого-педагогической науки термина «психологическая безопасность образовательной среды», его содержательное

наполнение вносят значительный вклад в исследование проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья в онтогенезе.

Существуют теоретико-экспериментальные исследования проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся средних профессиональных учебных заведений (С. В. Борисовой, 2009; В. В. Кудряшовой, 1999; С. И. Оксанич, 2007; Б. А. Шевкиева, 2004 и др.) посредством специально организованной деятельности психологической службы образовательного учреждения. В. В. Кудряшова (1999) отмечает, что содержание деятельности психологической службы педколледжа связано, в первую очередь, с такими актуальными для становления будущего специалиста, но во многом определяемыми возрастными особенностями и новообразованиями, показателями психологического здоровья студентов, как: «понимание себя, позитивное самовосприятие, способность к самоуправлению, включенность в эмоционально-доверительное общение со сверстниками, способность к сопереживанию и принятию других, сформированность жизненных целей и планов, стремление к гуманистическим ценностям» [123].

С. И. Оксанич (2007) в определении сущностных характеристик понятия «психологическое здоровье студента» отмечает следующие его компоненты: «эмоциональная устойчивость, самопринятие, способность к самореализации, сформированность ценностных ориентации, способность приспособливаться к условиям внешней среды», особо подчеркивая, что для студентов медицинского колледжа определяющим в характеристике психологического здоровья являются: «психоэмоциональный статус, представления студентов о здоровом образе жизни, ценностное самоотношение» [197].

С. В. Борисова (2009), синонимизируя понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье», использует факторный анализ в раскрытии особенностей психического здоровья учащихся средних профессионально-технических училищ: «а) биологические – подростковый возраст, пол;

б) социальные – социально-экономический статус, изменение образа жизни, место бывшего проживания – город, сельская местность, проживание в семьях “медико-демографического неблагополучия”, ситуации часто повторяющегося острого эмоционально-интеллектуального напряжения;

в) психологические – акцентуированность характерологических особенностей, дисгармоничные семейные отношения, конфликтные отношения с однокурсниками или преподавателями, “подростковый комплекс”, невысокий уровень интеллектуального развития»[38].

Ряд теоретико-экспериментальных исследований (Т. В. Белинской, 2005; Р. М. Давлетшиной, 2013; В. А. Соломонова, 2005; А. А. Терсаковой, 2002; С. М. Шингаева, 2014; Н. Г. Щербаневой, 2003 и др.) затрагивает проблему укрепления психологического здоровья студентов вузов средствами психологической службы образовательного учреждения.

Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью у студентов вуза–будущих психологов и педагогов являются предметом исследования в работах В. А. Соломонова (2005), Т. В. Белинской (2005), Р. М. Давлетшиной (2013), А. А. Терсаковой (2002). В частности, В. А. Соломонов рассматривает ценностное отношение к здоровью как один из элементов самосохранительного поведения: «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная всеми характеристиками, присущими психическому отношению, образует содержательную сторону направленности личности, обеспечивает иерархию ее целей и мотивов, составляет внутреннюю основу отношений субъекта к своему здоровью и содержит в своей структуре три основных компонента: мотивационно-поведенческий, когнитивный и эмоциональный» [270]. Т. В. Белинская (2005) подчеркивает необходимость рассмотрения проблемы здоровья как проблемы изменения поведения человека, то есть проблемы психологической, вследствие того, что «приобретаемые знания, представления, умения и навыки не способны на

длительное время изменить поведение человека в области здоровья, если они не подкреплены соответствующим отношением» [28].

Особого внимания заслуживает работа Б. А. Шевкиева (2004), в которой автор делает акцент на саморазвитии субъектов образовательного процесса; особо подчеркивая, что реализация задач развития личности в образовательном процессе технического автомобильно-дорожного колледжа должна сопровождаться целостным психологическим обеспечением: «повышением уровня психологической компетентности педагогов, развитием личностных качеств студентов, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, соответствием учебных программ и занятий концептуальным положениям личностно-развивающего образования» [313].

Ряд исследований посвящен проблеме психологического обеспечения профессионального здоровья менеджеров (О. И. Леляковой, 2002; Р. А. Березовской, 2001; С. М. Шингаева, 2014), военнослужащих (А. Г. Маклакова, 1996); работников инновационной сферы (работников банка, операторов справочных служб, спортсменов высшей спортивной квалификации) (В. В. Барабанщиковой, 2016). В частности, в докторской диссертации С. М. Шингаева (2014) подчеркивается, что в России проблема поддержания здоровья сотрудников организаций носит фрагментарный характер, а здоровье не является самостоятельной ценностью для человека. Экспериментальное исследование позволило раскрыть взаимозависимость индивидуальных и средовых характеристик, которые влияют на профессиональное здоровье менеджера:

– «ценностные ориентации (высокая значимость физического и психического здоровья, счастливой семейной жизни, любви, интересной работы и материально обеспеченной жизни) и поведенческие проявления (поведение типа «А», высокий уровень энергичности, соревновательности, амбициозности и вовлеченности в работу, низкий уровень враждебности по отношению к окружающим);

– стресс-факторы профессиональной среды (чрезмерная перегрузка, эмоциональное напряжение на работе; трудность выполняемой деятельности; дефицит времени, отвлечение внимания при выполнении профессиональной деятельности, повышенная ответственность);

– копинг-стратегии (поиск социальной поддержки, вступление в социальный контакт, агрессивные и асертивные действия) и способы снятия стресса (общение с друзьями, юмор, поездки за город на природу, занятия физической культурой)» [318].

Для нашего исследования является значимым тот факт, что профессиональное здоровье специалиста предполагает необходимость его психологического сопровождения не только в вузе, но и в самостоятельной практической деятельности, так как обучение будущего педагога в условиях педагогического вуза является начальным этапом многоуровневого непрерывного процесса его профессионального становления.

Анализ результатов проведенных исследований показал, что учеными рассматриваются отдельные аспекты проблемы психологического здоровья, разработаны и апробированы различные научные подходы. Однако проблема укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях современного образовательного пространства педагогического вуза не нашла своего полного и научного осмысления в психолого-педагогической теории и практике.

Исследование позволило выявить следующие **противоречия** между:

– требованиями современного общества, школы к профессиональной и личностной компетенции, психическому и психологическому здоровью педагога и недостаточно высоким уровнем их сформированности;

– новыми, все возрастающими потребностями рынка труда, в целом, и системы образования, в частности, в компетентных, высокопрофессиональных кадрах с достаточным уровнем развития основных компонентов психологического здоровья в единстве личностной и профессиональной готовности к практической деятельности и недостаточной разработанностью

проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога на этапе обучения в вузе;

– целостным характером феномена «психологическое здоровье» и парциальным характером его изучения (особенностей самоотношения, проявлений тревожности и агрессивности, стрессоустойчивости, эмоционального выгорания и т. п.);

– объективной необходимостью создания условий для укрепления психологического здоровья студента-будущего педагога в период обучения в вузе и практическим отсутствием специализированной системы психолого-педагогической подготовки, направленной на развитие осознанного и ответственного отношения студентов к собственному психологическому здоровью.

Разрешение этих противоречий определяет проблему исследования: каковы теоретико-методологические основы концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога и психолого-педагогические условия, способствующие реализации модели укрепления психологического здоровья студента на этапе вузовского обучения.

В соответствие с данной проблемой определена тема исследования: «Психологическое здоровье будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза».

Цель исследования: разработка и научное обоснование концепции и модели укрепления психологического здоровья будущего педагога на вузовском этапе обучения; определение психолого-педагогических условий, способствующих повышению уровня его психологического здоровья в системно-динамическом единстве основных структурных компонентов в контексте развития профессиональной компетенции студента педвуза.

Объект исследования: психологическое здоровье будущего педагога как базовая ценность современной системы отечественного образования.

Предмет исследования: укрепление психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции в условиях педагогического вуза.

Гипотеза исследования: концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога позволит решить проблему подготовки психологически здоровой личности компетентного специалиста в условиях педвуза, если:

– укрепление психологического здоровья студентов является составной частью целостной системы профессиональной подготовки, в которой базовыми ценностями выступают психологическое здоровье личности, образование, профессия;

– образовательная среда вуза выступает системообразующим фактором укрепления психологического здоровья будущего педагога;

– психолого-педагогические условия и содержание образовательной деятельности вуза (блочно-модульное построение психолого-педагогических дисциплин и практик, психологизация содержания учебных дисциплин, проблемное обучение, проектная деятельность, организация клинических баз практик, рейтинговая система оценивания и контроля результатов обучения, система повышения квалификации преподавателей, организация самостоятельной работы студентов, в том числе в системе электронного обучения) направлены на формирование у студента позитивного самоотношения; способности рассматривать свою жизнь в единстве настоящего, прошлого и будущего; стремления следовать собственным целям, убеждениям, установкам и принципам; развитие навыков индивидуальной осознанной саморегуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности и, в целом, становление студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности;

– образовательный процесс вуза представляет собой поэтапное становление студента–будущего педагога в процессе обучения как субъекта профессиональной педагогической деятельности на основе формирования у

него системы гуманистических ценностей, профессиональной культуры и культуры общения, стремления к самореализации в педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание категорий «психологическое здоровье» и «психическое здоровье», охарактеризовать их специфику, выявить их взаимосвязь и взаимообусловленность;

2. Дать структурный анализ понятия «психологическое здоровье» будущего педагога в контексте особенностей соотношения компонентов психологического здоровья и компонентов профессиональной компетенции;

3. Определить и обосновать совокупность положений концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога;

4. Сконструировать и апробировать диагностический комплекс, направленный на изучение психологического здоровья студентов педвуза;

5. Разработать теоретическую модель укрепления психологического здоровья будущего педагога;

6. Изучить особенности развития основных компонентов психологического здоровья студентов в условиях традиционного обучения и в условиях инновационного пространства современного педвуза;

7. На основе выработанных критериев и уровней психологического здоровья осуществить апробацию и экспериментальную проверку эффективности психолого-педагогических условий реализации модели укрепления психологического здоровья будущего педагога.

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения следующих научных подходов: *системный подход* (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. И. Новикова, В. Н. Садовский, А. И. Субетто, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.) позволяет рассматривать образовательно-воспитательную систему высшей школы как открытую целостную социально-педагогическую систему, в которой студент, вступая во взаимодействие с другими элементами педагогической системы, формируется как профессионал и функционирует как психологически

здоровая личность; *личностно-деятельностный подход* (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, И. А. Баева, Е. Б. Весна, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Нечаев, В. И. Панов, Ю. И. Родин, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, Т. Н. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн, Л. А. Цветкова, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и др.) ориентирован на развитие личности студента в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности с ярко выраженной профессиональной направленностью и в качестве субъекта будущей педагогической деятельности, способного осознать и принять ответственность за укрепление собственного психологического здоровья; *культурологический подход* (В. И. Беляева, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, Б. Г. Гершунский, А. А. Макареня, В. А. Сластенин, С. Т. Шацкий и др.) ориентирует систему образования на диалог с субъектом, способным к культурному саморазвитию, а в концепции укрепления психологического здоровья студента педвуза позволяет рассматривать психологическую культуру и психологическое здоровье как часть профессиональной культуры личности; *акмеологический подход* (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Б. Карабущенко, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, А. А. Реан, Н. А. Рыбников и др.) способствует целостному профессиональному саморазвитию личности, ее духовной и профессиональной зрелости, достижению творческих вершин как в физическом, так и психологическом здоровье будущего педагога; *аксиологический подход* (Б. Г. Ананьев, Н. А. Асташова, А. И. Донцов, Н. Д. Никандров, В. В. Николина, Т. П. Скрипкина, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) определяет понимание того, какие ценности, ценностные отношения, ценностные ориентации надо формировать у студентов на этапе вузовского обучения, что способствует осознанию будущими педагогами психологического здоровья как общечеловеческой ценности; *компетентностный подход* (В. А. Болотов, Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. П. Тряпицына, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.) позволяет определить готовность и способность студентов-будущих

педагогов к укреплению психологического здоровья в контексте профессиональной педагогической деятельности.

Теоретической основой исследования явились: концептуальные основы инновационной педагогической деятельности (К. Ангеловски, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, В. С. Лазарев, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ляудис, С. Б. Малых, А. М. Матюшкин, Н. Н. Нечаев, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова, Н. Р. Юсуфбекова и др.); основополагающие идеи о закономерностях становления «Я-концепции» личности (А. Г. Асмолов, Р. Бернс, Е. Н. Волкова, В. П. Зинченко, И. С. Кон, Д. Г. Левитес, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Маслоу, А. Б. Орлов, К. Роджерс, В. Ф. Сафин, Ю. В. Сенько и др.); основополагающие идеи подготовки педагога для специального дефектологического образования (Е. Л. Гончарова, И. А. Коробейников, О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, С. Н. Сорокоумова и др.) и психологии здоровья специалиста (В. А. Ананьев, О. С. Васильева, Н. Б. Дмитриева, Н. А. Кравцова, Г. С. Никифоров, Ю. И. Родин, Н. А. Родионов, М. Ф. Секач, Ф. Р. Филатов и др.); концепция современного педагогического образования (Е. П. Белозерцев, В. П. Беспалько, М. В. Богуславский, В. А. Болотов, А. П. Валицкая, А. Я. Данилюк, В. В. Краевский, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Д. Никандров, М. И. Шилова, Е. Н. Шиянов и др.); концепция непрерывного педагогического образования в системе многоуровневой подготовки специалиста (И. С. Батракова, Г. А. Бордовский, Е. И. Казакова, В. А. Козырев, М. Н. Костикова, Н. Н. Нечаев, Н. Д. Никандров, Н. Ф. Родионова, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына и др.).

Методы исследования: анализ психолого-педагогических исследований по проблеме; констатирующий и формирующий эксперимент; опрос (анкетирование, беседа); тестирование; моделирование; количественный и качественный анализ полученных результатов; методы математической статистики.

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа. В экспериментальной работе на разных этапах исследования участвовали 843 студента разных направлений и профилей подготовки ФГБОУ ВО

«Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (Мининский университет), Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет».

На **первом этапе** – проблемно-целевом (2008–2010 гг.) – изучалась степень разработанности проблемы в отечественной и зарубежной литературе; анализировались ФГОС; определялось проблемное поле исследования и его научный аппарат; формулировались концептуальные подходы к разработке программы эмпирического исследования: определялись цель, задачи, методика проведения исследования.

На **втором этапе** – преобразующем (2010–2017 гг.) – проводилась экспериментальная работа; осуществлялся сбор эмпирических данных о сформированности основных компонентов психологического здоровья у студентов педвуза в традиционных условиях обучения и в инновационном образовательном пространстве современного вуза; сбор эмпирических данных о влиянии психолого-педагогических условий и содержания образовательной деятельности кафедры психологии педвуза на укрепление психологического здоровья будущего педагога; разрабатывалась концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога, апробировалась и внедрялась модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях образовательного пространства педвуза.

На **третьем этапе** – аналитическом (2017–2019 гг.) – анализировались и обобщались полученные эмпирические данные исследования; осуществлялась систематизация полученных результатов, их количественный и качественный анализ; оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

– предложено концептуальное решение крупной социально значимой научной проблемы – укрепления психологического здоровья будущего педагога в инновационных условиях педагогического вуза;

– впервые в педагогической психологии разработана концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе его профессионального становления, которая включает ряд исходных положений, отражающих понимание сущности психологического здоровья как сложной структурно-динамической системы взаимодействующих между собой компонентов (самоотношение, самоактуализация, саморегуляция), а также закономерностей процесса профессиональной подготовки студентов в условиях инновационного образовательного процесса вуза;

– определено общее информационное поле категорий «психологическое здоровье» и «профессиональная компетенция»; уточнены понятия «психологическое здоровье» и «психическое здоровье», выявлено их соотношение;

– в соответствии с научной психологической традицией разработана и научно обоснована теоретическая модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях инновационного образовательного пространства современного вуза; расширены теоретические положения о структуре психологического здоровья будущего педагога. Предложенная модель как сложная система описана посредством раскрытия ее структурных элементов;

– разработаны и теоретически обоснованы уровни (критерии) психологического здоровья будущего педагога в контексте становления его в профессии в период обучения в вузе (гармоничный, адаптивный, дисгармоничный); определено соотношение компонентов психологического здоровья (аксиологического, мотивационно-потребностного и регуляционного) и компонентов профессиональной компетенции (мотивационного, содержательно-деятельностного и диагностико-регулирующего) будущего педагога;

– выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции на этапе вузовского обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в разработке и обосновании взаимосвязи понятий «психологическое здоровье» и «профессиональная компетенция» будущего педагога;
- представленная структурная организация концепции и модели укрепления психологического здоровья студентов высшей педагогической школы позволяет осуществлять подготовку с учетом амплификации целевых, содержательных, процессуально-организационных и результативно-управленческих характеристиках будущей профессиональной деятельности при интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса;
- в расширении научных представлений о влиянии необходимых психолого-педагогических условий, способствующих реализации модели укрепления психологического здоровья будущего педагога на этапе обучения в вузе.

Полученные результаты обогащают научную базу современной педагогической психологии и являются теоретической основой для дальнейшего научного поиска в направлении решения проблемы укрепления психологического здоровья личности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- результаты исследования используются в программах учебных дисциплин по психологии («Общая психология», «Общая и экспериментальная психология с практикумом», «Психология развития и возрастная психология», «Детская психология», «Детская практическая психология» и др.), в том числе интегративных («Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании», «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям»), модульных («Детская практическая психология», «Основы дошкольного образования», «Педагогика и психология»); курсах по выбору («Л. С. Выготский и практическая психологическая служба сегодня», «Психологическое здоровье студента»), мастер-классах («Выразительные движения в межличностном общении», «Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции»), учебно-

методических комплексах, в том числе в системе электронного обучения педвуза «Moodle» и «Edu» («Психологическое здоровье студента педвуза», «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие», «Общая психология: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»); учебно-методических пособиях и курсах лекций по учебным дисциплинам для студентов направлений подготовки бакалавриата («Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Психология», «Социальная и организационная психология») и магистратуры («Практическая психология», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», «Кризисная психология»), в системе дополнительного образования и довузовской подготовки;

– внедрение результатов исследования в практику работы общеобразовательных школ показало их эффективность в рамках школьно-университетского партнерства в аспекте осознания необходимости укрепления психологического здоровья учителей и обучающихся (программа развития МБОУ № 40 г. Н. Новгорода «Инновационное развитие лицея в условиях реализации компетентностного подхода», 2013–2018 гг.; «Креативная образовательная среда лицея в информационном обществе», 2018–2023 гг.);

– сконструированный и апробированный в диссертационном исследовании комплекс диагностических методик, направленных на изучение психологического здоровья педагога, нашел практическое применение в различных образовательных организациях сетевого взаимодействия;

– открытые возможности образовательного пространства вуза как эффективного условия укрепления психологического здоровья студентов в проекте «Мининский университет» – От личного успеха к национальному развитию» (Нижегородская область, 2012–2023 гг.) помогают успешному вхождению будущего педагога в профессию, усиливают его

профессиональную мотивацию, стремление к самоактуализации в педагогической деятельности, его конкурентоспособность;

– разработанные и внедренные в массовую образовательную практику на федеральном и региональном уровнях, в том числе в системе специального образования, учебные пособия (Л. С. Выготский и практическая психологическая служба образования сегодня, 2001; Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии, 2002; 2005; 2007; 2008; 2011) позволяют говорить о востребованности теоретико-экспериментальных исследований в области психологического здоровья детей и подростков;

– материалы диссертации позволяют повысить качество профессиональной подготовки абитуриентов, студентов, магистрантов, могут быть использованы в системе дополнительного вузовского образования и повышения квалификации педагогических работников.

Соответствие темы диссертации требованиям паспорта специальности. Исследование проведено в рамках специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология» и соответствует пунктам: 1. Психология обучающегося на разных ступенях образования (вузовского), его личностное и психологическое развитие; 2. Психология образовательной среды; 4. Психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности; 7. Психологические условия эффективности педагогического воздействия; 8. Образовательный процесс как единство обучения и воспитания. Психологические закономерности, механизмы, особенности и условия эффективности воспитательного процесса; 11. Психологические особенности различных типов обучения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Социальный заказ общества на подготовку творческой, компетентной, конкурентноспособной личности предполагает повышение качества профессиональной подготовки студентов высшей школы, содержательного изменения психологических, педагогических и методических дисциплин,

направленных на развитие системы фундаментальных базовых знаний и воспитания духовно-нравственной, активной личности, стремящейся к самореализации в профессиональной деятельности, осознающей необходимость укрепления собственного психологического здоровья.

Психологическое здоровье как сложная структурно-динамическая система взаимодействующих между собой таких личностных компонентов как самоотношение, самоактуализация, саморегуляция, требует содержательного наполнения применительно к периоду вузовской подготовки будущего педагога, так как «психологическое здоровье», его структура по отношению к студенческому возрасту представлена в психолого-педагогических исследованиях имплицитно (изучение самоотношения студентов; развитие навыков планирования, программирования и моделирования в учебно-познавательной деятельности; создание ситуаций творческого подъема в решении профессиональных психологических задач и педагогических ситуаций; развитие креативности; снижение уровня агрессивности, личностной тревожности, внутренней конфликтности; развитие навыков волевой регуляции психических состояний).

2. Концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции представляет собой совокупность теоретико-методологических положений о сущности изучаемого феномена; его содержании и структурных компонентах; методологии исследования; подходов к моделированию процесса укрепления психологического здоровья студентов педвуза; включает модель психологического здоровья.

Совокупность системного, личностно-деятельностного, аксиологического, культурологического, акмеологического, компетентностного подходов составляют в концепции методологическую основу исследования феномена «психологическое здоровье» и модели психологического здоровья будущего педагога.

Концепция и созданная на ее основе модель укрепления психологического здоровья будущего педагога реализуются на основе

следующих принципов: опережающего развития образования; проектирования инновационного развития образования; открытости образования и общественного участия; непрерывности образования; стратегического инвестирования; инновационности образовательной среды. Разработанная концепция направлена на конструирование нового решения назревших в образовательной практике высшей школы проблем; выполняет методологическую, моделирующую и рефлексивную функции; вносит ряд новых положений в развитие теории педагогической психологии.

3. Концептуальная модель укрепления психологического здоровья будущего педагога предполагает динамичный, открытый характер образовательного пространства, при этом ее:

- целевой аспект раскрывается в контексте укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции на этапе вузовского обучения;

- содержательный аспект включает описание этапности проведенного теоретико-экспериментального исследования, содержательную характеристику компонентов структурно-динамической модели психологического здоровья будущего педагога; психологические условия и содержание образовательной деятельности инновационного педвуза, направленные на укрепление психологического здоровья будущего педагога;

- процессуально-организационный аспект определяется созданием условий образовательной среды педвуза, в которых мотивационные, содержательно-деятельностные и диагностико-регулирующие компоненты профессиональной компетенции будущего педагога развивались бы в тесном единстве с формированием у студента позитивного самоотношения, стремления следовать в жизни собственным целям, убеждениям, установкам, принципам; развитием навыков индивидуальной осознанной регуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности;

– результативно-управленческий аспект связан с формированием у студента-будущего педагога осознанного отношения к своему психологическому здоровью с позиции ценностного отношения к детству и к себе как профессионалу.

4. Укрепление психологического здоровья будущего педагога эффективно осуществляется в инновационном образовательном пространстве педвуза, которое способствует эффективности процесса адаптации студента к целям и задачам обучения в высшей школе, обеспечивая успешность его поэтапного становления в профессиональной деятельности. Образовательная среда вуза выступает в качестве системообразующего фактора, предполагающего разнообразные возможности для субъектов образовательного процесса, в частности, развития профессиональных компетенций, которые по своей природе интегративны, междисциплинарны, включают в себя знания, умения и навыки, способны обеспечить психологическое здоровье будущего педагога.

При описании соотношения понятий «психологическое здоровье» и «профессиональная компетенция» будущего педагога в контексте компетентностного подхода к рассмотрению качественной характеристики результатов образовательной деятельности с учетом профессиональной направленности подготовки в педвузе мы рассматриваем «профессиональную компетенцию» будущего специалиста в единстве профессионально-деятельностного компонента или системы учебно-профессиональных действий (аналитических, профессионально-диагностических и проектировочных) и мотивационного компонента, базирующегося на приоритете целей детского развития.

5. Эффективность реализации модели укрепления психологического здоровья студентов педвуза определяется следующими значимыми психолого-педагогическими условиями: психологическое просвещение, безопасность образовательно-воспитательной среды, компетентность преподавателей, блочно-модульное построение учебных курсов и практик,

психологизация содержания учебных дисциплин, разработка интегративных учебных курсов, рабочих программ и учебно-методических комплексов, фондов оценочных средств, различные формы обучения, научно-исследовательская и проектная деятельность студентов, организация самостоятельной работы студентов, совместная деятельность студентов и преподавателей, инновации в образовании, клинические базы практик, система дополнительного образования, система электронного обучения MOODLE и EDU, рейтинговая система оценивания и контроля результатов обучения, воспитательная работа, довузовская профориентация, технические средства обучения.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются выбранной теоретико-методологической основой исследования; соблюдением принципа единства теоретических подходов с организацией практического исследования; совокупностью взаимодополняющих методов исследования, адекватных поставленной цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки респондентов и широкой базой исследования; многосторонней апробацией разработанных положений, рекомендаций, выводов; всесторонним анализом полученных данных и обоснованностью сделанных выводов; воспроизводимостью ожидаемых результатов в массовой практике подготовки специалистов в системе высшего образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в монографиях, учебных пособиях, публикациях в научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК РФ, в статьях и тезисах докладов, обсуждениях хода и результатов исследования на заседаниях кафедры возрастной и педагогической психологии (2010–2013 гг.), специальной педагогики и психологии (2013–2019 гг.); классической и практической психологии (2013–2019 гг.) НГПУ им. К. Минина; кафедры педагогики и психологии ННГАСУ (2014–2015 гг.); кафедры педагогики и психологии Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (2016–2017 гг.), кафедры педагогики МГПИ им. М. Е. Евсевьева

(2016–2017 гг.); основные положения и результаты докладывались и обсуждались на 23 международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях, семинарах: Всероссийской научно-практической конференции «Подготовка учителя для 21 века: теория и практика» (Н. Новгород, 20 декабря 2010 г.); VI Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского «Психология и педагогика современного образования в России» (Пенза, 2011 г.); Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых, посвященной 50-летию института – 48-х Евсевьевских чтений «Компетентностный подход в современной педагогической науке и образовании» (Саранск, 23–25 мая 2012 г.); Международной научно-практической конференции «Особенности профессиональной деятельности и подготовки учителя в контексте ведущих идей ФГОС ВПО» (Н. Новгород, 25 декабря 2012 г.); Международной научно-практической конференции «Наука и образование без границ – 2013» (Белгород, 7–15 декабря 2013 г.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (Саранск, 24–25 ноября 2011 г.; 27–28 ноября 2014 г.); Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата «Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки» (Н. Новгород, 2015 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего» (Н. Новгород, 23 марта 2016 г.); Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (Саранск, 3–4 декабря 2016 г.); Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора

У. В. Ульенковой (Н. Новгород, 2019 г.); Региональной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в образовании» (Н. Новгород, 2017, 2018, 2019, 2020 гг.); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» (Москва, РУДН, 2017, 2019, 2020 гг.) и др.

По теме диссертации опубликованы 54 работы общим объемом авторского вклада 75,5 п. л., в том числе 22 статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, 3 статьи в журналах, индексируемых в Web of Science и Scopus, 3 монографии (2010, 2012, 2018 гг.), главы в 4 коллективных монографиях (2009, 2014, 2015, 2016, 2020 гг.), 5 учебных пособий (2006, 2008, 2011, 2012, 2015 гг.), главы в 4 коллективных учебных пособиях (2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011 гг.).

Личный вклад соискателя заключается в теоретико-методологической разработке основных идей и положений концепции, модели, критериев результативности процесса укрепления психологического здоровья студента-будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза; в разработке диагностического комплекса, нацеленного на изучение психологического здоровья будущего педагога; в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных работах; в организации и непосредственном участии в экспериментальной работе по проверке выдвинутой гипотезы на базе вузов городов Нижнего Новгорода, Шуи, Саранска, готовящих кадры педагогов и психологов для региональной системы образования.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, списка литературы и приложения. Общий объем диссертации: 485 страниц, в него включены 49 таблиц, 15 рисунков, 24 гистограммы, 3 схемы. Список литературы включает 342 наименования, из них 17 на иностранном языке.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Соотношение понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в психолого-педагогической науке

Проблема здоровья как чрезвычайно сложного по своей сути феномена в теоретико-прикладных исследованиях имеет комплексный характер со спецификой проявления не только на физическом, но и психологическом, и социальном уровнях рассмотрения [47, с. 9; 156, с. 268; 226, с. 52; 241, с. 133; 309, с. 8]. Согласно экспертам Всемирной организации здравоохранения, здоровье представляет собой состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов.

Термин «психическое здоровье» нашел широкое применение в медицинской литературе и медицинской практике и определяется как относительно устойчивое психическое состояние, в котором личность характеризуется адаптированностью, интересом к жизни и стремлением к самореализации («Толковый словарь психологических и психоаналитических терминов»). При этом состояние психического здоровья детей и подростков объясняется условиями жизни в социуме представителей подрастающего поколения. Так, в ряде исследований (Е. В. Алексеева, А. А. Баранов, М. М. Безруких, С. М. Громбах, Г. С. Калинова, Р. А. Касимов, Г. И. Онищенко, А. Г. Хрипкова) убедительно доказывается, что формирование здоровья учащихся подвержено ряду школьных факторов, и наиболее неблагоприятным из них является интенсивная учебная нагрузка, негативно влияющая на психоэмоциональное состояние учащихся, повышая уровень их утомляемости и невротизации. В частности, Е. В. Алексеева отмечает, что «сила влияния школьных факторов усугубляется комплексным, системным,

кумулятивным (накопительным) действием их в течение длительного и непрерывного времени (10–11 лет)» [8, с. 1]. Как подчеркивает Е. Ф. Орехов, в нашей стране сложилась серьезная ситуация со здоровьем детей и подростков, практически половина из которых имеют хронические заболевания сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, «около 1 млн детей школьного возраста полностью освобождены от занятий физической культурой, остро стоит проблема гипотрофии юношей призывного возраста» [198, с. 17].

В связи с этим в последние годы ярко проявляется тенденция разработки здоровьесберегающих технологий в системе общеобразовательной и вспомогательной школы с целью формирования здорового образа жизни обучающихся (Е. В. Алексеева, Л. Н. Волошина, Л. С. Елькова, Р. А. Касимов, И. П. Золотухина, Л. Г. Крыжановская, О. Е. Подгорочная). Суть термина «здоровьесберегающее образовательное пространство» состоит в развивающем характере взаимодействия между отдельными субъектами образовательного пространства, при этом целью является обучение детей здоровому образу жизни, разработка и внедрение здоровьесберегающих организационных педагогических условий [98, с. 13].

Многочисленные исследования специалистов в области психологии, медицины, патопсихологии (Н. И. Буянова, 1988; А. Н. Винокурова, 1992; Л. С. Выготского, 1995; А. И. Захарова, 1998; Д. Р. Исаева, 1983; В. В. Лебединского, 1995; А. Е. Личко, 1979; В. Н. Мясищева, 1960; А. С. Спиваковской, 1988) убедительно доказывают высокую сензитивность к влияниям среды детского и подросткового возраста, и на этом фоне повышенную подверженность нервно-психическим расстройствам.

В основе патологического развития невроза у детей и подростков, по В. Н. Мясищеву, лежит деформация системы отношений. «Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, – как подчеркивает Л. С. Выготский, – ребенок

вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов» [54, с. 373]. Психологический, внутренний конфликт играет в патогенезе определяющую роль: «неразрешимый характер этого внутреннего противоречия как источник постоянной аффективной напряженности и беспокойства, – отмечает А. И. Захаров, – декомпенсирует и так невысокие защитные силы организма, его активность и жизненный тонус» [87, с. 247]. Если переживания занимают центральное место в системе отношений личности, и при этом отсутствует возможность конструктивного выхода из возникшей ситуации, то они становятся источниками заболевания. Развитие научных знаний способствует обнаружению психической обусловленности все большего количества заболеваний, таких как аритмия, гипертония, вегетососудистая дистония, язва желудка, эмоциональная головная боль.

По мнению И. В. Дубровиной, в терминологический аппарат психологической науки и практики понятие психическое здоровье «как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности» [226, с. 48] вошло сравнительно недавно. Довольно часто при этом отождествление психического здоровья с ощущением психологического дискомфорта, возникающего в результате фрустрации нескольких значимых потребностей ребенка. В частности, недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, как подчеркивают И. Лангмейер и З. Матейчек, вызывает эмоциональную депривацию [128]; негативизм в подростковом возрасте в ряде случаев проявляется лишь как реакция на отрицательное, угнетающее действие школьной обстановки, недостатки педагогического подхода, семейные конфликты [54, с. 32]; психосоматические заболевания выступают в качестве школьных неврозов.

Неблагоприятные микросоциальные условия обучения и воспитания, соматическая и нервно-психическая ослабленность выступают причинами различных отклонений в развитии, и, соответственно, возникающих в

учебной деятельности трудностей (от 20 до 60 % учащихся начальной школы, по данным О. В. Заширинской, 1995). В дошкольном возрасте отклонения в нервно-психической сфере, по имеющимся научным данным, имеют 30–40 % детей (по данным Л. Н. Винокурова, 1994; Е. А. Ямбурга, 1997). За последние десять лет состояние здоровья подрастающего поколения существенно ухудшилось: на 84,7 % повысилась распространенность функциональных отклонений среди учащихся младших классов, хронических болезней – на 83,8 %, среди учащихся старшей школы – соответственно на 73,8 и 39,6 % (А. А. Баранов, 2006) [25, с. 9].

Нельзя не согласиться с И. В. Дубровиной в том что, «...несмотря на употребление в работах термина «психическое здоровье», речь идет главным образом о нарушениях психического здоровья: о причинах нарушения здоровья, проявлении симптомов нездоровья, неблагоприятных условиях для психического здоровья и т. п.» [226, с. 49]. Как подчеркивают О. С. Васильева и Ф. Р. Филатов, сегодня можно найти обширный материал по психопатологии обывденной жизни, в то же время феноменология психики здоровой изучена недостаточно: «ясно представляя себе, что такое невроз, мы пока затрудняемся определенно ответить на вопрос «что такое здоровье?» [46, с. 3].

В психологии здоровья в поиске психологических причин, а также методов и средств его сохранения, укрепления и развития подчеркивается единство физического и психологического (В. А. Ананьев, Н. Б. Дмитриева, Н. А. Кравцова, Г. С. Никифоров, Ю. И. Родин, Н. А. Родионов, М. Ф. Секач и др.) [13; 76; 119; 193; 242; 244; 253]. Исключив влияние на человека генетических факторов, катастроф, стихийных бедствий, можно предположить, что психологически здоровый человек будет здоров и физически.

Теоретико-экспериментальные исследования и опыт практической деятельности психологов в учреждениях образования свидетельствуют, что депривация удовлетворения потребностей в деятельности, общении, познании тормозят взаимодействие ребенка с миром людей, культуры, природы. Отечественные и зарубежные психологи (Н. Н. Авдеева, Е. Е. Дмитриева,

М. И. Лисина, И. Лангмейер, Е. М. Мастюкова, З. Матейчек, Э. Пиклер, А. М. Прихожан, С. Н. Сорокоумова, Н. Н. Толстых) подчеркивают, что развитие коммуникативно-познавательной активности детей зависит от условий воспитания, особенно в младенческом и раннем возрасте (социально-педагогическая запущенность, эмоциональная депривация). Согласно результатам Е. Е. Дмитриевой, «у 9,8 % детей с ЗПР и у 11,1 % детей с легкой умственной отсталостью в общении со взрослым доминируют ситуативно-личностные контакты, характерные для детей младенческого возраста. У 5,3 % детей с ЗПР, у 8 % детей с легкой умственной отсталостью потребность в общении со взрослым не зафиксирована» [74, с. 201]. И. В. Дубровина подчеркивает: «нарушения психического здоровья возникают, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей и школьников, находящихся на том или ином этапе онтогенеза» [226, с. 51]. Не случайно Л. С. Выготский пишет: «нормальный ребенок, лишенный соответствующих условий воспитания, обнаруживает педагогическую запущенность, которую так трудно бывает отличить от настоящей умственной отсталости» [54, с. 318].

Мы склонны разделять точку зрения отечественного психолога, благодаря которому в терминологический аппарат современной психологической науки и практики введен новый термин «психологическое здоровье». Как отмечает И. В. Дубровина, он имеет отношение «к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» [226, с. 52]. Если речь идет о психологическом здоровье, то работа ведется как психологическое консультирование со здоровыми людьми, имеющие те или иные нарушения; если о психическом здоровье, то речь идет о психотерапии.

Ключевым для описания психологического здоровья, по мнению О. В. Хухлаевой, является «баланс» эмоционального, интеллектуального, телесного и психического в человеке: «психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» [309, с. 9]. «Гармония» также, по мнению О. И. Моткова, является «синонимом здоровой, разнообразной и интересной жизни («хорошей жизни», по К. Роджерсу), с элементами «своей игры», наличием своего дела и творчества, с высоким самопринятием и принятием в целом окружающего социального и природного мира» [185, с. 8] и включает психическое, личностное, социальное, духовно-психологическое здоровье.

Следовательно, психологическое здоровье как прижизненное образование, которое постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, в первую очередь, различается у взрослого и ребенка совокупностью личностных новообразований. Уровни «психологического здоровья» детей сформулированы в учебно-методическом пособии по психологии, рекомендованном для студентов медицинских специальностей (А. С. Татров, С. Т. Елканова, Э. Г. Хабарелли, А. Р. Кодзаева, И. Р. Датиева, Р. Р. Аветисян и др.): креативный (высший) уровень: адаптированность к любой среде, стрессоустойчивость, активность, творческое отношение к действительности; адаптивный (средний) уровень: признаки дезадаптации, повышенная тревожность, необходимость групповых занятий профилактической и развивающей направленности; ассимилятивно-аккомодативный (низкий) уровень: «эпатажное поведение, конфликты со сверстниками, домашние аффектированные капризы; приспособленчество к требованиям внешнего мира в ущерб собственным потребностям и интересам» [236, с. 12].

Как справедливо подчеркивает О. В. Суворова, «социализация личности в значительной степени связана с социальной адаптацией, подчинением социальным нормам, произвольной регуляцией, а индивидуализация

преимущественно с субъектным опытом, самостоятельным, собственным выбором, свободным, творческим, преобразующим импульсом, самодетерминацией, саморазвитием, волевой регуляцией» [279, с. 1179]. Эта мысль созвучна точке зрения Д. И. Фельдштейна относительно социализации как присвоения в процессе онтогенеза растущим человеком общественного опыта, при этом приобретения «большой самостоятельности, относительной автономности, индивидуализации» [299, с. 26]. А. В. Брушлинский особо останавливался на системообразующей, интегративной роли субъектности в становлении индивидуальности, стремился «утвердить во взглядах на человека изначально присущую ему (человеку) интенцию направленности на преобразовательную активность, на изменение, подчинение среды». В этой связи, как подчеркивает З. И. Рябикина, становление личности является следствием той субъектной позиции, которую занимает человек не только по отношению к окружающему миру, но и к самому себе [250, с. 51].

По мнению И. В. Дубровиной, психологическое здоровье определяет самодостаточность личности, волевою мотивацию, «самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к риску, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности, творчество в разных сферах жизни и деятельности» [226, с. 55]. Поэтому сохранение и укрепление психологического здоровья предполагает «внимание к внутреннему миру ребенка, его чувствам, переживаниям, увлечениям, интересам, способностям, его отношению к себе, сверстникам, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям» [226, с. 54]. В условиях культурных, социальных, экономических, политических, экологических, религиозных и других реальностей окружающего мира именно взрослые (родители, педагоги) могут оказать помощь ребенку в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития. Не случайно А. Ф. Лосев написал, что «Личность есть такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования,

но... субъектом, который сам же себя соотносит с собою и сам же соотносит со своим окружением» [159].

1.2. Содержание понятия «психологическое здоровье» в трудах гуманистических психологов

Психологическая наука и практика является востребованной отраслью знаний в современной общественной, экономической, политической и других сферах жизни человека. Это связано, в первую очередь, с тем, что психология на современном этапе своего развития обладает достаточным уровнем знаний о механизмах и условиях формирования и функционирования человеческой психики, о позитивных и негативных последствиях влияния на психику человека различных факторов, о возможностях коррекционно-развивающего воздействия. Практическая психология не только может помочь человеку понять себя, разобраться в собственных проблемах, но и найти адекватные способы и средства выхода из сложных жизненных ситуаций, обрести уверенность в собственных силах, раскрыть свои потенциальные возможности.

Гуманистическая психология – явление общекультурное, с момента возникновения в качестве психологической инновации изучаемая категория может быть охарактеризована глубоким проникновением собственных теоретико-методологических положений в различные области научно-прикладного знания, в первую очередь, в педагогику и педагогическую психологию. Личность как целостную систему, смысл которой раскрывается в «открытой возможности» самореализации, самоактуализации своего потенциала, гуманистическая психология признает своим главным предметом. В связи с этим, как подчеркивает М. Г. Ярошевский: «Центральной для нее является абсолютизация своеобразия жизни человека как целостной личности во всем многообразии ее субъективного опыта. На передний план

выдвигаются такие понятия как самоактуализация, творчество, высшие ценности, спонтанность, становление, ответственность и др.» [324, с. 353].

Развитие отечественной психолого-педагогической науки и практики направлено на гуманизацию и гуманитаризацию образования, всестороннее развитие обучающихся, формирование субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся. Поэтому для разработки эталонной модели личности педагога (воспитателя, учителя, преподавателя) и обучающегося (дошкольника, школьника, студента) педагогическая психология возвращается к идеям, сформировавшимся в русле экзистенциально-гуманистической психологии. Кроме этого, с нашей точки зрения, в контексте рассмотрения человека как целостной личности, сегодня необходимо дать структурный анализ понятия «психологическое здоровье» в русле идей зарубежной гуманистической психологии (Ш. Бюлер, Дж. Бьюдженталь, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Шостром и др.).

Гуманистическая и экзистенциальная психология центрирована на проблеме индивидуальности человека, однако, если экзистенциалисты сконцентрированы на «этических темах выбора и ответственности, устремленности человека в будущее, на явлениях аутентичности и творческих потенциалов личности» [329], то гуманистические психологи более оптимистичны: «Они верят в альтруизм и творческие силы человека, в возможность счастливой жизни, жизни со смыслом на путях самоактуализации» [157, с. 154].

Гуманистическая психология появилась на конференции 1964 г. в Олд-Сейбруке, когда представители психологии личности и других гуманистических дисциплин Г. Оллпорт, Г. Мюррей, Г. Мерфи, Дж. Келли, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Маслоу определили новое направление, сущностью которого является понимание человека как высшей степени сознательного и разумного создания без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов, как сознательного творца своей жизни, обладающего свободой выбирать и

развивать стиль жизни, которая ограничена только физическими или социальными воздействиями.

Одной из наиболее известных теорий в рамках данного подхода является теория самоактуализирующейся личности, популярность которой связана с эвристичностью понятия самоактуализации, возможностью его операционализации и использования в эмпирических исследованиях. Основоположник гуманистической психологии А. Маслоу рассматривает личность как единое, уникальное целое, в качестве модели личности он видит человека ответственного, свободно делающего свой жизненный выбор, способного на творчество, альтруизм, любовь, дружбу. Как отмечает Г. Р. Фассахова, А. Маслоу был практически первым психологом, который обратил внимание на позитивные стороны развития личности [293, с. 4]. Эта позиция А. Маслоу позволила А. А. Белику и Я. М. Бергеру считать, что его концепция представляет собой «...философию жизни, философию человеческой природы и является одной из первых попыток построения синтетической теории Человека» [27, с. 65].

Как подчеркивают исследователи (С. Л. Братченко, Н. Е. Веракса, Д. А. Леонтьев, Е. И. Горячева, Г. Р. Фассахова), работа А. Маслоу «Мотивация и личность» позволяет расширить теорию развития личности обоснованием сущности самореализации как фундаментальной характеристики человеческой природы. Достижение личностью такого качества является главной целью воспитания и в семье, и в школе в противовес формальной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной системе обучения и воспитания.

А. Маслоу, главным образом, в качестве «главной составляющей психологического здоровья рассматривает желание людей быть “всеми, чем они могут”, стремление к самоактуализации, которое предполагает реализацию скрытых способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности, «идеальное функционирование» на уровне высоко развитой способности к тонкому субъективному восприятию»

[147, с. 239]. Однако самоактуализации, как считает А. Маслоу, достигают менее двух процентов людей, большая часть сомневается в себе или не подозревает о собственных возможностях: «Приходится признать, что многие люди предпочитают хорошее плохому, что личностный рост, часто будучи болезненным процессом, пугает человека, что мы не обязательно любим то лучшее, что даровала нам природа, нередко мы просто боимся его» [172, с. 6].

В каждом человеке, согласно А. Маслоу, заложены потенциальные возможности для роста и совершенствования, подкрепляемые проявлением мужества и открытости новому опыту, готовности рисковать, ошибаться, отказываться от удобных привычек, а препятствием является отсутствие или депривация благотворного внешнего окружения и сильно выраженная потребность в безопасности. Из работ А. Маслоу можно сделать вывод, как считает Н. Е. Веракса, что «потребности не только иерархизированы по важности для организма, но и о том, что они иерархизированы по степени своей биологической силы или напряженности». Значит, там, «где сталкиваются индивидуальные (эгоцентрические) и групповые (социальные) тенденции», их «столкновение должно соответствовать максимальному напряжению лежащих за ними оснований, т. е. потребностей» [48, с. 101].

Не случайно С. Джуард в своей книге «Прозрачный Я» говорит о трудностях «самораскрытия» человека, попытках скрыть свое подлинное «Я», создавая «фальшивый образ себя», что в итоге приводит к ощущению одиночества, отделенности от других и отчужденности от себя [332]. Он пишет, что по-настоящему самоуправляемый человек – это сильная индивидуальность. Подтверждая значение и ценность своего реального Я, он знает свои настоящие потребности, собственные ценности и идеалы, при этом собственное реальное Я является для него лучшим ориентиром при определении собственного поведения.

А. Маслоу считал, что следует отойти от практики изучения невротических личностей и сосредоточиться на здоровом человеке:

«Недостаток психологического здоровья не только угнетает человека, но его можно рассматривать как своеобразную форму слепоты, когнитивной патологии, равно как форму моральной и эмоциональной неполноценности... Здоровых людей немного, но они есть» [172, с. 18]. В данном контексте Р. Мэй проводит резкую грань между психологически здоровой и нездоровой личностью, рассматривая невроз как «...отказ от свободы, подчинение своей личности жестким устойчивым формулам... превращение личности в автомат, в то время как душевное здоровье подразумевает обретение чувства личной ответственности, и, следовательно, свободы» [188, с. 10].

Э. Шостром также рассматривает самоактуализацию как многомерную величину, при этом актуализирующаяся личность компетентна во времени, принимает себя и других как субъектов с уникальным потенциалом, верит своим чувствам, знает свои потребности и предпочтения, свободно выражает свои потенции, обладает глубокой верой в себя и других, чтобы установить связь с жизнью и справиться с трудностями. Манипулятор же личность эксплуатирующая, использующая или контролирующая себя и других в целях самозащиты [319].

Вторая составляющая психологического здоровья, по мнению А. Маслоу, – стремление к гуманистическим ценностям. Значимость концепции А. Маслоу для нашего исследования заключается еще в том, что он понимал уникальность мотивации в жизни человека и был убежден, что мотивационный статус здорового человека заключается в реализации мотивов роста или метапотребностей (в целостности, совершенстве, активности, красоте, доброте, истине, уникальности); «личность же при этом описывается такими характеристиками как: принятие, независимость, импульсивность, чувствительность, чувство юмора, альтруизм, творческое начало» [147, с. 239]. А. Маслоу рассматривает эту характеристику как универсальную и надкультурную: «В основании системы ценностей самоактуализированного человека лежит его философское отношение к

жизни, его согласие с собой, со своей биологической природой, принятие социальной жизни и физической реальности» [172, с. 265].

К. Роджерс также рассматривает тенденцию к самоактуализации как движущую силу функционирования личности. В его теории основой становления и развития личности является психологическая реальность или субъективный опыт. «Человек, а не проблема ставится во главу угла» в разработанной автором «терапии отношений», цель которой состоит не в решении отдельной проблемы, а в том, что помочь индивиду «вырасти» до самостоятельного решения существующей и последующих проблем в качестве интегрированной личности: «если он сможет обрести достаточную целостность, чтобы решить какую-то одну проблему, являясь в большей степени личностью независимой, ответственной, ясно мыслящей и хорошо организованной, то на этом же уровне он сможет решать и все свои новые проблемы» [246, с. 31].

Я-концепция, или Самость, в теории К. Роджерса определяется как целостный гештальт восприятия себя реального и идеального. Если ребенок получает от значимых других (родителей) безусловное позитивное внимание, его формирующаяся Я-концепция соответствует врожденным потенциальным возможностям. Но если ребенок получает обусловленное позитивное внимание («Я буду тебя любить, если ты будешь хорошим»), тогда его Я-концепция будет определяться социумом (условия ценности). По К. Роджерсу, «полноценно функционирующая личность» и «неприспособленная личность» зависят от качества позитивного внимания к человеку в течение жизни. И если для первого характерны: открытость, философия существования, доверие, свобода, креативность, то второй тип «живет согласно заранее представленному плану, игнорирует свой организм, чувствует себя скорее управляемым, чем свободным, скорее заурядным и конформным, чем творческим» [245].

В качестве альтернативы идеям А. Маслоу и К. Роджерса может выступать концепция В. Франкла, который не рассматривает

самоактуализацию как предназначение человека: «Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты...» [304, с. 24]. С нашей точки зрения важно выделить мысль В. Франкла о том, что лишь реализация своей уникальности может способствовать самоосуществлению: «Подобно тому, как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания...» [304, с. 59].

Нельзя не согласиться с Дж. Бьюдженталем в том, что большинство сложных ситуаций, конфликтов и кризисов в жизни человека скрывают глубокие экзистенциальные проблемы личного существования: «свободы выбора, ответственности, автономии, взаимосвязи с другими, поиска смыслов жизни: «Кто я есть? Что есть этот Мир? Каково мое место в этом Мире?» [147, с. 240]. Автор подчеркивает, что «иногда эти вопросы кажутся бессмысленными, в них смешиваются безумие и отчуждение. Иногда они кажутся самыми важными вопросами, которые когда-либо ставило человечество» [44, с. 35]. И результаты «жизнетворчества» зависят от собственных усилий человека по осознанию и изменению своей жизни, выбору способов существования, пересмотру своих отношений с Миром, осуществлению решений, принятия за них ответственности. Как подчеркивают В. А. Роменец и И. П. Маноха, «внимание к собственным состояниям и мотивам дает возможность избежать самообмана и облегчает открытие реальной самости», что является своеобразным девизом гуманистической психологии [248].

Р. Мэй в работе «Искусство психологического консультирования» обосновывает тесную связь личности с ее духовным состоянием и определяет следующие «слагаемые личности – свобода, индивидуальность, социальная

интегрированность и глубина религиозности» [188, с. 7]. Он убежден, что портрет личности необходимо дополнить осознанным чувством духовности: «Уверенность в смысле жизни, вера в конечную ценность своего «Я» и самоценность других индивидуумов, убежденность в смысле мироздания, которая помогает преодолеть собственное ощущение неуверенности – только достижение всего этого принесет человеку уверенность и мужество, необходимые для того, чтобы жить» [188, с. 86].

Направленность субъекта на реализацию целей, смыслов и ценностей Ш. Бюлер также рассматривает в качестве показателя уникальности жизненного пути человека, его активности и самодетерминации» [157, с. 154–138]. Самоопределение как способность обладать жизненными целями, отражающими внутреннюю организацию человека, является условием сохранения психического здоровья личности, которая выступает при этом как изначально данное духовное образование. «Человеческая жизнь, по Ш. Бюлер, характеризуется четырьмя базисными тенденциями: удовлетворением потребностей, адаптивным самоограничением, творческой экспансией и установлением внутренней гармонии» [93, с. 87].

Исходя из данного представления о структуре изучаемого феномена, можно утверждать, что психологическое здоровье является одним из условий развития и движения в сторону самоактуализации. При этом основными компонентами психологического здоровья являются положительное отношение к самому себе и другим людям, личностная рефлексия, стремление к гуманистическим ценностям и потребность в самоактуализации. Наполняя понятие самоактуализации различными терминами (саморазвитие, самореализация, самоосуществление, самоактивизация, самоопределение), можно говорить о том, что все они опираются на основную идею А. Маслоу о том, что в каждом человека заложено стремление к реализации своих потенциальных возможностей и способностей. Представленные структурные единицы рассматриваемого феномена находятся в тесной взаимосвязи, в частности, положительное самоотношение необходимо для развития

позитивной рефлексии, саморазвитие человека подвигает человека к изменениям в структуре самоотношения, а личностная рефлексия запускает механизм саморазвития.

Проведенный структурный анализ феномена «психологическое здоровье» в контексте гуманистической психологии позволил сделать вывод о том, что многие идеи гуманистической психологии о психологическом здоровье оказались созвучны отечественной психологии:

– идея представителей отечественной психологии об активности индивида в присвоении социального опыта находит интересное преломление в исследованиях Дж. Бьюдженталя; перефразируя одно из высказываний данного автора, можно сказать, что жизнь сама по себе является чудом, а еще большим чудом является возможность ее осознания и изменения [44];

– идея Л. С. Выготского об опосредованности социальных отношений, их интериоризации («Через других мы становимся самими собой») может быть дополнена высказыванием Р. Мэя о роли социального окружения в формировании личности: «...социальное окружение – это как бы те колышки, на которые натянуты нити основы личности. Мы знаем это по собственному опыту, ведь точками опоры служат для нас другие индивидуумы. Мы утверждаемся не только через наших друзей, но и через врагов» [188, с. 16];

– в концепции С. Л. Рубинштейна понятие самоактуализации в качестве интегральной характеристики личности дается через категорию «направленности», которая ученым рассматривается как «активность личности, осуществляющая в конечном итоге опредмечивание, объективацию не только отдельных мотивов, устремлений, но и самой личности... это самовыражение личности в жизни, её тенденция самореализации» [5, с. 68];

– идея смысложизненных ориентаций, согласно которой, как пишет К. А. Абульханова-Славская, «...смысл жизни – это не только будущее, не только перспектива, но и мера достигнутого человеком, оценка достигнутого своими силами по существенным для личности критериям» [4, с. 73] соотносится с такими положениями теории логотерапии В. Франкла как

представление об уникальности смысла жизни каждого человека, а также необходимостью осознания и реализации им своих жизненных смыслов: «...быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации» [304, с. 285].

– исходя из стремления к воспитанию подрастающего поколения в русле духовных ценностей мы рассматриваем «духовность как особое эмоционально-нравственное состояние личности, такое сознание человека, которое ориентировано на абсолютные ценности Истины, Красоты, Добра и реализацию их в предметно-целесообразной деятельности и общении» [91, с. 273], и в традиции «православной культуры опираемся на высшие духовно-нравственные ценности: жизнь человека, его здоровье, благо, Родину, любовь, семью, труд, творчество, мир, счастье, веру» [137, с. 35].

Воспитать активного, трудолюбивого, честного молодого человека, чувствующего ответственность за судьбу своей страны, – эти цели были основополагающими в системе воспитательной работы образовательного учреждения в России. Главное, чтобы в погоне за тотальной реорганизацией системы образования в нашей стране мы не растеряли те основные принципы гуманистической парадигмы, которые так удачно вписываются в контекст системы отечественного образования, в том числе, и высшей школы. Нельзя не согласиться с С. Н. Сорокоумовой относительно взаимопроникновения понятий «духовность» и «нравственность»: «это высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте и предполагают создание психологического механизма сочувствия, сопереживания и сорадости по отношению к другому» [273, с. 696].

Таким образом, структурный анализ феномена «психологическое здоровье» в контексте некоторых из ведущих зарубежных концепций гуманистической психологии, связанных с проблемой укрепления психологического здоровья личности, позволил сделать вывод о том, что многие зарубежные и отечественные подходы к пониманию сущности этого

понятия тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. «Психологическое здоровье» – феномен, определяющий не только комплекс устойчивых характеристик индивида со здоровой психикой и соответствующим уровнем поведения, но и, главное, способность человека видеть себя в своей личностной значимости, относиться к себе, к своему «Я», потребность самореализоваться как объективно задаваемую, но не всегда адекватно выполняемую. И актуализируется потребность в поиске путей, программ, действий для ее актуализации и укрепления психологического здоровья, что, в свою очередь, стимулирует углубление познания самого феномена «психологическое здоровье» и отношения к себе как к важнейшей его составляющей.

1.3. Анализ современных отечественных и зарубежных исследований по изучению особенностей психологического здоровья будущего педагога

Студенческий возраст, по мнению Л. С. Выготского, как исключительно своеобразный период в жизни человека «...по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [52, с. 255]. Индивидуальные и личностные особенности современного студенчества рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях (В. П. Беспалько, Н. В. Бордовская, М. В. Буланова-Топоркова, А. А. Вербицкий, С. А. Гапонова, А. А. Деркач, О. В. Долженко, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, И. А. Зимняя, И. С. Кон, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Максимова, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, В. Э. Пахальян, В. В. Полукаров, Ф. В. Повshedная, Ю. И. Родин, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спириин, А. П. Тряпицына, Д. И. Фельдштейн, А. В. Хуторской, Ю. К. Чернов, И. В. Шаповаленко, С. Т. Шацкий, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.).

Характеристика периода студенческого возраста может быть: «психологической, в которой психические процессы и состояния определяют свойства личности; социальной, в которой общественные отношения и

качества определяются принадлежностью к определенной социальной группе, национальности; биологической, которая определена наследственностью и врожденными задатками, но в некоторых пределах меняется под влиянием социума» [41, с. 312].

Это период становления характера и интеллекта, для которого характерно, с одной стороны, изменение системы ценностных ориентаций, и, с другой стороны, активное формирование специальных способностей в связи с началом «экономической активности». С этим связано, по мнению И. С. Кона, «отношение со стороны общества к 18–23-летнему человеку как к ответственному субъекту общественно-производственной деятельности, оценивая её результаты по «взрослым» стандартам» [110, с. 45].

Студенчество, по мнению И. А. Зимней, как «специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования», характеризуется сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, профессиональной направленностью [90, с. 183], которая может быть обозначена как «обращённость в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни» [312, с. 265]. Психологическими новообразованиями данного возраста выступают «стремление к самоутверждению, возникновение внутренней жизни, большой интерес к чувствам и переживаниям других людей, Я-концепция, формально-логическое мышление, рефлексия» [312, с. 347]. В сравнении с подростковым для юношеского возраста, как подчеркивает И. С. Кон, характерны улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия, большая дифференцированность эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции [109, с. 82]. В то же время, при сравнении идеального образа с реальным, который ещё всесторонне не выверен, у юноши может возникать неуверенность в собственных силах, возможностях и способностях, сопровождаясь внешней агрессивностью, развязностью, неадекватностью эмоциональных реакций.

Согласно Э. Эриксону, возраст юности связан с кризисом идентичности, при этом формирование неадекватной идентичности может выглядеть как «избегание эмоциональной близости, тесных межличностных отношений; размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; размывание продуктивных, творческих способностей, неумение сосредоточиться на деятельности; отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания» [41, с. 314].

Основой формирования субъект-субъектных отношений педагога вуза со студентом может стать такая особенность возраста как социальная активность, высокий уровень познавательной мотивации и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости, при этом знаково-контекстное обучение как основная форма обучения (по А. А. Вербицкому) [90, с. 184] «создает условия для самоорганизации обучающимися собственной образовательной траектории, направленной на саморазвитие субъектности» [203, с. 298], на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. По мнению И. А. Акиндиновой, понятие «гуманизация» отражает тенденцию «увеличения интереса и уважения к роли личности в любых системах жизнедеятельности» [10, с. 29].

Позиция социальной зрелости по отношению к студенчеству предполагает развитие у него рефлексивных тенденций, в аспекте осознания им себя субъектом деятельности, носителем системы общественных ценностей. В то же время, как показало исследование, проведенное под руководством Н. В. Фоминой, испытуемые юношеского возраста достаточно много зная об особенностях здоровья и основных факторах, на него влияющих, мало тревожатся о нем на эмоциональном уровне, принимая здоровье как данность, «не всегда бережно относятся к своему здоровью в плане его сохранения, но много усилий тратят на физические занятия, укрепление фигуры, повышение физической силы...» [134, с. 154]. На наш взгляд, противоречие является кажущимся, так как по справедливому утверждению А. А. Деркач и Э. В. Сайко, самоотношение человека не только

обуславливает потребность в самоосуществлении, самореализации, но и «необходимость разрешения противоречия между его приобретенными, наличествующими возможностями, способностями, с одной стороны, и с другой – потребностью в осуществлении себя на новом уровне, среди других, в презентации себя другим как необходимости выделения и определения себя среди других в деятельности, потребностью стать новым уровнем с формируемыми в кумулятивной деятельности всех других возможностями» [70, с. 151]. Юношеский возраст в данном контексте представляет собой нечто совершенно специфичное по отношению к другим возрастным этапам становления психики человека.

Как подчеркивает И. А. Зимняя, «именно в этом возрастном диапазоне расположены сенситивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении» [90, с. 184]. Психологический аспект проблемы здоровья человека связан с развитием личности, с воспитанием человека как субъекта жизни и деятельности в условиях социума. Именно в сфере образования «...существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни» [84, с. 15]. Педагогу вуза следует усилить диалогичность обучения, создавая такие ситуации педагогического общения, в которых студент сможет отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции, задумываться об укреплении своего психического и психологического здоровья.

Если рассматривать психологическое здоровье в «единстве аксиологического, инструментального и потребностно-мотивационного компонентов, то аксиологической составляющей соответствует абсолютное эмоциональное принятие себя и других людей безотносительно пола, возраста и культурных особенностей среды. Способность к рефлексии своего внутреннего мира, осознания своего места в системе взаимоотношений с

другими людьми составляет инструментальный компонент психологического здоровья» [143, с. 199]. А потребность в саморазвитии, когда субъект становится, по В. И. Слободчикову, «автором собственной жизни: в миропонимании, в стилях деятельности, в социальном поведении» [265, с. 357] составляет потребностно-мотивационный компонент. При этом, как подчеркивает И. А. Акиндинова, «вопрос о соотношении потребности и возможности самореализоваться в профессиональной деятельности обычно оставляется на усмотрение самого субъекта самоактуализации» [10, с. 36].

Рассмотрение психологического здоровья с позиции его субъекта предполагает обращение к теоретической концепции «психологии отношений», широко представленной в отечественной психологической школе трудами В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, В. М. Басова, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова и др.

В. М. Бехтерев считал, что исследование психики является изучением соотношения между объективными процессами, возникающими в процессе «соотносительной деятельности» и субъективными явлениями, открываемыми путем самонаблюдения. Согласно идее ученого, отношение («соотношение») как отзывчивость на внешние раздражения проявляется в активном отношении человека к среде, в ее преобразовании.

Согласно определению А. Ф. Лазурского, личность представляет собой сложное сочетание, организованное единство эндопсихических и экзопсихических элементов. «Ядро личности», по мнению ученого, составляет эндопсихика как «совокупность... основных психических функций или способностей человека, таких, как восприимчивость, память, внимание, мышление и воображение, аффективную возбудимость, волю, эмоции, моторику, характер, темперамент» [127, с. 10]. При этом, как подчеркивают А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник, понятие «личность» фактически трактовалось А. Ф. Лазурским как единство внутреннего и внешнего, природного и социального, что совпадало с последующим определением понятия «индивидуальность» в концепции

Б. Г. Ананьева [40, с. 434]. Гармоничное сочетание эндо- и экзопсихики личности приводит к реализации в полной мере психического потенциала человека, конфликт же между ними приводит к «ломке личности», «уродует индивидуальность» [127, с. 87]. По мнению А. Д. Леонтьева, возможность развития собственных идей у А. Ф. Лазурского могло сместить в центр его модели «экзопсихическую сторону личности, ее отношения и взаимодействия с миром» [152, с. 19].

М. Я. Басов в концепции психического развития ребенка утверждал необходимость изучения «различных форм активности человека в отношениях к окружающей среде», при этом «среда» является не просто объективной действительностью, но и развивается сама. Как отмечает Е. В. Левченко, М. Я. Басов «стремился сохранить симметрию в анализе системы «субъект – объект», что отразилось в постановке задачи психологического исследования и субъектного полюса (не только форм, но и внутренних механизмов активности), и полюса объектного (среды)» [150, с. 40].

В. Н. Мясищев, определяя отношение человека к окружающему миру как «...сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» [186, с. 48]. Ученый отмечал целостность психологического отношения, системность связей между личностью и объективной реальностью, избирательность отношений, активность отношений, поскольку «в отношения с окружающим человек вступает в роли субъекта-деятеля» [186, с. 15]. Принцип иерархичности «живой системы», которую представляет человек, был дополнен А. Н. Леонтьевым: «Мы без труда выделяем разные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа, уровень психологический, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности, и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий

объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс» [152, с. 231].

Зарубежные и отечественные теоретико-экспериментальные исследования (Е. Ю. Артемьева, Ф. Е. Василюк, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, А. Г. Шмелев, И. И. Чеснокова, Дж. Брунер, Р. Бернс, К. Роджерс) подтверждают определяющее влияние самоотношения на все сферы психики человека (формирования самооценки, рефлексии, уровня притязаний). Развитие негативного самоотношения вследствие физического уродства, отсутствия признания окружающих, переживания статуса «отвергаемого» и других причин приводит к тем или иным деформациям в развитии личности.

Вслед за В. В. Столиным в разработанной им иерархической модели структуры самоотношения мы рассматриваем самоотношение как «сложную, уровневую эмоционально-оценочную систему». При этом «эмоционально-ценностное отношение личности к себе, являющееся результатом и интегратором механизмов личностного самосознания, обладает сложной психологической структурой» [275, с. 177]. Самоотношение, по мнению В. В. Столина, имеет ряд модальностей, различающихся тоном эмоционального переживания, а также семантическим содержанием, обладая, таким образом, некоторой спецификой для различных индивидов, социальных групп или социальных общностей. Можно утверждать, что отношение является важнейшим механизмом регуляции деятельности и поведения человека, установления межличностных отношений, постановки и достижения целей, способов разрешения кризисных ситуаций.

Исследование Ю. М. Портновой показало, что в период обучения в вузе уровень самоотношения имеет устойчивую тенденцию к снижению и не зависит от специальности: так, если на 1–3-м курсе низкий уровень самоуважения не проявился ни в одном случае, но к 5-му курсу этот процент составляет 1,5 %; высокий уровень аутосимпатии на 1-м курсе наблюдается у 46,6 %, в то время как на 5-м курсе он составляет 25 %; большее количество

студентов имеют внутреннюю конфликтность, высокий уровень самообвинения; высокий уровень по фактору самоуничтожения на 1-м курсе составлял 10 %, к 5-му курсу он повысился до 50 %. По мнению автора, «образовательная среда вуза в силу ориентации процесса обучения преимущественно на образовательную составляющую в ущерб воспитательной и развивающей не формирует у студентов более высокий уровень самоотношения» [234, с. 211].

Психологическая структура самоотношения, по мнению Д. Ю. Тарасова, включает в себя следующие компоненты: «самоинтерпретацию (самопредставление, самопринятие); интерпретацию жизненной ситуации как субъективное восприятие своего жизненного опыта и пространства, включающее особенности реагирования на происходящие события» [273, с. 10]. В качестве оценочных критериев автор рассматривает такие: «широта, глубина, модальность, реалистичность, соотношение Я-реального и Я-идеального, адекватность восприятия социальных воздействий, активность личностной позиции, что позволяет определить уровни самоотношения юношеского возраста» [273, с. 10].

Наше теоретико-экспериментальное исследование позволяет рассмотреть в качестве одного из основных компонентов психологического здоровья саморегуляцию как способность человека осуществлять сознательный контроль собственных психических процессов и деятельности, в том числе волевою регуляцию непосредственных эмоциональных проявлений.

В психологии понятие «саморегуляция» как один из уровней регуляции активности живых систем достаточно широко представлено в исследованиях (П. В. Борзиковой, В. П. Боярницева, В. В. Водзинской, В. А. Ганзена, Б. В. Зейгарник, Н. Каюровой, О. А. Конопкина, Е. С. Мазур, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, Г. И. Саганенко, А. А. Семенова, В. Н. Узуновой, А. Б. Холмогоровой, В. Н. Шляпникова, Е. В. Шороховой, В. А. Ядова и др.). По мнению Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогоровой, Е. С. Мазур, саморегуляция является сознательным двухуровневым процессом: операционально-

техническим и мотивационным. На мотивационном уровне— это «волевое поведение, протекающее в условиях конфликта мотивации, и саморегуляция, имеющая целью устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки и порождения новых смыслов» [88, с. 121]. Вторая составляющая переживания эффективна в критических ситуациях. «Исходным пунктом при этом, – как подчеркивает В. А. Ядов, – является представление о «действующем субъекте», его целостности, его структуре и механизмах функционирования» [322, с. 27].

Активность личности наиболее часто представляется как ядро субъектности, «целостный и ценностный способ самовыражения, самоосуществления личности, которым обеспечивает ее субъектность» [3] (К. А. Абульханова-Славская, 1999, Е. Н. Волкова, 2001, А. А. Волочков, 2003, А. К. Осницкий, 1996, Н. Е. Максимова, И. О. Александров, И. В. Тихомирова, Е. В. Филиппова, Л. Ф. Фомичева, 2004). В качестве центрального образования и базового ресурса субъекта, задающего вектор самореализации личности, рассматривается осознанная саморегуляция внешней и внутренней активности. По В. И. Моросановой, это «многоуровневый процесс инициации, построения психической активности и управления ею для достижения осознанно выдвинутых и субъектно принятых целей деятельности» [182, с. 8].

Как подчеркивают С. Ю. Головин, Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, цель, которую определяет субъект, не предполагает однозначности условий для построения программы исполнительских действий, т.е. саморегуляция имеет индивидуальный характер и «зависит от конкретных условий, от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий» [267, с. 150]. По мнению В. Г. Асеева, Л. П. Гримака, О. В. Дашкевич, Л. Г. Дикой, Е. П. Ильина, В. И. Медведева, В. И. Мясникова, Г. С. Никифорова, А. О. Прохорова, повышение эффективности профессиональной деятельности человека

возможно посредством создания и апробации научно-обоснованных внешних методов управления и регуляции функциональных психических состояний.

С. А. Гапонова подчеркивает, что «условия и продолжительность обучения в вузе обуславливают возникновение, динамику, адаптационные и оптимизационные возможности функциональных состояний в студенческом возрасте, диапазон которых включает состояния неравновесные положительные (вдохновение, удовлетворенность, радость) и неравновесные отрицательные (волнение, страх, стресс), состояния равновесные с оптимальной психической активностью (бодрость, удовлетворенность, заинтересованность, озабоченность) и пониженной психической активности (от утомления, лени и подавленности до тоски и депрессии)» [148, с. 93].

Особую тревогу, по мнению авторов исследования под руководством Ю. И. Родина (2015–2017), целью которого явилось изучение кумулятивного воздействия средовых факторов на состояние психологического здоровья студентов младших курсов педуниверситета, вызывает наличие у каждого пятого студента неблагоприятного уровня активности, самочувствия, настроения, порогового и низкого уровня стрессоустойчивости, появление признаков эмоционального выгорания на уровне резистентности, а у каждого десятого – наличие чрезмерного нервно-психического напряжения и признаков нервно-психического напряжения на уровне истощения. К тому же, «большинство испытуемых в конфликтных ситуациях предпочитали стратегию компромиссов или соперничества» [177]. Все это постепенно, как отмечают авторы, «приводит к снижению субъективной значимости учебно-профессиональной деятельности, стрессоустойчивости, ограничению способности к конструктивному решению проблем, возникновению чувства беспокойства и необоснованного страха» [243, с. 92].

Адаптация к новым социальным условиям, ломка динамического стереотипа в учебной деятельности у студентов-первокурсников могут вызывать значительное нервно-эмоциональное напряжение, в связи с чем в программы психологических курсов необходимо включать приемы обучения

произвольной регуляции поведения и деятельности. Профилактика развития отрицательных эмоциональных состояний (утомления, переутомления, монотонии, скуки, апатии) возможна за счет «снижения влияния факторов риска образовательной среды вуза за счет индивидуализации учебной нагрузки, создания атмосферы личной заинтересованности в результатах образовательной деятельности, оптимизации режима двигательной активности обучающихся с учетом их индивидуальных интересов и возможностей» [143, с. 206].

Стресс как психическое состояние, возникающее в ситуациях чрезвычайных трудностей, превышающих адаптационные возможности организма для решения поставленной перед ним задачи, Г. Селье рассматривает в качестве адаптационного синдрома, научиться управлять которым возможно «путем наставничества, личным примером или присущим человеку методом словесного разъяснения» [254, с. 35]. Однако многолетний опыт работы в вузе подсказывает, что наличие знаний о том, как правильно и адекватно поступать в стрессовой ситуации, не даст высокого результата без целенаправленной и систематичной работы по формированию навыка поведения в подобных ситуациях. Как справедливо подчеркивает И. В. Дубровина, «умению сдавать экзамены, как ни странно, никто специально не учит, вместе с тем соответствующие психотехнические навыки очень полезны, они не только повышают эффективность подготовки к экзаменам, позволяют более успешно вести себя во время экзамена, но и вообще способствуют развитию навыков мыслительной работы, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, овладевать собственными эмоциями» [227, с. 509]. И. В. Дубровиной предложен алгоритм, включающий все этапы испытания: в период подготовки к экзамену, непосредственно перед ним и в процессе сдачи экзамена, что, безусловно, имеет серьезную практическую значимость для работы педагогов и психологов со школьниками, абитуриентами и студентами.

Мы считаем, что «целенаправленное и последовательное развитие у студентов навыков осознанной регуляции поведения и деятельности – процесс длительный, осуществляемый на всех этапах вузовского обучения, включенный в структуру лекционных курсов, элективных курсов, курсов по выбору, практических занятий при проведении дидактических игр, тренингов, использовании разнообразных психолого-педагогических технологий, психолого-педагогических практик» [209]. В то же время в начальный период обучения в вузе отработка подобных практических навыков осознанной регуляции учебно-познавательной деятельности помогает выработать у первокурсников модели поведения в ситуации устного и письменного экзамена как наиболее трудных с психологической точки зрения форм квалификационных испытаний. В исследовании С. А. Гапоновой и А. Н. Пичугиной «число зафиксированных деструктивных состояний, таких как высокое эмоционально-нервное напряжение при сдаче в устного экзамена было значительно выше в сравнении со вступительными испытаниями в форме тестового контроля, при этом испытуемые отмечали спокойную рабочую обстановку и отсутствие межличностного взаимодействия в диаде преподаватель-абитуриент» [209].

Безусловно, работа в состоянии спокойствия способствует ее большей эффективности. Вслед за Г. Селье, среди главных стрессоров мы можем выделить сильные эмоции (как положительные, так и отрицательные), состояние фрустрации, работу с ограничением по времени, физический дискомфорт (шум, высокие или низкие температуры, некомфортное рабочее место). В исследовании М. Р. Хачатуровой и А. А. Федоровой экспериментально доказано пагубное влияние стресса на креативность личности, так как наиболее высокий уровень креативности был продемонстрирован испытуемыми, которые не подвергались стрессовому воздействию (ситуация, в которой стрессором выступало нарушение личной зоны с применением положительных и отрицательных стимулов оценивания, а также ограничение времени работы) [308, с. 294].

На наш взгляд, классическим примером, иллюстрирующим стадии стресса, является экзамен. Первичная стадия стресса (стадия тревоги), как показывают наблюдения, проявляется до начала экзамена в форме взаимосвязанного психического (информационного и эмоционального) и физиологического стресса. «Диффузное» беспокойство в ситуации ожидания отражается в поведении, например, повышенной двигательной расторможенности, а также во внешних физиологических проявлениях организма, например, изменяется ритм дыхания и сердцебиения, потеют ладони, дрожат колени, изменяется окраска кожных покровов. Переход к стадии адаптации, «когда студент, взяв билет, занимает выбранное им место для подготовки к ответу, может сопровождать речевая активность (“я ничего не знаю”, “все забыл”, “можно заменить билет”, “можно я приду сдавать с другой группой”))» [209]. Выработка навыков снятия внутреннего психического напряжения, в частности, «приемами аутогенной тренировки, способами переключения внимания на другие виды деятельности, например, письмо и речемыслительную деятельность» [209], – все это процесс длительной предварительной тренировки, так как попытка начального использования данных приемов в момент сдачи экзамена не принесет пользы. Последняя стадия стресса зависит от типологических особенностей нервной системы, проявляясь в полной потере сил и истощении (вплоть до ступора) или в повышенной двигательной активности человека (излишняя суетливость). Отсутствие завершающего этапа стресса не позволит рассматривать данное состояние как «закаливающую» процедуру, так как пролонгированный стресс приобретает характеристики деструктивного процесса. Признаки нервно-психического напряжения будут проявляться в отрицательных эмоциональных состояниях (пониженный фон настроения, тревога, тоска, уныние, хандра, недовольство собой, раздражение к окружающим).

В разных условиях учебной деятельности на формирование состояния определенного вида оказывают влияние различные составляющие

симптомокомплексов функциональных психических состояний студентов: побуждающие переживания (мотивация), эмоционально-оценочные переживания (настроение и оценка (ожидание) успеха-неуспеха в деятельности), индивидуально-психологические (психодинамические) особенности личности (нейротизм-стабильность и экстравертированность-интровертированность). Взаимодействие мотивации с личностной диспозицией создает личностный настрой, определяющий в сочетании с индивидуально-психологическими особенностями студентов когнитивную оценку ситуации, степень эмоциональной устойчивости к стабильной ситуации учебной деятельности, квалификационным испытаниям, склонность к дезадаптивному поведению.

Рассмотреть психологическое здоровье в развитии – как динамичный процесс изменения типа взаимодействия организма с окружающей средой, отражающийся в качественно новом способе интегрирования и обобщения полученного в процессе жизнедеятельности опыта – можно с позиции уровневого подхода, которое предложил Б. С. Братусь:

- «высший уровень психологического здоровья отражает личностно-смысловое или личностное здоровье и определяется качеством смысловых отношений человека;

- уровень индивидуально-психологического здоровья заключается в способности строить адекватные способы смысловых устремлений;

- уровень психофизиологического здоровья отражает особенности нейрофизиологической организации психической деятельности» [130, с. 260].

Б. С. Братусь рассматривает психическое здоровье как сложное, поуровневое строение и полагает, что «человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, находить к ним нужные пути, быть деятельным, успешным, самодостаточным и т. п.) и одновременно личностно ущербным, больным: не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, удовлетворяться суррогатными ценностями» [39, с. 46].

Соотношение между приспособляемостью и приспособлением к среде, по мнению О. В. Хухлаевой, зависит от конкретной ситуации и имеет возрастную обусловленность, в частности, в начале взросления начинается преобладания приспособление к среде, в то время как в период зрелости у человека проявляется способность поддерживать динамический баланс между приспособлением и приспособляемостью. Исходя из этого, автор определяет уровни психологического здоровья:

– высший уровень (креативный) – устойчивая адаптация к среде, стрессоустойчивость, активность, творческое отношение к действительности, позиции созидания;

– средний уровень (адаптивный) – в целом адаптированность к социуму, повышенная тревожность, необходимость групповой работы профилактической и развивающей;

– низший уровень (дезадаптивный) – нарушение баланса процессов ассимиляции (проявляется в ригидности, в стремлении человека соответствовать пожеланиям окружающих) и аккомодации (проявляется в наступательной позиции, властолюбии, отсутствии гибкости в поведении, преобладании экстернальной локулизации контроля, недостаточной критичности) предполагает необходимость индивидуальной психологической помощи [309].

Мы убеждены, что становление профессиональной компетенции студентов в образовательно-воспитательной среде педвуза представляет «совокупность действий по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действий по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки» [218, с. 148]. Высокий общий уровень осознанной регуляции облегчает индивиду освоение новых видов активности, стабильнее успехи в привычных видах деятельности. Низкие показатели уровня осознанной регуляции свидетельствуют о

несформированности потребности в осознанном планировании и программировании, зависимости от ситуации.

Таким образом, формирование умений и навыков саморегуляции у студента – будущего педагога является чрезвычайно актуальной проблемой в аспекте современных теоретико-экспериментальных исследований. Противоречивость взглядов и неоднозначность подходов к рассмотрению сущности психологического здоровья будущего педагога в сложной структуре взаимодействующих компонентов «с учетом их постоянного дополнения позволяет говорить о необходимости дальнейшего исследования данной проблематики и ориентации ее на особенности личности специалиста в определенный промежуток времени в контексте психологической готовности к дальнейшей успешной профессиональной деятельности» [99, с. 12].

1.4. Понятие и психологическая характеристика категории «профессиональная культура» современного педагога

Рассмотрение проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога в контексте его профессиональной подготовки в педагогическом вузе вызвало необходимость раскрытия таких основополагающих понятий терминологического аппарата психолого-педагогической науки как: «профессиональная деятельность», «педагогическая деятельность», «психологическая культура», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура», «профессиональная культура». Не менее значимым в контексте нашего исследования является выяснение места и роли психологического здоровья в формировании профессиональной компетенции, а шире – профессиональной культуры будущего педагога.

Профессия как явление социально-культурное имеет сложную структуру: «педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим

накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [118, с. 33]. Вместе с тем деятельность педагога предстает как процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач: «профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения» [107, с. 37].

Профессиональная культура представляет собой компонент общей культуры и выступает как единство системы ценностей, целеполагания, средств и методов, ресурсов и объектов профессиональной деятельности. Профессиональная культура учителя, в свою очередь, включает в себя социально-мировоззренческую, методологическую, психологическую и коммуникативную подсистемы. Социально-мировоззренческая подсистема профессиональной культуры опирается на мировоззрение и систему морально-нравственных ценностей личности, которая отражает стремление к добру, истине, справедливости и красоте. Нравственная культура педагога раскрывает объективный нравственный смысл его поведения и субъективную оценку этого поведения. Я. А. Коменский писал, что учителями должны быть люди честные, деятельные и трудолюбивые; «живые образцы добродетелей», которые они должны привить другим.

Методологическая культура учителя включает в себя: философское мировоззрение как систему представлений о природе, обществе, культуре, человеке, отражающихся в системе ценностей, идеалов, убеждений; методологическую рефлексию, которая позволяет педагогу осмысливать и преобразовывать педагогическую действительность; операциональную сферу, отражающуюся в способах познавательно-преобразующей деятельности. В. В. Краевский утверждает, что целостная методологическая культура помогает педагогу отличить настоящую науку от имитации, новаторство от прожектерства [120]. А. А. Орлов пишет: «Методологическая культура...

характеризует культуру профессионального мышления учителя, основанную на методологических знаниях, важнейшую часть которых составляет рефлексия» [199]. Е. А. Мосалов раскрывает психологический аспект методологической культуры как «способность объяснять, глубоко понимать и принимать не только диалектику науки, но и диалектику педагогической деятельности» [183, с. 59]. Прикладной аспект методологической культуры учителя отражает, по мнению Е. В. Бережновой, «навыки педагогического проектирования и конструирования образовательно-воспитательного процесса, умения осознания, формулировки и творческого подхода к решению задач практической деятельности; способности к методической рефлексии; потребность в научных педагогических знаниях» [30, с. 12]. Психологическая подсистема профессиональной культуры учителя чаще рассматривается как культура педагогической деятельности и педагогического взаимодействия. Психологическое знание помогает учителю не только понять самого себя, но и строить позитивные взаимоотношения с учениками и коллегами на основе уважительного отношения к мыслям и чувствам другого человека, способствовать формированию познавательной мотивации.

В. В. Семикин определяет **психологическую культуру** как базовую характеристику образовательной среды, наряду с психологической безопасностью способную обеспечить психическое здоровье школьников и учителей: «это высокого уровня обобщенности интегральное образование, которое включает в себя связанные по координационному и субординационному принципам психологические свойства и образования, такие как мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, рефлексивные, регулятивные» [258, с. 33]. Отсюда компонентами психологической культуры выступают: когнитивный, рефлексивно-перцептивный, аффективный, волевой, коммуникативный, регулятивный, подсистема опыта социального взаимодействия, ценностно-смысловой.

И. А. Баева, В. В. Семикин полагают, что в становлении «психологической культуры как развитого механизма личностной саморегуляции, который обеспечивает эффективное, безопасное, гуманное взаимодействие с людьми, следует выделять три основных уровня: психологическую грамотность; психологическую компетентность; зрелую психологическую культуру» [22, с. 18].

Термин «психологическая культура» по отношению к будущему учителю начальной школы, как считает В. А. Аристова, «отражает глубину самопознания и способы взаимодействия педагога с другими людьми, основанные на психологических знаниях, собственном опыте и ценностных ориентациях личности». Данное теоретико-экспериментальное исследование позволило выявить особенности развития психологической культуры будущего педагога с позиции уровневого подхода к рассмотрению следующих основных компонентов изучаемого явления: «интегративные профессионально ориентированные психологические знания, система профессионально-ценностных ориентаций, психологически обоснованные учебно-профессиональные действия» [18, с. 10].

Психологическая культура выступает в качестве особого адаптационного психологического механизма взаимодействия личности с социумом, обуславливающего психологическое здоровье человека. При этом, условием развития основ психологической культуры будущего учителя выступает создание инновационной образовательной вузовской среды, предполагающей особое структурирование учебного психологического содержания с целью его гуманизации и профессионализации. Не случайно исследователи (А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева, И. И. Рыданова и др.) говорят о «развивающем диалоге» (В. С. Библер), а в структуру коммуникативной культуры учителя включают: знания в области педагогики, психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи; коммуникативные и организаторские способности; способность к эмпатии; способность к самоконтролю; культуру вербального и невербального взаимодействия.

Профессиональная культура – «это определенный уровень овладения членами профессиональной группы, сообщества необходимыми приемами, техниками и способами решения задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности» [218, с. 152]. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитым профессиональным мышлением, однако, поглощая другие проявления личности, оно может нарушить ее целостность и всесторонность.

Понятие «педагогическая культура» как чрезвычайно значимая часть общей культуры педагога, которая находит свое отражение в системе профессиональных качеств и особенностях педагогической деятельности, хорошо представлено в педагогической литературе (С. И. Архангельский, А. В. Барабанщиков, Е. В. Бондаревская, З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, Н. Н. Тарасевич, Г. И. Хозяинов и др.). Согласно Е. В. Бондаревской, основными компонентами культуры учителя являются: «гуманистическая позиция учителя по отношению к детям, способность быть воспитателем, психолого-педагогическая компетентность, развитое педагогическое мышление, образованность в сфере преподаваемого предмета, владение педагогическими технологиями, опыт творческой и проектной деятельности, культура профессионального общения, поведения, саморазвития, саморегуляции» [218, с. 153].

Профессионально-педагогическая культура – В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов рассматривают ее как универсальную характеристику педагогической реальности, как системное образование, единицей анализа которой выступает педагогическая деятельность, обуславливаемая «индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности» [218, с. 152]. Модель профессионально-педагогической культуры, разработанная авторами, включает аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты. Аксиологический подход, по мнению В. В. Николиной, «раскрывается как система норм,

правил, идей, идеалов, образцов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и оказывающих влияние на становление отношенческого компонента в структуре личности», позволяя «включить в исследовательское поле такие феномены, как ценности, переживания, мотивы, духовное возвышение, веру, созидание, идеал» [194, с. 67].

Операциональный анализ педагогической деятельности – это «способы решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач, которых и составляют технологию профессионально-педагогической культуры учителя» [218, с. 153]. Как подчеркивает Е. Н. Дмитриева, «в модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за рамки рутинной, формализованной практики, что позволяет ему на определенном этапе развития из существа, усваивающего накопленный человечеством опыт, превратиться в «творца этого опыта» [75, с. 37]. «Личностный смысл профессиональной деятельности определяется развитием инициативности, самостоятельности, ответственности, готовности к риску, независимости, импульсивности, познавательной активности, критичности, самобытности, смелости креативности, чувства юмора» [218, с. 153].

Безусловно, стремление специалистов в области фундаментальных психолого-педагогических исследований и прикладных разработок (В. А. Аристовой, И. А. Баевой, А. В. Барабанщикова, А. Г. Бермус, Е. В. Бондаревской, В. Болотова, А. А. Гусейнова, И. Ф. Исаева, И. Б. Котовой, Н. В. Кузьминой, С. В. Кульневич, В. В. Краевского, А. Малышевского, И. И. Рыдановой, Г. Сараф, В. В. Семикина, В. А. Слостенина, Т. М. Сорокиной, Е. Н. Шиянова и др.) к выявлению психолого-педагогических условий, способствующих обучению и воспитанию студента – будущего педагога как носителя профессиональной культуры, должно всячески приветствоваться. Однако мы отдаем себе отчет в том, что профессиональная культура является неким идеалом, достижение которого возможно только при условии длительного

функционирования педагога в качестве успешного и эффективного субъекта педагогической деятельности в условиях образовательного пространства.

Главная задача системы высшего образования, на наш взгляд, заключается в создании психолого-педагогических условий для реализации идеи практико-ориентированного образования, когда образовательная среда педагогического вуза способствует развитию профессиональных компетенций будущего педагога путем включения его в реальное образовательное пространство образовательных учреждений посредством создания разветвленной сети клинических баз практик; развитием умений и навыков практической деятельности посредством проектной деятельности, научно-исследовательской деятельности; формированием системы ценностного отношения к детству как базовой ценности системы образования, к образованию как ценности, к профессии педагога как ценности, к себе как профессионалу. Залогом успешности в профессиональной педагогической деятельности как деятельности социомической должна стать личность педагога, обладающая рядом личностных характеристик. Охарактеризовать личностный статус педагога как компетентного специалиста может, на наш взгляд, понятие психологического здоровья, представляющее собой компетентность глубинного плана, интегративную личностную характеристику. Это утверждение целиком и полностью относится и к выпускнику педагогического вуза, будущему педагогу.

1.5. Психологический анализ системы современной вузовской подготовки будущего педагога

Проблема профессионально-педагогической подготовки будущего учителя сложна и многогранна. Высшая педагогическая школа в России сегодня представляет уникальную систему профессионального педагогического образования: «учительство российское – особая

субкультурная группа (ядро интеллигенции), которая выполняет функцию духовно-нравственного воспитания нации, хранения и воспроизводства ее культурного генофонда» [45, с. 6]. «Лишь на первый взгляд, – как подчеркивает В. А. Сластенин, – учительская профессия может показаться ретрансляцией знаний. На самом деле – это высокая миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке» [249, с. 490]. Особенность педагогического вуза проявляется в том, что «подготовка студента как будущего учителя... предполагает не только его образование, но и воспитание, формирование и развитие у него таких качеств личности, которые обуславливаются особенностями будущей профессиональной деятельности» [219, с. 81]. В педагогическом вузе готовят «человековеда», который не только знает, но и способен преподавать одну или несколько научных дисциплин, «учат понимать человека в отношениях с природой, культурой, социумом, другими и самим собою, учат строить свою профессиональную работу в логике становления личности» [45, с. 6].

Анализируя сложившуюся ситуацию, в которой оказалась система образования в середине 90-х годов прошлого века, Б. С. Гершунский отмечает: «в системе педагогического образования все еще преобладает прагматический подход к подготовке учителя, «натаскивание» его по различным учебным курсам, не объединенным, как правило, общей идеей подготовки творческой личности с широким, подлинно философским мироощущением и мировоззрением. Из педагогических учебных заведений все еще выпускаются... учителя-функционеры... мало интересующиеся общей образовательно-педагогической ситуацией, которая существует в стране и в мире, вопросами стратегии и политики в сфере образования» [58, с. 94]. Мы разделяем мнение В. П. Беспалько, В. А. Болотова, Е. В. Бондаревской, Л. Г. Вяткина, Б. С. Гершунского, Е. И. Исаева, Н. Д. Никандрова, А. Б. Орлова, Е. Г. Осовского, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, О. Н. Смолина, Н. А. Шайденко о том, что слабая профессионально-

педагогическая подготовка учителя явилась причиной низкой результативности реформ в сфере образования [33; 37; 199; 269; 303].

Действительно, педагогическое образование по содержанию было нацелено на подготовку будущего учителя как предметника, исключался выбор преподавателя и способов обучения. Проблема обостряется тем, что в педагогическом образовании традиционным, по мнению В. И. Слободчикова и В. И. Данильчук, является расхождение между профессиональным педагогическим развитием педагога и его подготовкой по предмету. Э. В. Балакирева отмечает, что «будущие учителя по-прежнему обучаются преимущественно предметному компоненту педагогической деятельности и некоторым простейшим механизмам психологической поддержки учения школьников – стимулированию, мотивированию, обучению их некоторым способам учебной деятельности», а в поле зрения учителя сосредоточены «...интеллект, операциональная успешность, исполнение предписанных функций, а не жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции ребенка» [23, с. 66]. По утверждению А. Маслоу, предметно подготовленный учитель научит воспитанника вполне конкретным вещам, но упустит при этом главную функцию педагогической деятельности – образование человека вообще.

Учитывая все это, мы понимаем своевременность и острую актуальность широко обсуждаемой проблемы профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. В условиях интеграции России в мировое сообщество складывается новая парадигма образования, ориентированная на гуманистическое видение всего педагогического процесса. Основными принципами высшей педагогической школы как социально-педагогической системы являются: принципы гуманизации, гуманитаризации, демократизации, национально-региональный принцип, диверсификации, личностно-ориентированный, учебно-научно-производственной направленности, целостности, развивающего профессионального образования. Как считает В. Н. Максимова, «роль образования в формировании нового сознания

человека как жителя всемирного человеческого сообщества, как жителя планеты Земля» [165, с. 7]. Образование, по мнению Е. В. Бондаревской, – это прежде всего «становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала» [36]. В качестве основополагающих функций образования автор выделяет гуманитарную, культуросозидательную (культурообразующую) и социализирующую функции.

В основу обновления педагогического образования положена личностно-ориентированная концепция, которая «связана с ориентацией на идею саморазвития и самореализации личности и обеспечения его педагогическими методами и средствами» [249, с. 131]. Анализируя содержание личностно-ориентированного образования, Е. В. Бондаревская подчеркивает его направленность на удовлетворение экзистенциальных потребностей личности: «индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного Я и научиться управлять им» [37].

Самореализация в процессе обучения в вузе стала возможна только в условиях актуализации новой концепции педагогического образования (Е. П. Белозерцев, В. А. Кан-Калик, К. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), в которой личность будущего учителя рассматривается как субъект образовательного процесса и собственной профессиональной подготовки. И. Я. Лернер выделяет структурные элементы содержания образования: «знания о природе, человеке, обществе, культуре, способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционального отношения к миру» [154, с. 62].

Сравнительный анализ закрытой и открытой систем образования позволил М. А. Федоровой выявить характеристики открытой модели образования: нелинейность; незавершенность и открытость; субъектность; неустойчивость и нестабильность; относительная предсказуемость результатов;

определение целей образования не ограничивается государственным заказом; педагог и обучающийся являются субъектами педагогического взаимодействия; обучающийся является целью, а не средством образовательных процессов; понятие «методика» как набор жестких предписаний заменяется понятием «технология» как целостного набора ориентиров, допускающих творчество преподавателя и обучающегося; ориентация не только на конечный результат, но и на процесс приобретения знаний [297, с. 28].

В условиях перехода к личностно-ориентированной парадигме образования на первый план выступает задача программирования базовой культуры личности. По мнению З. О. Кекеевой, «будущий педагог может быть сформирован только в коммуникативной жизненно-событийной и одновременно наукоемкой, творчески-преобразующей среде, в условиях реальных социальных процессов, через их моделирование в интерактивных формах академического обучения» [100, с. 3].

Изменение целей и задач профессиональной подготовки будущего педагога отражено в ГОС [62, с. 6], в основных направлениях подготовки, содержательных блоках (общекультурный, психолого-педагогический, предметный), их назначении (модули и дисциплины). Общекультурный блок включает: мировоззренческо-методологический, аксиологический, историко-культурный, социально-экономический, естественно-научный и коммуникативный модули. Дисциплины психолого-педагогического блока (ориентирующий, теоретико-методологический, деятельностный модули) направлены на развитие умений и навыков: «взаимодействия с другими людьми, ориентировки в опыте мировой психолого-педагогической культуры, диагностике внутреннего мира воспитанника и эффективности учебно-воспитательного процесса, владения конкретными психологическими и педагогическими технологиями» [219]. На подготовку учителя-предметника направлен предметный блок, в содержание которого входит

овладение основными законами, понятиями, логикой развития предметной научной области.

Психологическое знание, по мнению Т. М. Сорокиной, «удерживает основную смысловую нагрузку процесса подготовки будущего педагога», так как «...только на языке психологических категорий можно осознать, что происходит с ребёнком в результате воздействия предметного учебного содержания, а также какие формы профессиональной подготовки должен продемонстрировать при этом учитель» [271, с. 43]. Таким образом, особенностью подготовки учителя по образовательной программе бакалавриата является взаимодействие общекультурных, психолого-педагогических и предметных знаний. Бакалавр образования как базовая ступень высшего образования является показателем смены ориентиров в целях, средствах и результатах новой парадигмы непрерывного педагогического образования. Антропная образовательная парадигма, как подчеркивает Е. В. Быстрицкая, в основе которой лежит переход от преподавания жестко дифференцированных учебных дисциплин к интегрированным учебным циклам, имеющим смыслоорганизованную систему междисциплинарных связей, направлена на системную реализацию компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании [43, с. 12].

В условиях, когда труд учителя становится все более сложным и многофункциональным, существенно меняются концептуальные подходы к определению сущности профессионализма, профессиональной грамотности, компетентности, готовности (О. А. Абдуллина, Ш. А. Амонашвили, А. А. Бодалев, Г. А. Бордовский, З. И. Васильева, С. Г. Вершловский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. В. Сериков, В. А. Слостенин, Н. Ф. Талызина, А. П. Тряпицына, А. И. Щербаков и др.). Однако профессиональная готовность педагога по-прежнему определяется сформированностью у него профессиональных знаний и педагогических умений как высокого уровня педагогических действий [163, с. 9]. По данным исследований Г. А. Бордовского, Е. И. Казаковой, Е. А. Климова, К. П. Козлова, В. А. Козырева, Л. К. Лебедева, Н. Ф. Радионовой,

А. И. Раева, А. П. Тряпицыной, сочетание выделенных требований к педагогу в группе профессий «человек-человек» представляется особо сложным. Педагогическая деятельность является одной из самых сложных, так как в ней «необходимо значительное, многократное превышение компетентности педагога по отношению к обучаемому» [222, с. 16].

Мы полностью разделяем точку зрения Д. Г. Левитеса о том, что «дух школы и отношение к ней учеников определяет не только социальный заказ или его отсутствие, не только совершенство программ и учебных планов, а что-то более важное, что незримо присутствует в каждой школе и на каждом уроке, что поддается анализу с гораздо большим трудом, чем пресловутые ЗУНы, – это профессионально значимые личностные качества педагогов» [149, с. 271]. З. А. Абасов справедливо замечает, что «деятельность, и в особенности инновационная деятельность в образовании, то есть в системе «человек-человек» в отличие от инновационной деятельности в системе «человек-техника», несет на себе отпечаток культурных, личностных и профессиональных характеристик субъектов деятельности» [1, с. 17].

Качества педагога как субъекта собственной деятельности, по мнению исследователей, необходимо подразделять на личностные и профессиональные (Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, Д. Г. Левитес, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. А. Мосалов, В. А. Слостенин, Г. С. Сухобская и др.), подчеркивая значение «субъективного развития и саморазвития личности учителя, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле» [263, с. 4]. При этом личность учителя, как считает А. К. Маркова, является «стержневым фактором» его труда: «педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя» [170, с. 7].

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская выделяют три группы профессионально значимых качеств личности педагога, связанных с развитием эмпатии, динамизмом личности, эмоциональной устойчивостью. В то же время «помочь педагогу осознать, какими качествами он должен обладать и насколько они у него развиты, может только развитое профессиональное самосознание», согласно Ю. Н. Кулюткину, состоящее из «актуального Я», «ретроспективного Я», «идеального Я», «рефлексивного Я» [178].

Чтобы реализовать себя в деятельности конструктивно-моделирующего характера, современному педагогу важно обладать качествами, которые выделяет А. К. Маркова: «педагогические эрудиция; целеполагание; интуиция; наблюдательность, зоркость, слух; оптимизм; направленность; находчивость; предвидение, прогнозирование; рефлексия; импровизация» [210, с. 410].

Л. М. Митина в модели личности учителя говорит о: «вежливости, вдумчивости, взыскательности, впечатлительности, воспитанности, выдержке, самообладании, гибкости, гражданственности, гуманности, добросовестности, деловитости, дисциплинированности, доброте, идейной убежденности, инициативности, искренности, коллективизме, настойчивости, критичности, логичности, любви к детям, ответственности, отзывчивости, организованности, общительности, порядочности, патриотизме, педагогической эрудиции, принципиальности, самостоятельности, самокритичности, скромности, справедливости, сообразительности, смелости, стремлении к самосовершенствованию, тактичности, чувстве собственного достоинства, чуткости, эмоциональности» [210, с. 415].

Для того, чтобы выяснить, как сами студенты оценивают труд учителя, какие качества личности считают наиболее важными для профессиональной деятельности педагога, студентам разных курсов филологического факультета НГПУ (197 чел.) в исследовании, проведенном Ф. В. Повшедной, был задан вопрос: «Какие профессиональные качества вы считает наиболее важными в личности педагога?». Данные показали, что «49 % студентов-

пятикурсников и 32 % студентов четвертого курса важнейшими профессиональными качествами считают знание предмета и умение передать знания другим, творческое отношение к профессии. И только 19 % студентов третьего курса назвали эти качества; 46 % студентов пятого курса и 34 % студентов четвертого курса назвали такие качества личности, как высокая нравственность, любовь к детям, чувство долга и ответственности. Достаточно высоко оценили студенты IV и V курсов организаторские способности учителя – 38 и 47 %. Третьекурсники пока еще не придают серьезного значения этому качеству – 15 %. Студенты IV и V курсов, прошедшие педагогическую практику, особую роль отводят педагогическому общению, умению понять и принять своего ученика – 37 и 45 %. Студенты III курса оценивают это качество значительно ниже – 18 %. Для них оно еще не стало профессиональным инструментом педагогической деятельности» [208, с. 77–78].

Таким образом, изучение того, насколько студенты хорошо осведомлены в аспекте профессионально значимых качеств личности учителя, показал, что испытуемые старших курсов демонстрируют большой интерес к профессиональной педагогической деятельности. Значимость взаимосвязи нравственного воспитания будущего педагога с его профессиональным самоопределением подчеркивал в своих трудах В. А. Сухомлинский: «Я твердо убежден, что есть качества души, без которых человек не может стать настоящим воспитателем, и среди этих качеств на первом месте – умение проникнуть в духовный мир ребенка. Только тот станет настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он сам был ребенком. Беда многих учителей заключается в том, что они забывают: ученик – это, прежде всего, живой человек, вступающий в мир познания, творчества, человеческих взаимоотношений» [280, с. 8].

Меняется социокультурная и образовательная ситуация в направлении к «гуманистической педагогической культуре как общественной и личной ценности» (по Е. В. Бондаревской). Вместе с тем острый социально-

экономический кризис в обществе обусловил девальвацию профессии учителя, потерю ее престижа, в том числе из-за низкого уровня социально-экономического обеспечения, что не могло не сказаться на профессиональной подготовке: широта кругозора, уровень общекультурных интересов, познавательной мотивации у нынешних студентов значительно снизились. Поэтому «формирование профессиональной компетенции будущего педагога выделяется в приоритетную проблему высшего “антропоцентрированного” образования (В. И. Слободчиков), ориентированного на индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к “самоизменению и культурному саморазвитию” (Е. В. Бондаревская)» [218]. Концепция непрерывного многоуровневого педагогического образования «нацелена на создание условий для развития творческих способностей будущих специалистов, формирования их педагогической культуры, педагогического мастерства и педагогического общения». Кроме того, «категорию психологического здоровья необходимо сегодня рассматривать как важнейший критерий качества профессиональной подготовки будущего педагога уже на этапе вузовского обучения» [218, с. 153].

Психология при этом перестала быть только психологической наукой, оторванной от реальной ситуации жизни человека на разных этапах его жизненного пути, что позволяет рассматривать ее как науку интегрирующую. Инновационное содержание психологических дисциплин уже на первом уровне освоения психологических знаний не только расширяет сферу сознания, но и способствует личностному и профессиональному самоопределению будущего педагога» [218]. Изучение психологических курсов «Введение в психологию», «Общая и экспериментальная психология», «Психология развития и возрастная психология», «Методология психологического исследования», «Детская психология», «Детская практическая психология», «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям», «Психолого-педагогическая диагностика: Качественные и количественные методы педагогических и психологических

исследований» задает «базовый уровень освоения системы научных знаний, создавая новые возможности развития профессиональной компетенции будущего учителя в условиях педвуза» [210]. Таким образом, психологические дисциплины в педагогическом вузе – важнейшее средство развития профессиональной компетенции и повышения уровня психологической культуры будущего педагога, в том числе относительно психологического здоровья, условий и способов его укрепления.

1.6. Взаимосвязь понятий профессиональная компетенция и психологическое здоровье будущего педагога

В настоящее время исследователи в области педагогики, психологии, педагогической психологии, психологической антропологии (И. А. Зимняя, С. А. Писарева, В. В. Семикин и др.) ведут активные поиски путей и методов представления результатов образовательного процесса от этапа целеполагания до этапа оценки результатов. В. В. Семикин подчеркивает, что реализуемая в России стратегия модернизации образования выдвигает задачу формирования компетентности в средней и высшей школе [78]. С. А. Писарева отмечает, что сегодня «понятие компетентности связывается не только с профессией и квалификацией специалиста, предметом исследования становится социальная, коммуникативная и другие непрофессиональные виды компетентности» [218, с. 151].

Концептуальными понятиями компетентностного подхода в образовании являются понятия «компетенция» и «компетентность». Для большинства зарубежных и части отечественных исследователей (Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, Дж. Равен, М. В. Рыжаков) характерна позиция отождествления этих понятий. Трудности научного понимания данных терминов, как отмечают И. Ф. Игропуло, Н. Ю. Ботвинева, определяются еще и тем, что в нормативных документах отсутствует их однозначная трактовка. Профессиональная компетентность в отечественной и зарубежной

литературе рассматривается как «основа профессиональной деятельности специалиста; степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности и необходимыми для осуществления педагогической деятельности психологическими качествами; способность личности на разных уровнях решать педагогические задачи различных классов; гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания и умений, навыков педагогического общения [218, с. 151].

В. В. Семикин разделяет данное С. А. Писаревой определение компетентности как способности личности осуществлять сложные культуросообразные виды действий [207, с. 30]. О. В. Акулова отмечает, что представители Санкт-Петербургской педагогической школы понимают компетентность «как способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [11, с. 35]: «Образование – это процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых. Образованность – индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт» [196, с. 45].

А. А. Деркач и В. Г. Асеев отмечают предельно широкую в рамках акмеологического подхода трактовку феномена компетентности в единстве рефлексивного, аутопсихологического, социально-перцептивного компонентов (работы научных школ К. А. Абульхановой, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Е. А. Климова, И. Н. Семенова и др.).

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н. В. Кузьминой, включает: «специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-

психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [218, с. 151–152].

А. К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет: профессиональные психологические и педагогические знания; педагогические умения; психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [169, с. 7]. В более поздней работе – это уже специальная, социальная, личностная и индивидуальная профессиональная компетентности.

Развитие исследований о профессиональной компетенции учителя идет в разработке проблемы формирования педагогической культуры учителя (И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова, В. И. Михеев); педагогической направленности (А. А. Орлов, С. Т. Каргин, И. Я. Фастовец и др.); развития профессионально важных качеств личности (В. Н. Абросимов, Е. П. Белозерцов, И. А. Колесникова, А. Е. Кондратенков, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.); педагогического творчества (В. И. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, В. И. Загвязинский, М. М. Поташник и др.); психологических основ профессиональной деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн и др.) [273].

Исследуя профессиональные качества преподавателя, В. Н. Абросимов выделяет специальную, педагогическую, социально-экономическую, коммуникативную, социально-культурную компетентности [2, с. 64]. По мнению В. Н. Введенского, понятие «профессиональная компетентность» интегрирует термины «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности»: «компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик» [47, с. 51].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции А. В. Хуторского относительно сущности взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность»: «компетенция является совокупностью взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для достижения эффективности деятельности; компетентность... представляет собой владение субъектом соответствующей компетенцией, отражающей при этом личностное отношение к ней и предмету деятельности» [310, с. 60].

И. А. Зимняя подчеркивает, что «компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» и выделяет компетенции, которые относятся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения; отражают социальное взаимодействие человека и социальной сферы; относящиеся к деятельности человека [89].

Т. М. Сорокина рассматривает категорию «профессиональная компетенция» учителя начальной школы как интегративное понятие: «динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных» [271, с. 110–111] включает следующие компоненты: гуманистическое педагогическое мировоззрение как основы организации «педагогического пространства» для младших школьников; систему профессиональных интегративных знаний и навыков, стержнем которой является психологическое знание; специфическая направленность личности учителя «на ребёнка», актуализируемая в диагностико-управленческой деятельности. В основе профессиональной компетенции заложено осознание педагогом своих возможностей, особенностей детской группы, перспектив её развития, своеобразия социума, что, в конечном итоге, и определяет профессиональную гибкость педагога в выборе педагогических технологий, позволяющих создать условия для развития личности младшего школьника [262, с. 53–55]. Е. А. Романова, рассматривая особенности профессиональной

компетенции педагогов, работающих с младшими подростками, также выделяет профессиональные действия трех видов: аналитические, диагностические, прогностические, а системообразующей составляющей определяет психологическое знание, «удерживающее на себе» основную смысловую нагрузку в профессиональной деятельности [247].

О. Ю. Дедова, включая в структуру профессиональной компетентности «психодидактические профессиональные знания интегративного характера; профессиональные действия; профессиональную мотивацию», подчеркивает необходимость их развития у педагогов дошкольного/начального образования. Анализ результатов исследования показывает: слабое владение психологической терминологией, недостаточную осведомленность в психологических особенностях возраста обучающихся и психологических особенностях организации педагогического процесса; только 25 % респондентов владеет высоким уровнем диагностических умений, менее 20 % педагогов владеет высоким уровнем аналитических умений, прогностические действия сформированы лишь у 10 % респондентов [67, с. 16].

ФГОС ВПО (2011) определил требования к результатам освоения основных образовательных программ по направлению подготовки будущего педагога [294, с. 5–8]. Исследователи подчеркивают, что содержание компетенции не является принципиально новым, но «в отличие от навыка компетенция осознана; в отличие от умения компетенция переносима, совершенствуется... по пути интеграции с другими компетенциями... в отличие от знания компетенция существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней» [64, с. 19].

Следовательно, компетентностный подход заставляет по-новому взглянуть на цели, смыслы и качество образования и, как подчеркивает В. И. Панов, на первый план выводит психологические механизмы, условия и методы формирования психологических способностей и других новообразований, которые составляют психологический фундамент ключевых компетентностей: «общей для подобных новообразований является

способность обучающегося к произвольной (осознанной) саморегуляции своей познавательной и личностной сферы, которая обеспечивает осознанность и ответственность не только при выполнении учебных заданий, но и при выборе способов своего поведения и жизненного пути» [201, с. 46]. Не случайно А. К. Маркова выделяет «психологическую модель» профессии учителя, а центральным смыслообразующим звеном профессиональной компетентности педагога, по мнению Т. Д. Барышевой, В. Н. Кикеевой, Н. Е. Костылевой, А. К. Марковой, Е. А. Романовой, В. А. Сластенина, Т. М. Сорокиной, И. В. Тухман, является ее психологическая составляющая, при этом в качестве важнейшего условий развития профессиональной компетенции учителя рассматриваются два взаимосвязанных процесса: психологизация дидактико-методической деятельности учителя и профессионализация психологической составляющей его профессионализма.

В то же время, если рассматривать компетентность как: «интегральный результат, принадлежащий всем участникам образования; управляющее воздействие на самоорганизующуюся систему, каковой является открытое образование; ценность, обогащающую педагогическую культуру» [66, с. 3], то большинство исследователей ограничивают инновационный потенциал открытого образования, оставляя нераскрытой методологическую сущность компетентности как психолого-педагогического феномена становления профессиональной культуры всех участников образовательного пространства. Согласно Закону «Об образовании в РФ» (2012), наряду с основными участниками педагогического процесса, коими являются учащиеся, родители, педагоги, могут быть и спонсоры, общественные организации, административно-управленческие структуры различного уровня, международные инвестиционные фонды, работодатели и другие социальные партнёры.

На наш взгляд, в контексте профессиональной подготовки студента в образовательном пространстве современного педвуза необходимо переосмыслить значение развития профессиональной компетенции как необходимого условия, посредством которого система образования выходит

на уровень личностного развития будущего педагога. То есть формирование профессиональной компетенции студента на этапе становления его как специалиста грамотного, знающего, компетентного, способного в дальнейшем к собственной профессиональной педагогической деятельности, особым образом влияет на процесс осознания будущими педагогами своих психологических особенностей, своих возможностей в направлении укрепления собственного психологического здоровья (таблица 1).

Качественно новые требования к уровню образованности, культуры педагога, его профессиональной компетенции и психологическому здоровью определяются тем, что труд современного педагога становится все более сложным и многофункциональным: «современной школе нужен учитель-профессионал, учитель-мастер, владеющий новыми педагогическими технологиями и искусством общения; учитель с высоким уровнем педагогической культуры и профессиональной компетентности» [138, с. 67].

Наряду с этим инновационные процессы в подготовке педагога, по мнению Е. Г. Полупановой, обусловлены демонополизацией и оперированием в русле рыночной экономики терминами «конкуренция», «прибыль», «эффективность затрат», «продуктивность обучения», централизацией контроля за подготовкой педагогических кадров посредством более жестких стандартов, сертификации, лицензирования работающих и будущих учителей [223, с. 121]. Эти тенденции обусловлены приоритетной задачей высшей школы – подготовкой высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. При этом надо учитывать, что деятельность вуза по подготовке специалистов представляет собой сложный динамический, развивающийся процесс, который «строится на личностно-ориентированном подходе, диалогическом характере всех педагогических взаимодействий, целевой установке на творческое развитие всех субъектов среды с предоставлением им определенной свободы и пространства для активизации их ответственности, самостоятельности и самосознания» [92, с. 233].

Таблица 1 – Соотношение компонентов профессиональной компетенции и компонентов психологического здоровья будущего педагога

		Компоненты профессиональной компетенции будущего педагога
1	2	
Компоненты психологического здоровья будущего педагога		Мотивационный
		Система гуманистического педагогического мировоззрения, основанного на приоритете целей детского развития в обучении, позволяющего педагогу организовать управление системой «педагогического пространства», включающей особенности взаимодействия педагога и детской группы, организацию общения с родительской группой и собственное профессиональное самосовершенствование
	Самоотношение (аксиологический)	– степень осознанности «Я», рефлексивности, критичности, отсутствие вытеснения; – уровень самомнения, самоуверенности, внутренней напряженности; – ощущение ценности собственной личности, эмоциональное, безусловное принятие себя и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; – желание соответствовать идеальному представлению о себе; – ценности самоактуализирующейся личности, способность к целостному восприятию себя, мира и людей, способность жить настоящим, ощущать связь прошлого, настоящего и будущего; – способность к быстрому установлению глубоких эмоциональных контактов с людьми; – стремление к приобретению знаний об окружающем мире; – творческая направленность личности; – независимость в поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами («изнутри направляемая» личность)
		Содержательно-деятельностный
	Самоактуализация (мотивационно-потребностный)	Система учебно-профессиональных действий, предполагающих: – овладение специфическими аналитическими навыками для восприятия и оценки педагогической ситуации как многомерной, постоянно изменяющейся, инновационной педагогической деятельности; – умениями соотносить содержательно-предметный аспект обучения школьников с возможными в процессе обучения изменениями детской психики
		– сформированность потребности в осознанном планировании деятельности; – реалистичность планов, их детализированность, иерархичность, устойчивость в ситуации помех, гибкость в новых обстоятельствах; – самостоятельность выдвижения целей деятельности; – способность выделять значимые условия достижения целей в текущей ситуации и в перспективном планировании; – развитость и адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов

Продолжение таблицы 1

1	2
	<p style="text-align: center;">Диагностико-регулирующий</p> <p>Специфические интегративные профессиональные действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аналитические, позволяющие педагогу в процессе обучения на основе учебного содержания диагностировать особенности развития младших школьников; – проектировочные, помогающие педагогу проектировать варианты развития детей под влиянием обучающих психолого-педагогических воздействий учителя и родителей; – прогностические, предоставляющие педагогу возможности разработки перспективных программ детского развития в процессе обучения, а также программ саморазвития
Саморегуляция (инструментальный)	<ul style="list-style-type: none"> – переживание собственного «Я» как интегрирующего и организующего личность и деятельность, – обоснованность и последовательность внутренних побуждений и целей; – гибкость регуляторики в ответ на быстрое изменение событий в ситуации риска; – самостоятельность в планировании деятельности и поведения, организации работы по достижению цели, контроля хода ее выполнения, анализа и оценки промежуточных и конечных результатов деятельности; – легкость овладения новыми видами активности, чувство уверенности в незнакомых ситуациях, стабильность успехов в привычных видах деятельности; – гибкость в реализации своих ценностей в поведении, социальном взаимодействии; – степень рефлексии; – способность вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции

Многолетний личный опыт работы в вузе показывает, что «...в сложившихся условиях нужна новая концепция профессиональной подготовки будущего учителя, которая будет способствовать развитию не только его профессиональной компетентности, но и формированию духовно-нравственной, инициативной, толерантной личности» [216, с. 72].

Выводы по главе 1

В первой главе осуществлен теоретический анализ ключевых вопросов по проблеме изучения психологического здоровья в системе профессиональной вузовской подготовки будущего педагога:

– рассмотрены понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье», проанализировано их соотношение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе; определено психологическое поле смыслообразующего термина «психологическое здоровье» (по И. В. Дубровиной), позволяющего выделить психологический аспект проблемы здоровья человека;

– проанализированы отечественные и зарубежные исследования по проблеме изучения особенностей психологического здоровья студента-будущего педагога как активного субъекта педагогического взаимодействия; при этом мы рассматриваем процесс развития профессиональной компетенции будущих педагогов в образовательной среде педвуза как действия по осознанию степени соответствия своих возможностей требованиям педагогической профессии, а также действия по саморазвитию;

– проанализировано содержание понятия «психологическое здоровье» и его структурные компоненты в русле идей представителей гуманистической психологии, что позволило сделать вывод о взаимосвязи зарубежных и отечественных подходов к пониманию сущности изучаемого явления; при этом основными компонентами психологического здоровья являются положительное отношение к самому себе, положительное отношение к другим людям, личностная рефлексия, стремление к гуманистическим ценностям и потребность в самоактуализации, в саморазвитии;

– раскрыты такие основополагающие понятия терминологического аппарата психолого-педагогической науки как: «профессиональная деятельность», «педагогическая деятельность», «психологическая культура», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура», «профессиональная культура»; при этом категория психологического здоровья рассматривается как важнейший критерий качества профессиональной подготовки будущего педагога, его профессиональной компетенции;

– раскрывается роль психологической антропологии в изменении психологической составляющей в подготовке будущего учителя; при этом

формирование профессиональной культуры будущего педагога становится средством утверждения общечеловеческих ценностей системы высшего «антропоцентрированного» образования (по В. И. Слободчикову), с приоритетом индивидуальности и неповторимости личности, ее способности к самоизменению и культурному саморазвитию (по Е. В. Бондаревской);

– рассмотрены виды, структура и психологические особенности профессиональной компетенции будущего педагога в аспекте индивидуальных вариантов его психологического здоровья.

Главная задача системы высшего образования, на наш взгляд, заключается в создании психолого-педагогических условий для реализации идеи практико-ориентированного образования, когда образовательная среда педагогического вуза способствует развитию профессиональных компетенций будущего учителя путем включения его в реальное образовательное пространство образовательных учреждений посредством создания разветвленной сети клинических баз практик; развитием умений и навыков практической деятельности посредством проектной деятельности, научно-исследовательской деятельности; формированием системы ценностного отношения к детству как базовой ценности системы образования, к образованию как ценности, к профессии педагога как ценности, к себе как профессионалу.

Залогом успешности в профессиональной педагогической деятельности как деятельности социомической должна стать личность педагога, обладающая рядом личностных характеристик. Охарактеризовать личностный статус педагога как компетентного специалиста может, на наш взгляд, понятие психологического здоровья, представляющее собой компетентность глубинного плана, интегративную личностную характеристику. Это утверждение целиком и полностью относится и к выпускнику педагогического вуза, будущему педагогу. Развитие профессиональных компетенций в учебно-профессиональной деятельности будущего педагога способствует его начальному вхождению в профессию, именно поэтому мы

можем говорить об уровне подходе к психологическому здоровью. Постепенное развитие профессиональных компетенций способствует изменению самоотношения, формированию навыков саморегуляции, способствует развитию потребности в самоактуализации. Знание личностных особенностей, склонностей, способностей обучающегося, его жизненных целей и ценностных ориентаций наряду с созданием в образовательной среде атмосферы свободы, ответственности, внимания к внутреннему миру человека, атмосферы поддержки, доверия, заинтересованности в развитии каждого участника образовательного процесса, на наш взгляд, расширяет возможности для личностного роста в контексте профессионального становления, что, в свою очередь, расширяет возможности самоактуализации.

Таким образом, в той же мере, как развитые профессиональные компетенции являются показателем эффективности реализации в образовательной среде педагогического вуза условий развития профессиональной компетентности будущего педагога, так и уровень психологического здоровья выпускника педагогического вуза является показателем развития его психологической культуры. И процесс этот идет от психологической грамотности в вопросах психологического здоровья будущего педагога через развитие умений и навыков применения полученных знаний по отношению к собственному психологическому здоровью, а в конечном итоге, уже на этапе собственной практической деятельности, – до психологической компетентности в вопросах поддержания психологического здоровья своих воспитанников.

Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Теоретические основы концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога

Раскрытие теоретико-методологических основ концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога в современных условиях осуществлялось в следующей логике:

- анализ особенностей современной психолого-педагогической ситуации; выявление ее основных проблем и противоречий и новых вызовов в образовании;

- критическое переосмысление сложившихся в отечественной и зарубежной психологии представлений, идей, концепций о специфике феномена «психологическое здоровье», его сущности, содержания, психологической структуре;

- определение базовых компонентов структуры психологического здоровья;

- обоснование концептуальных подходов к методам и технологиям укрепления психологического здоровья;

- выявление критериев, реализация которых обеспечивает личностный смысл и эффективность укрепления психологического здоровья будущего педагога в современных условиях;

- раскрытие возможностей формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в образовательном пространстве педагогического вуза.

Исходя из данной логики исследования, необходимо было проанализировать особенности психолого-педагогической ситуации, которая их обуславливает.

Отсюда важнейшим моментом в разработке концепции является осмысление и оценка реального состояния проблемы психологического здоровья в современных изменяющихся социально-экономических условиях и анализ того, что происходит в высшей школе, в педагогическом образовании, какая перестройка происходит в образовательной среде и на какие ценности студенческой молодежи можно опереться в этом процессе.

При рассмотрении эволюции социокультурных систем и, следовательно, всего общества в целом на основании теоретико-информационного подхода (принципа максимума информации) выделяются три фазы, отвечающие различному характеру ресурсно-информационных взаимоотношений. На информационной фазе развития системы, которая началась несколько десятилетий назад и продолжается вплоть до настоящего времени, наиболее важными становятся затраты на информационную деятельность, на обеспечение коммуникаций, создание и текущее функционирование внутри созданной искусственной среды обитания. «Все, что мы называем культурой, или ту часть себя, которую мы впитали из социального окружения, есть творения креативных людей. Искусственная среда обитания, включающая в себя культуру, которую творят люди, определяет будущее этих людей, будущее человечества» (М. Csikszentmihalyi, 1996). При этом «информацию, имеющуюся в распоряжении социокультурной системы, можно трактовать как накапливаемый своеобразный ресурс» [60, с. 31]. Наиболее эффективным является отбор и использование информации в социокультурной системе как передача опыта, знаний, умений: «за счет информации резко сокращается время выбора оптимального варианта, и этим можно объяснить существенно большую скорость социальной эволюции по сравнению с биологической» [161, с. 150].

Э. Тоффлер называет эту стадию «постиндустриальной, или информационным обществом, которое характеризуется разработкой новых технологий для промышленного производства» [289]. В. Н. Марков выдвигает предположение о природе «четвертой» волны развития современной

цивилизации, отправной точкой которой служит тенденция рассматривать человека в качестве ключевого ресурса современного производства, при возрастании роли знания и необходимости учебы в течение всей жизни. Поэтому основное внимание будет уделяться «развитию творческой индивидуальности самого работника, обеспечению его максимальной самореализации» [168, с. 187]. И если «для информационного общества развитие творческой индивидуальности в значительной мере стимулируется извне, исходя из объективных требований профессиональной деятельности, то в рамках четвертой волны развитие и саморазвитие личности будет в основном определяться внутриличностными причинами» [229].

Поэтому ключевой позицией можно считать «специально организованную деятельность по пролонгированному развитию и саморазвитию личности, творческий потенциал которой послужит основой для постоянного улучшения информационных, промышленных и социальных технологий трансформации общества. Важную роль в подобной специально организованной деятельности будут играть уже функционирующие институты образования и науки, однако им придется претерпеть кардинальные изменения, связанные с созданием социально-культурной среды, способствующей увеличению креативной активности каждого члена общества» [229]. «Естественным культурным и цивилизационным фоном для актуализации такой потребности выступает превращение науки в непосредственную производительную силу и изобретение «усилителя для разума» в лице компьютера» [168, с. 187]. Креативность как общественно системный феномен является взаимодействием между мыслями человека и социальным контекстом: «в конечном счете, в современном мире выживает и процветает то общество, которое в наибольшей мере способствует развитию творческого потенциала всех своих граждан во всех сферах деятельности – научной, практической и художественной» [163].

Если согласиться с Е. А. Климовым, что психика человека – функция не самого по себе мозга, а системной организации «человек-среда», то эта

системная организация выступает функцией «социальной материи» (по М. К. Мамардашвили) и условием «социального бытия» (по Г. Г. Шпету), носителем которого является «человек как субъект», введенный «в состав бытия» (по С. Л. Рубинштейну). Итак, «системная целостность “человек-среда” как особая реальность, выступающая функцией “социального бытия” и основанием воспроизводства человека, его развития и самоосуществления в процессе культурно-исторического развертывания социальной эволюции, является исходной в познании человека и характера, степени действия всей сложнейшей иерархии и многообразия наращиваемых и дифференцирующихся сред его действительного существования» [229]: исторической, этнокультурной, общественной, семейной, профессиональной, образовательной, информационной, городской, коллективной и т. п. [251].

В настоящее время большинство исследователей сходятся во мнении, что креативные способности могут быть улучшены с помощью поддерживающей, обогащающей среды, поощряющей творческие достижения. Широко известен тот факт, что в раннем школьном возрасте «у детей происходит снижение креативности, вероятно, за счет блокирующего, тормозящего влияния средовых факторов, сложности освоения новой школьной среды» [51, с. 417]. Как отмечал Л. С. Выготский, по социальному вектору воздействия на личность среда может как содействовать, так и препятствовать процессу становления личности: «Созидательные возможности среды переходят из потенциального в актуальное состояние только в зависимости от активности людей и характера использования компонентов среды в процессе ее освоения и преобразования» [53]. Наделяя среду своими личными характеристиками, субъект «создает авторское пространство, новое, более структурированное, упорядоченное, субъективное по сравнению с объективно создаваемой средой». «Пространство человека выступает психологическим фактором преобразования реальной общей среды в реально-личностную, созданную личностью и субъектом «под себя» в процессе своей жизни и деятельности» [184, 56].

Под **образовательной средой** понимается «ближайшее окружение человека, во взаимодействии с которым он формирует, развивает и проявляет свои познавательные, коммуникативные, социально направленные качества» [229]. При всем многообразии определений образовательной среды (В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1992; В. И. Панов, 2002; В. В. Рубцов, 2007; В. И. Слободчиков, 1996), как отмечает Т. Н. Тихомирова, «обращает на себя внимание постоянство двух структурных компонентов: психодидактического (содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса) и социального (межличностное взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности)» [287, с. 30]. Компоненты среды обучения делятся на две части: «субъекты (обучаемые и преподаватели) и объекты (средства обучения, методики, материальная база, сфера управления педагогическим процессом, способы учебной деятельности) образовательного процесса» [229]. Образовательное пространство при этом мы рассматриваем «как интегративную нелинейную целостность, обнаруживающую взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общей интенцией ее субъектов к образовательному результату» [306, с. 108].

Более высокий уровень развивающей образовательной среды **креативная образовательная среда** – такое «состояние (субстанция) среды образовательной (интеллектуальной), взаимосвязь компонентов которой позволяет человеку динамично проходить следующие фазы развития: объектную, субъектно-функциональную, субъектную, преобразования» [69, с. 108]. При этом, по Дж. Гилфорду, «развивается способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию большого числа идей, гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи), оригинальность (способность отвечать нестандартно), способность усовершенствовать объект, добавляя детали, способность решать проблемы» [229].

Практика работы современного образовательного учреждения и, прежде всего, требования к организации его образовательного процесса претерпевают серьезные изменения. Самое существенное в таком изменении – это смещение целевого акцента современного образования от учебных знаний и умений к компетентности как некоторой актуальной и уже оформленной способности эффективно действовать в разнообразных практических ситуациях. «Содержание образования здесь рассматривается как система образовательных компетентностей, представляющих собой комплексную структуру, которая интегрирует взаимосвязанные ценностные ориентации, умения и знания для эффективного решения личностно значимых и социально актуальных задач в определенных сферах культуры и видах деятельности» [129, с. 131], и является средством обеспечения саморазвития личности.

Один из возможных путей – целенаправленная организация креативной образовательной среды в образовательном учреждении. В этом плане необходима не только общая направленность на организацию креативной среды, но и активный поиск в разработке принципов ее осуществления, определение содержания, структуры, этапов ее построения. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются: «высокая степень неопределенности и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность» [121]. При этом возникает проблема адаптации обучающихся и преподавателей к восприятию такой среды и деятельности в ней, так как «одним из важнейших моментов, характеризующих сущностно значимую специфику деятельности, является “вписанность” ее в особое объективно формируемое единство взаимодействия-взаимообусловленности – деятельности, ее субъекта, среды; когда характер целей, их подвижность, подвижность мотивов, особенности действий, реализуемых в деятельности, в значительной степени прессингуется спецификой, в которые включен индивид» [70, с. 93].

Возникновение идеи организации индивидуального образовательного маршрута и его внедрения в педагогическую практику связано с петербургской

педагогической школой (Т. Б. Алексеева, Л. Н. Бережная, Н. А. Лабунская, С. А. Писарева, В. Е. Родионова, А. П. Тряпицына и др.). Описанию индивидуального маршрута школьника посвящены исследования Е. А. Александровой, В. С. Безруковой, В. И. Богословского, М. А. Кунаш, Т. А. Рейндольф, Н. В. Смирновой, И. С. Якиманской и др. Мы понимаем под индивидуальным образовательным маршрутом «персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного, – формируемый совокупностью объективных и субъективных факторов и осуществляемый самим обучающимся в соответствии с его личными предпочтениями, мотивами и интересами» [306, с. 55].

В понимании И. С. Якиманской, индивидуальная образовательная траектория является «персональным путем реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [323, с. 46]. Личностный потенциал ученика рассматривается нами как совокупность его способностей и умений: познавательных, деятельностных, коммуникативных, творческих и др. При этом, индивидуальная образовательная траектория способна выявить и развить данные способности учащихся.

Термин «индивидуальный образовательный маршрут», по нашему мнению, наиболее полно и содержательно отражает сущность процесса индивидуализации образовательного пути обучающегося. Как образовательная проекция он включает: «проектирование индивидуального образовательного пути в процессе взаимодействия обучающегося со всеми субъектами образовательного пространства; содержательно-деятельностную реализацию индивидуального образовательного маршрута или построение индивидуально-образовательной траектории развития обучающегося» [306].

Значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в том, что «обучающийся, опираясь на собственный анализ ценностных ориентаций и рефлексии личных мотивов и потребностей, самостоятельно и

осмысленно осуществляет выбор персонального пути своего личностного развития, принимает на себя ответственность за сделанный выбор» [323, с. 58].

С. В. Маркова в основу классификации индивидуального образовательного маршрута ставит познавательную деятельность учащихся и выделяет три типа индивидуальных образовательных маршрутов: «маршрут интеллектуальной познавательной направленности, творческой познавательной направленности и лидерской познавательной направленности» [171].

Традиционно выделяют такие компоненты индивидуального образовательного маршрута: мотивационно-формирующий (изучение и формирование системы мотивов, потребностей и ценностных ориентаций обучающегося); целеполагающий (определение и постановку цели и задач индивидуального образовательного маршрута); содержательный (основные содержательные модули и дополнительный учебный материал для развития базовых знаний и умений); деятельностно-процессуальный (процесс осуществления индивидуального образовательного маршрута); технологический (разрабатываются и определяются педагогические технологии реализации индивидуального образовательного маршрута); организационно-педагогический (определение и организация педагогических условий для проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута).

В процессе организации индивидуального образовательного маршрута А. В. Проворова выделяет определенные функции педагога:

- «структурирования педагогического процесса (согласование целей, потребностей, соотнесение возможностей образовательного с задачами индивидуального образовательного маршрута);

- сопровождения (педагог консультирует субъекта образовательного процесса при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута);

- регулирования (использование необходимых форм деятельности в реализации индивидуального образовательного маршрута)» [228, с. 258].

Анализируя современное состояние образования, Р. Левин выделяет такие ключевые тренды как: сочетание традиций и инноваций, устранение разрыва между теорией и практикой, новое качество, деятельность и уникальность. Именно эти тренды, по мнению Р. Левина, определяют успешность и эффективность деятельности высшей школы [278, с. 24].

Анализ современной психолого-педагогической ситуации и тенденций развития образования в мире показал, что необходимо учитывать те изменения, которые происходят в образовании в целом, и в психолого-педагогическом, в частности: нарастают процессы глобализации и информатизации, что ведет к росту конкурентоспособности и изменению рынка образовательных услуг; переосмысливается роль педагогики и психологии в социуме; изменяются образовательные технологии и методы подготовки специалистов; возрастает роль проектной и командной работы; актуализируются общечеловеческие нравственные ценности (совесть, добро, справедливость, милосердие, достоинство и др.), идет процесс духовного становления и развития личности, которые, по мнению И. В. Дубровиной, составляют основу психологического здоровья.

Вместе с тем очень важно обратить внимание на вызовы современности, в которых существует педагогическое образование в России:

- «ранняя интеллектуальная зрелость и способность к использованию современных технологий не обеспечивают синхронности в столь же раннем социальном взрослении и ответственности перед собой, семьей и обществом;
- недостаточность компетентной подготовки будущего учителя;
- по данным Минобрнауки РФ, удовлетворенность работой педагога со стороны родителей и учеников ежегодно снижается на 2–3 %;
- традиционная система подготовки будущего педагога в системе высшего педагогического образования не формирует требуемые компетенции;
- цикл образования и воспитания в педагогическом образовании является наиболее долгим и консервативным из всех образовательных процессов, занимая от 15 до 20 лет» [200, с. 13–14].

Решение этих проблем предполагает высокий уровень общей и педагогической культуры, компетентности, психологической грамотности и психологической культуры будущего педагога как основного условия укрепления его психологического здоровья.

Изучение феномена «психологическое здоровье» в современных условиях формирования личности нового педагога, его психолого-педагогической культуры приводит к необходимости разработки концепции укрепления психологического здоровья, основанием для которой являются идеи и концепции известных отечественных и зарубежных психологов, чьи имена стали достоянием психологии как науки, ее «золотым фондом», и современных исследователей, чьи идеи уже оказывают большое влияние на развитие психологии как научной, так и прикладной отрасли знаний о человеке. Это, безусловно:

- культурно-историческая теория развития психики человека, связанная с именем Л. С. Выготского, именами его учеников и последователей;
- психология отношений (В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, В. М. Басов, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.);
- психология личности (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Бондаревская и др.);
- гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь и др.);
- психология здоровья (В. А. Ананьев, О. С. Васильева, Н. Б. Дмитриева, Н. А. Кравцова, Г. С. Никифоров, Ю. И. Родин, Н. А. Родионов, М. Ф. Секач, Ф. Р. Филатов и др.);
- антропологическая психология (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев и др.);
- идеи, заложенные в основание научной школы И. В. Дубровиной;
- идеи научной школы И. А. Баевой, В. В. Семикина относительно разработки и содержательного наполнения термина «психологическая безопасность образовательного пространства».

Так, Л. С. Выготский в рамках культурно-исторической теории определял развитие психики как процесс «врастания в культуру». Сущность культурного развития, его структура, функции, генезис культурного поведения, высших психических функций, – все это входит в сферу научных интересов ученого, при этом термином «культурное развитие» Л. С. Выготский обозначает надприродные, общественные по происхождению изменения психики, а психические новообразования и, в целом, вся культура психической деятельности человека являются результатом овладения содержанием, формами, средствами человеческой культуры [55]. Психологический аспект проблемы укрепления психологического здоровья человека как субъекта определенной культуры и нравственности заключается в гуманизации образования и воспитания. Признание ценности человека как личности, его прав на счастье, здоровье, свободу, – это сущность гуманизации, основа гуманистической психологии.

И. В. Дубровина считает, что «психологическое здоровье человека как прижизненное образование и неперемное условие полноценного функционирования человека предполагает здоровье психическое, основу которого составляет всестороннее развитие психики на всех этапах онтогенеза» [226]. О. В. Хухлаева подчеркивает, что, «с одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка или взрослого, учителя или менеджера, россиянина или австралийца и т. п.), с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни» [309, с. 7].

Психологическое здоровье современные исследователи представляют в виде «трехкомпонентной системы, включая аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный пласты» [148, с. 92]. При определении сущности данного феномена, как правило, используется следующая терминология: нравственные ценности, Я-концепция, абсолютное принятие, целостность личности, рефлексия, эмпатия, эмоционально-волевая регуляция, субъект деятельности, потребность в саморазвитии.

Нам представляется абсолютно оправданным подобный подход. Данная терминология, на наш взгляд, являются основой современной концепции психологического здоровья. В то же время в настоящем исследовании мы считаем необходимым дать более глубокую конкретизацию понятия «психологическое здоровье» с позиции его детального рассмотрения и экспериментального изучения возможностей его укрепления. Мы, безусловно, не склонны упрощать данное явление, однако рассматриваем «психологическое здоровье» личности не столько в абстрактных категориях «гармонии», «духовности», «баланса», сколько в более конкретных, поддающихся детальному «инструментальному» исследованию, но от этого не менее глобальных личностных характеристиках, таких как «самоотношение», «самоактуализация» и «саморегуляция».

Психологическое здоровье, на наш взгляд, – это сложная динамическая интегративная система таких личностных составляющих как самоотношение, самоактуализация и саморегуляция, при этом все компоненты психологического здоровья находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии, определяя, в конечном итоге, уровень психологического здоровья личности.

«Психологическое здоровье» – феномен, определяющий не только комплекс устойчивых характеристик индивида со здоровой психикой и соответствующим уровнем поведения, но и, главное, способность человека видеть себя в своей личностной значимости, относиться к себе, к своему «Я», потребность самореализоваться как объективно задаваемую, но не всегда адекватно выполняемую. И актуализируется потребность в поиске путей, программ, действий для ее активации и укрепления психологического здоровья в целом, углубления, в частности, самоотношения, формирование системы ценностных ориентаций, развитие навыков эмоционально-волевой саморегуляции. Но это, в свою очередь, стимулирует углубление познания самого феномена «психологическое здоровье» и отношения к себе как к важнейшей его составляющей.

Мы рассматриваем психологическое здоровье как сложную структурно-динамическую систему взаимодействующих между собой компонентов, что позволяет говорить о системном и смысловом строении изучаемого феномена (рисунок 1).

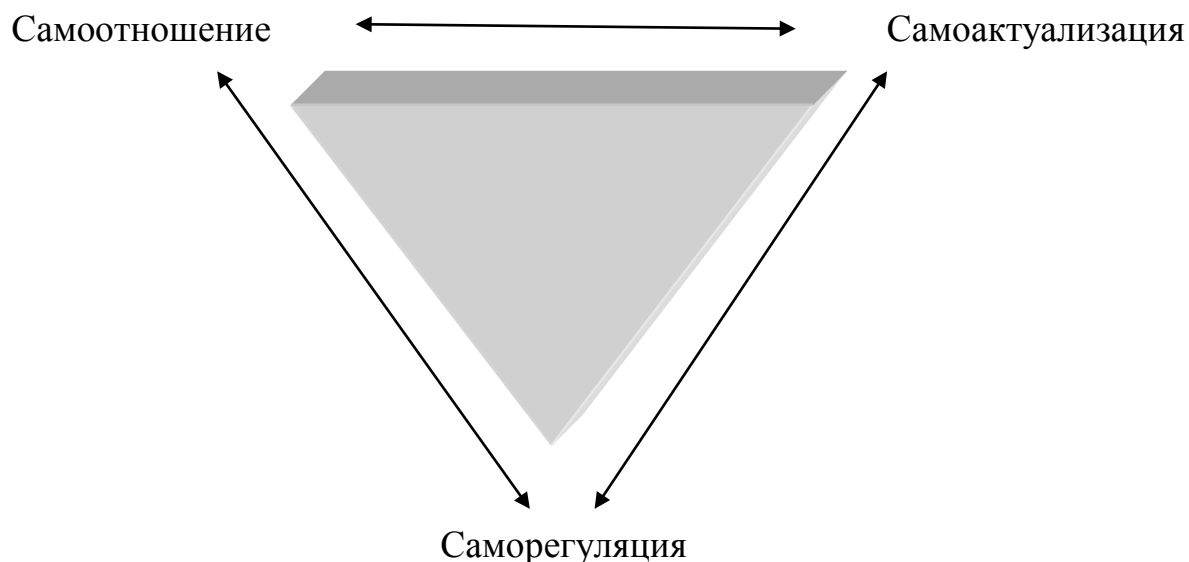


Рисунок 1 – Структура психологического здоровья личности

«Чтобы раскрыть все многообразие качеств человека и определить место, которое занимают среди них психологические качества, – писал Б. Ф. Ломов, – нужно рассмотреть совокупность систем, образующих бытие человека и являющихся основаниями его качеств». При этом, связи между явлениями не могут быть эпизодическими и случайными, являясь существенными условиями возникновения, существования и развития каждого из явлений и всей системы [158, с. 79]. Система порождает определенные свойства, возникающие по мере ее функционирования. Исходя из данного положения, мы можем говорить о том, что выделенные нами структурные единицы изучаемого психологического явления могут рассматриваться в контексте системного подхода в качестве внутренних факторов динамического равновесия или дисбаланса изучаемой системы.

По Б. Ф. Ломову, свойства явлений целостной системы могут быть обнаружены только в процессе научного анализа. Таким образом, системный

подход к изучению психологического здоровья заключается в выявлении общих закономерностей, специфических свойств его компонентов (самоотношения, саморегуляции, самореализации), в анализе особенностей их взаимодействия и взаимовлияния, обнаруживая структурно-функциональные связи между явлениями, на первый взгляд, столь различными.

Самоотношение является «основой развития самооценки, рефлексии, уровня притязаний и описывается в терминах “самоуважение”, “аутосимпатия”, которые преломляются в положительное или отрицательное отношение к самому себе» [220]. Положительное самоотношение, ведущее к самоактуализации личностного и профессионального потенциала личности— один из главных факторов становления субъекта деятельности, в том числе коммуникативной. Развитие негативного самоотношения вследствие физического уродства, отсутствия признания окружающих, переживания статуса «отвергаемого» и других причин неизбежно приводит к тем или иным деформациям в развитии личности.

Вслед за В. В. Столиным в разработанной им иерархической модели структуры самоотношения мы рассматриваем самоотношение как «сложную, уровневую эмоционально-оценочную систему»: «эмоционально-ценностное отношение личности к себе, являющееся результатом и интегратором механизмов личностного самосознания, обладает сложной психологической структурой» [275, с. 177].

Понятие самоактуализации как «стремление к самоосуществлению» (по А. Маслоу) интегративно, при этом включает в себя непрерывное разностороннее развитие творческих потенций и гуманистических ценностей человека, предполагает высокий уровень психического здоровья, максимальную реализацию потенциальных возможностей, адекватное восприятие мира и своего места в нем, богатство аффективной сферы.

В качестве центрального образования и базового ресурса субъекта, задающего вектор самореализации личности, в отечественной психологии рассматривается активность особого качества и способность ей распоряжаться,

то есть осознанная саморегуляция внешней и внутренней активности: «активность – это не только способ выражения потребностей, но целостный и ценностный способ самовыражения, самоосуществления личности, которым обеспечивается ее субъектность» [3, с. 12]. Согласно определению В. И. Моросановой, осознанная саморегуляция – «многоуровневый процесс инициации, построения психической активности и управления ею для достижения осознанно выдвинутых и субъектно принятых целей деятельности» [182, с. 8–9].

Поиск теоретико-методологических основ исследования проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной культуры в контексте компетентностного подхода потребовал анализа возможностей влияния современной системы высшего образования на осознание будущим профессионалом изучаемого феномена «психологического здоровья» как базовой ценности системы образования. «К сожалению, в современном образовании, – как отмечает И. В. Дубровина, – все более углубляется противоречие между знаниями растущего человека о закономерностях развития природы и общества и отсутствии систематических знаний о сути и закономерностях психического и личностного развития самого человека, вступающего во взаимодействие с окружающим миром» [80, с. 126].

Мы убеждены в том, что современные студенты не имеют достаточно глубоких и прочных знаний об изучаемом феномене, условиях его укрепления, и разделяем точку зрения И. В. Дубровиной о необходимости решать задачи психологического выздоровления общества, чтобы «разбить порочный круг серости и бескультурья», опасный для психологического здоровья человека, в том числе молодых людей, получающих высшее образование, так как «некомпетентность, эгоизм, равнодушие, безответственность, нечестность, проявляемые в любой профессии, всегда приносят несчастье людям» [80, с. 385]. Действительно, многолетняя практика работы в вузе показывает, что «современное образование не приближает учащихся к пониманию

человека, его жизни как высшей ценности реального мира, не приобщает их к психологической культуре человеческих взаимоотношений», так как не только старшеклассники, но и студенты имеют слабое представление о себе как о личности, о своем психическом и психологическом здоровье.

Вместе с тем анализ развития современной системы высшего профессионального образования, в частности, профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, показал, что ее особенностью является наличие многочисленных инновационных технологий организации образовательно-воспитательного пространства высшей школы, целью которых является формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций, а в более широком аспекте – компонентов профессиональной культуры. В нашем исследовании мы опирались на структуру профессиональной компетенции будущего педагога, разработанную Т. М. Сорокиной: 1) «профессионально-деятельностный – как система учебно-профессиональных действий, при которых студент должен владеть специфическими аналитическими навыками»; профессионально-диагностическими действиями, при которых студент умеет соотносить содержательно-предметный аспект обучения школьников с возможными изменениями в психике детей; проектировочными действиями, при которых студент умеет в процессе обучения моделировать цели детского развития; 2) мотивационный компонент с приоритетом целей детского развития в обучении [168, с. 187].

В процессе развития профессиональной компетенции студента невозможно обойтись без повышения возможностей человеческой психики в плане оптимизации функциональных психических состояний посредством внешних методов управления и регуляции. Однако, как подчеркивает С. А. Гапонова, «...специфические условия образовательного пространства учебных заведений, в том числе и высшей школы, далеко не всегда позволяют переносить эти методы в практику, в то время как работ такого направления, посвященных проблемам учебной деятельности, и в особенности учебной деятельности студентов вузов, явно недостаточно» [57, с. 5].

Исследования И. А. Баевой и В. В. Семикина направлены на повышение психологической грамотности и компетентности учеников и учителей по профилактике психологического насилия в межличностном взаимодействии и развитию его субъект-субъектного характера, повышению уровня защищенности его субъектов. Динамика показателей психологической безопасности образовательной среды отразилась в некоторых изменениях личностных, эмоциональных и коммуникативных характеристик участников: снижения у педагогов уровня развития синдрома «эмоционального выгорания» («напряжения», «резистенции» и «истощения»), увеличения эмоциональной отдачи, актуализации нравственных чувств к растущему человеку. В качестве системообразующих факторов образовательной среды, действующих в педагогическом взаимодействии учителей, влияние психологической культуры проявилось в развитии мотивационно-потребностной, эмоциональной сферах учителей и учащихся, их самосознании, самоотношении, психической регуляции, индивидуально-типологических характеристиках [19].

На наш взгляд, реализация на практике разработанной И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, Е. Б. Лактионовой технологии психологического влияния на личность и защиты от негативных воздействий, основной целью которой явилось формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в области обеспечения психологической безопасности личности, психологической работы по профилактике негативных воздействий на личность, противостояние негативному влиянию и помощь жертвам деструктивных культов, во многом способствует сохранению и укреплению психологического здоровья будущего специалиста [21].

В качестве определяющего условия «психологически комфортного вхождения личности в социокультурное пространство» Т. Е. Исаева называет культурно-образовательную среду – «совокупность материально-предметных, организационно-управленческих, производственных и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации их нравственно-этических, интеллектуальных, коммуникативных,

рефлексивных и творческих возможностей, используемых в изучении, поиске, переработке информации и создании на ее основе элементов культуры» [92, с. 232].

Глобальной проблемой современного образования выступает, по мнению С. В. Дмитриева и С. Д. Неверковича, «совмещение двух функций – преобразование индивидуального сознания и расширенное воспроизводство культуры», что лежит в основе разработки «антропных образовательных технологий». Развивая мысль о том, что «личность нельзя сконструировать извне», что «это бесконечный процесс собственного становления, «самостроительства» человека», исследователи подчеркивают, что развивающий характер имеет конструирование «программы решений», то есть знание, которое связано с самоактуализацией и самореализацией [73, с. 14].

С учетом того, что в разработанной нами концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога основополагающее понятие «психологическое здоровье» раскрывается в процессе формирования его профессиональной компетенции в контексте компетентностного подхода, в диссертационном исследовании нам представляется целесообразным дать характеристику существенных признаков данного подхода применительно к системе высшего образования.

Следует отметить, что востребованность компетентностного подхода в образовании сегодня связана с изменением целевого акцента, переходом от ЗУНов к компетентности как способности эффективно действовать в разнообразных практических ситуациях, а также иметь опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, иметь «ключевые компетенции». Мы разделяем точку зрения современных исследователей относительно разделения терминов: «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для продуктивной деятельности; компетентность – владение соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение субъекта к ней и предмету деятельности» [310, с. 60].

Система образовательных компетентностей связывает ценностные ориентации, умения и знания субъекта жизни и деятельности с решением лично значимых и социально актуальных задач. Рассматривая ее как содержание образования, образовательная компетенция в единстве когнитивного, профессионально-деятельностного, мотивационного, этического и социального компонентов – это заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, включающая взаимосвязанные ориентации, знания, умения.

Компетентностный подход предполагает: обучение посредством исследования, анализа и обработки знаний; совместной деятельности педагога и учащегося по созданию системы знаний; своевременного и актуального обучения; применения различных способов обучения; обучения по инициативе с учетом личностных смыслов и личностного опыта; непрерывного обучения [237, с. 28].

Основная инновация компетентностного подхода заключается в создании образовательного пространства для осуществления этапов формирования компетентности обучающихся, образовательных условий превращения способов действия (знаний, умений, навыков) в средства действия: учись получать знания (учить учиться); учись работать и зарабатывать (учение для труда); учись жить (учение для бытия); учись жить вместе (учение для совместной жизни).

Нельзя не учитывать тот факт, что компетенции формируются в процессе взаимодействия с окружающим социумом, именно поэтому реализация принципа компетентностного подхода детерминирована характером образовательно-культурной ситуации обучающегося. «Одним из важнейших моментов, характеризующих сущностно значимую специфику деятельности, является «вписанность» ее в особое объективно формируемое единство взаимодействия-взаимообусловленности – деятельности, ее субъекта, среды; когда характер целей, их подвижность, подвижность мотивов, особенности действий, реализуемых в деятельности, в значительной степени прессируется

спецификой, в которые включен индивид, общим культурно-историческим уровнем» [70, с. 93], – подчеркивают в своих исследованиях А. А. Деркач и Э. В. Сайко. Значимость образовательного пространства для становления психологически здоровой личности подчеркивает А. Маслоу: «...именно хорошая среда служит для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья» [172, с. 391].

В настоящее время в современном научном дискурсе активно используется понятие «образовательное пространство», исследуются различные его аспекты (Е. А. Баева, А. И. Бондаревская, И. В. Дубровина, Е. В. Мещерякова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. В. Семикин, В. И. Слободчиков, Н. В. Щиголева и др.). Так, И. А. Баева и В. В. Семикин подчеркивают специальные возможности (условия) образовательной среды для развития личности, «включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [20, с. 16].

Анализ образовательного пространства как условия формирования личности и профессиональной компетентности обучаемых представлен в ряде исследований в контексте разработки концептуальных положений и технологий проектирования образовательной среды (Н. Н. Авдеевой, Е. А. Александровой, А. И. Артюхиной, Е. Ю. Васильевой, Н. А. Дмитриева, Е. А. Климова, Г. А. Ковалева, Е. В. Коротаевой, М. П. Нечаева, Т. П. Скрипкиной, Г. Б. Степановой, Н. Е. Щурковой, В. А. Ясвина). Н. В. Щиголева отмечает, что под образовательным пространством понимается «система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами» [317].

Психологическое здоровье будущего педагога является залогом развития здорового общества, государства. Исходя из этого положения, необходимо в условиях вуза создавать благоприятную, комфортную среду, «духовное поле

единомышленников» (В. А. Пономаренко). Известно, что психологическое здоровье студенческой молодежи зависит не только и не столько от материально-технической оснащенности вуза современной техникой, аудиториями, сколько от психологического климата социальной среды образовательного учреждения, от общения и взаимодействия студентов с преподавателями и однокурсниками. Именно в такой духовной атмосфере образовательной среды создается «социальная ситуация развития», в которой формируется психологическая культура личности как важнейшего условия укрепления психологического здоровья студента и преподавателя.

Базовыми подходами, определившими ракурс исследования процесса укрепления психологического здоровья студентов педвуза, в диссертационном исследовании являются: системный, личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, акмеологический и компетентностный подходы. Названные подходы отражены в целевой, содержательной, процессуально-организационной и результативно-управленческой характеристике отдельных аспектов концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога.

Целевой аспект концепции раскрывается в контексте укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетентности на этапе вузовского обучения.

Содержательный аспект концепции включает описание этапности проведенного теоретико-экспериментального исследования, содержательную характеристику компонентов структурно-динамической модели психологического здоровья будущего педагога; психологические условия и содержание образовательной деятельности инновационного педагогического вуза в целом, и кафедры психологии, в частности, направленные на укрепление психологического здоровья будущего педагога.

Процессуально-организационный аспект концепции определяется созданием условий образовательной среды (инновационного пространства) педагогического вуза, при которых мотивационные, содержательно-

деятельностные и диагностико-регулирующие компоненты профессиональной компетенции будущего педагога развивались бы в тесном единстве с формированием у студента позитивного самоотношения, способности видеть свою жизнь целостной, стремления следовать собственным целям, убеждениям, установкам, жизненным принципам; развитием навыков индивидуальной осознанной саморегуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности и, в целом, становлением студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Результативно-управленческий аспект связан с формированием у студента – будущего педагога осознанного отношения к своему психологическому здоровью с позиции ценностного отношения к себе как к профессионалу и ценностного отношения к детству.

Стратегические основания жизнедеятельности педагогического вуза базируются на следующих ключевых идеях: непрерывного, открытого образования, профилизации образования, развития всех субъектов образовательного процесса, интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса. Интегративный подход в педагогическом процессе предполагает объединение в целое ранее разрозненных частей в рамках сложившейся или новой системы, которая связывает все компоненты процесса обучения, при этом сущностью процесса интеграции являются качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Исходя из этого, «целесообразно считать, что именно интеграция может выступать формой организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающей действительности, формирования единого мировоззрения, в результате чего формируется интегративная картина мира» [112, с. 4].

Целью деятельности в рамках реализуемой концепции является: укрепление психологического здоровья будущего педагога на этапе вузовского обучения в условиях модернизации, содержания и форм организации

образовательного процесса с приоритетом качества образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Приоритетной задачей является обеспечение эффективного взаимодействия участников образовательного процесса для реализации условий укрепления психологического здоровья будущего педагога в ситуации инновационной многоуровневой модели подготовки будущего специалиста в условиях педагогического вуза.

Представим наглядно процесс внутреннего взаимодействия и взаимовлияния различных аспектов содержательного компонента Концепции укрепления психологического здоровья будущего учителя (см. приложение А, схема 2, 3).

Реализация разработанной нами Концепции укрепления психологического здоровья студента – будущего педагога органично оказалась вписана в проект «Мининский университет» [175], который был запущен в Нижегородской области в 2012 году, а в 2013 году педвуз был объявлен «опорным региональным вузом по педагогическому, психолого-педагогическому и гуманитарному образованию» как образовательная система, направленная на обеспечение устойчивого социального развития региона посредством формирования кадрового потенциала педагогов до 2023 года. В целях формирования кадрового резерва региона и Приволжского федерального округа в области педагогического, психолого-педагогического, дефектологического, гуманитарного, социально-сервисного образования и образования в области культуры и искусства, Мининский университет представляет собой «вуз, осуществляющий свои социально-образовательные практики в рамках сетевой открытой образовательной площадки, эволюционировавшей от модели “Проектный университет” к “Публичной образовательной корпорации”» [200, с. 27]. С учетом глобальных вызовов современной системе образования (глобализация, быстрая модернизация профессий, стремительное развитие технологий, негативная демографическая ситуация и др.), Мининский университет оказался единственным вузом в регионе, который предложил 12 стратегических инициатив по устранению образовавшегося разрыва [232].

Реализация компетентностно-ориентированной организационной многоуровневой модели непрерывного профессионального образования в педагогическом вузе предполагает следующие направления деятельности:

– адаптация содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) к требованиям современного деятельностного, практико-ориентированного подхода для формирования готовности студентов к профессиональной деятельности, в том числе увеличение доли практических занятий (проект «Клинические базы практик»); разработка и апробация новых ОПОП, основанных на потребностях рынка педагогического труда с учетом его разделения; проектирование модулей ОПОП, выделение общих для направлений подготовки модулей и формирование программы многопрофильного универсального бакалавриата; соотнесение профессиональных компетенций педагога и содержания нового профессионального стандарта вуза и школы;

– разработка многоуровневого индивидуализированного учебно-методического обеспечения образовательных траекторий обучающихся (рабочих программ, учебно-методических пособий, дидактических материалов, фондов оценочных средств, тестовых сред, кейс-стади, электронных учебно-методических комплексов в электронной среде вуза);

– включения проектной формы деятельности, в том числе в условиях клинических баз практик, с целью развития у обучающихся умений и навыков работы с информационными источниками, планирования собственной и совместной групповой деятельности по достижению результата;

– обновление системы оценивания образовательных результатов обучающихся на основе модульно-рейтингового подхода посредством разработки рейтинг-плана по каждой дисциплине с учетом количества дидактических единиц, форм текущего, промежуточного и итогового контроля, что позволяет студенту самостоятельно отслеживать индивидуальный график и результативность освоения изучаемой дисциплины;

– преодоление цифрового разрыва поколений (digitaldivide), переход на новые формы учебно-образовательного взаимодействия, интенсификация

использования сетевых интернет-ресурсов и информационных технологий педагогами и обучающимися в аудиторной и внеаудиторной работе посредством модернизации среды e-learning, создания медиатеки, тестовых сред, оборудования автоматизированных рабочих мест.

Совершенствование условий образовательной среды педвуза в развитии механизмов реализации интеллектуального и личностного творческого потенциала студента отражено в следующих направлениях деятельности:

– использование различных форм обучения в проектировании нового антропоцентрированного содержания образования (лекция-диалог, семинар, практикум, коллоквиум, диспут, презентация, форум, мозговой штурм, работа в малых группах, проектное обучение, проблемное обучение, кейс-стади, научно-практическая конференция, научно-исследовательская работа, комплексный исследовательский проект, олимпиада, тренинг, деловая игра, симулятор реальности, интерактивные формы обучения, дистанционная форма обучения);

– психолого-педагогическое сопровождение процесса выявления интеллектуальной и творческой одаренности обучающихся посредством организации деятельности по развитию системы дополнительного образования, по развитию у студентов потребностей к изучению иностранных языков, ИКТ и др.; моделирования траектории профессионального и личностного развития студентов; реализации рейтинговой оценки деятельности и портфолио с целью развития социальной инициативы; организации участия студентов в региональных, федеральных, окружных площадках по вопросам качества образования;

– разработка непрерывных метапредметных курсов, элективных и спецкурсов на основе деятельностного подхода (в частности, модульные дополнительные профессиональные программы «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и коррекция», «Интернет-технологии в инновационной экономической деятельности (на базе сетевой академии Cisco)», «Администрирование и безопасность в экономических ИС (на базе сетевой академии Cisco)» и др.);

– индивидуализация процесса обучения, направленная на развитие инновационной (опережающей) профессиональной направленности будущих педагогов, их профессиональное самоопределение и успешную адаптацию в профессиональной среде, готовности выпускников педвуза решать перспективные жизненные проблемы, изменение формата подготовки курсовых и выпускной квалификационной работ с учетом содержания проектной деятельности студентов в процессе прохождения клинической практики («баз тренажеров»);

– создание новых форм поощрения личных достижений обучающихся на основе приоритета высоких образовательных результатов реализуется назначением студентам, обучающимся за счет федерального бюджета, повышенной стипендии за достижения в учебной, научной, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности (портфолио достижений); расширение форм взаимодействия студенческого самоуправления с работодателями на базе Центра карьеры и трудоустройства; создание электронной базы «Кадровый студенческий резерв»;

– совершенствование системы духовно-нравственного воспитания будущего педагога посредством создания сети студенческих сообществ, студенческих отрядов; организации и проведения конкурса инновационных социальных-культурных и социально-образовательных проектов вуза, области, города «Моя инициатива в образовании»; добровольческого (волонтерского) движения, школы вожатых, молодежных форумов.

Совершенствование условий укрепления психологического здоровья обучающихся и обеспечение безопасности образовательного процесса предполагает следующие направления деятельности:

– организацию психологического просвещения, в том числе в области здорового образа жизни;

– проведение диагностического обследования с целью выявления комплекса имеющихся проблем; проведение консультативных и коррекционно-развивающих мероприятий (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, деловые игры с использованием элементов психотерапевтических техник и т. п.);

– снижение влияния факторов риска образовательной среды вуза посредством личной заинтересованности в результатах учебной деятельности, индивидуализации объема учебной нагрузки и режима двигательной активности обучающихся на основе их индивидуальных интересов и возможностей (Ресурсный учебно-методический центр обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; безбарьерная архитектурная среда; возможность обучения по индивидуальному графику по адаптированным образовательным программам, включая сдачу экзаменов и зачетов в дистанционной форме);

Формирование профессионально-деятельностного педагогического сообщества как субъекта инновационной деятельности предполагает:

– создание условий для непрерывного повышения профессиональной компетенции педагогов посредством участия в российских и международных конкурсах и получении грантов на проведение фундаментальных научных исследований, реализацию исследовательских проектов, по изданию научных трудов и т. п.;

– создание материальных и моральных стимулов деятельности для педагогов высшей педагогической школы посредством рейтинговой оценки деятельности деканов, заведующих кафедрами, научно-педагогических работников, основной целью которого является стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности научной и учебной работы, развитие творческой инициативы преподавателей и научных сотрудников, направленной на инновационное развитие университета и повышение качества его деятельности (система KPI и эффективного контракта);

– разработка системы менеджмента качества образовательной деятельности университета как необходимого условия научного сопровождения инновационной деятельности педагогов;

– разработка программ повышения квалификации (повышение ИКТ-компетенции, владения иностранными языками, магистратура, аспирантура, докторантура).

Развитие инновационной деятельности и сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса предполагает:

– обеспечение государственно-общественного управления учреждением образования внедрением технологии социально-образовательного проектирования, в частности, создания модели сетевого взаимодействия с профильными стратегическими партнерами, нацеленной на расширение собственных ресурсов, компетенций и востребованности на образовательном рынке (создание базовых кафедр в инновационных образовательных школах, экспериментальных детских дошкольных учреждениях; организация научно-исследовательской деятельности на основе кластерной модели учебно-производственного комплекса (региональный социально-педагогический кластер); достижение международного уровня конкурентоспособности результатов обучения, научно-исследовательской и инновационной деятельности педвуза);

– создание информационного пространства вуза, обеспечивающего возможность универсального доступа каждого субъекта образовательного процесса к образовательным ресурсам и оперирования ими посредством создания системы электронного обучения на платформе дистанционного обучения Moodle и Sakai; развития цифровых информационных баз и web-ресурсов университета;

– реализация идеи открытого образовательного пространства посредством реализации проекта «Партнерство без границ» способствует академической мобильности студентов и преподавателей, в рамках проектной деятельности осуществляются совместные образовательные проекты с вузами Китая, завершено создание центра тестирования по русскому языку, курсов английского языка, организуются международные конференции, разработан научно-образовательный электронный сервис «Педагогическая карта мира», в условиях электронной среды доступны онлайн-курсы «Национальной платформы открытого образования» (уже в 2017–2018 гг. было доступно 252 курса по разным направлениям подготовки).

2.2. Модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции

Необходимость совершенствования системы отечественного образования очевидна. Модернизация высшего образования включает в себя комплексное всестороннее обновление концепции инновационной деятельности в соответствии с требованиями современной науки, а также интеграцию компонентов обновления в целостную систему с целью обеспечения качества высшего образования. Сегодня в России никто не сомневается в том, что модернизация и инновационное развитие образование – это единственный путь стать конкурентноспособной страной в мире. Задачи опережающего развития связаны с тем, что в системе образования особо выделяется комплекс сложных вопросов, направленных на осмысление сущности процесса подготовки специалистов. В производстве качественных результатов образования заинтересованы не только непосредственные участники, но и работодатели, инвесторы и другие социальные партнёры.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» образование рассматривается в качестве главного механизма воспроизводства общественного интеллекта России, качества ее интеллектуальных ресурсов, обеспечения устойчивости его развития как главного стратегического приоритета в развитии российского государства [111]. Исходя из этого основными задачами образования, и в частности регионального выступают: подготовка высококвалифицированных кадров по востребованным на рынке труда специальностям; быстрая и гибкая адаптация системы профессионального образования к требованиям рынка труда; разработка единых образовательных программ непрерывной профессиональной подготовки; многоуровневость и открытость образовательного пространства; завершенность каждого уровня профессионального образования; совершенствование системы контроля качества обучения; создание новых педагогических технологий с опорой на современные информационно-телекоммуникационные ресурсы;

вариативность учебного процесса; развитие фундаментальных и прикладных исследований на уровне университетов; установление взаимодействия с производственными структурами; активизация процесса профессионального самоопределения обучающихся высших и средних учебных заведений.

Нельзя не согласиться с мнением О. Н. Смолина, который, размышляя об идеальной модели «продукта» системы образования, предлагает «...в качестве ее ориентира признать квалифицированного работника, гражданина России, осознающего свою принадлежность к планетной цивилизации и долю ответственности за нее, личность с развитыми духовно-нравственными ориентациями» [269, с. 13]. Поэтому образовательный «продукт» нельзя целиком и полностью отнести к категории образовательной услуги, так как «продуктом» системы вузовского обучения является человек в единстве качеств специалиста и качеств личности.

Нельзя не отметить, что понятие самоактуализации не только охватывает всю систему жизни и деятельности человека, но и особенно ярко проявляется в его профессиональной деятельности. Самоактуализация «включает в себя реализацию человеком своих способностей наряду с реализацией личностного потенциала, при этом профессиональное развитие обеспечивается приобретением новых знаний, умений и навыков благодаря расширению числа ситуаций, в которых они оказываются востребованными. Личностный рост подразумевает приобретение личностного опыта, включающего в себя самопознание и присвоение в большей степени общечеловеческих ценностей, таких как открытость, доверие, принятие, свобода, естественность, демократичность, сопричастность, независимость» [209].

В современных условиях развитие системы образования идет в инновационном режиме. Ключевыми понятиями педагогической инноватики, по мнению исследователей, являются понятия «инновационный процесс» и «инновационная деятельность» (В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, В. А. Сластенин, Л. И. Подымова). Инновационная деятельность рассматривается как комплекс мер по обеспечению инновационного процесса. Концепция инновационного

развития опирается на следующие ресурсы: социальный заказ, ресурс социальной среды; кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение; развитая система дополнительного образования.

Для российской системы образования переход в инновационный режим развития связан с глубоким освоением проектной культуры, с освоением проектных методов и проектных технологий в образовании. В. И. Слободчиков выделяет два крупномасштабных кластера проектных разработок: первый связан с проектированием инновационных образовательных систем (или, по В. И. Гинецинскому, «педагогических систем специального целевого назначения» [59, с. 25], второй – с проектированием личностно и субъектно-ориентированных образовательных процессов. Смысл образуемого сетевого взаимодействия науки и практики состоит в практическом построении инновационной антропоцентрированной педагогики. Таким образом, «проектирование инновационной школы в Нижегородской области является... механизмом социокультурного прорыва в инновационное пространство отечественного образования в соответствии с принципом позиционного самоопределения субъектов ответственного социокультурного действия» [266, с. 60–61].

Разработанная модель была реализована на основе принципов опережающего развития; проектирования; открытости; непрерывности; стратегического инвестирования; инновационности образовательного пространства педвуза:

1. Принцип опережающего развития образования означает обеспечение способности образовательно-воспитательной системы гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства, где на смену «цивилизации фабричных труб» приходит цивилизация высоких технологий: «культура усвоения в этой системе образования замещается культурой поиска, проектирования, дискуссии, обновления. Образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества, оно является механизмом воспроизводства науки, технологий, культуры в целом» [195, с. 15].

2. *Принцип проектирования инновационного развития образования* означает, что сами новшества в образовании должны быть инновационными для системы образования. «Компетентностный подход в образовании можно определить как стратегическое направление развития всех компонентов системы обучения, имеющее практико-ориентированную направленность обучения с целью формирования у учащихся ключевых компетентностей как универсальных способов учебной и социальной деятельности» [231, с. 81]. Это связано с тем, что компетентностный подход интегрировал в себе основные компоненты существующих в практике образования различных подходов (традиционного, культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного).

3. *Принцип открытости образования и общественного участия* предполагает, что власть, общество, бизнес, общественные организации и профессиональное педагогическое сообщество возлагают на себя определенные обязательства по совместному продвижению инновационных образовательных проектов. «В условиях перехода Нижегородской области к инновационному пути развития на базе привлечения иностранного капитала, отечественных инвестиций, а также внедрения инновационных научно-технических достижений и технологий в производство возникают предпосылки совершенствования региональной образовательной системы в структурном, функциональном и содержательном аспектах» [190, с. 28].

4. *Принцип непрерывности образования* предполагает, что гармонизация общественных отношений возможно через справедливое перераспределение знаний как основного капитала человека, обладание которым позволяет человеку успешно организовать собственную жизнь и управлять ею, обеспечивает права всех на самореализацию [206].

5. *Принцип стратегического инвестирования* означает, что знания и компетенции, социальная и профессиональная мобильность, инициативность в создании инновационных технологий производства, управления, социального развития могут выступать залогом активного включения в их реализацию.

«Наличие конкретного образа будущего позволяет перейти от планирования из прошлого, “от достигнутого” к планированию “из будущего” – по конечной цели. В этом случае, стратегические и тактические инициативы оцениваются не критерием сегодняшнего дня, а тем, насколько хорошо они работают на достижение желаемого будущего и соответствуют базисным ценностям и идеологии образовательного учреждения» [122, с. 80].

б. Принцип инновационности образовательной среды обозначает «инновационную восприимчивость образовательной системы как готовность к любым потенциальным эффективным нововведениям (инновациям), включая организационные, управленческие, социальные, экономические и т. д.» [278]. В условиях инновационной деятельности высшей школы создаются благоприятные условия для формирования умений и навыков активного участия в инновационной деятельности, в процессе поиска, оценки, выбора новшеств, планирования внедрения, управления, оценки качества инноваций. «Для повышения инновационной активности школ необходимо, чтобы учителя стали субъектами инновационной деятельности, овладели организационными формами и методами анализа образовательной системы школы и выявления возможностей для ее развития» [307, с. 18].

Метод моделирования освещен в исследованиях С. И. Архангельского, В. Г. Афанасьева, Б. С. Гершунского, Б. Л. Глинского, В. В. Давыдова, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, Т. И. Шамовой и др. Являясь интегративным, он объединяет теорию и практику в психолого-педагогическом исследовании, сочетая эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Как подчеркивают исследователи и педагоги-практики [72; 129; 162; 173; 229; 252; 292; 311], создание инновационных образовательных комплексов «Детский сад – школа – вуз» (У. В. Ульяenkova, О. В. Лебедева, 2001), «Лицей – вуз – производство» (В. Л. Чудов, 2005), «Ссуз – вуз – производство» (А. Р. Шайдуллина, 2010), «Школа – ссуз – вуз» (С. Е. Матвеева, 2011), «Школа – вуз» (Ю. А. Сардушкина, 2011), «Школа – вуз» (Н. А. Дмитриев, 2013), «Школа –

вуз» (В. А. Малинин, Е. М. Тютяева, Ф. В. Повshedная, 2013), «Лицей – вуз» (О. В. Лебедева, Н. С. Умнова, Л. П. Евстратова, И. Л. Гашпар, 2015) помогает объединить инновационной идеей учреждения образования, органы управления, структуры подготовки и переподготовки педагогических кадров, академическую науку и является целесообразным направлением развития отечественной системы образования. Интеграция в профессиональном образовании в данном контексте рассматривается как добровольное объединение отдельных структур в целостную, а «проектирование модели образовательного учреждения в качестве школы-комплекса инновационного образования рассматривается... как способ создания уникальной сферы развития личности» [173].

На наш взгляд, логика построения концептуальной модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции в условиях инновационного образовательного пространства педагогического вуза (см. рисунок 2) должна состоять в следующем: формулирование социального заказа; определение цели и задач моделирования; выбор теоретико-методологических принципов модели; разработка содержания, форм, средств, методов моделируемого процесса; определение психолого-педагогических условий достижения эффективного результата; характеристика «идеального продукта» разрабатываемой модели.

Вопрос о повышении качества образования сегодня рассматривается в аспекте обеспечения соответствия образовательных результатов меняющимся запросам населения, а также перспективным задачам развития общества и экономики (исследования В. И. Байденко, Е. О. Геворкян, Л. Н. Давыдова, Э. Б. Кайнова, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, Г. В. Ткач, А. И. Субетто). Компетентностный подход является методом моделирования результатов обучения и представленности этих результатов как норм качества образования. В рамках реализуемой в отечественной системе образования стратегии модернизации в основу обновленного содержания общего образования положены «ключевые компетентности».



Рисунок 2 – Модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции в педвузе

Основным механизмом обновления содержания высшего образования и модернизации условий его получения становится внедрение новых ФГОС ВО, ключевая составляющая которых – требования к результатам освоения основных

образовательных программ. Новые ФГОС ВО существенно расширяют представление об образовательных результатах; ориентируют не только на нормирование предметных результатов, но и на достижение метапредметных и личностных результатов, сформулированных на основе согласования ожидаемых перспектив и запросов личности, семьи, общества и государства, а также современных научных представлений о развитии личности человека. Достижение этих результатов потребует не только адекватных материально-технических условий, но и существенных изменений в деятельности педагогов, в системе ее оценки.

Многоаспектный характер исследования проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога вызвал необходимость построения модели психологически здоровой личности. Как справедливо подчеркивает Д. И. Фельдштейн, «потребность в разработке стратегии преобразования образования и необходимость построения целостной картины психического, нейропсихологического, психофизиологического, личностного развития современных людей, особенно растущих, подготовки их к жизни в быстро меняющемся мире, актуализирует выработку принципиально новых научных теорий, концепций, поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, воспитания, развития людей, роста их нравственности и духовности, что придает исключительную актуальность психологической и педагогической наукам, в которых имеются огромные лакуны нерешенных проблем, связанных как с познанием современного человека, так и с построением процесса образования» [301, с. 165].

Результатом реализации рассматриваемой концептуальной модели должна стать психологически здоровая личность студента – будущего педагога, что, на наш взгляд, обуславливает: во-первых, овладение со стороны обучающихся знаниями, умениями, навыками укрепления собственного психологического здоровья уже на этапе вузовского обучения, что составляет основу дальнейшего выбора индивидуальной образовательной траектории и успешной профессиональной самореализации в будущем; во-вторых, приобретение педагогами опыта внедрения концептуальной модели укрепления психологического здоровья студента в процессе формирования его профессиональной компетенции; методик и

технологий ее реализации в соответствии с динамикой инновационного развития системы образования в целом, и педагогического вуза, в частности.

Представим разработанные нами уровни (критерии) психологического здоровья будущего педагога в контексте становления его в профессии в период обучения в педагогическом вузе (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни (критерии) психологического здоровья будущего педагога в аспекте развития его профессиональной компетенции

		Компоненты профессиональной компетенции будущего учителя		
		Мотивационные	Содержательно-деятельностные	Диагностико-регулирующие
		1	2	3
Уровни психологического здоровья будущего педагога	высокий (гармоничный)	<ul style="list-style-type: none"> - глубокая осознанность «Я», повышенная рефлексивность и критичность, отсутствие вытеснения; - высокое самомнение, самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности; - ощущение ценности собственной личности, эмоциональное, безусловное принятие себя и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; - желание соответствовать идеальному представлению о себе; - ценности самоактуализирующейся личности, способность к целостному восприятию себя, мира и людей, способность жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего; - способность к быстрому установлению глубоких эмоциональных контактов с людьми; - выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире; - творческая направленность личности; - независимость в поступках, руководство собственными целями, убеждениями, установками, принципами («изнутри направляемая» личность) 	<ul style="list-style-type: none"> - сформированность потребности в осознанном планировании деятельности; - реалистичность планов, их детализированность, иерархичность, устойчивость в ситуации помех, гибкость в новых обстоятельствах; - цели деятельности выдвигаются самостоятельно; - выделение значимых условий достижения цели в текущей ситуации и перспективном планировании; - развитость и адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов 	<ul style="list-style-type: none"> - переживание собственного Я как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность и деятельность, - обоснованность и последовательность внутренних побуждений и целей; - гибкость регуляторики в ответ на быстрое изменение событий в ситуации риска; - самостоятельное планирование деятельности и поведения, достижение цели, контроль ее выполнения, анализа и оценки промежуточных и конечных результатов деятельности; - легкость овладения новыми видами активности, чувство уверенности в незнакомых ситуациях, стабильность успехов в привычных видах деятельности; - высокая степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми; - высокая степень рефлексии; - способность быть естественным и раскованным, показывать окружающим свои эмоции

Продолжение таблицы 2

	1	2	3
средний (адаптивный)	<ul style="list-style-type: none"> - осознанность «Я», рефлексивность, критичность; - самоуверенность, некоторая внутренняя напряженность; - ощущение ценности собственной личности, эмоциональное принятие себя и предполагаемая ценность своего «Я» для других; - неудовлетворенность собой; - ценности, присущие самоактуализирующейся личности, способность к целостному восприятию мира и людей; - способность к установлению эмоциональных контактов с людьми; - некоторое стремление к приобретению знаний об окружающем мире; - творческая направленность личности; - способность жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной; - частичная независимость в поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами 	<ul style="list-style-type: none"> - частичная сформированность потребности в осознанном планировании деятельности; - некоторая реалистичность планов, их детализированность, иерархичность, устойчивость в ситуации помех, гибкость в новых обстоятельствах; - цели деятельности выдвигаются в основном самостоятельно; - способность выделять значимые условия достижения цели в текущей ситуации и перспективном планировании; - развитость и адекватность самооценки, частичная сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов 	<ul style="list-style-type: none"> - переживание собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность и деятельность; - частичная обоснованность и последовательность внутренних побуждений и целей; - адекватность реагирования на изменение событий; - некоторая самостоятельность в планировании деятельности и поведения, достижении цели, контроле хода ее выполнения, анализе и оценке промежуточных и конечных результатов деятельности; - некоторая сложность в овладении новыми видами активности, редко испытываемое чувство уверенности в незнакомых ситуациях, стабильность успехов в привычных видах деятельности; - средняя степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми; - осознанная рефлексия; - некоторая скованность поведения в привычных ситуациях, в демонстрации своим эмоциям

Окончание таблицы 2

1	2	3
<p style="text-align: center;">низкий (дисгармоничный)</p> <ul style="list-style-type: none"> - дискретное восприятие жизненного пути; - высокая степень зависимости, конформности, несамостоятельности («извне направляемая» личность), внешний локус контроля; - сомнение в ценности собственной личности, способности вызывать уважение, потере интереса к своему внутреннему миру; - недостаток самопринятия как симптом внутренней дезадаптации; - ригидность «Я-концепции», привязанность; - отрицание проблем, закрытость, поверхностное самодовольство; - наличие внутренних конфликтов, сомнений, тревожно-депрессивные состояния; - конфликтность, связанная с недостатком самоуважения, недооценкой своих возможностей, компетентности, знаний и способностей; - самообвинение; - неспособность к установлению эмоциональных контактов; - отсутствие стремления к приобретению знаний об окружающем мире 	<ul style="list-style-type: none"> - слабо развитая потребность в планировании, оно малореалистично, частая смена цели, редкое ее достижение; - неадекватная оценка внутренних условий и внешних обстоятельств; - трудно определяемые цели и программы действий; - импульсивность, нежелание и неумение самостоятельно сформировать программу действий, действие путем проб и ошибок; - недостаточная устойчивость субъективных критериев успешности, что ведет к снижению результативности работы при увеличении ее объема, ухудшении состояния, внешних трудностях 	<ul style="list-style-type: none"> - подвластность «Я» влияниям обстоятельств, зависимость от мнений и оценок окружающих, неспособность противостоять судьбе, плохая саморегуляция, размытый фокус «Я», отсутствие тенденций поиска причин поступков и результатов в себе самом; - чувство неуверенности в динамичной, быстро меняющейся обстановке, трудности привыкания к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни; - неспособность реагировать на ситуацию адекватно, планировать деятельность и поведение быстро и своевременно, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить и скорректировать полученные результаты; - снижены компенсаторные возможности неблагоприятных личностных особенностей; - затруднено овладения новыми видами деятельности; - слабая гибкость во взаимодействии с окружающими людьми; - неразвитость рефлексии

Рассмотрение результативного компонента концепции в контексте уровневого подхода позволяет обозначить уровни психологического здоровья студента–будущего педагога как «гармоничный», «адаптивный» и «дисгармоничный», еще раз подчеркнув сложность и многомерность самого

феномена «психологическое здоровье» в контексте развития профессиональной компетенции, но и, в целом, в контексте развития личности будущего педагога.

Как показало наше исследование, эффективность образовательного пространства (среды) педагогического вуза в укреплении психологического здоровья будущего педагога будет успешной, если:

- процесс укрепления психологического здоровья студентов является частью целостной целенаправленной системы профессионально-педагогической подготовки в вузе, в которой базовыми ценностями выступают психологическое здоровье личности, образование, профессия педагога;

- образовательно-профессиональная среда (пространство) вуза выступает в качестве системообразующего фактора и рассматривается как особая психолого-педагогическая реальность, в которой создаются условия, обеспечивающие укрепление психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции;

- психолого-педагогические условия и содержание образовательной деятельности кафедры психологии вуза (блочно-модульное построение психолого-педагогических дисциплин и практик, психологизация содержания учебных дисциплин, проблемное обучение, проектная деятельность, тренинги, мастер-классы, семинары, конференции, научно-исследовательская работа студентов, организация клинических баз практик, рейтинговая система оценивания и контроля результатов обучения, система повышения квалификации преподавателей, организация самостоятельной работы студентов, в том числе в системе электронного обучения, довузовская профориентация, система дополнительного образования) направлены на формирование у студента позитивного самоотношения, способности видеть свою жизнь целостной, следовать собственным целям, убеждениям, установкам, принципам; развитие навыков индивидуальной осознанной саморегуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности в процессе становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности;

– образовательный процесс представлен «как субъектно-личностное поэтапное вхождение студента педвуза в профессию педагога на основе формирования у него системы гуманистических ценностных ориентаций, стремления к самореализации в профессиональной деятельности, профессиональной культуре и культуре общения» [142, с. 84].

Выводы по главе 2

Рассматривая психологическое здоровье как сложную структурно-динамическую систему взаимодействующих между собой компонентов, можно говорить о системном и смысловом строении изучаемого феномена. При этом такие личностные составляющие как самоотношение, самоактуализация и саморегуляция находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии, определяя, в конечном итоге, уровень психологического здоровья личности.

Положительное самоотношение является одним из главных факторов становления субъекта личности, которая ведет ее к самореализации. Понятие самоактуализации предполагает стремление личности разносторонне и непрерывно максимально реализовывать свой творческий и духовный потенциал в достижении высокого уровня психологического здоровья. В качестве центрального образования и базового ресурса субъекта, задающего вектор самореализации, мы рассматриваем осознанную регуляцию внешней и внутренней активности личности.

С учетом того, что в разработанной нами концепции основополагающее понятие «психологическое здоровье» раскрывается в аспекте формирования профессиональной компетенции, в диссертационном исследовании мы рассмотрели характеристику существенных признаков данного подхода применительно к системе высшего образования. Образовательная компетенция как заранее заданное социальное требование представляет собой интегральное субъективное образование, как единство когнитивного, профессионально-деятельностного, мотивационного, этического и социального компонентов.

Поиск теоретико-методологических основ исследования проблемы потребовал анализа возможностей влияния современной системы высшего образования на осознание будущим профессионалом изучаемого феномена «психологического здоровья» как базовой ценности системы образования: «Психолого-педагогическая реальность или образовательная среда при этом создает условия для развития, заключенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологическую суть которых отражает совокупность взаимодействия и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса»[140].

На наш взгляд, эффективность образовательного пространства (среды) вуза в укреплении психологического здоровья будущего педагога будет успешной, если:

- образовательно-профессиональная среда вуза выступает в качестве системообразующего фактора и рассматривается как особая психолого-педагогическая реальность, в которой создаются условия, обеспечивающие укрепление психологического здоровья будущего педагога в процессе формирования его профессиональной компетенции;

- психолого-педагогические условия и содержание образовательной деятельности кафедры психологии вуза направлены на формирование у студента позитивного самоотношения, способности видеть свою жизнь целостной, руководство собственными целями, убеждениями, установками, принципами; развитие навыков индивидуальной осознанной саморегуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности и составляющих ядро профессиональной компетенции будущего педагога в процессе становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности;

- воспитательно-образовательный процесс педвуза представляет собой субъектно-личностное поэтапное вхождение студента в педагогическую профессию на основе формирования у него системы гуманистических

ценностей, стремления к самореализации в профессиональной деятельности, профессиональной культуре и культуре общения.

Реализация разработанной нами Концепции укрепления психологического здоровья студента-будущего педагога оказалась вписана в запущенный в Нижегородской области в 2012 году проект «Мининский университет», в рамках проектной деятельности которого было разработано 12 стратегических инициатив как ответ на глобальные вызовы современности.

Глава 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Цели и задачи пропедевтического этапа эксперимента

Целью констатирующего этапа явилось изучение особенностей развития основных компонентов психологического здоровья у студентов педагогического вуза в условиях традиционного обучения.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать диагностический комплекс, направленный на изучение особенностей основных компонентов психологического здоровья студентов в условиях традиционного обучения;
2. Изучить особенности восприятия студентами феномена «психологическое здоровье», особенности развития самоотношения, самоактуализации, саморегуляции;
3. Провести сравнительный анализ полученных результатов.

Методики исследования:

- 1) Анкета «Психологическое здоровье» (авторская разработка);
- 2) Опросник исследования самоотношения МИС (В. В. Столин, С. Р. Пантеев);
- 3) Самоактуализационный тест САТ (Э. Шостром в адаптации Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз);
- 4) Опросник «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ (В. И. Моросанова).

Характеристика испытуемых: студенты 1–5-го курсов специалитета, обучающиеся в Нижегородском государственном педагогическом университете в период с 2010 по 2015 год, в количестве 309 чел. в возрасте 17–18 лет и 22–23 года по следующим направлениям подготовки: «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Иностранный язык с дополнительной специальностью Психология и педагогика начального образования», «Психология», «Логопедия».

3.2. Интерпретация основных результатов исследования (специалитет)

3.2.1. Анализ результатов исследования

(анкета «Психологическое здоровье студента») специалитет

Анализ полученных результатов производится на основе принципов конфиденциальности, объективности, достоверности выводов; анализ количественных показателей дополняется качественными характеристиками: проводится как с позиции отдельной личности, так и группы в целом; в последнем случае применяются статистические методы обработки данных.

Цель исследования определила методику его проведения, так как, в первую очередь, нам было необходимо изучить посредством анкетирования особенности восприятия будущими педагогами термина «психологическое здоровье», его основных компонентов и условий, которые могут способствовать укреплению психологического здоровья в педвузе (см. приложение Б).

Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что испытуемые не имеют четкого представления об изучаемом феномене, объединяя термины «психологическое здоровье» и «полноценное развитие личности» студенты 1–2-го курса (80,0 и 76,67 % соответственно) и студенты 3–5-го курса (86,7 %, 63,3 и 80,0 % соответственно). В связи с трудностями адаптации к условиям вуза испытуемые 1–2-го курса (76,7 и 56,7 % соответственно) подчеркивают значимость навыков социального взаимодействия. Эмоциональное благополучие большинство респондентов выделяют в качестве значимого показателя психологического здоровья (от 46,7 % на 1-м курсе до 86,7 % на 5-м курсе). Студенты 5-го курса считают взаимосвязанным с «психологическим здоровьем» здоровье физическое (76,67 %), как и отсутствие хронических заболеваний (76,7 %), что, безусловно, связано с началом профессиональной биографии при необходимости сочетать ее с учебной. Они также соединяют с психологическим здоровьем представления о благополучии в нервно-психической сфере (46,7 %), синдроме эмоционального выгорания

(63,3 %). Распределение полученных выборов испытуемых 1–5-го курса специалитета по изучаемому параметру представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение испытуемых по параметру восприятия термина «психологическое здоровье» (специалитет)

Показатели	Процентное соотношение				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Полноценное развитие личности	80,0	76,7	86,7	63,3	90,0
Физическое здоровье	23,3	23,3	53,3	53,3	76,7
Психическое здоровье	16,7	46,7	53,3	53,3	56,7
Развитие познавательных процессов	3,3	0	0	13,3	33,3
Соматическое здоровье	0	0	23,3	6,7	33,3
Благополучие в нервно-психической сфере	26,7	33,3	23,3	46,7	46,7
Отсутствие хронических заболеваний	3,3	6,6	76,7	30,0	76,7
Эмоциональное благополучие	46,7	53,3	53,3	56,7	86,7
Социализация	0	0	30,0	46,7	30,0
Отсутствие синдрома эмоцион. выгорания	13,3	13,3	30,0	23,3	63,3
Навыки социального взаимодействия	76,7	56,7	53,3	33,3	86,7

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»).

Анализ полученных результатов по параметру выделения основных компонентов психологического здоровья позволяет сделать некоторые выводы. В частности, испытуемыми рассматриваются как значимый компонент психологического здоровья психологическая грамотность (56,7 % на 1-м курсе и 93,3 % на 5-м) и педагогическая культура (63,3 % на 1-м курсе до 80,0 % на 5-м). Осознанная регуляция поведения и деятельности выделяется испытуемыми 1–2-го курса (соответственно 53,3 и 90,0 %) из-за необходимости адаптироваться к требованиям новой для первокурсников социальной ситуации развития, в первую очередь, организации своей учебной и познавательной деятельности, отношений с окружающими, управление своими эмоциями и чувствами. Студенты 3-го курса основной компонент психологического здоровья представляют как самооценку своих положительных и отрицательных сторон в деятельности, поведении, взаимодействиях с другими людьми (66,7 %). Знания, умения, навыки (76,7 %) и профессиональное самоопределение (93,3 %) важны

для студентов 5-го курса, вероятно, из-за возникшего вопроса о временном или постоянном трудоустройстве. Они также отмечают значимость профессиональной компетентности (96,7 %) и педагогической культуры (80,0 %) для будущей профессиональной самореализации.

В процессе беседы со студентами оказалось, что большинство испытуемых имеют четкое представление о профессиональной компетентности, рассматривая данное явление как интегративное понятие, определяющее своеобразие личности учителя и являющееся «...показателем образованности (наличия профессионального образования), которая выражается в готовности и способности к успешному осуществлению профессиональной деятельности, является характеристикой требований к специалисту в определенной профессиональной области и включает в себя, помимо профессионально важных знаний и умений, личностный и мотивационно-ценностный компоненты, осознание социальной значимости и ответственное отношение к делу» [272, с. 15]. Распределение полученных выборов испытуемых 1–5-го курсов специалитета по изучаемому параметру представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение испытуемых по параметру выделения компонентов психологического здоровья будущего педагога (специалитет)

Показатели	Процентное соотношение				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Психологическая грамотность	56,7	66,7	56,7	80,0	93,3
Саморегуляция	53,3	66,7	53,3	80,0	90,0
Самоактуализация	0	0	3,3	23,3	46,7
Самоотношение	0	6,7	6,6	36,7	66,7
Самоопределение в профессии	0	10,0	53,3	53,3	93,3
Педагогическая культура	63,3	46,7	56,7	73,3	80,0
Знания, умения, навыки	0	0	6,7	53,3	76,7
Самооценка	3,3	10,0	66,7	50,0	53,3
Нервно-психическое здоровье	0	13,3	23,3	80,0	56,7
Профессиональная компетентность	0	16,7	56,7	53,3	96,7
Эмоциональный комфорт	33,3	23,3	33,3	36,7	63,3

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»).

Психологическая характеристика образовательно-воспитательной среды вуза будет полной в случае определения условий, необходимых для раскрытия внутреннего потенциала возможностей будущего педагога в процессе овладения основами профессиональной деятельности. Анализ полученных результатов показал, что, несмотря на тенденцию увеличения количества учебных часов, которые необходимы для самостоятельной работы студента по предмету, большая часть испытуемых, независимо от срока обучения в педвузе, рассматривают как необходимое условие психологического здоровья совместную деятельность студента и преподавателя (43,3 % на 1-м курсе и 46,7 % на 5-м). При этом все испытуемые, особенно на старших курсах (93,3 %), подчеркивают значение профессиональной компетентности преподавателей. Значимыми для студентов 1–2-го курса являются воспитательная работа (46,7 %) и технические средства обучения (соответственно 53,3 и 56,7 %). Студенты старшего курса в качестве условий психологического здоровья рассматривают научно-исследовательскую (96,7 %) и проектную деятельность (80,0 %).

Интересным является тот факт, что около половины испытуемых (23,3 % на 1-м курсе и 80 % на 5-м) считают психологическую безопасность образовательной среды условием укрепления психологического здоровья. Однако беседа с испытуемыми показала определение изучаемого понятия с позиции основ безопасности жизнедеятельности человека. Только некоторые студенты 3–5-го курса истолковывают данное понятие с точки зрения взаимодействия личности с микро- и макросоциумом, как «свободное от проявлений психологического насилия состояние образовательной среды, которая способствует удовлетворению потребностей в личности в доверительном общении и взаимодействии» [20, с. 16].

Распределение полученных выборов испытуемых 1–5-го курсов специалитета по изучаемому параметру представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение испытуемых по параметру определения условий укрепления психологического здоровья будущего педагога (специалитет)

Показатели	Процентное соотношение				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Психологическое просвещение	13,3	10,0	43,3	43,3	50,0
Безопасность образовательной среды	23,3	23,3	16,7	36,7	46,7
Компетентность преподавателей	50,0	43,33	66,7	73,33	93,3
Построение учебных курсов	0	0	36,7	16,67	23,33
Воспитательная работа	46,7	46,7	23,3	13,3	10,0
Технические средства обучения	53,3	56,7	56,7	80,0	23,33
Научно-исследовательская деятельность	3,33	13,3	56,7	46,67	96,7
Проектная деятельность	3,3	26,7	53,0	46,7	80,0
Инновации в образовании	0	0	16,7	16,7	23,3
Совместная деятельность студента и преподавателя	43,3	26,7	26,7	66,67	93,3
Рейтинговая система обучения	0	0	3,3	6,7	6,7

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»).

3.2.2. Анализ результатов исследования (МИС) специалитет

В качестве задач экспериментального исследования были определены следующие: 1) изучить особенности самоотношения у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоотношения у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента с использованием методов математической статистики.

В целях исследования специфика самоотношения во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью «Методики исследования самоотношения» (приложение В). Рассмотрим полученные результаты (таблица 6).

Представим качественный анализ полученных результатов. По шкале **Открытость** для всех групп испытуемых характерны показатели в пределах средней нормы: от 86,4 % испытуемых 3-й гр. до 95,5 % испытуемых 5-й гр. Только 5 % испытуемых 2-й и 4-й гр. показали низкие значения шкалы, что говорит о высокой степени осознанности, рефлексивности и критичности.

Высокие значения шкалы, предполагающие закрытость, неспособность или нежелание осознавать и выдавать значимую информацию о себе показали 13,6 % испытуемых 3-й гр. и 4–5 % испытуемых остальных групп.

Таблица 6 – Распределение показателей самоотношения по уровням по МИС (констатирующий эксперимент) специалитет, %

Шкалы	ФПП (дошк.) гр. 1			ФПП (начал) гр. 2			ФПП (ин. яз и нач.) гр. 3			ФПП (псих.) гр. 4			ФПП (логоп) гр. 5		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Открытость	4,8	95,2	0	10	85	5	13,6	86,4	0	5,6	88,9	5,6	4,5	95,5	0
Самоуверенность	9,5	85,7	4,8	0	100	0	0	95,5	4,5	0	94,4	5,6	4,5	90,9	4,5
Саморегулирование	0	90,5	9,5	20	75	5	4,5	90,9	4,5	5,6	66,7	27,8	0	90,9	9,1
Зеркальное Я	4,8	95,2	0	0	90	10	4,5	77,3	18,2	0	88,9	11,1	4,5	77,3	18,2
Самоценность	47,6	52,4	0	35	65	0	40,9	59,1	0	38,9	61,1	0	45,5	54,5	0
Самопринятие	14,3	85,7	0	20	80	0	18,2	81,8	0	11,1	72,2	16,7	0	100	0
Самопривязанность	0	100	0	0	100	0	0	100	0	5,6	94,4	0	0	100	0
Внутр. конфликтность	4,8	85,7	9,5	0	100	0	13,6	77,3	9,1	11,1	77,8	11,1	13,6	77,3	9,1
Самообвинение	9,5	80,9	9,5	10	85	5	18,2	77,3	4,5	16,7	77,8	5,6	18,2	77,3	4,5

Примечание: ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень

Представим качественный анализ полученных результатов. По шкале «Открытость» для всех групп испытуемых характерны показатели в пределах средней нормы: от 86,4 % испытуемых 3-й гр. до 95,5 % испытуемых 5-й гр. Только 5 % испытуемых 2-й и 4-й гр. показали низкие значения шкалы, что говорит о высокой степени осознанности, рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже неприятную информацию. Высокие значения шкалы, предполагающие закрытость, неспособность или нежелание осознавать и выдавать значимую информацию о себе показали 13,6 % испытуемых 3-й гр. и 4–5 % испытуемых остальных групп.

Для большинства испытуемых характерен положительный полюс шкалы **Самоуверенность** как показатель высокого самомнения, самоуверенности, отсутствия внутренней напряженности. Крайне высокие показатели, свидетельствующие об излишней самоуверенности, переоценке своих возможностей, способностей, показали 4,5 % испытуемых 5-й гр. и 9,5 % испытуемых 1-й гр. Низкие значения шкалы, свидетельствующие об отсутствии удовлетворенности собой, сомнениях в способности вызвать уважение у других людей, показали 4–5 % испытуемых всех групп, кроме испытуемых 2-й гр.

Высокий балл по шкале **Саморуководство** показывает, что субъект чувствует обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей, что отчетливо продемонстрировали 20 % испытуемых 2-й гр. и лишь 4–5 % испытуемых 2–3-й гр. Низкие баллы наблюдаются у 5 % испытуемых 2–3-й гр., 9 % испытуемых 1-й и 5-й гр., а у испытуемых 4-й гр. даже 27,8 %, что свидетельствует о подверженности влияниям обстоятельств и отсутствии тенденций поиска причин поступков и результатов деятельности в себе самом.

Анализ полученных данных по шкале **Зеркальное Я** показывает, что для всех групп испытуемых характерны средние показатели ожидаемого отношения к себе со стороны других людей (от 77,3 % в 3-й и 5-й гр. до 90–95 % в 1-й, 2-й, 4-й гр.). Обращает внимание тот факт, что лишь 4–5 % всех испытуемых дают высокие значения шкалы, соответствующие представлению испытуемого о том, что его личность, поведение и деятельность могут вызывать в других людях

уважение, симпатию, одобрение, понимание. В то же время низкие значения шкалы как ожидание отрицательных чувств по отношению к себе показывают более 18 % испытуемых 3-й и 5-й гр.

Высокие оценки по шкале **Самоценность** как отражение ценности личности самой для себя, эмоциональной оценки своего Я по критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира (показатели испытуемых находятся в пределах 35–45 %). Низкие баллы по шкале отсутствуют в данной выборке.

Высокий полюс шкалы **Самопринятие** как показатель положительного эмоционального отношению к себе, безусловного принятия себя даже с недостатками, согласия с собой, одобрения своих действий, поступков, планов, чувств, желаний показывают от 11 % испытуемых 4-й гр., 14,3 % испытуемых 1-й гр. до 18–20 % испытуемых 2–3-й гр. Показатели, характерные для низкого полюс шкалы, показали 16,7 % испытуемых 4-й гр., что свидетельствует о недостаточно развитом самопринятии.

Высокие значения шкалы **Самопривязанность** свидетельствуют о привязанности к неадекватному Я-образу, отсутствии желания меняться как одного из защитных механизмов самосознания, достигая 5,6 % в 5-й гр. испытуемых и 13,6 % в 4-й гр. Низкие значения шкалы показали только 9 % испытуемых 5-й гр., что свидетельствует о противоположной тенденции: неудовлетворённости собой и желанием соответствовать идеальному «Я».

Анализ полученных результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал, что средние значения шкалы характерны для большей части испытуемых (77 % испытуемых 3–5-й гр. и 85–90 % испытуемых 1–2-й гр.). Подобное умеренное повышение по шкале говорит о высокой рефлексии, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения. Высокие значения показали 11–13 % испытуемых 3–5-й гр. и 4,8 % испытуемых 1-й гр., что свидетельствует о внутренних конфликтах, сомнениях, переживаниях. Крайне низкие значения шкалы характерны для 5 % испытуемых 2-й гр. и 9–11 % испытуемых остальных групп как показатель отрицания проблем и закрытости.

Высокие значения по шкале **Самообвинение** характерны для 9–10 % испытуемых 1–2-й гр., а для испытуемых 3–5-й гр. показатели составляют 16–18 %, что свидетельствует о самообвинении, готовности обвинить себя в своих промахах, неудачах, недостатках. Если значения предыдущей шкалы характеризует конфликтность, связанную с недооценкой своих знаний и способностей, то значения данной шкалы, сопровождаясь негативными эмоциями в свой адрес, являются индикатором отсутствия симпатии.

Рассмотрим изучаемые показатели МИС в динамике (см. таблицу 7).

Таблица 7 – Распределение показателей самоотношения по уровням по МИС (контрольный эксперимент) специалитет, %

Шкалы	фпп (дошк)гр. 1			фпп (начал)гр. 2			гф (ин нач) гр. 3			фпп (псих) гр. 4			фпп (логоп) гр. 5		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Открытость	0	100	0	5	95	0	13,6	81,8	4,5	5,6	77,8	16,7	4,5	95,5	0
Самоуверенность	4,8	90,5	4,8	0	100	0	0	100	0	0	94,4	5,6	4,5	95,5	0
Саморуководство	0	100	0	15	85	0	9,1	90,9	0	16,7	83,3	0	4,5	95,5	0
Зеркальное Я	0	95,2	4,8	5	90	5	9,1	90,9	0	5,6	83,3	11,1	0	95,5	4,5
Самоценность	38,1	61,9	0	40	60	0	27,3	81,8	0	27,8	72,2	0	27,3	72,7	0
Самопринятие	14,3	85,7	0	5	95	0	9,1	90,9	0	5,6	94,4	0	9,1	90,9	0
Самопривязанность	0	100	0	5	95	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0
Внутр. конфликтность	4,8	90,5	4,8	5	90	5	13,6	77,3	9,1	5,6	88,9	5,6	9,1	81,8	9,1
Самообвинение	19,3	80,9	4,8	10	75	5	18,2	77,3	4,5	5,6	94,4	0	9,1	90,9	0

Примечание: ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

По шкале **Открытость** для всех групп испытуемых также характерны показатели в пределах средней нормы: от 72 до 100 %. В то же время в 1-й гр. показатели в пределах 100 % увеличились за счет снижения показателей высокого уровня, а 3–4-й гр. показатели среднего уровня снизились за счет

увеличения показателей низкого уровня. Показатели повышенной рефлексивности и критичности (низкие значения шкалы) были не только у 5 % испытуемых 3-й гр., но и у 22,2 % испытуемых 4-й гр. Закрытость, нежелание или неспособность осознания и демонстрации другим неприятной информации о себе (высокие значения шкалы) остались у 13,6 % испытуемых 3-й гр. и в пределах 4–5 % испытуемых 2-й и 4-й гр.

По шкале **Самоуверенность** для большинства испытуемых также характерны показатели среднего уровня. Крайне высокие показатели, свидетельствующие об излишней самоуверенности, переоценке своих возможностей, способностей, показали лишь 4,5 % испытуемых 5-й гр. Низкие значения шкалы, свидетельствующие о том, что испытуемый чувствует неудовлетворенность собой, сомневается в способности вызвать уважение у других людей, показали только 4–5 % испытуемых 1-й и 4-й гр.

Высокий балл по шкале **Саморуководство** показали уже 15–16 % испытуемых 2-й и 4-й гр., в пределах 9 % испытуемых 3-й гр. и 4–5 % испытуемых 1-й и 5-й гр. В целом, показатели высокого уровня увеличились. Низкие баллы по данной шкале не обнаружены.

Анализ полученных данных по шкале **Зеркальное Я** показывает, что для всех групп испытуемых также характерны показатели среднего уровня (80–90 %). Во 2-й, 4-й и 5-й гр. показатели низкого уровня значительно снизились (с 10 % до 0 %, с 18 % до 0 %, с 18 % до 4,5 % соответственно). Вместе с тем в 1-й гр. отмечены показатели низкого уровня (4,8 %), а в 4-й гр. увеличились показатели и высокого уровня до 5,6 %, и низкого до 11,1 %.

Высокие оценки по шкале **Самоценность**, отражающие ощущение ценности собственной личности, значительно снизились, за счет этого произошло увеличение показателей среднего уровня (в пределах 61–72 %). Низкие баллы по шкале как отсутствуют в данной выборке.

Высокие значения по шкале **Самопринятие** снизились во всех группах испытуемых, за счет этого до 85–90 % поднялись показатели среднего уровня. Показатели, характерные для низкого полюса шкалы, отсутствуют.

Высокие значения по шкале **Самопривязанность**, как и низкие значения шкалы, демонстрирующие желание соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворённости собой, в данной выборке отсутствуют.

Анализ результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал, что средние значения шкалы увеличились для большей части испытуемых (77 % испытуемых только 3-й гр. и 80–90 % испытуемых остальных гр.). Высокие значения по шкале снизились в 4–5-й гр. на 4,5 %. Крайне низкие значения шкалы как показатели отрицания проблем характерны для 4–5 % испытуемых не только 2-й гр., но и 1-й гр., 4-й гр., а также 9,1 % испытуемых 3-й и 5-й гр.

Высокие значения по шкале **Самообвинение** характерны для 9–10 % испытуемых 2-й гр., снизились для испытуемых 4–5-й гр., а показатели 1-й гр. испытуемых увеличились до 19 %, что свидетельствует о самообвинении. Если значение предыдущей шкалы говорит о связи конфликтности с недооценкой своих знаний, умений, способностей, то значение данной шкалы сопровождается негативными эмоциями в отношении себя. Сравнительный анализ полученных результатов с использованием t-критерия Стьюдента дал следующие результаты (см. таблицу 8).

Таблица 8 – Сравнительный анализ показателей самоотношения по МИС (констатирующий и контрольный эксперимент) специалитет

Шкалы	фпп (дошк)гр 1	фпп (начал)гр 2	гф (ин нач)гр 3	фпп (псих)гр 4	фпп (логоп)гр 5
Открытость	0,02573*	0,02345*	0,11142	0,22483	0,82076
Самоуверенность	0,77782	0,40686	0,41052	0,28454	0,74628
Саморуководство	0,02040*	0,22936	0,00314**	0,05213*	0,03559*
Зеркальное Я	0,24556	0,70096	0,50396	0,65138	0,87051
Самоценность	0,56058	0,55252	0,86523	0,87047	0,50617
Самопринятие	0,58254	0,34872	0,808	0,26629	0,03481*
Самопривязанность	0,91165	0,82811	0,82322	0,2016	0,56855
Внутр. конфликтность	0,73915	0,3903	0,83477	0,93175	0,77061
Самообвинение	0,28842	0,51064	0,61488	0,84309	0,86153

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Статистические значимые различия результатов контрольного и констатирующего эксперимента проявились по шкале «Открытость» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1–2-й гр., по шкале «Саморуководство» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1-й, 4-й, 5-й гр., по шкале «Зеркальное Я» при уровне значимости $p \leq 0,01$ по 3-й гр., по шкале «Самопринятие» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 5-й гр. Уровень значимости полученных результатов в констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых незначительно различается по остальным шкалам.

3.2.3. Анализ результатов исследования (САТ) специалист

Задачами экспериментального исследования выступили: 1) изучить особенности самоактуализации у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоактуализации у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В целях исследования специфика самоактуализации во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью «Самоактуализационного теста» (см. приложение Г). Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки специалиста с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 9).

Таблица 9 – Сравнительный анализ показателей самоактуализации по САТ (констатирующий и контрольный эксперимент) специалист

Показатели	фпп (дошк) 1 гр			фпп (начал) 2 гр			гф (ин нач) 3 гр			фпп (псих) 4 гр			фпп (логоп) 5 гр		
	конс	конт	ттест	конс	контр	ттест	конс	конт	ттест	конс	конт	ттест	конс	контр	тест
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ориентация во времени	42,2857	43,5714	0,37303	39,8	40,9	0,55787	45,6818	48,8333	0,53244	41,1111	46,125	0,03631*	42,3182	45,0833	0,38006

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Поддержка	42,8095	44,7143	0,35629	40,6	44,000	0,08554	44,3636	46,1667	0,35589	41,5556	47,25	0,0571**	40,5909	43,25	0,10511
Ценностная ориентация	44,000	47,6666	0,07624	42,6	43,8	0,53444	43,9091	44,4167	0,67275	45,1667	44,875	0,61941	44,5909	44,3333	0,93318
Гибкость поведения	37,5714	37,9524	0,71112	37,25	37,55	0,82463	39,5909	40,0833	0,77444	33,2222	32,375	0,55038	37,1364	37,6667	0,79325
Сензитивность	49,000	51,619	0,21061	49,95	51,8	0,32172	51,9091	50,25	0,65483	49,7778	54,125	0,89218	51,7273	56,0833	0,21108
Спонтанность	45,7143	46,381	0,70711	45,75	47,55	0,40404	47,7727	50,1667	0,67522	44,8333	48,000	0,63715	41,5	42,6667	0,65983
Самоуважение	44,9048	47,1429	0,34445	46,05	47,8	0,47312	48,0455	50,1667	0,58316	49,6667	51,375	0,54647	47,8636	45,4167	0,7903
Самопринятие	40,7619	41,7619	0,60246	41,55	50,000	0,64958	40,9545	41,75	0,81749	38,000	39,75	0,42945	41,2273	41,0833	0,72227
Представления о природе человека	54,9048	55,5238	0,79295	53,000	54,5	0,65907	54,4091	58,75	0,35896	50,3889	54,75	0,42945	53,2273	52,9167	0,79044
Синергия	50,8571	53,8571	0,17947	53,6	54,15	0,84487	52,2727	53,75	0,50251	49,2778	50,625	0,58672	53,2273	53,4167	0,71841
Принятие агрессии	42,6667	44,0476	0,52332	41,65	42,25	0,77579	45,2727	48,0833	0,57101	37,000	42,125	0,12731	53,2273	44,4167	0,82116
Контактность	43,1429	44,619	0,51781	44,45	46,6	0,2656	42,3636	43,8333	0,10964	36,1111	38,75	0,15897	44,3182	45,25	0,22001
Познавательные потребности	38,3333	39,381	0,44996	37,2	38,2	0,49584	43,0909	43,8333	0,90876	44,6667	46,5	0,70373	44,0455	39,1667	0,20896
Креативность	45,4286	47,0952	0,50918	45,9	46,65	0,75668	49,0455	48,4167	0,7837	44	47,5	0,57019	38,1818	44,9167	0,58517

Примечание: ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной

специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»);* при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Рассмотрим полученные результаты по базовым шкалам. Анализируя данные по шкале **Компетентность во времени**, можно сказать, что для лишь для 3-й группы испытуемых характерны показатели средней нормы (45–55 б.). Для остальных групп характерны низкие значения, что показывает дискретное восприятие испытуемыми своего жизненного пути, когда субъект ориентирован только на прошлое, настоящее или будущее. В то же время, во всех группах прослеживается тенденция повышения показателей, что, на наш взгляд, является оптимистичным, учитывая возраст испытуемых, так как только способность ощущать нынешний момент своей жизни не как подготовку к «настоящей жизни», а в целостности, свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Результаты исследования по шкале **Поддержки** также показывают превалирование низких значений, что характерно для «извне направляемой» личности с высокой степенью зависимости, несамостоятельности и конформности. Исключение составляют показатели 3-й группы испытуемых, характерные для средней нормы и имеющие тенденцию к повышению как отражение стремления испытуемых к относительной независимости в своих поступках.

Блок ценностей характеризует сами ценности и особенности их реализации в поведении. Анализ показателей по шкале **Ценностной ориентации** показывает среднюю норму, что свидетельствует о недостаточно высокой степени, в которой испытуемые разделяют ценности самоактуализирующейся личности. Шкала **Гибкости поведения**, диагностирующая способность реагировать на меняющуюся ситуацию быстро и адекватно, представлена низкими показателями во всех группах испытуемых, что укладывается в представление о психологических особенностях возрастного периода юности.

Блок чувств составляют шкалы, определяющие степень осознания субъектом собственных чувств и их проявление в поведении. Показатели испытуемых всех групп по шкале **Сензитивности к себе** выше средней нормы и имеют тенденцию к повышению во всех группах, что, на наш взгляд, отражает особенности профессионального выбора испытуемых в сфере «человек-человек», по Е. А. Климову и определяет хорошие изначальные показатели степени рефлексии субъектом своих потребностей, чувств. По шкале **Спонтанности**, которая измеряет способность индивида к непосредственному выражению своих чувств, показатели средней нормы характерны для 1–3-й гр. Незначительное повышение показателей у всех групп испытуемых свидетельствует о том, что испытуемые с трудом принимают возможность нерассчитанного заранее способа поведения.

Показатели шкал **Самоуважения** и **Самопринятия**, составляющие способность субъекта ценить и уважать себя за свои личные достоинства, положительные проявления характерологических особенностей, у всех групп испытуемых находятся на уровне средней нормы, несколько повышаясь у испытуемых 3–4-й гр. Степень принятия себя испытуемыми безотносительно своих достоинств и недостатков, достаточно низкая по всем группам, особенно в 4-й гр. Однако присутствует тенденция улучшения показателей, приближаясь во 2-й гр. к показателям выше 50 б.

По шкалам блока концепции человека показатели всех групп испытуемых выше 50 баллов. Высокие баллы шкалы **Представлений о природе человека** показывают, что субъект воспринимает природу человека в целом как положительную, при этом дихотомии не рассматриваются им как противоречащие друг другу, а Шкала **Синергии** при этом показывает способность субъекта воспринимать мир и людей целостно, диалектично, в единстве противоположностей (игра-работа, телесное-духовное, феминность-маскулинность, рациональное-эмоциональное).

Показатели блока межличностной чувствительности по шкале **Принятия агрессии** по всем группам испытуемых низкие, что говорит о слабо развитой

способности субъекта принимать свое раздражение, гнев, агрессивность. Шкала **Контактности** говорит о способности человека к быстрому установлению глубоких эмоциональных контактов с другими людьми и выражена по всем группам испытуемых показателями средней нормы с тенденцией к некоторому повышению, и низкими показателями в 4-й гр. испытуемых.

По шкале **Познавательных потребностей** как степени развития у субъекта тенденции к познанию свойств и явлений окружающего мира и по шкале **Креативности** как характеристике выраженности творческой направленности личности по всем группам испытуемых наблюдаются показатели средней нормы и незначительная тенденция к их повышению.

Уровень значимости полученных результатов в сравнительном аспекте констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых гр. специалитета не показал значимых различий. Исключение составляют показатели испытуемых 4-й гр. по шкале «Компетентность во времени» и «Поддержка» при уровне значимости $p \leq 0,05$.

3.2.4. Анализ результатов исследования (ССПМ) (специалитет)

В качестве задач экспериментального исследования определены:
1) изучить особенности саморегуляции у разных групп испытуемых;
2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров саморегуляции у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В целях исследования особенности саморегуляции во всех группах испытуемых были проанализированы с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» (см. приложение Д). Представим результаты констатирующего эксперимента (таблица 10).

Проанализируем результаты констатирующего эксперимента. По шкале **Планирование** характерными для всех групп испытуемых являются показатели

среднего уровня (70–95 % испытуемых), кроме испытуемых 4-й гр. (44 %). *Высокие показатели* по шкале (10–16 % испытуемых 2-й и 4-й гр.) показывают сформированность у субъекта потребности в осознанном планировании деятельности, при этом отмечается реалистичность, детализированность, иерархичность, устойчивость планов и самостоятельность выдвигаемых целей. *Низкие показатели* шкалы дает значительная часть испытуемых (18–22 % испытуемых 2–3-й гр. и 5-й гр. и 38 % испытуемых 4-й гр.) как показатель слабо развитой потребности в планировании, его малореалистичности, ситуативности, несамостоятельности, редком достижении поставленной цели.

Таблица 10 – Таблица распределения показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (констатирующий эксперимент) (специалитет), %

Показатели шкалы	фпп (дошк) 1 гр			фпп (начал) 2 гр			гф (ин нач) 3 гр			фпп (псих) 4 гр			фпп (логоп) 5 гр		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Планирование	0	95,2	4,8	10	70	20	0	77,3	22,7	16,7	44,4	38,9	4,5	77,3	18,2
Моделирование	4,8	61,9	33,3	0	75	25	9,1	77,3	13,6	5,6	72,2	22,2	0	72,7	27,3
Программирование	0	66,7	33,3	0	50	50	4,5	54,5	40,9	5,6	44,4	50	0	59,1	40,9
Оценивание результатов	14,3	71,4	14,4	15,2	65	20,3	22,7	54,5	22,7	11,1	55,6	33,2	0	50,1	50
Гибкость	0	28,6	66,7	0	0	100	0	59,1	40,9	0	44,4	55,6	0	45,5	54,6
Самостоятельность	19,1	76,2	4,8	20	60,3	20	13,6	77,3	9,1	27,7	50	22,2	4,5	86,3	9,3
Общий уровень саморегуляции	4,8	76,2	23,8	0	60	40	4,5	72,7	22,7	5,6	50	44,4	0	63,6	36,4

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень

По шкале **Моделирование** преобладают показатели среднего уровня (61–77 % испытуемых). Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале (незначительный процент испытуемых по 1-й гр., 3–4-й гр. составляет 4–9 %) способны увидеть значимые условия достижения целей в текущей ситуации и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий

планам и соответствии результатов принятым целям. У испытуемых с *низкими показателями* по шкале (от 13,6 % испытуемых 3-й гр. до 22–33 % испытуемых остальных групп) часто возникают трудности, что приводит к неудачам.

По шкале **Программирование** показатели испытуемых всех групп в пределах среднего уровня представлены значительно (50–66 %), за исключением испытуемых 4-й гр, в которой показатели среднего уровня составляют 44 %. *Высокие значения шкалы* как сформированность у субъекта потребности продумывать способы действий для достижения цели, детальности и развернутости программ действий представлены незначительно (4–5 % испытуемых 3–4-й гр). *Низкие показатели*, наоборот, представлены значительно (33–50 % испытуемых всех групп) как показатель импульсивности, несамостоятельности, несформированности умений программирования, действия путем проб и ошибок.

По шкале **Оценивание результатов** как показателю индивидуальной развитости и адекватности оценки субъектом результатов своего поведения и деятельности значения 50–71 % испытуемых всех групп находятся на среднем уровне. *Высокие показатели* по шкале (11–22 % испытуемых всех групп, кроме 5-й гр.) говорят о том, что самооценка субъекта, который гибко адаптируется к изменению условий, складывается на основе сформированных устойчивых критериев оценки результата деятельности и поведения. *Низкие показатели* по шкале (от 14–22 % испытуемых 1–3-й гр. до 33–50 % испытуемых 4–5-й гр.) говорят о некритичности субъекта к своим действиям, что приводит к потере результативности при увеличении объема работы, ухудшении физического и эмоционального состояния и внешних трудностях.

По шкале **Гибкость** как показателю пластичности всех регуляторных процессов не представлены испытуемые с *высокими показателями*. Более половины всех испытуемых (40–66 %) демонстрируют *низкие показатели*, даже до 100 % испытуемых 2-й гр., то есть в быстро меняющейся обстановке они чувствуют неуверенность, проявляют неадекватность реакций,

несвоевременность планирования деятельности и поведения, разработки программы действий, выделения значимых условий, оценки ее результатов.

Наличие *высоких показателей* (от 4 % испытуемых 4-й гр. до 13 % в 3-й гр. и 19–27 % в 1–4-й гр.) по шкале **Самостоятельность** говорит о развитии у субъекта регуляторной автономности, самостоятельном планировании деятельности и поведения, организации работы, контроля хода ее выполнения, умении анализировать, оценивать ее результаты. *Низкие показатели* (от 4–9 % испытуемых 1-й, 3-й и 5-й гр. до 20–22 % испытуемых 2–4-й гр.) показывают несамостоятельность построения планов и программ действий, некритичность, зависимость от оценок окружающих, неизбежность регуляторных сбоев.

Шкала **Общий уровень саморегуляции** как оценка степени индивидуальной системы осознанной регуляции субъекта представлена значения среднего уровня (60–76 % испытуемых всех групп). Незначительный процент испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (4–5 % испытуемых 1-й, 3-й и 4-й гр.) демонстрируют самостоятельность, гибкость, адекватность реакций, осознанность целей. *Низкие показатели* по шкале (от 22–23 % испытуемых 1–3-й гр. до 36–44 % испытуемых 2-й, 4-й и 5-й гр.) показывают зависимость от ситуации и мнения окружающих, сниженные возможности компенсации, несформированность потребности в осознанном планировании, программировании, зависимость успешности овладения новыми видами деятельности от особенностей регуляции и требований деятельности.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 11).

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Планирование** также показал характерные для всех групп испытуемых показатели среднего уровня (45–77 % испытуемых). *Высокие показатели* имеют тенденцию к увеличению до 23–36 % испытуемых 1–3-й гр., показывая наличие у испытуемых потребности в осознанном планировании деятельности при реалистичности планов, их детализации, иерархичности, устойчивости, самостоятельности цели. Испытуемые с *низкими показателями* по результатам

контрольного эксперимента составляют незначительную часть испытуемых (4–11 % всех испытуемых).

По шкале **Моделирование** также преобладают значения среднего уровня по всем группам испытуемых (72–86 %). Количество испытуемых с *высокими значениями шкалы* возросло незначительно и составляет 4–13 % испытуемых всех групп. По результатам контрольного эксперимента *низкие показатели* по шкале как показатель слабой сформированности моделирования, неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, фантазировании, трудностях в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, снизились практически вдвое (от 9–13 % испытуемых 2–3-й гр. и 5-й гр. до 14–16 % испытуемых 1-й и 4-й гр.).

Таблица 11 – Распределение показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (контрольный эксперимент) (специалитет), %

Шкалы	фпп (дошк)1 гр			фпп (начал)2 гр			гф (ин нач)3 гр			фпп (псих)4 гр			фпп (логоп)5 гр		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Планирование	23,8	71,4	4,8	5	45	50	36,4	59,1	4,5	16,7	72,2	11,1	18,2	77,3	4,5
Моделирование	4,8	81	14,3	5	85	10	13,6	72,7	13,6	11,1	72,2	16,7	4,5	86,4	9,1
Программирование	4,8	76,2	19	0	65	35	0	77,3	22,7	5,6	50	44,4	4,5	77,3	18,2
Оценивание результатов	28,6	61,7	9,5	10,2	75	15,1	27,4	63,6	9,1	22,2	72,2	5,6	18,3	68,4	13,6
Гибкость	4,8	42,6	52,3	0	60	40	0	77,3	22,7	5,6	66,7	27,8	0	54,5	45,5
Самостоятельность	28,8	57	14,3	20	80,2	0	22,7	77,3	0	27,8	55,8	16,7	27,4	72,7	0,3
Общий уровень саморегуляции	23,8	66,7	9,5	5	80	15	40,9	50	9,1	22,2	44,4	33,3	18,2	77,3	4,5

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Программирование** продемонстрировал увеличение показателей испытуемых всех групп в пределах среднего уровня (50–77 %). По всем группам испытуемых не наблюдается увеличение значений *высокого уровня по шкале* (4–5 % испытуемых 1-й гр. и 4–5-й гр.). *Низкие значения* шкалы, демонстрирующие импульсивность, самостоятельность, непродуманность своих действий, значительно снизились, но, по-прежнему, достаточно значительны (от 18–22 % испытуемых 1-й, 3-й и 5-й гр. до 35–44 % испытуемых 2-й и 4-й гр.).

Шкала **Оценивание результатов** по данным контрольного эксперимента характеризуется достаточно сильно представленными результатами 61–75 % испытуемых всех групп на среднем уровне. *Высокие показатели* по шкале выросли до 18–28 % по всем группам испытуемых, лишь во 2-й гр. составили 10 % испытуемых. По результатам контрольного эксперимента *низкие значения* по шкале как показатель неустойчивости субъективных критериев успешности, дает значительно меньший процент испытуемых (от 5–9 % испытуемых 1-й гр. и 3–4-й гр. до 13–15 % испытуемых 2-й и 5-й гр.).

По шкале **Гибкость** испытуемые с *высокими показателями*, демонстрирующие пластичность всех регуляторных процессов, по результатам контрольного эксперимента представлены незначительно (лишь 4–5 % испытуемых 1-й и 4-й гр.). По результатам контрольного эксперимента прослеживается некоторая тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями* по шкале гибкости, особенно в 3–4-й гр. (до 40–52 % испытуемых в 1-й, 2-й, 5-й гр. и до 22–27 % испытуемых в 3–4-й гр.). Таким образом, сохраняется значительный процент испытуемых, испытывающих неудачи в выполнении деятельности вследствие неспособности адекватно реагировать на изменившуюся ситуации, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, вносить коррективы.

По результатам контрольного эксперимента по шкале **Самостоятельность** заметна тенденция увеличения *высоких показателей* как свидетельство

увеличения автономности в организации активности человека (20–28 % испытуемых). Прослеживается тенденция снижения количества испытуемых с *низкими значениями* шкалы как показателя зависимости испытуемых от мнений и оценок окружающих (до нулевых значений во 2-й, 3-й, 5-й гр.).

Результаты контрольного эксперимента по шкале **Общий уровень саморегуляции** показали, что возросло количество испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (от 18–23 % испытуемых 1-й, 4-й и 5-й гр. до 40 % испытуемых 3-й гр.). Испытуемые демонстрируют самостоятельность, гибкость, адекватность реагирования на изменение условий, осознанно выдвижения и достижения целей. Наличие мотивации достижения успеха способствует выработке особого стиля саморегуляции поведения и деятельности, компенсирующего влияние характерологических особенностей. Высокий общий уровень осознанной регуляции определяет стабильность субъекта в привычных видах деятельности и облегчает овладение новыми видами активности. По результатам контрольного эксперимента заметна тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями* по шкале (до 4–15 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр.), однако это достаточно большой процент испытуемых, в некоторых группах достигающий 44 % (в 4-й гр.), при несформированной потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения и деятельности, у них снижена возможность компенсации личностных особенностей, значимых для успеха в выбранной деятельности, большая зависимость от ситуации и мнения окружающих.

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки специалитета с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 12 и приложение Е).

Уровень значимости полученных результатов в сравнительном аспекте результатов констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых значительно различается: в частности, по шкале «Общий уровень саморегуляции» от уровня значимости $p \leq 0,05$ во 2-й и 4-й гр. до

уровня значимости $p \leq 0,01$ в 1-й гр., 3-й гр. и уровня значимости $p \leq 0,001$ в 5-й гр. Статистические значимые различия результатов контрольного и констатирующего эксперимента достаточно ярко проявились по шкале «Планирование» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по всем группам испытуемых, кроме 2-й гр., по шкале «Программирование» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1-й гр. 5-й гр., по шкале «Оценивание результатов» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 4-й и 5-й гр., по шкале «Гибкость» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 4-й гр.

Таблица 12 – Сравнительный анализ показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (специалитет)

Шкалы	фпп (дошк) 1 гр	фпп (начал) 2 гр	гф (ин нач) 3 гр	фпп (псих) 4 гр	фпп (логоп) 5 гр
Планирование	0,013886*	0,108938	0,00079***	0,03547*	0,04386*
Моделирование	0,236041	0,10077	0,41052	0,30101	0,06751
Программирование	0,020403*	0,11601	0,09097	0,13583	0,03559*
Оценивание результатов	0,245557	0,49003	0,12843	0,04809*	0,03035*
Гибкость	0,055118	0,11472	0,06053	0,02145*	0,09552
Самостоятельность	0,387913	0,22642	0,24921	0,42907	0,08267
Общий уровень саморегуляции	0,007729**	0,01063*	0,0095**	0,02349*	0,00081***

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, начальных классов, психологии, иностранный язык с дополнительной специальностью «Психология и педагогика начального образования и логопедии»); * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Выводы по главе 3

Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты педагогического вуза как представители поколения молодых педагогов не имеют достаточно глубоких знаний о психологическом здоровье человека, и, тем более, умений и навыков его укрепления уже на этапе обучения в вузе. Поэтому необходимость качественного совершенствования в данном

направлении очевидна, и в первую очередь по психологическому просвещению будущих педагогов.

Результаты изучения особенностей самооотношения показали, что для всех групп испытуемых характерными являются показатели среднего уровня, и тенденция к снижению показателей низкого уровня проявляется незначительно практически во всех группах по всем шкалам. Исключение составляют шкалы «Саморуководство», «Открытость», частично шкалы «Зеркальное Я», «Самоценность» при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты «Самоактуализационного теста» позволяют сделать некоторые выводы об особенностях самоактуализации испытуемых, в частности, превалирование значений низкого уровня по шкалам «Ориентация во времени», «Поддержка», «Гибкость поведения», «Спонтанность», «Принятие агрессии», и несколько более высоких показателей средней нормы по шкалам «Самоуважение», «Самопринятие», «Познавательные потребности», «Креативность», а также незначительную тенденцию к повышению значений шкал. Показатели испытуемых всех групп по шкале «Сензитивности к себе», «Представления о природе человека» выше средней нормы, что, на наш взгляд, отражает особенности профессионального выбора испытуемых и определяет хорошие начальные показатели степени осознания своих потребностей и чувств. К тому же, показатели имеют тенденцию к повышению во всех группах.

Результаты изучения общего уровня сформированности индивидуальной системы произвольной активности студента-будущего педагога показали превалирование у испытуемых всех групп значений среднего уровня, незначительный процент испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции и значительный процент испытуемых (более трети испытуемых всех групп), имеющих низкие показатели уровня саморегуляции. Результаты контрольного эксперимента показывают рост количества испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции, также заметна тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями*, в то же время, мы наблюдаем большой процент испытуемых (в некоторых группах

выше 40 %), у которых наблюдается незначительно сформированная потребность в планировании, моделировании, программировании своей деятельности и поведения, сильна зависимость от ситуации и мнения окружающих людей, снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей по сравнению с испытуемыми, уровень осознанной регуляции у которых значительно выше.

Глава 4. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

4.1. Обоснование программы изучения основных компонентов психологической структуры психологического здоровья будущих педагогов

Цель исследования: разработать теоретические основы психологической концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога на вузовском этапе обучения.

Объект исследования: психологическое здоровье будущего педагога как базовая ценность современной системы отечественного образования.

Предмет исследования: концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетентности.

Гипотеза исследования: эффективность процесса формирования психологического здоровья будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза будет достигнута, если:

- процесс укрепления психологического здоровья студентов-будущих педагогов является частью целенаправленной системы профессиональной подготовки в педагогическом вузе, приоритетом которой выступает личность как ценность, образование как ценность, профессия как ценность;
- образовательная среда (пространство) вуза является важнейшим психолого-педагогическим условием, которое обуславливает эффективность освоения будущим педагогом профессиональных знаний, умений и навыков и самоутверждение в ней;
- содержание психолого-педагогических дисциплин способствует развитию у студента позитивной «Я-концепции» и направлено на укрепление основных компонентов структуры психологического здоровья;

– воспитательно-образовательный процесс в педвузе представлен в качестве субъектно-личностного поэтапного вхождения студента в профессию педагога на основе формирования у него ценностных ориентаций, профессиональной активности, профессиональной компетенции.

В соответствии с целью и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и содержание категорий «психологическое здоровье» и «психическое здоровье», охарактеризовать их специфику, выявить их взаимосвязь и взаимообусловленность;

2. Дать структурный анализ понятия «психологическое здоровье» будущего педагога в контексте особенностей соотношения компонентов психологического здоровья и компонентов профессиональной компетенции;

3. Определить и обосновать совокупность теоретических положений концепции укрепления психологического здоровья будущего педагога;

4. Разработать теоретическую модель укрепления психологического здоровья будущего педагога;

5. Сконструировать и апробировать диагностический комплекс, направленный на изучение психологического здоровья студентов педвуза;

6. Изучить особенности развития основных компонентов психологического здоровья студентов в условиях традиционного обучения и в условиях инновационного пространства современного педвуза;

7. На основе выработанных критериев и уровней психологического здоровья осуществить апробацию и экспериментальную проверку эффективности психолого-педагогических условий реализации модели укрепления психологического здоровья будущего педагога.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме; эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); анкетирование; моделирование; количественный и качественный анализ результатов; методы математической обработки данных (t-критерий Стьюдента; Метод изменения свойств статистических функционалов (Л. П. Коган, И. Д. Кислицын, О. В. Красникова, И. А. Медяник, А. С. Гордцев, 2017) [105].

Методики исследования:

- 1) Анкета «Психологическое здоровье» (авторская разработка);
- 2) «Методика исследования самоотношения» МИС (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев);
- 3) «Самоактуализационный тест» САТ (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз);
- 4) Опросник «Стиль саморегуляции поведения» ССПМ (В. И. Моросанова).

Характеристика испытуемых: в экспериментальной работе на разных этапах исследования приняли участие 843 испытуемых, студенты бакалавриата и специалитета разных направлений и профилей подготовки ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», а также студенты Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Саранский государственный педагогический институт», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет».

Формирующий эксперимент проводился в три этапа: констатирующий; формирующий; контрольный.

Цель констатирующего этапа нашего исследования заключалась в том, чтобы изучить особенности развития основных компонентов психологического здоровья студентов в условиях образовательного пространства инновационного педагогического вуза. В первую очередь, нами была поставлена задача: изучить особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» и представленности содержательной структуры изучаемого явления в сознании испытуемых, коими выступили студенты педагогического вуза, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика дошкольного образования (академический бакалавриат)», «Психология», «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», «Русский язык и литература», «Иностранный язык (английский) и начальное образование». Дальнейшее

исследование было направлено на изучение таких основных компонентов психологического здоровья студентов педвуза как самоотношение, самоактуализация, саморегуляция. Выборку (ЭГ) составили обучающиеся с 1-го по 4-й курс в количестве 276 человек в возрасте 17–22 лет.

В констатирующем эксперименте также приняли участие студенты бакалавриата, обучающиеся в вузах, имеющих педагогические направления подготовки, выборку (КГ бакалавриат) составили 258 испытуемых, обучающихся в Шуйском филиале ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ННГАСУ, МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Критерии отбора психодиагностического инструментария
Психодиагностический комплекс сконструирован, исходя из цели и задач исследования; методики имеют высокие показатели валидности и надежности; направлены на изучение различных компонентов психологического здоровья; имеют взаимодополняющий характер; дают возможность получения большого объема фактического материала с целью его дальнейшей количественной и качественной обработки.

На формирующем этапе исследовательской работы экспериментальную группу составили испытуемые-студенты бакалавриата, обучающиеся в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина в количестве 276 чел. Этап формирующего эксперимента охватил весь период обучения на ступени бакалавриата в течение четырех лет.

Контрольный этап экспериментальной работы охватил экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ бакалавриат, КГ специалитет).

Критерии анализа полученных результатов. Анализ полученных результатов производился на основе принципов конфиденциальности, объективности, достоверности выводов; анализ количественных показателей дополнен качественными характеристиками; проводился как с позиции отдельной личности, так и группы испытуемых по отдельному направлению подготовки, а впоследствии в сравнительном аспекте с результатами, полученными в процессе работы с группами, обучающимися по другим

направлениям профессиональной подготовки будущего учителя; в каждом случае применялись статистические методы обработки данных.

4.2. Интерпретация результатов исследования (бакалавриат экспериментальная группа)

4.2.1. Анализ результатов исследования (анкета «Психологическое здоровье студента»)

Анализ полученных результатов показал, что студенты 1–2-го курсов не обладают глубокими знаниями и не сформировали четкое представление психологическом здоровье, идентифицируя данное понятия с «полноценным развитием личности» (86,7 и 96,7 % соответственно). Изменение социальной ситуации развития и вызванные этим повышенные требования к адаптивности актуализируют значимость навыков социального взаимодействия у испытуемых 1-го курса (73,3 %).

В качестве значимого показателя психологического здоровья для большинства испытуемых выступает эмоциональное благополучие (от 50 % испытуемых 1-го курса до 93,3 % испытуемых выпускного курса). Студенты старших курсов начинают собственную профессиональную деятельность, при этом сочетать ее с учебой становится сложно, соответственно психологическое здоровье оказывается тесно связано со здоровьем физическим (76,7 %) и отсутствием хронических заболеваний (80 %). Повышение уровня психологической культуры в процессе обучения способствует формированию у студентов педвуза представления о благополучии в нервно-психической сфере (46,7 %), синдроме эмоционального выгорания (56,7 %) как наиболее весомых показателях психологического здоровья педагога.

Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 13.

Таблица 13 – Распределение испытуемых по параметру восприятия термина «психологическое здоровье» (бакалавриат ЭГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Полноценное развитие личности	86,7	96,7	73,3	93,3
Физическое здоровье	23,3	20,0	23,3	76,7
Психическое здоровье	6,7	16,7	53,3	56,7
Развитие познавательных процессов	3,3	0	3,3	33,3
Соматическое здоровье	6,7	0	6,7	50,0
Благополучие в нервно-психической сфере	26,7	33,3	50,0	46,7
Отсутствие хронических заболеваний	0	3,3	30,0	80,0
Эмоциональное благополучие	50,0	53,3	56,7	80,0
Социализация	0	0	46,7	30,0
Отсутствие синдрома эмоционального выгорания	13,3	6,7	23,3	56,7
Навыки социального взаимодействия	73,3	23,3	23,3	86,7

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, психологии), гуманитарного факультета (иностранный язык и начальное образование, филологи), факультета физической культуры (физическая культура и БЖ).

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что психологическая грамотность (от 53,3 % на 1-м курсе до 83,3 % на 4-м курсе) и педагогическая культура (от 66,7 % на 1-м курсе до 100 % на 4-м курсе) являются, по мнению испытуемых, неотъемлемой частью психологического здоровья. Саморегуляция определяется испытуемыми 1–2-го курса как значимый компонент психологического здоровья (66,7 и 76,7 % соответственно), что, безусловно, связано с новыми для первокурсников нормами и требованиями социальной ситуации вузовского обучения и необходимостью актуализации умений и навыков управления своими эмоциями, чувствами, организации собственной учебной деятельности. Испытуемые 3-го курса считают основным компонентом психологического здоровья самооценку (76,7 %), а 4-го курса отмечают наличие знаний, умений, навыков (90 %) и профессиональное самоопределение (93,3 %), так как задумываются над вопросом продолжения своего обучения. Именно старшекурсники подчеркивают значимость

профессиональной компетентности (96,7 %), самоотношения (76,7 %), самоактуализации (66,7 %) как ведущих компонентов психологического здоровья. В личной беседе с испытуемыми выяснилось, что большинство из них имеют четкое и осознанное представление о профессиональной компетентности учителя, которая выражается в готовности и способности к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 14.

Таблица 14 – Распределение испытуемых по параметру выделения компонентов психологического здоровья будущего педагога (бакалавриат ЭГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическая грамотность	53,3	76,7	90,0	73,3
Саморегуляция	66,7	76,7	80,0	80,0
Самоактуализация	0	0	23,3	66,7
Самоотношение	0	3,3	33,3	76,7
Самоопределение в профессии	0	10,0	16,7	93,3
Педагогическая культура	66,7	46,7	73,3	73,3
Знания, умения, навыки	0	0	53,3	90,0
Самооценка	3,3	10,0	76,7	53,3
Нервно-психическое здоровье	0	13,3	80,0	56,7
Профессиональная компетентность	0	6,7	50,0	96,7
Эмоциональный комфорт	23,3	23,3	36,7	63,3

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, психологии), гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, филологи), факультета физической культуры (физическая культура и БЖ)

Психологическая характеристика образовательного пространства вуза предполагает выделение условий раскрытия потенциальных возможностей будущего педагога в процессе овладения основами профессиональной деятельности. Анализ полученных результатов показал, что совместная деятельность преподавателя и студента в вузе большинством испытуемых, вне зависимости от года обучения (63,3 % на 1-м курсе и 93,3 % на 4-м курсе), рассматривается в качестве главного условия психологического здоровья и

студента, и преподавателя, и это при том, что количество часов, отводящихся на самостоятельную работу студентов, постоянно увеличивается. Профессиональная и личностная компетентность преподавателя высшей школы, по мнению большинства испытуемых, особенно старшекурсников (100 %), выступает условием сохранения психологического здоровья студентов. Важными для студентов 1-го курса бакалавриата являются воспитательная работа (50 и 46,7 % соответственно), технические средства обучения (66,7 и 56,7 % соответственно), проектная деятельность (23,3 и 26,7 % соответственно). Студенты 4-го курса в качестве условий сохранения психологического здоровья называют психологическое просвещение (50 %), научно-исследовательскую деятельность (93,3 %), проектную деятельность (93,3 %), и даже рейтинговую систему оценивания знаний студента по учебной дисциплине (56,7 %).

Интересным является тот факт, что больше половины испытуемых (от 43,3 % на 1-м курсе до 80 % на последнем) рассматривают психологическую безопасность образовательной среды как условие укрепления собственного психологического здоровья. Однако в процессе личной беседы с испытуемыми выяснилось, что большинство из них определяют данное понятие в терминологии охраны безопасности жизнедеятельности человека в условиях угрозы его жизни и здоровья, никоим образом не затрагивая вопрос о психологическом насилии, психологической угрозе. Только некоторые студенты 3–4-го курса понимают под психологической безопасностью удовлетворение потребности субъекта в личностно-доверительном общении. Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 15.

Нам представляется интересным рассмотреть в сравнительном аспекте результаты, полученные в процессе работы с группами испытуемых разного профиля обучения. В частности, наиболее ярко различия по изучаемым параметрам проявились при сравнении полученных результатов испытуемых факультета «Психологии и педагогики» и «Гуманитарного факультета» с

результатами, полученными в процессе экспериментальной работы с обучающимися факультета «Физическая культура и БЖ» [137; 206].

Таблица 15 – Распределение испытуемых по параметру определения условий сохранения психологического здоровья будущего педагога (бакалавриат ЭГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическое просвещение	3,3	10,0	43,3	50,0
Безопасность образовательной среды	43,3	23,3	36,7	80,0
Компетентность преподавателей	50,0	43,3	73,3	100,0
Построение учебных курсов	0	0	16,7	23,3
Воспитательная работа	50,0	46,7	3,3	10,0
Технические средства обучения	66,7	56,7	80,0	23,3
Научно-исследовательская деятельность	3,3	0	46,7	93,3
Проектная деятельность	23,3	26,7	46,7	93,3
Инновации в образовании	0	0	6,7	0
Совместная деятельность студента и преподавателя	63,3	26,7	66,7	80,0
Рейтинговая система обучения	0	0	16,7	46,7

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, психологии), гуманитарного факультета (иностранный язык и начальное образование, филологи), факультета физической культуры (физическая культура и БЖ).

Рассмотрим результаты, полученные в работе с испытуемыми профиля обучения «Физическая культура и БЖ». Распределение полученных выборов по параметру восприятия изучаемого термина представлено в таблице 16.

Анализ результатов показал следующее: испытуемые 1–2-го курса профиля «Физическая культура и БЖ» в той же мере, как испытуемые психолого-педагогического и гуманитарного факультета, понятия «психологическое здоровье» и «полноценное развитие личности» используют как синонимы (93,3 и 86,7 % соответственно). Испытывая потребность развития навыков совместного действия в командных видах спорта (футбол, волейбол, баскетбол, гандбол и т. п.), испытуемые 1-го курса (73,3 %) указывают на

важность межличностного взаимодействия в коллективе, у старшекурсников показатели еще выше (от 63,3 до 86,7 %). При этом большинство испытуемых выделяют эмоциональное благополучие как показатель психологического здоровья (от 50 % на 1-м курсе до 70 % на 4-м курсе).

Таблица 16 – Распределение испытуемых по параметру восприятия термина «психологическое здоровье» («Физическая культура и БЖ»)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Полноценное развитие личности	83,3	96,7	83,3	83,3
Физическое здоровье	93,3	100,0	96,7	100,0
Психическое здоровье	66,7	66,7	53,3	50,0
Развитие познавательных процессов	0	0	0	30,0
Соматическое здоровье	6,7	0	36,7	60,0
Благополучие в нервно-психической сфере	6,3	3,3	30,0	46,7
Отсутствие хронических заболеваний	100,0	83,3	80,0	100,0
Эмоциональное благополучие	50,0	56,7	36,7	70,0
Социализация	0	0	13,3	30,0
Отсутствие синдрома эмоционального выгорания	3,3	6,7	23,3	56,7
Навыки социального взаимодействия	73,3	83,3	63,3	86,7

От 93,3 до 100 % испытуемых вне зависимости от года обучения в вузе связывают с понятием «психологическое здоровье» физическое здоровье и от 80 до 100 % испытуемых считают, что это отсутствие хронических заболеваний. При этом, у испытуемых других профилей обучения высокие показатели по данному параметру есть только у студентов 4-го курса (физическое здоровье – 76,6 % и отсутствие хронических заболеваний – 80 %), что подчеркивает начало профессиональной деятельности. Исследование показало более высокий уровень осознания, чем у испытуемых психолого-педагогических и гуманитарных профилей обучения, представлений: о психологическом здоровье; тех факторах, которые благоприятно/отрицательно воздействуют на него; средствах создания режима оптимальной работоспособности; способах саморегуляции неравновесных психических состояний. На наш взгляд, причина

сводится к следующему: к физическому здоровью молодых людей и девушек, абитуриентов факультета «Физическая культура», предъявляются повышенные требования и предусмотрены дополнительные вступительные испытания по силовой подготовке, акробатике и легкой атлетике, при этом в период студенчества требования к физической подготовке по данному направлению становятся только выше.

Мы не склонны отрицать значимость физического здоровья для жизни и деятельности студента педвуза. Однако термин «здоровье» в контексте нашего исследования, в частности, такие аффективные переживания человека как радость, страх, интерес, вдохновение, стресс, фрустрация, тревога, утомление, переутомление, депрессия, предполагают психологический уровень рассмотрения, тем более, что возникновение и динамика проявления подобных состояний у студентов-будущих педагогов связаны с продолжительностью и условиями обучения в педвузе. Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 17.

Таблица 17 – Распределение испытуемых по параметру выделения компонентов психологического здоровья будущего педагога («Физическая культура и БЖ»)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическая грамотность	13,3	16,7	30,0	33,3
Саморегуляция	66,7	86,7	90,0	90,0
Самоактуализация	0	16,7	53,3	56,7
Самоотношение	0	3,3	23,3	56,7
Самоопределение в профессии	56,7	30,0	56,7	73,3
Педагогическая культура	16,7	46,7	73,3	63,3
Знания, умения, навыки	3,3	16,7	53,3	80,0
Самооценка	43,3	60,0	76,7	93,3
Нервно-психическое здоровье	0	13,3	80,0	56,7
Профессиональная компетентность	0	6,67	40,0	86,67
Эмоциональный комфорт	13,33	23,33	6,67	13,33

Проанализировав полученные результаты, мы делаем вывод о значимости осознанной регуляции активности для студентов 1–4-го курса (66,7 и 90 % соответственно) и обусловленности полученных данных спецификой выбранного профиля обучения. В качестве основного компонента психологического здоровья испытуемые называют самооценку (от 43,3 % на первых курсах до 93,3 % на старших курсах). Старшекурсники в связи с актуальностью самоопределения в профессии определяют данное понятие как значимый компонент психологического здоровья (56,7 и 73,3 % соответственно). При этом важно, как с точки зрения уровня профессиональной компетентности испытуемый может выглядеть в глазах работодателя, что подчеркивают 86,7 % студентов выпускного курса. Согласно В. Н. Введенскому, профессиональная компетентность интегрирует понятия «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» [47, с. 51].

Таким образом, прослеживается взаимосвязь развития навыков рефлексивной деятельности у студентов и профиля обучения в вузе. Студенты направления подготовки «Физическая культура и БЖ» свободно оперируют понятиями «саморегуляция» и «самооценка», а старшекурсники используют термины «самоотношение» и «самореализация в профессии». Большинство обучающихся на данном факультете молодых людей и девушек еще до поступления в вуз приложили серьезные усилия для достижения результатов в определенном виде спорта, соответственно, владеют навыками самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки, самопознания и саморазвития, т.е. умеют анализировать ситуацию в целом, выделять внешние и внутренние факторы, способствующие/препятствующие развитию отдельных положительных/отрицательных качеств своей личности. Распределение полученных выборов по изучаемому параметру представлено в таблице 18.

Анализ результатов показал, что важным фактором развития психологического здоровья испытуемым представляется воспитательная работа (от 50 % на 1-м до 100 % на 4-м курсе); компетентность преподавателей вуза, особенно на старших курсах (от 70 до 100 % соответственно); технические

средства обучения (от 66,7 на 1-м и 83,3 % на 4-м курсе); совместная деятельность преподавателя и обучающегося (70 % испытуемых 4-го курса), научно-исследовательская деятельность (93,3 % испытуемых 4-го курса).

Таблица 18 – Распределение испытуемых по параметру определения условий сохранения психологического здоровья будущего педагога («Физическая культура и БЖ»)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическое просвещение	13,3	10,0	3,3	56,7
Безопасность образовательной среды	83,3	63,3	86,7	80,0
Компетентность преподавателей	70,0	43,3	70,0	100,0
Построение учебных курсов	0	0	0	43,3
Воспитательная работа	50,0	66,7	73,3	100,0
Технические средства обучения	66,7	86,7	80,0	83,3
Научно-исследовательская деятельность	0	0	16,7	93,3
Проектная деятельность	13,3	6,7	46,7	53,3
Инновации в образовании	0	0	0	13,3
Совместная деятельность студента и преподавателя	13,3	36,7	36,7	70,0
Рейтинговая система обучения	0	3,3	0	16,7

Как условие укрепления психологического здоровья, но в терминологии ОБЖ, психологическую безопасность образовательной среды рассматривают более 80 % испытуемых. Выпускники факультета могут работать преподавателями учебных дисциплин «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности» в школе и других образовательных учреждениях, специалистами в органах образования, государственных службах, административных органах, органах внутренних дел, МЧС и других социальных сферах. Ориентация на работу в образовательных учреждениях с детьми и подростками предъявляет высокие требования к будущему педагогу с позиции сформированности профессиональных компетенций и личностной готовности к данной деятельности. Учитель физкультуры в образовательном учреждении

должен содействовать укреплению физического и психического здоровья; адаптации учащихся к неблагоприятным условиям внешней среды; формированию здорового образа жизни; помочь ребенку овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития.

4.2.2. Анализ результатов исследования (МИС) (бакалавриат экспериментальная группа)

Задачами экспериментального исследования явились: 1) изучить особенности самоотношения у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоотношения у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В целях исследования особенности самоотношения во всех группах испытуемых были проанализированы с помощью «Методики исследования самоотношения». Рассмотрим результаты (см. таблицу 19).

Качественный анализ полученных данных по шкале **Открытость** показал, что для всех групп испытуемых характерны показатели в пределах средней нормы: от 76 % испытуемых 3–4-й гр. до 81,8 % испытуемых 5-й гр. Данная шкала включает значимые для личности с точки зрения моральных норм аспекты образа «Я». Низкие значения шкалы говорят о повышенной рефлексивности и критичности, что характерно для 12 % испытуемых 4-й гр., а также для 4–5 % испытуемых 5–6-й гр. Высокие значения шкалы дали 13–15 % испытуемых 5–6-й гр., а на границе нормы зафиксированы у 24 % испытуемых 1–2-й гр. как показатель закрытости, неспособности или нежелания осознавать и выдавать значимую на личном уровне информацию.

По шкале **Самоуверенность** положительный полюс, соответствующий высокому мнению о себе, уверенности, отсутствию внутренней напряженности, характерен для 32 % испытуемых 4-й гр., 18,2 % испытуемых 5-й гр., и лишь для 4 % испытуемых 3-й гр., а для испытуемых 6-й гр. не характерен вообще.

Низкие значения, свидетельствующие о наличии неудовлетворенности собой, сомнения в способности вызывать уважение, показали 10 % испытуемых 1–2-й гр. и 6-й гр., 8–9 % испытуемых 3-й гр. и 5-й гр., а для испытуемых 4-й гр. это нулевые значения.

Таблица 19 – Распределение показателей самоотношения по уровням по методике МИС (констатирующий эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Шкалы	фпп (дошк) гр 1			фпп (дошк АБ) гр2			гф (ин нач) гр3			ффк гр4			гф (фил) гр5			фпп (псих) гр6		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Открытость	15,4	84,6	0	10	85	5	24	76	0	12	76	12	9,1	90,9	0	10,5	89,5	0
Самоуверенность	7,7	88,5	3,8	10	70	20	4	88	8	32	68	0	18,2	72,7	9,1	0	89,5	10,5
Саморуховодство	38,5	57,7	3,8	35	60	5	32	64	4	44	56	0	13,6	81,8	4,6	5,3	84,2	10,5
Зеркальное Я	0	80,8	19,2	0	80	20	0	84	16	4	80	16	0	90,9	9,1	0	84,2	15,8
Самоценность	23,1	76,9	0	25	70	5	24	64	12	24	64	12	31,8	68,2	0	10,5	78,9	10,5
Самопринятие	11,5	80,8	7,7	20	80	0	20	72	8	20	68	12	22,8	72,7	4,5	47,4	42,1	10,5
Самопривязанность	3,8	96,2	0	0	100	0	4	88	8	4	80	16	13,6	77,3	9,1	15,8	84,2	0
Внутр. конфликтность	15,4	76,9	7,7	15	85	0	16	80	4	0	100	0	13,6	86,4	0	10,5	78,9	10,5
Самообвинение	23,1	69,2	7,7	15	75	10	32	64	4	4	92	4	9,1	81,8	9,1	21,1	78,9	0

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты

факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Высокие баллы по шкале **Саморуководство** показывают, что субъект переживает собственное «Я» как целостность, чувствует обоснованность и последовательность внутренних побуждений и целей. Это отчетливо продемонстрировали 32 % испытуемых 3-й гр., 37 % испытуемых 1–2-й гр., 44 % испытуемых 4-й гр. и лишь 13,6 % испытуемых 5-й гр., 5,3 % испытуемых 6-й гр. Низкие баллы наблюдаются у 4 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр., а у испытуемых 6-й гр. более 10 %, что свидетельствует о подверженности влияниям обстоятельств, экстернальной локализации контроля.

Анализ полученных данных по шкале **Зеркальное Я** показывает характерные для всех групп испытуемых средние значения (в пределах 80–90 %) ожидаемого к себе отношения со стороны других людей. Обращает внимание, что у всех испытуемых отсутствуют высокие значения как показатель того, что личность, характер и деятельность самого субъекта способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. В то же время низкие значения шкалы как показатель ожидаемых противоположных чувств по отношению к себе от другого, дают от 9,1 % испытуемых 6-й гр. до 15–16 % испытуемых 3–4-й гр. и 5-й гр., и даже до 19,6 % испытуемых 1–2-й гр.

Высокие значения по шкале **Самоценность** предполагают ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других (показатели испытуемых 1–4-й гр. близки к 24 %, более высокие у испытуемых 5-й гр., и меньше у испытуемых 6-й гр.). Низкие баллы (от 4 % испытуемых 1–2-й гр. до 10–12 % испытуемых 3–4-й гр. и 6-й гр.), говорят о том, что субъект сомневается в ценности собственной личности.

Высокий полюс шкалы **Самопринятие** соответствует эмоциональному, безусловному принятию себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками, что характерно для 15,2 % испытуемых 1–2-й гр. и 20 % испытуемых 3–5-й гр., приближаясь к 48 % у испытуемых 6-й гр. Показатели, характерные для низкого полюса шкалы, показали 4 % испытуемых 1–2-й гр. и

5-й гр., 8 % испытуемых 3-й гр. и 10–12 % испытуемые 4-й и 6-й гр., что свидетельствует о недостаточно развитом самопринятии.

Высокие значения шкалы **Самопривязанность** говорят о привязанности к неадекватному Я-образу как одного из защитных механизмов самосознания (от 4 % в 3–4-й гр. испытуемых до 13,6 % в 5-й гр. и 15,8 % в 6-й гр.). Низкие значения шкалы показали 8–9 % испытуемых 3-й и 5-й гр. и 16 % испытуемых 4-й гр., что свидетельствует о неудовлетворённости собой и желании соответствовать идеальному представлению о себе.

Анализ полученных результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал, что умеренное повышение по шкале как показатель повышенной рефлексии, осознания своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения, характерны для большей части испытуемых (76–85 % испытуемых 1–3-й гр. и 5–6-й гр. и 100 % испытуемых 4-й гр.). Высокие значения по шкале показали от 10–13 % испытуемых 5–6-й гр. до 15–16 % испытуемых 1–3-й гр., что свидетельствует о внутренних конфликтах и переживаниях. Крайне низкие значения шкалы как показатель отрицания проблем и закрытости характерны для 4 % испытуемых 3-й гр., 8,7 % испытуемых 1–2-й гр., и даже 10,5 % испытуемых 6-й гр.

Высокие значения по шкале **Самообвинение** характерны для 32 % испытуемых 3-й гр., 19–21 % испытуемых 1–2-й гр. и 6-й гр. и для 9,1 % испытуемых 5-й гр. и 4 % испытуемых 4-й гр., что свидетельствует о самообвинении и является индикатором отсутствия симпатии, что часто сопровождается негативными эмоциями по отношению к себе, несмотря на высокую оценку собственных качеств.

При факторизации матриц интеркорреляции значений шкал выделяются три независимых фактора. В частности, фактор «Самоуважение» включает в себя совокупность значений шкал «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Зеркальное Я» и выражает оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социальным нормам (моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению).

Студенты факультета физической культуры до поступления в вуз серьезно занимались спортом, поэтому уже первокурсники демонстрируют достаточно высокий уровень рефлексии положительных и отрицательных сторон своей личности, не боятся открыто признать свои недостатки, препятствующие достижению поставленной цели. При этом практически треть испытуемых данного направления подготовки уверены в своих силах. В то время как студенты-первокурсники факультета психологии и педагогики, наоборот, пытаются умолчать о тех сторонах своей личности, которые могут выглядеть в их точки зрения нелицеприятными. Можно предположить, что стремление разобраться с собственными личностными противоречиями способствовало выбору абитуриентами данного профиля обучения.

Что касается отраженного самоотношения, то большая часть испытуемых, независимо от профиля обучения, осторожны в оценке того, насколько они способны вызывать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание, а у 16–19 % испытуемых ожидаются отрицательные чувства по отношению к себе от другого. И это при том, что треть испытуемых всех профилей обучения считают, что судьба человека находится в его собственных руках.

Фактор «Аутосимпатия» включает значения шкал «Самоценность», «Самопринятие», «Самопривязанность», отражающих эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я». Практически треть испытуемых всех групп ощущают ценность собственной личности. Дружеское отношение к самому себе, эмоциональное согласие с самим собой, любовь к своим недостаткам демонстрируют 15–20 % всех испытуемых; а противоположные тенденции, в том числе неудовлетворенность собой, вплоть до сомнения в ценности собственной личности, и желание что-либо изменить в себе, наиболее выражены у студентов факультета физической культуры, и чуть ниже выражены у студентов гуманитарного факультета и факультета психологии и педагогики (психологов).

Фактор «Внутренняя неустойчивость» содержит шкалы «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» и связан с негативным самоотношением,

не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Испытуемые 4-й гр. демонстрируют средние данные по шкале «Внутренняя конфликтность», что является показателем развитой рефлексии и адекватном образе «Я». В то время как остальные испытуемые демонстрируют как высокие, так и низкие значения шкалы, особенно испытуемые 1-й гр. и 6-й гр., что свидетельствуют об отрицании проблем, закрытости. Готовность обвинить себя в промахах и неудачах более характерна для испытуемых 1-й гр., 3-й гр., 6-й гр., и практически отсутствует в 4-й гр. Крайние значения по данным шкалам могут являться показателем глубокой внутренней дезадаптации личности респондента, так как постоянная неудовлетворённость собой при низкой самооценке ведет к сомнениям в своей способности что-либо изменить.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 20).

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Открытость** показал, что для всех групп испытуемых характерны показатели в пределах средней нормы: от 78 до 85 % испытуемых. Низкие значения, указывающие на глубокую осознанность «Я», показало большее количество испытуемых (от 10–12 % испытуемых 1–3-й гр. до 13–15 % испытуемых 4–5-й гр.). Высокие значения шкалы как показатель закрытости стали ниже, в пределах 3–5 % у всех групп испытуемых.

По шкале **Самоуверенность** положительный полюс шкалы составил от 72 до 100 % испытуемых всех групп. Низкие значения шкалы отсутствуют во всех группах. Высокие значения шкалы несколько повысились у студентов гуманитарного факультета (3 гр. и 5 гр.).

Высокий балл по шкале **Саморуководство** увеличился практически вдвое по всем группам испытуемых (от 10,5 % в 6-й гр., 27,3 % в 5-й гр. до 50 % в 1-й гр.), что свидетельствует об интернальной локализации контроля, то есть причины поступков и результатов субъект старается искать в себе, своих способностях и возможностях, не перекладывая ответственность на других людей, явления или события. Низкие баллы как показатель подверженности

влиянием обстоятельств, внушаемости, несамостоятельности, по результатам контрольного эксперимента отсутствуют в данной выборке.

Таблица 20 – Распределение показателей самоотношения по уровням по МИС (контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Самообв нение	Внутр. конфликтн ость	Самоприв язанность	Самоприн ятие	Самоценн ость	Зеркально е Я	Саморуков одство	Самовере нность	Открытост ь	Шкалы															
									фпп (дошк) гр 1			фпп (дошк АБ) гр2			гф (ин нач) гр3			ффк гр4			гф (фил) гр 5			фпп (псих) гр6
									в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	
3,8	3,8	0	23,1	30,8	15,4	50	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	50	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8
92,3	84,6	96,2	76,9	69,2	84,6	50	96,2	84,6	84,6	84,6	50	96,2	84,6	84,6	50	96,2	84,6	84,6	84,6	84,6	84,6	84,6	84,6	84,6
3,8	3,8	3,8	0	0	0	0	0	11,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	10	0	25	40	5	40	10	5	5	5	40	10	5	5	40	10	5	5	5	5	40	10	5	5
90	90	100	75	60	90	60	90	85	90	90	60	90	85	90	60	90	85	90	90	90	60	90	85	90
5	0	0	0	0	5	0	0	10	5	5	0	0	10	5	0	0	10	5	5	5	0	0	10	5
0	4	0	28	32	20	36	12	4	20	20	36	12	4	20	36	12	4	20	20	20	36	12	4	20
96	92	92	72	68	80	64	88	84	80	80	64	88	84	80	64	88	84	80	80	80	64	88	84	80
4	4	8	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	12	0	0	0	12	0	0	0	0	0	12	0
4	0	0	32	32	4	48	28	4	4	4	48	28	4	4	48	28	4	4	4	4	48	28	4	4
88	96	84	68	68	92	52	72	84	92	92	52	72	84	92	52	72	84	92	92	92	52	72	84	92
8	4	16	0	0	4	0	0	12	4	4	0	0	12	4	0	0	12	4	4	4	0	0	12	4
4,5	0	0	36,4	40,9	22,7	27,3	27,3	4,5	22,7	22,7	27,3	27,3	4,5	22,7	27,3	27,3	4,5	22,7	22,7	27,3	27,3	4,5	22,7	27,3
90,9	100	95,5	63,6	59,1	77,3	72,7	72,7	81,8	77,3	77,3	72,7	72,7	81,8	77,3	72,7	72,7	81,8	77,3	77,3	72,7	72,7	81,8	77,3	72,7
4,6	0	4,5	0	0	0	0	0	13,6	0	0	0	0	13,6	0	0	0	13,6	0	0	0	0	0	13,6	0
0	5,3	5,3	31,2	10,5	5,3	10,5	0	5,3	5,3	5,3	10,5	0	5,3	5,3	10,5	0	5,3	5,3	5,3	10,5	0	5,3	5,3	10,5
94,7	89,5	94,7	68,4	89,5	94,7	89,5	100	78,9	94,7	94,7	89,5	89,5	78,9	94,7	89,5	100	78,9	94,7	94,7	89,5	89,5	78,9	94,7	89,5
5,3	5,3	0	0	0	0	0	0	15,8	0	0	0	0	15,8	0	0	0	15,8	0	0	0	0	0	15,8	0

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень

Анализ полученных данных по шкале **Зеркальное Я** показывает, что для всех групп испытуемых характерны средние показатели (в пределах 77–94 %). Обращает внимание тот факт, что у всех испытуемых значительно возросли высокие значения шкалы, соответствующие представлению испытуемого о том, что он сам, и его деятельность вызывают у других людей одобрение и понимание (от 4–5 % во 2-й, 4-й, 6-й гр. до 15 % в 1-й гр., 20–22 % в 3-й и 5-й гр.). В то же время, низкие значения шкалы практически не присутствуют.

Высокие значения по шкале **Самоценность** возросли во всех группах и отражают ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других (показатели испытуемых всех групп, кроме 6-й гр. (10,5 %), близки к 30–40 %), а низкие баллы отсутствуют.

Высокий полюс шкалы **Самопринятие** возрос во всех группах и составил от 23 до 36 %. Исключение составила 6-й гр., в которой показатели по данной шкале снизились с 47 до 30 %. Низкий полюс шкалы как показатель недостаточно развитого самопринятия отсутствует.

Анализ показателей по шкале **Самопривязанность** свидетельствуют о тенденции снижения показателей высокого и низкого полюса шкалы в направлении к среднему уровню.

Анализ полученных результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал, что средние значения шкалы как показатель адекватного образа «Я» и отсутствия вытеснения характерен для большей части испытуемых (84–96 % испытуемых 1–4-й гр., 6-й гр. и 100 % испытуемых 5-й гр.). Высокие значения по шкале стали ниже, их показали лишь 3–5 % испытуемых 1-й и 6-й гр. и 10 % испытуемых 2-й гр. Крайне низкие значения шкалы как показатель отрицания проблем и закрытости показали лишь 3–5 % испытуемых 1-й, 3-й, 4-й и 6-й гр.

Высокие значения по шкале **Самообвинение** по результатам контрольного эксперимента значительно снизились у испытуемых 1–2-й гр., 4–5-й гр. (3–5 % испытуемых), отсутствуют у испытуемых 3-й гр. и 6-й гр. Средние значения шкалы характерны для большей части испытуемых (88–96 %).

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 21 и приложение Ж рис. А-Н).

Таблица 21 – Сравнительный анализ показателей самоотношения по МИС (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ)

Шкалы	фпп (дошк) гр 1	фпп (дошкАБ) гр 2	гф (ин нач) гр 3	ффк (физ) гр 4	гф (фил) гр 5	фпп (псих) гр 6
Открытость	0,11886	0,84130	0,01684*	0,48307	0,01352*	0,00726* *
Самоуверенность	0,0223*	0,42620	0,00224**	0,11084	0,01257*	0,29325
Саморуководство	0,00371**	0,09200	0,02709*	0,03493*	0,00744* *	0,00027* **
Зеркальное Я	0,01715*	0,03475*	0,02827*	0,4197	0,00022* **	0,28462
Самоценность	0,16653	0,18219	0,3118	0,19129	0,43797	0,66337
Самопринятие	0,10676	0,83969	0,26617	0,02855*	0,02556*	0,25297
Самопривязанность	0,05015*	0,65572	0,00169**	0,028591	0,4319	0,53878
Внутр. конфликтность	0,52972	0,46775	0,17474	0,26123	0,04855*	0,03689*
Самообвинение	0,11313	0,66434	0,05444	0,77434	0,65288	0,45184

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностранный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ);* при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Статистические значимые различия результатов контрольного и констатирующего эксперимента в экспериментальной группе проявились

практически по всем шкалам при различном уровне значимости. В частности, по шкале «Саморуководство» во всех группах испытуемых различия результатов до и после проведения экспериментальной работы статистически значимы, при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1-й гр., 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ по 3-й гр., 5-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,001$ по 6-й гр. По шкале «Зеркальное Я» статистически значимые различия наблюдаются по 1–3-й гр. при уровне значимости $p \leq 0,05$, по 5-й гр. при уровне значимости $p \leq 0,001$. По шкале «Открытость» статистически значимы различия при $p \leq 0,05$ по 3-й гр., 5-й гр., при $p \leq 0,01$ по 6-й гр. По шкале «Самоуверенность» статистически значимы различия при $p \leq 0,05$ по 1-й гр, 5-й гр., при $p \leq 0,01$ по 3-й гр. По шкалам «Самопринятие», «Самопривязанность» и «Внутренняя конфликтность» статистически значимы различия наблюдаются по отдельным группам. Уровень значимости полученных результатов в сравнительном аспекте результатов констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых незначительно различается по шкалам «Самоценность» и «Самообвинение».

4.2.3. Анализ результатов исследования (САТ) (бакалавриат экспериментальная группа)

В качестве задач экспериментального исследования были определены следующие: 1) изучить особенности самоактуализации у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоактуализации у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В целях исследования специфика самоактуализации во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью «Самоактуализационного теста». Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента (таблица 22).

Рассмотрим полученные результаты по базовым шкалам. Анализируя показатели по шкале **Компетентность во времени**, можно сделать вывод о том, что низкие баллы по шкале, означающие дискретное восприятие своего жизненного пути, характерны для 54–60 % испытуемых 3-й и 5-й гр. и для 80–90 % испытуемых 1–2-й гр., 4-й и 6-й гр. Показатели средней нормы (45–50 б.) показали от 10–15 % испытуемых 1–2-й гр., 4-й и 6-й гр. до 22 % испытуемых 3-й гр. и 40 % испытуемых 5-й гр. Высокий уровень самоактуализации как способность ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего в целостности, представлен незначительно от 3–8 % испытуемых 1-й, 4-й и 6-й гр. до 22 % испытуемых 5-й гр.

Таблица 22 – Распределение показателей самоактуализации по уровням по САТ (констатирующий эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Шкалы	фпп (дошк) гр 1			фпп (дошк АБ) гр2			гф (ин нач) гр3			ффк гр4			гф (фил) гр5			фпп (псих) гр6		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Ориентация во времени	3,8	15,4	80,8	0	10	90	0	40	60	8	12	80	22,3	22,3	54,5	5,3	15,8	78,9
Поддержка	3,8	34,6	61,5	0	25	75	0	36	64	4	28	68	22,3	36,4	40,9	10,5	21,1	68,4
Ценностная ориентация	3,8	50	46,2	0	45	55	4	12	84	0	20	80	4,5	50	45,5	0	21,1	78,9
Гибкость поведения	3,8	11,5	84,6	0	5	95	0	0	100	0	8	92	18,2	13,6	68,2	0	10,5	89,5
Сензитивность	19,2	69,2	11,5	20	55	25	24	44	32	44	40	16	36,4	36,4	27,3	26,3	36,8	36,8
Спонтанность	0	61,5	38,4	10	55	35	20	44	36	4	24	72	22,3	45,5	31,8	15,8	42,1	42,1

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Креативность	26,9	26,9	46,2	25	30	45	32	36	32	16	36	48	31,8	36,4	31,8	15,8	26,3	57,9
Познавательные потребности	0	3,8	96,1	0	5	95	8	8	84	0	8	92	4,5	4,5	90,9	5,3	5,3	89,5
Контактность	0	30,8	69,2	0	20	80	0	32	68	0	12	88	9	27,3	63,6	0	15,8	84,2
Принятие агрессии	15,4	38,4	46,2	0	10	90	4	40	56	36	24	40	9	45,5	45,5	10,5	10,5	78,9
Синергия	53,8	19,2	26,9	40	35	25	36	20	44	32	36	32	45,5	22,3	31,8	31,6	26,3	42,1
Представления о природе человека	0,5	42,3	7,7	35	40	25	52	28	20	32	20	48	54,5	36,4	9	26,3	31,6	26,3
Самопринятие	3,8	46,2	50	0	40	60	4	40	56	4	48	48	9	31,8	59	5,3	21,1	73,6
Самоуважение	23,1	42,3	34,6	30	35	35	40	48	12	52	44	8	27,3	40,9	31,8	15,8	52,6	31,6

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностранный язык и начальное образование, филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Результаты исследования по шкале **Поддержки** также показывают превалирование низких значений от 40 % испытуемых 5-й гр. до 60–70 % испытуемых остальных групп как свидетельство высокой степени зависимости,

конформности, несамостоятельности субъекта. Показатели средней нормы дают от 21–28 % испытуемых 2-й, 4-й и 6-й гр., до 33–38 % испытуемых 1-й, 3-й и 5-й гр. Высокие показатели у 3–4 % испытуемых 1-й и 4-й гр. и 16–22 % испытуемых 5–6-й гр. как отражение стремления испытуемых следовать собственным целям, убеждениям, установкам и принципам, без враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами.

Анализ результатов по шкале **Ценностной ориентации** представлен показателями средней нормы в 1–2-й гр. и 5-й гр. (45–50 % испытуемых), что свидетельствует о недостаточной степени разделения испытуемыми ценностей самоактуализирующейся личности. Низкие значения дают до 70–80 % испытуемых 3–4-й гр. и 6-й гр. Лишь 3–4 % испытуемых 1-й, 3-й и 5-й гр. разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Шкала **Гибкости поведения** представлена низкими значениями во всех группах испытуемых (от 68 % испытуемых 5-й гр. до 80–90 % испытуемых 1–2-й, 4-й и 6-й гр., и даже до 100 % испытуемых 3-й гр.). Незначительно представлены показатели средней нормы (8–13 % испытуемых 1-й гр., 4-6-й гр.). На наш взгляд, это укладывается в представление о психологических особенностях возрастного периода юности. Высокий уровень гибкости поведения продемонстрировали лишь 20 % испытуемых 5-й гр.

От 38 до 69 % испытуемых всех групп по шкале **Сензитивности к себе** дали показатели в пределах средней нормы, что отражает особенности профессионального выбора испытуемых и определяет хорошие начальные показатели степени осознания субъектом своих потребностей и чувств, их рефлексии. К тому же высокие показатели имеют от 19–23 % испытуемых 1–3-й гр. и 6-й гр. до 36–44 % испытуемых 4–5-й гр. По шкале **Спонтанности** высокие показатели демонстрируют 10–22 % испытуемых 2–3-й гр., 5–6-й гр. Показатели средней нормы характерны для 42–61 % испытуемых всех групп, кроме испытуемых 4-й гр. (24 %). Низкие показатели в пределах 30–40 % испытуемых всех групп, за исключением испытуемых 4-й гр. (72 %) говорит о невозможности со стороны субъекта вести себя естественно, демонстрируя окружающим свои эмоции.

Способность субъекта ценить себя за свои достоинства, положительные свойства характера у всех групп испытуемых находится на достаточно высоком уровне. Высокие значения демонстрируют по шкале **Самоуважения** от 20–40 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр., достигая 52 % испытуемых в 4-й гр. и снижаясь до 15 % испытуемых в 6-й гр. На уровне средней нормы находятся показатели 30–40 % испытуемых всех групп. Что касается низких значений по данной шкале, то наиболее ярко (до 30 % испытуемых) они выражены в 1–2-й гр. и 5–6-й гр., и наименее выражены в 3–4-й гр. (8–12 % испытуемых). Степень принятия себя в пределах средней нормы составляет 30–40 % испытуемых всех групп, за исключением показателей испытуемых 6-й гр. (21 %). Низкие значения по шкале **Самопринятия** демонстрируют от 40 до 60 % испытуемых всех групп, достигая максимально низких показателей самопринятия у 73 % испытуемых 6-й гр.

Высокий балл по шкале **Представления о природе человека** показывают более 50 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр., около 30 % испытуемых 2-й, 4-й и 6-й гр., что свидетельствует о склонности испытуемых воспринимать природу человека в целом как положительную. Лишь в 4-й гр. наблюдается значительный процент показателей низкого уровня (48 % испытуемых). Анализ полученных результатов по шкале **Синергии** показал высокий уровень осознания диалектики окружающего мира у 30–40 % испытуемых 2-й гр. и 4–6 гр., достигая максимальных значений (до 52 % испытуемых) в 1-й гр. и минимальных (16 % испытуемых) в 3-й гр. Наряду с показателями 20–30 % испытуемых в пределах средней нормы во всех группах, испытуемые дали показатели и низкого уровня способности к целостному восприятию окружающего мира людей, предметов, явлений (от 30 % испытуемых 1–2-й гр. и 4–5-й гр. до 42–44 % испытуемых 3-й и 6-й гр.).

Высокие показатели шкалы **Принятия агрессии** демонстрируют 9–15 % испытуемых 1-й гр. и 5–6-й гр., и даже 36 % испытуемых 4-й гр. В то же время низкие значения по данной шкале характерны для 30–40 % испытуемых 1-й гр. и 4–5-й гр., приближаясь к 50–70 % испытуемых 3-й и 6-й гр., достигая 90 % испытуемых 2-й гр., что свидетельствует о неспособности субъекта принимать

свои отрицательные эмоциональные состояния как естественные проявления. Возможно, это связано со спецификой будущей профессиональной деятельности педагога дошкольного и школьного образовательного учреждения. В то же время показатели всех испытуемых по шкале **Контактности** как характеристике к субъект-субъектному общению незначительно выражены по всем группам испытуемых показателями средней нормы (12–30 % испытуемых), и значительно выражены низкими значениями шкалы (от 63 % испытуемых 5-й гр. до 88 % испытуемых 4-й гр.), что не может не вызывать беспокойства как показатель неспособности испытуемых к быстрому установлению глубоких эмоционально-насыщенных контактов с окружающими.

По шкале **Познавательных потребностей** как степени выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире значения, полученные в процессе исследования, чрезвычайно удручающие (от 84 до 96 % испытуемых на низком уровне). По шкале **Креативности** как характеристике выраженности творческой направленности личности по всем группам испытуемых наблюдаются показатели как средней нормы (26–36 % испытуемых), так и показатели низкого (30–40 % испытуемых каждой из групп, вплоть до 59 % испытуемых 6-й гр.) и высокого уровней (до 25–32 % испытуемых каждой из групп и 16 % испытуемых 4-й гр.).

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 23).

Таблица 23 – Распределение показателей самоактуализации по уровням по САТ (контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Шкалы	фпп(дошк) гр 1			фпп (дошк АБ) гр2			гф (ин нач) гр3			ффк гр4			гф (фил) гр5			фпп (псих) гр6		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Ориентация во времени	15,4	53,8	30,8	5	20	75	28	24	48	8	24	68	27,3	31,8	40,9	15,8	36,8	47,4
Поддержка	30,8	30,8	38,5	20	25	55	32	44	24	16	28	56	36,4	36,4	27,3	21,1	47,4	31,6

Продолжение таблицы 23

Креативность	Познавательные потребности	Контактность	Принятие агрессии	Синергия	Представления о природе человека	Самопринятие	Самоуважение	Спонтанность	Сензитивность	Гибкость поведения	Ценностная ориентация	1
26,9	15,4	7,7	15,4	61,5	73,1	11,5	30,8	11,5	65,4	0	3,8	2
46,2	34,6	50	42,3	30,8	26,9	76,9	53,8	80,8	34,6	26,9	50	3
26,9	50	42,3	42,3	7,7	0	11,5	15,4	7,7	0	73,1	46,2	4
20	0	5	15	55	75	5	40	15	65	0	5	5
55	45	30	30	45	15	65	40	30	35	15	40	6
25	55	65	55	0	10	30	20	15	0	85	55	7
52	36	20	12	40	60	24	52	36	60	0	20	8
32	36	36	44	20	28	40	40	52	28	8	40	9
16	28	44	44	40	12	36	8	12	12	92	40	10
16	0	0	40	32	44	0	56	12	72	0	0	11
44	16	32	44	40	32	68	40	28	24	4	16	12
40	84	68	16	28	24	32	4	60	4	96	84	13
54,5	18,2	13,6	18,2	72,7	77,3	13,6	45,5	27,3	81,8	18,2	22,3	14
22,3	31,8	54,5	40,9	22,3	22,3	59,1	45,5	63,6	18,2	22,3	45,5	15
22,3	50	31,8	40,9	4,5	0	27,3	9	9	0	59,1	31,8	16
26,3	5,3	0	10,5	52,6	57,9	5,3	36,8	26,3	63,4	0	5,3	17
21,1	26,3	36,8	10,5	36,8	31,6	73,6	57,9	57,9	31,6	15,8	31,6	18
52,6	68,4	63,4	78,9	10,5	10,5	21,1	5,3	15,8	5,3	84,2	63,4	19

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного

факультета (иностранный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень

Анализируя результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что показатели по шкале **Компетентность во времени** имеют тенденцию к повышению. В частности, теперь низкие баллы по шкале характерны для 68–75 % испытуемых 2-й и 4-й гр. и лишь 30–47 % испытуемых 1-й, 3-й гр. и 5–6-й гр. Показатели средней нормы (45–50 б.) находятся в пределах 20–24 % испытуемых 2–4-й гр., 31–36 % испытуемых 5–6-й гр., наибольшие показатели в 1-й гр. испытуемых (53 %). Высокий уровень самоактуализации представлен больше от 3–8 % испытуемых 2-й и 4-й гр. до 15 % испытуемых 1-й и 6-й гр., и даже 27–28 % испытуемых 3-й и 5-й гр., что можно рассматривать как тенденцию к развитию способности субъекта видеть свою жизнь целостной, переживая настоящий момент во всей полноте.

Результаты исследования по шкале **Поддержки** также показывают некоторое улучшение показателей, в частности, низкие значения демонстрируют 24–27 % испытуемых 3-й и 5-й гр., 31–38 % испытуемых 1-й и 6-й гр., 55–56 % испытуемых 2-й и 4-й гр., что отражает высокую степень зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта. Показатели средней нормы дают 20–40 % испытуемых всех групп. Высокие показатели теперь наблюдаются у 16–20 % испытуемых 2-й, 4-й гр. и 6-й гр. и составляют уже 30–36 % испытуемых 1-й, 3-й гр. и 5-й гр. как показатель стремления испытуемых к относительной независимости в своих поступках без враждебности и конфронтации с групповыми нормами.

Анализ результатов блока ценностей по шкале **Ценностной ориентации** также представлен преимущественно показателями средней нормы во всех группах (30–50 % испытуемых), что свидетельствует о недостаточно высокой степени, в которой испытуемые разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Низкие значения характерны для меньшего количества испытуемых от 30–50 % 1–3-й гр. и 5-й гр. до 60–80 % испытуемых 4-й и 6-й гр. Высокие показатели демонстрируют от 4–5 % испытуемых 1–2-й и

6-й гр. до 20–22 % испытуемых 3-й и 5-й гр., то есть разделяют ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Шкала **Гибкости поведения** представлена низкими показателями во всех группах испытуемых (от 59–70 % испытуемых 1-й и 5-й гр. до 80–90 % испытуемых 2-й, 4-й гр. и 6-й гр.). Улучшились показатели средней нормы от 4–8 % испытуемых 3–4-й гр. и 15 % испытуемых 2-й и 6-й гр. до 22–27 % испытуемых 1-й и 5-й гр. На наш взгляд, это укладывается в представление о психологических особенностях возрастного периода юности. Высокий уровень гибкости поведения продемонстрировали лишь 19 % испытуемых 5-й гр.

Анализ полученных результатов блока чувств по шкале **Сензитивности к себе** показал снижение показателей в пределах средней нормы, которые составили теперь от 18 до 35 % испытуемых всех групп. В то же время, высокие показатели того, в какой степени субъект осознает свои потребности и чувства, по результатам контрольного эксперимента увеличились до 60–80 % испытуемых всех групп. По шкале **Спонтанности** высокие показатели улучшились, что демонстрируют от 11–22 % испытуемых 1–2-й гр. и 4-й гр. до 26–36 % испытуемых 3-й гр. и 5–6-й гр. Показатели средней нормы стали выше и характерны для 50–80 % испытуемых всех групп, кроме испытуемых 4-й гр. (28 %). Низкие показатели спустились до 7–15 % у испытуемых всех групп, за исключением испытуемых 4-й гр. (60 %) как показатель трудности принятия для себя естественного поведения.

Анализ результатов контрольного эксперимента блока самовосприятия показал, что, по-прежнему, высокие значения демонстрируют по шкале **Самоуважения** от 30–56 % испытуемых всех групп. На уровне средней нормы находятся показатели 40–57 % испытуемых всех групп. Что касается низких значений по данной шкале, то они снизились до 15–20 % испытуемых 1–2-й гр. и наименее выражены в 3–6-й гр. (4–9 % испытуемых). Степень принятия испытуемыми в пределах средней нормы увеличилась до 40–76 % испытуемых всех групп. Низкие значения по шкале **Самопринятия** демонстрируют теперь от 11 до 36 % испытуемых всех групп. В то же время появились показатели

высокого уровня от 5 % испытуемых во 2-й и 6-й гр. до 11–13 % испытуемых в 1-й и 5-й гр., достигая 24 % испытуемых в 3-й гр.

Высокий балл по шкале **Представлений о природе человека** увеличился, как показывают 60–77 % испытуемых всех групп, за исключением испытуемых 4-й гр. (44 %). Тенденция улучшения показателей есть и в 4-й гр., где наблюдается теперь лишь 24 % испытуемых с показателями низкого уровня. Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Синергия** также показал высокий уровень способности испытуемых к целостному восприятию мира у 30–40 % испытуемых 3–4-й гр. до 50–60 % испытуемых 1-й и 6-й гр, достигая максимальных значений (до 76 % испытуемых) в 5-й гр. Наряду с показателями 20–40 % испытуемых в пределах средней нормы во всех группах, испытуемые дали показатели и низкого уровня способности к целостному восприятию окружающего мира людей, предметов, явлений (от 4–10 % испытуемых 1–2-й гр. и 5-й гр., 28 % испытуемых 4-й гр. до 40 % испытуемых 3-й гр.).

Анализ результатов контрольного эксперимента блока межличностной чувствительности показал улучшение. Высокие показатели шкалы **Принятия агрессии** демонстрируют от 10–18 % испытуемых всех групп до 40 % испытуемых 4-й гр. В то же время, низкие значения по шкале характерны для 30–40 % испытуемых 1–3-й и 5-й гр., приближаясь к 78 % испытуемых 6-й гр., и снижаясь до 16 % испытуемых 4-й гр., что свидетельствует о недостаточно выраженной способности индивида принимать свои отрицательные эмоциональные состояния. Показатели всех испытуемых по шкале **Контактности** как способности к субъект-субъектному общению более значительно выражены по всем группам испытуемых показателями средней нормы (30–50 % испытуемых) и значительно выражены низкими значениями шкалы (от 30–40 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр. до 63–68 % испытуемых 2-й, 4-й и 6-й гр.), что не может не вызывать беспокойства как показатель неспособности испытуемых к быстрому установлению глубоких эмоциональных связей с другими людьми, тем более принимая во внимание специфику профессионального выбора нынешнего студента вуза. В то же время

появились высокие показатели (от 50–70 % испытуемых 1–2-й гр. до 13–20 % испытуемых 3-й и 5-й гр.).

По шкале **Познавательных потребностей** показатели несколько улучшаются, составляя на низком уровне от 50–60 % испытуемых 1–2-й гр. и 5–6-й гр., достигая максимальных значений у 84 % испытуемых 4-й гр. и минимальных значений до 28 % испытуемых 3-й гр. По шкале **Креативности** наблюдаются положительные изменения, в частности, как в показателях средней нормы (от 21–22 % испытуемых 5–6-й гр. до 46–56 % испытуемых остальных групп), так и в показателях низкого уровня (16–26 % испытуемых 1–4-й гр. до 40–50 % испытуемых 4-й и 6-й гр.) и высокого уровня (от 16–26 % испытуемых 1–2-й гр., 4-й и 6-й гр. до 52–54 % испытуемых 3-й и 5-й гр.).

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 24; приложение Ж рис. I-P).

Таблица 24 – Сравнительный анализ показателей самоактуализации по САТ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ)

Шкалы	Фпп (дошк) гр 1			Фпп (дошкАБ) гр 2			гф (ин нач) гр 3			ффк гр 4			гф (фил) гр 5			фпп (псих) гр 6		
	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	тест
1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ориентация во времени	42,8846	48,2308	0,0008***	39,3	42,95	0,04819*	43,72	47,4	0,05157	43,56	44	0,79216	46,5455	48,4091	0,40899	39,9	44,7	0,1194
Поддержка	42,84615	48,7623	0,004675**	40,3	46,1	0,01336*	41,32	49,68	0,00102**	42,04	45,8	0,05793	46,3182	50,6818	0,15903	38,7	45,45	0,02621*
Ценностная ориентация	45,2692	46,3077	0,59151	41	43,35	0,38012	39,68	48,52	0,0003***	39,36	38,6	0,67478	44,9545	48,5	0,18164	37	41,55	0,06314

Продолжение таблицы 24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Познавательные потребности	Контактность	Принятие агрессии	Синергия	Представления о природе человека	Самопринятие	Самоуважение	Спонтанность	Сензитивность	Гибкость поведения									
33,0769	41,7692	44	51,6154	53,6923	43,8462	47,6538	45,8077	50,4615	40,4615									
43,7692	47,1154	45,3846	55,8077	56,9231	49,0385	50,7692	49,6923	57,0385	42,0769									
0	0,01802*	0,51985	0,0575	0,10377	0,01486*	0,18636	0,01381*	0,00019** *	0,19987									
34,2	38,95	42,85	51,55	50,25	41,35	47,95	46,2	49,35	37,65									
42,3	43,55	43,35	56,65	56,75	46,4	51,25	49,35	56,4	39,95									
0,00029***	0,03793*	0,83855	0,09402	0,02984*	0,01495*	0,16947	0,1235	0,001**	0,14025									
38,04	42,32	42	48,44	51,4	41,36	52,96	46,4	50,08	33,04									
48,72	48,16	44,72	49,8	54,48	48,12	55,64	51,84	55,84	39,2									
0,00025***	0,0154*	0,24645	0,54315	0,1933	0,00924**	0,2364	0,02889*	0,01186*	0,00045***									
32,76	37,52	48,6	49,28	47,6	42,92	53,16	40	54,76	37,04									
37,4	40,96	51,52	50	51,64	46,2	53,72	44,08	58,68	36,84									
0,02522*	0,05927	0,24471	0,72694	0,07192	0,0876	0,7602	0,08229	0,100065	0,85731									
36,9091	45,7273	44,7273	50,8636	54,9091	42,2727	40,6818	48,4545	52,3182	42,8182									
44,8182	49,5	46,5909	57,3636	58,7727	48,3636	55,5455	52,3636	61,1364	55,0455									
0,00488**	0,05074*	0,46001	0,00488**	0,10837	0,04096*	0,09439	0,09439	0,00045** *	0,58623									
32,3	35,4	38,05	46,5	47,2	38,2	45,8	44,3	47	31,7									
38,6	41,6	39,4	52,05	52,7	44,75	49,7	48,35	54,15	36,5									
0,02781*	0,00648**	0,59033	0,05632	0,02685*	0,00401**	0,06155	0,09733	0,00871**	0,04212*									

Окончание таблицы 24

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Креативность	46,4231	49,3462	0,25026	45,6	49,75	0,11241	49,64	54,52	0,04847*	47,92	48,44	0,77615	49,6818	53,6818	0,13476	42,5	44,1	0,60517

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностранный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ);* при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Сравнительный анализ результатов ЭГ до и после проведения экспериментальной работы показал значительные изменения в показателях самоактуализации у испытуемых разных профилей обучения педвуза.

4.2.4. Анализ результатов исследования (ССПМ) (бакалавриат экспериментальная группа)

В качестве задач экспериментального исследования были определены следующие: 1) изучить особенности саморегуляции у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров саморегуляции у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Специфика саморегуляции во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения». Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента (см. таблицу 25).

Представим анализ результатов констатирующего эксперимента. По шкале **Планирование** как показателю индивидуальных особенностей выдвижения и удержания целей для всех групп испытуемых характерны средние значения (54–68 % испытуемых). Высокие значения, указывающие на сформированную у субъекта потребность в осознанном планировании своей деятельности, дают 10–15 % испытуемых 1–2-й гр. и 6-й гр. и 20–27 %

испытуемых 3–5-й гр. Низкие значения шкалы как показатели слабо развитой потребности в планировании, его малореалистичности, ситуативности и несамостоятельности выдвижения целей характерны для значительной части испытуемых (19–25 % испытуемых всех групп). Исключение составляют испытуемые 4-й гр. (8 %).

Таблица 25 – Распределение показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (констатирующий эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Шкалы	фпп (дошк) гр 1			фпп (дошк АБ)гр 2			гф (ин нач) гр 3			ффк гр 4			гф (фил) гр 5			фпп (псих) гр 6		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Планирование	15,4	65,4	19,2	10	65	25	20	60	20	24	68	8	22,7	54,5	22,7	10,5	68,4	21
Моделирование	3,8	89,2	26,9	10	60	30	12	76	12	12	76	12	4,5	77,3	18,2	21	63,2	15,8
Программирование	0	50	50	0	40	60	0	64	36	4	56	40	4,5	59,1	36,4	5,3	31,6	63,2
Оценивание результатов	7,7	65,3	27,0	15	55	30	24	56	20	32	48	20	27,2	54,5	18,3	5,2	63,2	31,6
Гибкость	0	42,3	57,7	5	30	65	0	56	44	0	40	60	13,6	36,4	50	0	31,6	68,4
Самостоятельность	23,1	53,8	21,1	15	80	5	24	64	12	32	52	16	45,4	22,8	31,8	10,5	42,2	47,3
Общий уровень саморегуляции	23,1	26,9	50	15	40	45	24	40	36	36	40	24	18,2	77,3	4,5	15,8	21	63,2

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты

факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

По шкале **Моделирование** превалируют показатели среднего уровня (от 60–63 % испытуемых 2-й и 6-й гр. до 76–89 % испытуемых остальных групп). Незначительный процент испытуемых по всем группам с *высокими показателями* (4–10 %) отличает способность выделять значимые условия достижения текущей и перспективной цели, что проявляется в соответствии программ действий – планам, полученных результатов – целям. У испытуемых с *низкими показателями* по шкале (от 12–18 % испытуемых 3–6-й гр. до 26–30 % испытуемых 1–2-й гр.) слабо сформированы процессы моделирования, вызывая рассогласованность оценки внутренних условий/внешних обстоятельств.

Показатели испытуемых всех групп по шкале **Программирование** в пределах среднего уровня представлены значительно (40–64 %), за исключением 6-й гр., в которой показатели среднего уровня составляют 31 %. *Высокие значения* представлены незначительно (4–5 % испытуемых 4–6-й гр.) как показатель самостоятельности, детализированности, развернутости, устойчивости разрабатываемых и реализуемых программ. *Низкие показатели*, наоборот, представлены значительно (от 36–40 % испытуемых 3–5-й гр. до 50–63 % испытуемых 1–2-й гр. и 6-й гр.), что говорит об импульсивности, непоследовательности, несамостоятельности при формировании программы действий и, как следствие, неадекватности результатов целям.

Результаты 50–60 % испытуемых всех групп по шкале **Оценивание результатов** находятся на среднем уровне. *Высокие показатели* по этой шкале дают от 5–7 % испытуемых 1-й и 6-й гр. до 15–24 % испытуемых 2–3-й гр. и 27–32 % испытуемых 4–5-й гр., что говорит о развитости самооценки, сформированности и устойчивости критериев оценки результата. *Низкие значения* (от 18–20 % испытуемых 3–5-й гр. до 29–31 % испытуемых 1–2 гр. и 6-й гр.) говорят о некритичности субъекта к своим действиям и неустойчивости критериев оценки результатов.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале **Гибкость** представлены незначительно (0–5 % во всех группах, за исключением 13,6 % испытуемых 5-й

гр.), их характеризует способность быстро оценивать изменения условий и перестраивать программу действий в ситуации риска. Более половины всех испытуемых с *низкими показателями* по шкале (44–68 %) в быстро меняющейся обстановке, испытывая неудачи в деятельности, чувствуют неуверенность и неспособны оценить и скорректировать расогласование полученных результатов с целью деятельности.

Наличие *высоких показателей* по шкале **Самостоятельность** (от 10–24 % в 1–3-й гр. и 6-й гр. до 32–45 % в 4–5-й гр.) свидетельствует о самостоятельности планирования деятельности и поведения, достижения, контроля и оценивания работы. Испытуемых с *низкими значениями* (от 5 % испытуемых 2-й гр., 12–21 % испытуемых 1-й гр. и 3–4-й гр. до 31–47 % испытуемых 5–6-й гр.) характеризует несамостоятельность, некритичность, зависимость от чужого мнения, регуляторные сбои.

По шкале **Общий уровень саморегуляции** испытуемые дают значения среднего уровня (от 21–26 % испытуемых 1-й и 6-й гр. до 40 % испытуемых 2–4-й гр. и даже до 77 % испытуемых 5-й гр.). Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (15–24 % испытуемых всех групп, за исключением испытуемых 4-й гр., у которых высокие значения шкалы достигают 36 %) самостоятельно, осознанно выдвигают и достигают цели. Высокая мотивация достижения компенсирует влияние индивидуально-типологических особенностей. Испытуемые с *низкими значениями* шкалы (от 5 % испытуемых 5-й гр., 24–36 % испытуемых 3–4-й гр. до 40–50 % испытуемых 1–2-й гр., и даже до 63 % испытуемых 6-й гр.) демонстрируют низкий уровень потребности в осознанном планировании и программировании, а также зависимость успешности освоения новыми видами деятельности от соответствия стилевых особенностей осознанной регуляции требованиям учебно-познавательной деятельности.

Между испытуемыми различных профилей обучения в педагогическом вузе (факультета психологии и педагогики, гуманитарного факультета, факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности) выявлены

определенные различия в показателях шкал саморегуляции. Студенты гуманитарного факультета по шкале программирования и оценки результатов деятельности дают хорошие результаты, так как даже испытуемые 1-го курса проявляют способность программировать свои действия, адекватно оценивать свои достоинства, недостатки, возможности и результаты своей деятельности и поведения. Студенты физкультурного факультета демонстрируют изначально более высокие показатели по шкалам, так как, занимаясь спортом, обладают знаниями и владеют навыками саморегуляции поведения и деятельности, организации работы по достижению поставленной цели. Однако особенности развития регуляторно-личностных свойств гибкости и самостоятельности более чем у 60 % испытуемых младшего курса не показали зависимости от профиля обучения, при этом у испытуемых проявилась недостаточно развитая регуляторная автономность, низкие показатели самостоятельности, критичности, планирования поведения и деятельности, в частности, ее организации, контролирования выполнения, анализа и оценки промежуточных и конечных результатов. На наш взгляд, эти возрастные особенности раннего студенчества, проявляющиеся в слабо развитых навыках и умениях организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 26).

Представим качественный анализ результатов контрольного эксперимента. По шкале **Планирование** характерными для всех групп испытуемых являются несколько сниженные по сравнению с данными констатирующего эксперимента показатели среднего уровня (40–55 % испытуемых). Тенденция увеличения *высоких показателей* (до 40–53 % испытуемых по всем группам бакалавриата) говорит о формировании у испытуемых потребности в осознанном планировании деятельности при самостоятельности цели, реалистичности, детализированности, иерархичности и устойчивости планов. Испытуемые с *низкими показателями* по результатам контрольного эксперимента составляют незначительную часть испытуемых (4–8 % испытуемых 4–5-й гр.) со слабо выраженной потребностью в планировании.

Таблица 26 – Распределение показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ), %

Общий уровень саморегуляции	Шкалы			фпп (дошк) гр 1			фпп (дошк АБ) гр 2			гф (ин нач) гр 3			ффк гр 4			гф (фил) гр 5			фпп (псих) гр 6			
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	
53,8	30,8	53,8	0	26,9	11,5	26,9	30	5	12	48	44	56	44	8	41	9,1	59,1	31,8	0	15,7	36,8	21
30,8	57,7	46,2	0	65,3	61,5	65,3	60	65	65	28	52	32	56	4	59,0	59,1	40,9	0	68,5	42,1	21	21
15,4	11,5	11,5	0	7,8	26,9	7,8	10	30	30	10	4	4	44	16	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
35	15	45	0	30	5	30	20	20	12	48	28	8	8	28	28	0	59,1	0	15,7	36,8	21	21
40	75	55	0	60	65	60	80	80	65	28	60	32	65	4	41	9,1	40,9	0	68,5	42,1	21	21
25	10	0	0	10	35	10	0	0	35	35	12	8	30	10	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
52	28	48	0	44	28	44	48	48	28	28	44	32	12	28	28	0	59,1	0	15,7	36,8	21	21
36	68	52	0	52	60	52	44	44	60	44	52	44	56	4	59,0	59,1	40,9	0	68,5	42,1	21	21
12	4	0	0	4	12	4	8	8	12	12	4	8	32	4	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
52	24	52	0	28	12	28	60	60	12	60	28	8	0	28	28	0	59,1	0	15,7	36,8	21	21
32	72	40	0	56	80	56	32	32	80	44	56	44	56	16	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
16	4	8	0	16	8	16	8	8	8	8	16	8	56	16	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
50	22,7	40,9	0	41	13,6	41	59,1	59,1	13,6	41	41	9,1	9,1	41	41	9,1	59,1	31,8	0	15,7	36,8	21
36,4	72,7	54,5	0	59,0	59,1	59,0	40,9	40,9	59,1	40,9	59,0	40,9	59,1	0	59,0	59,1	40,9	0	68,5	42,1	21	21
13,6	4,5	4,5	0	0	27,3	0	0	0	27,3	0	0	0	31,8	0	0	31,8	0	0	15,8	15,8	15,8	15,8
36,8	26,3	52,6	0	21	21	21	15,7	15,7	21	21	21	15,7	0	21	21	0	15,7	0	15,7	36,8	21	21
42,1	68,4	47,4	0	68,4	57,9	68,4	68,5	68,5	57,9	68,4	68,4	68,5	57,9	68,4	68,4	57,9	68,5	57,9	68,5	42,1	21	21
21	5,3	0	0	10,5	21	10,5	15,8	15,8	21	10,5	10,5	15,8	42,1	10,5	10,5	42,1	15,8	42,1	15,8	21	21	21

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Моделирование** также показал превалирование значений среднего уровня по всем группам испытуемых (57–75 %). Количество испытуемых с *высокими значениями* по шкале значительно выросло и составило 15–30 % испытуемых

всех групп. По результатам контрольного эксперимента *низкие показатели* по шкале дали лишь 4–5 % испытуемых 3–6-й гр., и 10–11 % испытуемых 1–2-й гр., что демонстрирует тенденцию снижения неадекватности в оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств.

По шкале **Программирование** контрольный эксперимент показал увеличение показателей испытуемых всех групп в пределах среднего уровня (57–80 %). По всем группам испытуемых заметно увеличение значений *высокого уровня* (от 11–13 % испытуемых 1-й гр. и 4–5-й гр. до 21–28 % испытуемых 3-й и 6-й гр.) как показатель формирования потребности обдумывать способы действий и поведения для достижения поставленных целей в самостоятельной детальной и развернутой разработке программ. *Низкие значения* шкалы, наоборот, значительно снизились и составили от 8–12 % испытуемых 1-й гр. и 3–4-й гр. до 21–27 % испытуемых 5–6-й гр. и 30 % испытуемых 2-й гр.

По шкале **Оценивание результатов** контрольный эксперимент достаточно сильно представлен результатами 52–68 % испытуемых всех групп на среднем уровне. *Высокие показатели* по этой шкале возросли по всем группам испытуемых и составляют от 21–28 % испытуемых 1-й, 4-й и 6-й гр. до 30–44 % испытуемых 2–3-й гр. и 6-й гр., что свидетельствует о тенденции развития у испытуемых позитивной самооценки, формирования устойчивых критериев оценки результатов. *Низкие значения* по шкале дает значительно меньший процент испытуемых (от 7–10 % испытуемых всех групп, достигая 16 % только в 4-й гр. испытуемых, а в 5-й гр. показатели нулевые).

По шкале **Гибкость** испытуемые с *высокими значениями шкалы* как показателем гибкости регуляторной сферы, позволяющей легко реагировать на изменение ситуации и успешно решать поставленную задачу в зоне риска, по результатам контрольного эксперимента представлены незначительным процентом (5–12 % испытуемых 1–3-й гр. и 5-й гр.). Прослеживается некоторая тенденция уменьшения количества испытуемых с *низкими показателями* по шкале (26–42 % испытуемых всех групп, исключение составляет 4-й гр., где

показатели составляют 56 % испытуемых). Это значительный процент испытуемых, с трудом адаптирующихся в динамичной обстановке, а чувство неуверенности и повышенная тревожность не позволяют им быстро оценить и скорректировать рассогласование результатов с целью деятельности.

По результатам контрольного эксперимента заметна тенденция увеличения *высоких показателей* по шкале **Самостоятельность** (от 15–20 % испытуемых во 2-й и 6-й гр. до 46–48 % испытуемых в 1-й и 3-й гр. и 59–60 % испытуемых в 4–5-й гр.). Прослеживается тенденция снижения количества испытуемых с *низкими значениями* шкалы как показатель развития способности субъекта планировать деятельность и поведение, контролировать ход ее выполнения, оценивать ее промежуточные и конечные результаты (от 0–8 % испытуемых 2–5-й гр. до 11–15 % испытуемых 1-й и 6-й гр.).

Результаты контрольного эксперимента по шкале **Общий уровень саморегуляции** показали возрастание значений среднего уровня до 30–42 % испытуемых всех групп. Значительно возросло количество испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (50–53 % 1-й гр. и 3–5-й гр. и только 30–36 % испытуемых 2-й и 6-й гр.), проявляющих самостоятельность, гибкость, осознанность, способность компенсировать влияние личностных особенностей при достижении цели. Заметна тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале (от 12–16 % испытуемых 1-й гр. и 3–5-й гр. до 21–25 % испытуемых 2-й и 6-й гр.) как показатель развития потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения и деятельности.

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 27; приложение Ж рис. Q-X).

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяют выявить определенные положительные сдвиги в показателях саморегуляции поведения и деятельности испытуемых независимо от профиля обучения. Однако показатели планирования, моделирования, оценки

результатов, программирования, гибкости и самостоятельности имеют существенные различия по группам до и после этапа формирования.

Таблица 27 – Сравнительный анализ показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат ЭГ)

Шкалы	фпп (дошк) гр 1	фпп (дошкАБ)гр 2	гф (ин нач) гр 3	ффк (физ) гр 4	гф (фил) гр 5	фпп (псих) гр 6
Планирование	0,00019***	0,00155**	0,00051***	0,01131*	0,00459**	0,00177**
Моделирование	0,0111*	0,06135	0,00489**	0,07772	0,00866**	0,04053*
Программирование	0,00139**	0,12242	0,00042***	0,00235**	0,13945	0,01885*
Оценивание результатов	0,00574**	0,08079	0,01804*	0,4197	0,04856*	0,01363*
Гибкость	0,00228**	0,04576*	0,01336*	0,18968	0,43431	0,08126
Самостоятельность	0,0593	0,11921	0,13039	0,05453	0,06747	0,03202*
Общий уровень саморегуляции	0,000133***	0,00166**	0,000937***	0,02225*	0,06814	0,00042***

Примечание. ФПП – студенты факультета педагогики и психологии (дошкольного отделения, АБ – академический бакалавриат, и психологии); ФГН – студенты гуманитарного факультета (иностраный язык и начальное образование, и филологи); ФФК – студенты факультета физической культуры (физическая культура и БЖ); * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Уровень значимости полученных результатов в сравнительном аспекте результатов констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых значительно различается: в частности, по шкале «Общий уровень саморегуляции» от уровня значимости $p \leq 0,05$ в 4-й гр. до уровня значимости $p \leq 0,01$ во 2-й гр. и уровня значимости $p \leq 0,001$ в 1-й, 3-й и 6-й гр. Статистические значимые различия ярко проявились по шкале «Планирование» при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ во 2-й гр., 5–6-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,001$ в 1-й и 3-й гр. По шкале «Моделирование» статистические значимые различия выявлены при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 1-й и 6-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ в 3-й и 5-й

гр. По шкале «Программирование» статистические значимые различия выявлены при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 6-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1-й и 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,001$ в 3-й гр. По шкале «Оценивание результатов» при уровне значимости $p \leq 0,05$ статистические значимые различия выявлены по 3-й гр. и 5–6-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ в 1-й гр. Наименьшие изменения динамики показателей наблюдаются по шкале «Гибкость», лишь во 2–3-й гр. выявлены статистические значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$, и в 1-й гр. при уровне значимости $p \leq 0,01$. По шкале «Самостоятельность» статистические значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены лишь в 6-й гр.

4.3. Интерпретация результатов исследования (бакалавриат контрольная группа)

4.3.1. Анализ результатов исследования (Анкета «Психологическое здоровье студента») (бакалавриат контрольная группа)

Анализ данных производится на основе принципов конфиденциальности, объективности, достоверности выводов; анализ количественных показателей дополняется качественными характеристиками; проводится как с позиции отдельной личности, так и группы в целом; в последнем случае применяются статистические методы обработки данных.

Результаты анкетирования показали, что не только студенты 1–2-го курса используют как синонимы понятия «психологическое здоровье» и «полноценное развитие личности» (76,7 %), но и студенты 3–4-го курса (63,3 % и 86,7 % соответственно). Испытуемые 1–2-го курса (46,7 и 53,3 % соответственно) считают навыки социального взаимодействия важными для успешного обучения. Эмоциональное благополучие значимо для испытуемых, особенно на старших курсах (от 23,3 % на 1-м курсе до 86,7 % на 4-м курсе). Испытуемые 4-го курса включают в понятие «психологическое здоровье»

здоровье физическое (76,67 %), благополучие в нервно-психической сфере (46,7 %), отсутствие хронических заболеваний (76,7 %) и синдрома эмоционального выгорания (56,7 %). Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 28.

Таблица 28 – Распределение испытуемых по параметру восприятия термина «психологическое здоровье» (бакалавриат КГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4курс
Полноценное развитие личности	76,7	76,7	63,3	86,7
Физическое здоровье	23,3	53,3	56,7	76,7
Психическое здоровье	53,3	53,3	53,3	56,7
Развитие познавательных процессов	0	6,6	13,3	33,3
Соматическое здоровье	0	23,3	46,7	33,3
Благополучие в нервно-психической сфере	33,3	23,3	46,7	46,7
Отсутствие хронических заболеваний	0	30,0	56,7	76,7
Эмоциональное благополучие	23,3	53,3	56,7	86,7
Социализация	0	30,0	33,3	30,0
Отсутствие синдрома эмоционального выгорания	13,3	30,0	23,3	56,7
Навыки социального взаимодействия	46,7	53,3	76,7	86,7

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Рассмотрим результаты исследования. Существует тенденция увеличения значений по показателям психологической грамотности (от 36,7 % на 1-м курсе до 80,0 % на 4-м курсе) и педагогической культуры (от 46,7 % на 1-м курсе до 80,0 % на 4-м курсе). Саморегуляция рассматривается испытуемыми как значимый компонент независимо от года обучения (от 36,7 % испытуемых 1-го курса до 66,7 % испытуемых 4-го курса) в связи с требованиями новой социальной ситуации развития на 1-м курсе и, в дальнейшем, необходимости сочетания учебной и производственной деятельности. Знания, умения, навыки (76,7 % испытуемых), самоопределение в профессии (93,3 % испытуемых), профессиональная компетентность (96,7 %) выделяется студентами 4-го курса как необходимый компонент психологического здоровья будущего педагога.

Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 29.

Таблица 29 – Распределение испытуемых по параметру выделения компонентов психологического здоровья будущего педагога (бакалавриат КГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическая грамотность	36,7	56,7	80,0	80,0
Саморегуляция	36,7	53,3	56,7	66,7
Самоактуализация	0	3,3	33,3	46,7
Самоотношение	6,7	16,7	36,7	66,7
Самоопределение в профессии	10,0	53,3	53,3	93,3
Педагогическая культура	46,7	56,7	73,3	80,0
Знания, умения, навыки	0	6,7	43,3	76,7
Самооценка	10,0	46,7	50,0	53,3
Нервно-психическое здоровье	13,3	23,3	50,0	56,7
Профессиональная компетентность	23,3	56,7	53,3	96,7
Эмоциональный комфорт	23,3	36,7	36,7	63,3

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Проанализируем полученные результаты. Большинство испытуемых (от 56,7 % испытуемых 1-го курса до 86,7 % старшего курса) совместная деятельность преподавателя и студента выделяется в качестве основного условия психологического здоровья. Компетентность преподавателей, особенно на старших курсах обучения (93,3 %), научно-исследовательская (80,0 %) и проектная деятельность (80,0 %), по мнению испытуемых, помогает становлению профессиональной и личностной готовности студента к будущей педагогической деятельности. Воспитательная работа (56,7 %) и технические средства обучения (от 56,7 до 80,0 % испытуемых на 1-м и 4-м курсе соответственно) являются важными для психологического здоровья студентов.

Психологическая безопасность образовательной среды рассматривается испытуемыми (от 16,7 % на 2-м курсе до 46,7 % на 4-м курсе) как условие сохранения психологического здоровья, но только треть студентов старших

курсов понимают, что психологическая безопасность – это нечто большее, чем поведение в ситуациях реальной угрозы жизни и благополучию человека (пожар, наводнение, землетрясение и т. п.). Распределение полученных выборов у испытуемых по изучаемому параметру представлено в таблице 30.

Таблица 30 – Распределение испытуемых по параметру определения условий укрепления психологического здоровья будущего педагога (бакалавриат КГ)

Показатели	Процентное соотношение			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Психологическое просвещение	16,7	43,3	43,3	50,0
Безопасность образовательной среды	0	16,7	36,7	46,7
Компетентность преподавателей	43,3	66,7	73,3	93,3
Построение учебных курсов	0	16,7	16,7	23,3
Воспитательная работа	56,7	23,3	13,3	13,3
Технические средства обучения	56,7	56,7	80,0	63,3
Научно-исследовательская деятельность	13,3	56,7	46,7	80,0
Проектная деятельность	26,7	53,0	56,7	80,0
Инновации в образовании	0	16,7	16,7	23,3
Совместная деятельность студентов и преподавателей	56,7	56,7	66,67	86,7
Рейтинговая система обучения	0	3,3	0	6,7

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

4.3.2. Анализ результатов исследования (МИС) (бакалавриат КГ)

Задачи экспериментального исследования: 1) изучить особенности самоотношения у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоотношения у разных групп испытуемых; 4) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Специфика самоотношения во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью «Методики исследования самоотношения». Представим результаты констатирующего эксперимента (см. таблицу 31).

Таблица 31 – Распределение показателей самоотношения по уровням по МИС (констатирующий эксперимент) (бакалавриат КГ), %

Шкалы	Шуя (дошк, нач)2к			Шуя (дошк, нач)1к			Саранск (педаг)			ННГАСУ (педаг)		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Открытость	16	84	0	13,1	86,9	0	17,9	78,6	3,6	3,8	88,5	7,7
Самоуверенность	4	92	4	0	95,7	4,3	0	96,4	3,6	11,5	84,6	3,8
Саморуководство	16	84	0	0	91,3	8,7	7,1	89,3	3,6	11,5	88,5	0
Зеркальное Я	8	72	20	4,3	82,6	13,1	3,6	78,6	17,9	0	92,3	7,7
Самоценность	40	60	0	34,8	65,2	0	42,8	57,1	0	38,5	61,5	0
Самопринятие	20	80	0	17,4	82,6	0	25	75	0	73,1	73,1	3,8
Самопривязанность	0	100	0	0	100	0	0	100	0	11,5	84,6	3,8
Внутренняя конфликтность	8	84	8	13,1	78,2	8,7	7,1	85,7	7,1	11,5	88,5	0
Самообвинение	16	80	4	21,7	73,9	4,3	14,3	82,1	3,6	7,7	84,6	7,7

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева; в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Качественный анализ данных констатирующего эксперимента по шкале **Открытость** показал, что для всех групп испытуемых характерны показатели в пределах средней нормы (78–88 % испытуемых). Низкие значения шкалы, свидетельствующие о повышенной рефлексивности и критичности, дают лишь 3–7 % испытуемых 3-й и 4-й гр. Высокие значения шкалы (4 % испытуемых 4-й гр. до 13–18 % испытуемых 1–3-й гр.) говорят об отсутствии открытости и способности осознавать значимую информацию о себе.

Положительный полюс шкалы **Самоуверенность**, соответствующий высокому мнению о себе, отсутствию внутренней напряженности, характерен для 84–96 % испытуемых всех групп. Низкие значения шкалы, свидетельствующие о недовольстве собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызвать уважение у других, незначительны (3–4 % испытуемых). Высокие значения как показатель высокомерия и самоуверенности наблюдаются лишь у 4 % испытуемых 1-й гр. и до 11 % испытуемых 4-й гр.

Высокий балл по шкале **Саморуководство** как показателю внутренне организованной личности продемонстрировали 11–16 % испытуемых 1-й и 4-й гр. и лишь 7 % испытуемых 2-й гр. Низкие баллы наблюдаются у 3–8 % испытуемых 2–3-й гр., что свидетельствует о подверженности влияниям обстоятельств, экстернальной локализации контроля.

Анализ полученных данных по шкале **Зеркальное Я** показывает, что для всех групп испытуемых характерны средние показатели ожидаемого отношения к себе (в пределах 72–92 %). Обращает на себя внимание тот факт, что лишь у 3–8 % испытуемых 1–3-й гр. присутствуют высокие значения. В то же время низкие значения шкалы, с которыми связано представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность неспособны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание, показывают от 7 % испытуемых 4-й гр. до 13–20 % испытуемых 1–3-й гр.

Высокие оценки по шкале **Самоценность** (34–42 % испытуемых всех групп) и показатели средней нормы (57–65 % испытуемых всех групп) отражают интерес к своему внутреннему миру, ощущение самоценности и предполагаемой ценности для других. Низкие баллы по шкале отсутствуют.

Высокий полюс шкалы **Самопринятие** как показатель эмоционального, безусловного принятия себя, одобрения своих планов и желаний дают 17–25 % испытуемых. Показатели низкого полюса шкалы дали лишь испытуемые 4-й гр. (3,8 %), что свидетельствует о недостаточно развитом самопринятии.

Высокие значения шкалы **Самопривязанность** свидетельствуют о привязанности к неадекватному Я-образу и характерны для незначительного количества испытуемых 4-й гр. (11,5 %). Низкие значения шкалы как показатель неудовлетворённости собой и желания соответствовать идеальному представлению о себе, практически не характерны для данной выборки (3,8 % испытуемых 4-й гр.). Практически все показатели в пределах средней нормы.

Анализ результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал умеренное повышение (средние значения характерны для 78–88 % испытуемых), что говорит об осознании своих трудностей, адекватном образе

«Я», отсутствии вытеснения. Высокие значения по шкале показали от 7–8 % испытуемых 1–3-й гр. до 11–13 % испытуемых 2–4-й гр. свидетельствует о внутренней конфликтности. Крайне низкие значения шкалы как показатель отрицания проблем, закрытости дают 7–8 % испытуемых 1–3-й гр.

Высокие значения по шкале **Самообвинение** характерны для 7 % испытуемых 4-й гр., и даже 14–21 % испытуемых 1–3-й гр., что свидетельствует о самообвинении и выступает как индикатор отсутствия симпатии и негативных эмоций в отношении себя, несмотря на высокую оценку собственных качеств. Низкие значения показали 3–4 % испытуемых 1–3-й гр. и даже 7,7 % испытуемых 4-й гр. В целом, для данной группы характерны показатели средней нормы (73–84 % испытуемых).

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 32).

Таблица 32 – Распределение показателей самоотношения по уровням по МИС (контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ), %

Шкалы	Шуя (дошк, нач)			Шуя (дошк, нач)			Саранск (педаг)			Н.Новгород (педаг)		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Открытость	0	96	4	0	100	0	7,1	89,3	3,6	0	88,5	11,5
Самоуверенность	4	96	0	0	100	0	3,6	96,4	0	3,8	96,2	0
Саморуководство	20	80	0	17,4	82,6	0	3,6	96,4	0	7,7	92,3	0
Зеркальное Я	4	84	12	4,3	91,3	4,3	3,6	89,3	7,1	0	96,2	3,8
Самоценность	36	64	0	21,7	78,2	0	28,6	71,4	0	38,5	61,5	0
Самопринятие	16	84	0	8,7	91,3	0	28,6	71,4	0	11,5	88,5	0
Самопривязанность	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0
Внутренняя конфликтность	0	92	8	0	95,7	4,3	3,6	82,1	14,3	3,8	92,3	3,8
Самообвинение	8	92	0	4,3	95,7	0	7,1	89,3	3,6	0	92,3	7,7

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева; в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Открытость** дал также характерные для всех групп испытуемых показатели в пределах средней нормы: от 88 до 100 % испытуемых. Незначительную тенденцию

увеличения показателей низких значений шкалы как показатель глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности дали испытуемые 4-й гр. (11,5 %). Высокие значения шкалы как показатель развития открытости, рефлексии, способности осознавать и не скрывать от других личностно значимую информацию имеют значительную тенденцию уменьшения во всех группах испытуемых (до 0 % в 1–2-й гр. и 4-й гр. и в 2 раза в 3-й гр.).

Анализ результатов контрольного эксперимента по шкале **Самоуверенность** также представлен значениями средней нормы (96–100 % испытуемых всех групп). Низкие значения шкалы как показатель недовольства собой и сомнения в способности вызывать уважение, по данным контрольного эксперимента, незначительно уменьшились во всех группах (нулевые показатели). Высокие значения шкалы также незначительно снизились в 4-й гр. (3,8 % испытуемых) и незначительно увеличились в 3-й гр.

По результатам контрольного эксперимента средние значения по шкале **Саморуководство** также характерны для данной выборки (80–96 % испытуемых). Высокий балл от 3–7 % испытуемых в 3–4-й гр. до 17–20 % испытуемых в 1–2-й гр., что свидетельствует об обоснованности и последовательности внутренних побуждений субъекта. Низкие баллы как показатель подверженности влияниям обстоятельств, несамостоятельности, по результатам контрольного эксперимента отсутствуют в данной выборке.

Анализ данных по шкале **Зеркальное Я** показывает увеличение показателей средней нормы для испытуемых (84–96 %). Обратим внимание, что у испытуемых 2-й гр. несколько снизились высокие показатели, и значительно, практически вдвое снизились (до 3–12 %) низкие значения шкалы, с которыми связано ожидание негативных чувств по отношению к себе.

По результатам контрольного эксперимента видно, что высокие оценки по шкале **Самоценность** снизились до 21–36 % в 1–3-й гр., при этом выросли показатели средней нормы (61–78 % испытуемых), а низкие баллы отсутствуют.

Высокий полюс шкалы **Самопринятие** по результатам контрольного эксперимента значительно снизился во 2–4-й гр. и составил 8–11 % испытуемых и возрос до 28 % в 3-й гр. Низкий полюс шкалы как показатель недостаточно развитого самопринятия отсутствует.

Анализ показателей по шкале **Самопривязанность** показывает превалирование показателей средней нормы. Высокие значения шкалы как показатель ригидности Я-концепции, а также низкие значения шкалы как показатель противоположной тенденции не характерны для данной выборки.

Анализ результатов по шкале **Внутренняя конфликтность** показал средние значения шкалы для большей части испытуемых (82–95 % испытуемых). Подобное умеренное повышение по шкале свидетельствует о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения. Высокие значения по шкале стали ниже во всех группах, их показали лишь 3 % испытуемых. Крайне низкие значения шкалы как показатель отрицания проблем и закрытости незначительно уменьшились лишь в 4-й гр. до 3 % и возросли в 3-й гр. (до 14 %).

Высокие значения по шкале **Самообвинение** по результатам контрольного эксперимента значительно снизились у всех испытуемых, особенно во 2-й гр. практически в несколько раз (до 4 % испытуемых). Незначительно снизились показатели низкого полюса шкалы до 0–4 % у испытуемых 1–2-й гр.

Средние значения шкалы также характерны для большей части испытуемых (89–95 %). Значение данной шкалы является индикатором отсутствия симпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, несмотря на высокую самооценку собственных качеств.

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 33).

Таблица 33 – Сравнительный анализ показателей самоотношения по МИС (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ)

Шкалы	Шуя (дошк, нач)			Шуя (дошк, нач)			Саранск (педаг)			Ннгасу (педаг)		
	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	тест	конст	контр	тест
Самообв инение	5,12	4,72	0,40109	5,17391	4,91304	0,60274	5,07143	4,75	0,46331	5,15	4,88889	0,55693
Внутр. конфликт ность	4,68	4,36	0,51878	4,73913	4,56522	0,74963	4,71429	4,21429	0,2971	5,48	4,66667	0,04667*
Самоприв язанность	4,88	4,56	0,40452	5,04348	4,91304	0,75428	5,10714	4,53571	0,12895	5,04	4,85185	0,68895
Самоприн ятие	6,08	6,16	0,83081	5,91304	5,86957	0,90905	6,25	6,32143	0,84454	6,11	6,11111	0,9238
Самоценн ость	6,76	6,48	0,61826	6,34783	6,30435	0,931	6,67857	6,64286	0,94265	6,85	6,55556	0,52043
Зеркальн ое Я	4,92	5,4	0,39542	5,04347	5,2913	0,52142	4,89286	5,25	0,49682	4,93	5,2963	0,3385
Саморуко водство	5,2	6,16	0,04254*	4,21739	5,3913	0,01458*	4,57143	5,39286	0,03415*	5,00	5,74074	0,0421*
Самоувер енность	4,64	4,92	0,45141	4,78261	5,04348	0,43261	5,03571	5,39286	0,2445	5,37	5,25926	0,77087
Открытос ть	5,88	4,88	0,01762*	5,82609	5,30435	0,16231	5,71429	5,17857	0,20504	4,85	4,2963	0,14863

Примечание. Студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева; * при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Статистически значимые различия результатов контрольного и констатирующего эксперимента проявились по шкале «Открытость» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 1-й гр, по шкале «Саморуководство» при уровне

значимости $p \leq 0,05$ по всем группам, по шкале «Внутренняя конфликтность» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 4-й гр. Уровень значимости полученных результатов констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых по остальным шкалам незначителен.

4.3.3. Анализ результатов исследования (САТ) (бакалавриат контрольная группа)

В задачи экспериментального исследования входило: 1) изучить особенности самоактуализации у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоактуализации у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Специфика самоактуализации во всех группах испытуемых была изучена с помощью «САТ». Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 34).

Таблица 34 – Сравнительный анализ показателей самоактуализации по САТ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ), %

Шкалы	Шуя (дошк, нач) 1 гр			Шуя (дошк, нач) 2 гр			Саранск (педаг) 3 гр			Ннгасу (педаг) 4 гр		
	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ориентация во времени	41,88	44,68	0,16262	37,087	43,6087	0,00022***	43,6428	43,9642	0,82678	41,15	44,4074	0,04876*
Поддержка	44,12	47,2	0,27553	39,8696	46,9565	0,00111**	41,2857	43,6429	0,18234	41,52	44,5185	0,14542

Продолжение таблицы 34

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Креативность	49,04	52,12	0,26771	45,3043	49,5652	0,07687	48,00	51,0714	0,10946	45,96	48,037	0,29054	
Познавательные потребности	39,12	44,24	0,07736	35,087	40,6522	0,00728***	39,3571	42,4286	0,16254	39	42,2593	0,11385	
Контактность	42,72	48,56	0,03003*	38,3478	44,6957	0,00201**	42,0357	47,1071	0,03944*	40,26	44,037	0,03655*	
Принятие агрессии	47,44	48,48	0,72356	43,6522	45,4348	0,42208	43,6071	45,6071	0,32583	46,3	48,1481	0,37088	
Синергия	48,96	53,28	0,17508	50,3043	54,1739	0,15341	49,5714	51,9286	0,22275	49,33	51,8519	0,37077	
Представления о природе человека	49,52	52,84	0,22755	51,1739	54,6087	0,22167	51,0714	52,9286	0,2502	50,85	52,0741	0,53852	
Самопринятие	46,64	48,2	0,57028	41,3478	44,4783	0,07629	46,6071	46,9286	0,8677	43,74	45,0741	0,44785	
Самоуважение	50,44	51,28	0,72082	47,0435	50,8261	0,05504	48,4643	46,9286	0,37412	46,85	49,4444	0,16464	
Спонтность	47,37	48,76	0,48486	44,6522	48,2609	0,06549	42,5714	44,6786	0,37561	46,63	46,9259	0,89372	
Сензитивность	52,16	54,6	0,3408	48,6087	54,913	0,00539**	41,6786	45,4286	0,04452*	47,63	50,2222	0,14188	
Гибкость поведения	43	41,64	0,50519	38,0434	38,9565	0,51231	42,0714	41	0,59056	37,26	38,1852	0,47613	
Ценность ориентация	44,8	44,6	0,9421	39,4348	42,6087	0,24462	39,7857	40,4643	0,68492	37,74	37,2963	0,8536	

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М.Е. Евсевьева; * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Рассмотрим полученные результаты по базовым шкалам. Анализируя средние показатели по шкале **Компетентность во времени**, можно сделать вывод о том, что для всех групп характерны низкие баллы по шкале как показатель дискретного восприятия временной шкалы (отсутствие взаимосвязи прошлого, настоящего или будущего). В то же время, во всех группах, особенно во 2-й гр. и 4-й гр., прослеживается тенденция повышения показателей, что, на наш взгляд, является оптимистичным, учитывая возраст испытуемых. Ведь именно стремление субъекта видеть свою жизнь целостной свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Результаты исследования по шкале **Поддержки** также показывают превалирование низких значений как показатель «извне направляемой» личности. Однако, данные показатели также имеют тенденцию к повышению до уровня средних значений шкалы как отражение стремления испытуемых к независимости, желания следовать в соответствие с собственными целями, убеждениями, установками, принципами, без враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами.

Анализ показателей по шкале **Ценностной ориентации** дает низкие значения, что свидетельствует о недостаточной представленности у испытуемых ценностей, присущих самоактуализирующейся личности. Шкала **Гибкости поведения** представлена низкими показателями во всех группах испытуемых и не имеет значительно выраженной тенденции к изменению. На наш взгляд, это укладывается в представление о психологических особенностях возрастного периода юности.

Показатели испытуемых всех групп по шкале **Сензитивности к себе** выше средней нормы, что, на наш взгляд, отражает особенности профессиональной сферы «человек-человек» и определяет достаточно хорошие показатели осознания субъектом свои потребностей и чувств. К тому же, показатели имеют тенденцию к повышению во всех группах. По шкале **Спонтанности** показатели средней нормы характерны для 1–2-й гр. и 4-й гр. Незначительное повышение показателей во всех группах испытуемых

свидетельствует о неприятии возможности нерассчитанного заранее способа поведения, свободной демонстрации окружающим своих эмоций.

По шкале **Самоуважения** и **Самопринятия** значения несколько повышаются у испытуемых всех групп, хотя, в целом, способность субъекта ценить свои положительные стороны находится на уровне средней нормы. Степень принятия себя испытуемыми достаточно низкая по всем группам, особенно во 2-й гр. Однако присутствует незначительная тенденция улучшения показателей.

По шкале **Представлений о природе человека** и **Синергии** показатели всех групп испытуемых выше 50 б., что свидетельствует о склонности субъекта воспринимать человека в целом положительно и определяет способность человека к диалектическому осознанию взаимосвязи противоположностей, целостному восприятию окружающего мира.

Показатели шкалы **Принятия агрессии** по всем группам испытуемых низкие, что свидетельствует о неспособности субъекта принимать такие отрицательные аффективные переживания как гнев, агрессивность, тревожность как приемлемые эмоциональные состояния, что вполне оправдано в связи со спецификой будущей профессиональной деятельности педагога ДОУ, общеобразовательной и вспомогательной школы, системы дополнительного образования детей и взрослых. Результаты испытуемых по шкале **Контактности** значительно выражены низкими значениями, что не может не вызывать беспокойства как показатель слабо выраженной способности испытуемых к легкому установлению глубоких эмоционально-насыщенных контактов с окружающими людьми, тем более учитывая специфику профессионального выбора будущего специалиста системы образования как субъект-субъектного взаимодействия детей и взрослых. В то же время анализ результатов контрольного эксперимента блока межличностной чувствительности показал ярко выраженную тенденцию к повышению показателей в пределах средних значений шкалы.

По шкале **Познавательных потребностей** как показателя стремления субъекта к приобретению знаний об окружающем мире значения, полученные в процессе исследования, удручающие, при незначительной тенденции к повышению. По шкале **Креативности** как одного из концептуальных элементов самоактуализации по всем группам испытуемых наблюдаются показатели средней нормы и есть тенденция к их повышению.

Результаты сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента показали статистически значимые различия по шкале «Контактность» при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 1-й гр. и 3–4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ во 2-й гр.; по шкале «Ориентация во времени» при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,001$ во 2-й гр.; по шкале «Сензитивность» при уровне значимости $p \leq 0,05$ в 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ во 2-й гр. Во 2-й гр. также статистически значимые различия наблюдаются по шкале «Поддержка» при уровне значимости $p \leq 0,05$ и по шкале «Познавательные потребности» при уровне значимости $p \leq 0,001$.

4.3.4. Анализ результатов исследования (ССПМ) (бакалавриат контрольная группа)

В качестве задач экспериментального исследования были определены: 1) изучить особенности саморегуляции у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров саморегуляции у разных групп испытуемых; 3) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов.

Специфика саморегуляции во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения». Представим результаты констатирующего эксперимента (см. таблицу 35).

Представим анализ результатов констатирующего эксперимента. По шкале **Планирование** для всех групп испытуемых характерны значения среднего уровня (67–76 % испытуемых). *Высокие показатели* по шкале (8–11 %

испытуемых 2–4-й гр. и более 50 % испытуемых 1-й гр.) говорят о сформированности потребности в осознанном планировании деятельности. Низкие показатели характерны для значительной части испытуемых (от 11–13 % испытуемых 1-й и 4-й гр. до 21–24 % испытуемых 2–3-й гр.), что говорит о слабо развитой потребности в планировании, ситуативности, несамостоятельности целеполагания, редком достижении поставленной цели.

Таблица 35 – Распределение показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (констатирующий эксперимент) (бакалавриат КГ), %

Шкалы	Шуя (дошк, нач) 1 гр			Шуя (дошк, нач) 2 гр			Саранск (педаг) 3 гр			Н.Новгород (педаг) 4 гр		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Планирование	52,2	34,8	13	8	68	24	10,7	67,9	21,4	11,5	76,9	11,5
Моделирование	21,7	39,1	39,1	8	84	8	7,1	75	17,6	19,2	76,9	3,8
Программирование	13	56,5	30,4	0	64	36	7,1	42,9	50	11,5	50	38,5
Оценивание результатов	26,1	65,2	8,7	20	64	4	21,4	60,7	17,6	19,2	65,4	15,4
Гибкость	8,7	47,8	43,5	4	52	44	7,1	42,9	50	7,7	57,7	34,6
Самостоятельность	30,4	30,4	39,1	4	76	20	3,6	67,9	28,6	15,4	80,8	3,8
Общий уровень саморегуляции	17,4	56,5	26,1	16	56	28	10,7	46,4	42,9	11,5	69,2	19,2

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева; в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

По шкале **Моделирование** преобладают показатели среднего уровня у 75–84 % испытуемых. Испытуемые с *высокими показателями* (от 7–8 % испытуемых 2–3-й гр. до 19–21 % испытуемых 1-й и 4-й гр.) демонстрируют соответствие получаемых результатов принятым целям. Низкие показатели

слабой сформированности процессов моделирования очень разнятся по группам испытуемых (от 3–8 % испытуемых 2-й и 4-й гр. до 17 % испытуемых 3-й гр. и даже до 39 % испытуемых 1-й гр).

Высокие значения по шкале **Программирование** как показатель сформированной потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей представлены незначительно (7–13 % испытуемых 1-й гр. и 3–4-й гр.). Показатели испытуемых всех групп в пределах среднего уровня представлены значительно (30–56 %). *Низкие показатели* представлены значительно (от 30–38 % испытуемых 1–2-й и 4-й гр. до 50 % испытуемых 3-й гр.), что говорит об импульсивности, несамостоятельности разработанных программ действий, неадекватности полученных результатов целям деятельности.

По шкале **Оценивание результатов** результаты 60–65 % испытуемых всех групп находятся на среднем уровне. *Высокие показатели* у 19–26 % испытуемых всех групп как показатель развитости и адекватности самооценки, гибкости в адаптации к изменяющимся условиям. При *низких показателях* по шкале (от 4–8 % испытуемых 1–2-й гр. до 15–19 % испытуемых 3–4-й гр.) нескритичность к своим действиям приводит к резкому ухудшению качества результатов.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале **Гибкость** демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов и представлены незначительно 4–8 % испытуемых во всех группах. Испытуемые с *низкими показателями* (более половины всех испытуемых 34–52 %) неспособны перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции в быстро меняющейся обстановке и испытывают неудачи в выполнении деятельности.

Наличие по шкале **Самостоятельность** *высоких показателей* (от 3–4 % во 2–3-й гр. до 15–30 % в 1-й и 4-й гр.) свидетельствует о развитой способности самостоятельно осуществлять свою деятельность и поведение. Представленность *низких показателей* в данной выборке значительна (от 3 %

испытуемых 4-й гр. до 20–28 % испытуемых 2-й гр., и даже 39 % испытуемых 1-й гр.).

По шкале **Общий уровень саморегуляции** значения среднего уровня дают 46–69 % испытуемых всех групп. Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (10–17 % испытуемых всех групп) самостоятельны в выдвижении и достижении цели, гибко и адекватно реагируют на изменение условий. У значительного количества испытуемых с *низкими показателями* (от 19 % испытуемых 4-й гр., 26–28 % испытуемых 1–2-й гр. до 42 % испытуемых 3-й гр.) слабо сформирована потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения, больше зависимость от ситуации и мнения других людей. Соответственно, успешность деятельности в большей степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований самой деятельности.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента (см. таблицу 36).

Таблица 36 – Распределение показателей саморегуляции по уровням по ССПМ (контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ), %

Шкалы	Шуя (дошк, нач) 1 гр			Шуя (дошк, нач) 2 гр			Саранск (педаг) 3 гр			ННГАСУ (педаг) 4 гр		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Планирование	52,2	43,5	4,3	28	72	0	32,1	60,7	7,1	38,5	57,7	3,8
Моделирование	17,4	69,6	13	8	88	4	7,1	89,3	3,6	19,2	65,4	15,4
Программирование	8,7	69,6	21,7	4	76	20	3,6	82,1	14,3	7,7	73,1	19,2
Оценивание результатов	34,8	60,9	4,3	24	72	4	35,7	57,1	7,1	30,8	61,5	7,7
Гибкость	8,7	60,9	30,4	4	68	28	3,6	60,7	35,7	7,7	73,1	19,2
Самостоятельность	26,1	60,9	13	8	92	0	10,7	82,1	7,1	30,8	69,2	0
Общий уровень саморегуляции	47,8	52,2	0	20	68	12	25	50	25	38,5	57,7	3,8

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М.Е. Евсевьева; в – высокий уровень, с – средний уровень и н – низкий уровень.

Представим качественный анализ полученных результатов. По шкале **Планирование** характерными для всех групп испытуемых являются показатели среднего уровня (43–72 % испытуемых). *Высокие показатели* имеют четкую тенденцию к увеличению до 28–38 % испытуемых 2–4-й гр. и даже 52 % испытуемых 1-й гр., что является показателем развития у испытуемых потребности в осознанном планировании деятельности. Испытуемые с *низкими значениями* по шкале, у которых слабо развита потребность в планировании, составляют незначительную часть испытуемых (3–7 % испытуемых всех групп).

Анализ результатов по шкале **Моделирование** также показал превалирование значений среднего уровня по всем группам испытуемых (65–89 %). Количество испытуемых с *высокими значениями* практически не изменилось. По результатам контрольного эксперимента *низкие значения* как показатель слабо сформированных процессов моделирования, значительно снизились и составили 3–13 % испытуемых 1–3-й гр., в то же время в 4-й гр. заметна тенденция их увеличения до 15 %, что приводит к неадекватной оценке условий и обстоятельств, трудностям в определении целей и программ действий, адекватных текущей ситуации.

Анализ результатов по шкале **Программирование** продемонстрировал увеличение показателей испытуемых всех групп в пределах среднего уровня (69–82 %). По всем группам испытуемых увеличение значений *высокого уровня* по шкале незначительно. *Низкие значения* шкалы, наоборот, снизились практически вдвое и составили 14–21 % испытуемых всех групп, что, однако, составляет значительный процент испытуемых, демонстрирующих стремление действовать импульсивно.

По данным контрольного эксперимента шкала **Оценивание результатов** также представлена результатами среднего уровня (57–72 %). *Высокие показатели* по этой шкале несколько выросли по всем группам и составляют 24–35 %, что говорит о развитии у испытуемых критериев оценки результатов. *Низкие значения* по этой шкале дает меньший процент испытуемых (4–7 % испытуемых всех групп).

По шкале **Гибкость** испытуемые с *высокими показателями* пластичности регуляторных процессов по результатам контрольного эксперимента также представлены незначительно (3–8 % испытуемых), прослеживается заметная тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями* до 19–35 % испытуемых всех групп.

По шкале **Самостоятельность** по результатам контрольного эксперимента заметна тенденция некоторого увеличения *высоких показателей* (от 8–10 % испытуемых во 2–3-й гр. до 26–30 % испытуемых в 1-й гр. и 4-й гр.), а также заметна тенденция значительного снижения количества испытуемых с *низкими значениями* (0–13 % испытуемых всех групп).

Результаты контрольного эксперимента по шкале **Общий уровень саморегуляции** показали, что значения среднего уровня несколько возросли (до 50–68 % испытуемых всех групп). Значительно увеличилось количество испытуемых с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции (от 20–25 % испытуемых 2–3-й гр. до 38–47 % испытуемых 1-й и 4-й гр.), они более самостоятельны и легче овладевают новыми видами активности. Также заметна тенденция снижения количества испытуемых с *низкими показателями* (от 0–3 % испытуемых 1-й и 4-й гр. до 12–25 % испытуемых 2–3-й гр.), однако сохраняется большой процент испытуемых, у которых потребность в осознанном планировании и программировании поведения не сформирована на достаточном уровне, проявляется зависимость от ситуации, мнения других людей, регуляторных особенностей субъекта и требований новой деятельности.

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) по направлениям подготовки бакалавриата с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицу 37 и приложение Л).

Уровень значимости полученных результатов в сравнительном аспекте результатов констатирующего и контрольного эксперимента по разным группам испытуемых значительно различается: в частности, по шкале «Общий уровень саморегуляции» от уровня значимости $p \leq 0,05$ в 1–3-й гр. до уровня значимости $p \leq 0,01$ в 4-й гр. Статистические значимые различия результатов контрольного

и констатирующего эксперимента достаточно ярко проявились по шкале «Планирование» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по всем группам испытуемых, кроме 1-й гр., по шкале «Самостоятельность» при уровне значимости $p \leq 0,05$ по 2-й и 4-й гр., при уровне значимости $p \leq 0,01$ по 4-й гр.

Таблица 37 – Сравнительный анализ показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ)

Шкалы	Шуя (дошк, нач) 1 гр	Шуя (дошк, нач) 2 гр	Саранск (педаг) 3 гр	ННГАСУ (педаг) 4 гр
Планирование	0,622822	0,01106*	0,0313*	0,00628**
Моделирование	0,34527	0,43261	0,07608	0,43953
Программирование	0,36672	0,07148	0,08321	0,15212
Оценивание результатов	0,21452	0,23718	0,10689	0,06288
Гибкость	0,737	0,2262	0,20643	0,16312
Самостоятельность	0,37626	0,01356*	0,01976**	0,0415*
Общий уровень саморегуляции	0,0237*	0,01183*	0,01011*	0,00229**

Примечание: студенты факультета педагогики и психологии ННГАСУ, Шуйского филиала «ИГУ», МГПИ им. М. Е. Евсевьева; * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$

4.4. Сравнительный анализ результатов исследования (специалитет, бакалавриат экспериментальная группа, бакалавриат контрольная группа)

4.4.1. Сравнительный анализ результатов исследования (МИС)

В качестве задач экспериментального исследования определены следующие: 1) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров самоотношения у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицы 38, 39, 40, приложение Т).

Таблица 38 – Сравнительный анализ средних значений показателей самооотношения по МИС (констатирующий и контрольный эксперимент)

Шкалы	Специалитет			Бакалавриат (ЭГ)			Бакалавриат (КГ)		
	контр	контр	ттест	контр	контр	ттест	конт	контр	тест
Открытость	4,96117	5,58252	0,00273**	5,18978	5,9489	0,000572***	5,59804	5,78431	0,00156**
Самоуверенность	5,00971	5,28155	0,16394	5,4818	6,3504	0,000546***	5,000	5,19607	0,27466
Саморуководство	4,65049	5,65048	0,00152**	5,47453	6,78832	0,00033***	4,77451	5,67647	0,001355**
Зеркальное Я	4,97087	5,04854	0,74168	4,74453	5,75912	0,000427***	4,95098	5,31373	0,1206
Самоценность	6,48544	6,39806	0,73862	5,9854	6,55474	0,012705*	6,69608	6,51961	0,51149
Самопринятие	5,60194	5,72816	0,50717	5,80292	6,53285	0,000502***	6,09804	6,12745	0,87754
Самопривязанность	5,17476	5,00971	0,3839	5,09489	4,49635	0,001358**	5,00000	4,68627	0,13063
Внутр. конфликтность	4,76699	4,6699	0,71212	5,16058	4,41606	0,002124**	4,88235	4,43137	0,05174
Самообвинение	4,94175	5,14563	0,38757	5,26277	4,75182	0,01951*	5,08824	4,79412	0,17532

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Сравнительный анализ средних значений показателей самооотношения по

отдельным шкалам показал наличие статистически значимых различий в данных констатирующего и контрольного эксперимента. В ЭГ статистически значимые развития при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены по шкалам «Самоценность» и «Самообвинение»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность»; при уровне значимости $p \leq 0,001$ по шкалам «Открытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Зеркальное Я», «Самопринятие». В КГ бакалавриата и гр. специалитета статистически значимые развития при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены по шкалам «Открытость» и «Саморуководство».

Можно сделать некоторые выводы о том, что статистически значимые различия, полученные во всех выборках по шкале «Открытость» и «Саморуководство», во многом обусловлены спецификой ведущего вида деятельности испытуемых в период обучения в вузе, а именно учебно-познавательной деятельностью с ярко выраженной профессиональной направленностью. Если говорить о статистической значимости различий в показателях испытуемых ЭГ до и после проведения экспериментальной работы, то это показатель эффективности работы по укреплению психологического здоровья будущего педагога в условиях инновационного пространства педагогического вуза. Рассмотрим данные сравнительного анализа показателей самооотношения по отдельным выборкам (см. таблицу 39).

Анализ результатов констатирующего эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале, полученных в разных выборках, позволил сделать некоторые выводы. Статистически значимые различия по шкале «Самоуверенность» при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата, с одной стороны, и ЭГ и гр. специалитета, с другой стороны. По шкале «Саморуководство» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата; при уровне значимости $p \leq 0,001$ между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета.

Таблица 39 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоотношения по МИС (констатирующий эксперимент)

Шкалы	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет			Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)			Специалитет и бакалавриат (КГ)		
	бакалавриат (ЭГ)	специалитет	тест	бакалавриат (ЭГ)	бакалавриат (КГ)	тест	специалитет	бакалавриат (КГ)	тест
Открытость	5,18978	4,96117	0,27585	5,18978	5,59804	0,05262	4,96117	5,59804	0,00278**
Самоуверенность	5,4818	5,00971	0,02293*	5,4818	5,000	0,01716*	5,00971	5,000	0,9605
Саморуководство	5,47453	4,65049	0,00053** *	5,47453	4,77451	0,00232**	4,65049	4,77451	0,58499
Зеркальное Я	4,74453	4,97087	0,3489	4,74453	4,95098	0,41333	4,97087	4,95098	0,9407
Самоценность	5,9854	6,48544	0,06044	5,9854	6,69608	0,0083**	6,48544	6,69608	0,46079
Самопринятие	5,80292	5,60194	0,35344	5,80292	6,09804	0,16929	5,60194	6,09804	0,01573*
Самопривязанность	5,09489	5,17476	0,69342	5,09489	5,00000	0,6667	5,17476	5,00000	0,41076
Внутр. конфликтность	5,16058	4,76699	0,12204	5,16058	4,88235	0,26116	4,76699	4,88235	0,67527
Самообвинение	5,26277	4,94175	0,17255	5,26277	5,08824	0,46033	4,94175	5,08824	0,55541

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

По шкале «Самоценность» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета. Показатели КГ бакалавриата и гр. специалитета по шкалам «Открытость» и «Самопринятие» также статистически значимы при уровне $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ соответственно.

Рассмотрим данные контрольного эксперимента (см. таблицу 40).

Таблица 40 – Сравнительный анализ средних значений показателей самооценки по методике МИС (контрольный эксперимент)

Шкалы	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет			Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)			Специалитет и бакалавриат (КГ)		
	бакалавриат (ЭГ)	специалитет	тест	бакалавриат (ЭГ)	бакалавриат (КГ)	тест	специалитет	бакалавриат (КГ)	тест
Открытость	5,9489	5,58252	0,05202*	5,9489	5,78431	0,35331	5,58252	5,78431	0,28841
Самоуверенность	6,3504	5,28155	0,000064*	6,3504	5,19607	0,000074*	5,28155	5,19607	0,63104
Саморукводство	6,78832	5,65048	0,000057*	6,78832	5,67647	0,000053*	5,65048	5,67647	0,89394
Зеркальное Я	5,75912	5,04854	0,00041**	5,75912	5,31373	0,03193*	5,04854	5,31373	0,22739
Самоценность	6,55474	6,39806	0,47715	6,55474	6,51961	0,86683	6,39806	6,51961	0,59414
Самопринятие	6,53285	5,72816	0,000043*	6,53285	6,12745	0,02805*	5,72816	6,12745	0,02469*
Самопривязанность	4,49635	5,00971	0,00422**	4,49635	4,68627	0,28189	5,00971	4,68627	0,07887
Внутр. конфликтность	4,41606	4,6699	0,25161	4,41606	4,43137	0,93951	4,6699	4,43137	0,29231
Самообвинение	4,75182	5,14563	0,05709	4,75182	4,79412	0,83099	5,14563	4,79412	0,10584

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Анализ результатов контрольного эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале, позволил сделать вывод о значительно большей выраженности различий между независимыми выборками испытуемых, нежели в констатирующем эксперименте. Статистически значимые различия по шкале «Открытость» при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены только между показателями испытуемых ЭГ бакалавриата и гр. специалитета. Статистически значимые различия по шкале «Самоуверенность» при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата, с одной стороны, и ЭГ и гр. специалитета, с другой стороны. По шкале «Саморуководство» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата; ЭГ и гр. специалитета. По шкале «Зеркальное Я» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,001$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата; при уровне значимости $p \leq 0,05$ между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета. Показатели ЭГ и КГ бакалавриата, ЭГ и гр. специалитета, КГ бакалавриата и гр. специалитета по шкале «Самопринятие» также статистически значимы при уровне значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$ соответственно. По шкалам «Самоценность», «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение» различия в показателях представленных выборок статистически недостоверны.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента ЭГ бакалавриата педвуза и КГ бакалавриата других вузов по «Методике исследования самоотношения» в сравнительном аспекте как наиболее показательные с точки зрения наличия «дополнительного фактора», коим выступают психолого-педагогические условия реализация модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции в образовательном пространстве инновационного педагогического вуза. Для сравнительного анализа результатов используется «Метод изменения свойств статистических функционалов» (Л. П. Коган, И. Д. Кислицын, О. В. Красникова, И. А. Медяник, А. С. Гордецов) [105] (см. рисунки 2–5).

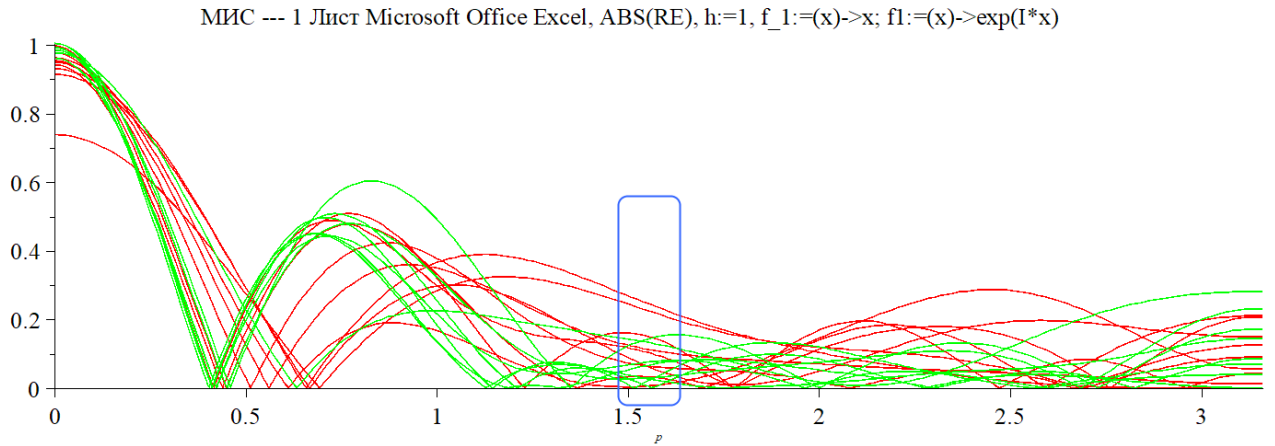


Рисунок 2 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

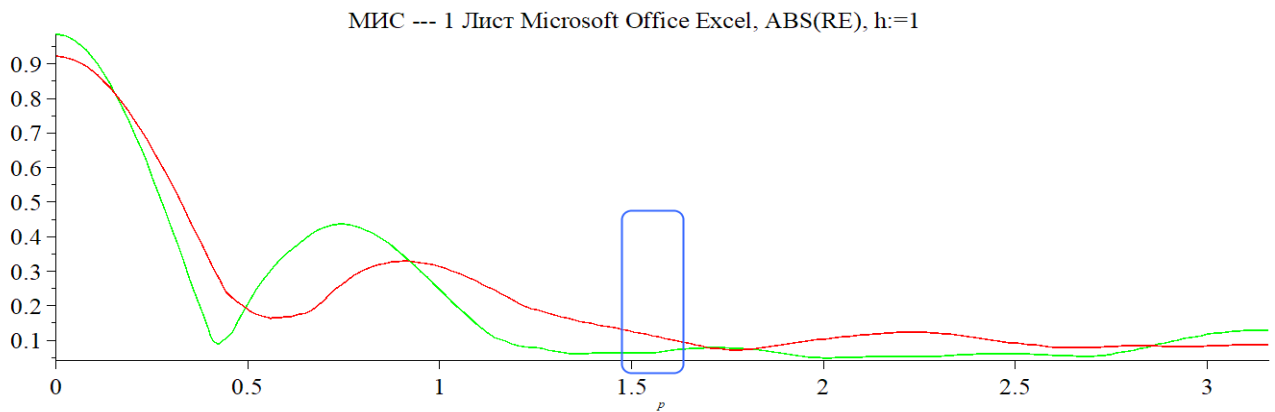


Рисунок 3 – Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

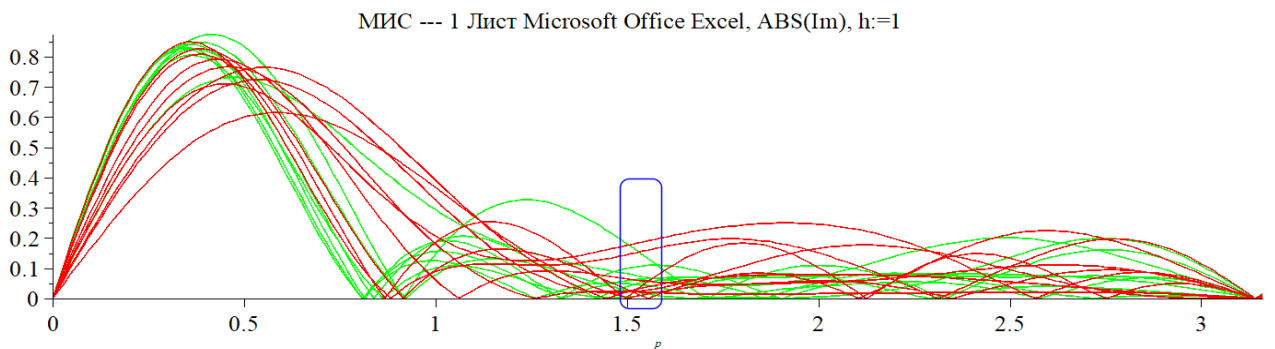


Рисунок 4 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

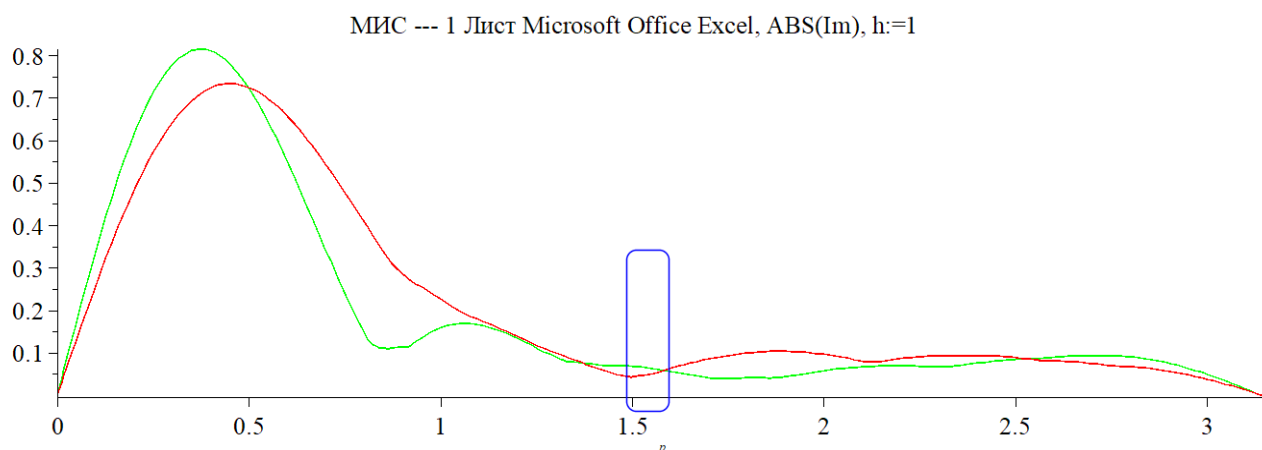


Рисунок 5 –Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

Выводы: Установлено наличие статистических функционалов, способных значительно изменять свои свойства при появлении в показателях отдельных шкал «Методики изучения самоотношения» у конкретного испытуемого даже небольшого случайного слагаемого, обусловленного влиянием инновационных условий образовательной среды, и статистически независимого от параметров, которые отмечаются при обычном функционировании системы образования. Определен явный вид статистических функционалов и отвечающих им численных критериев, при помощи которых удастся по анализу средних значений балльных оценок испытуемых экспериментальной и контрольной групп, полученных по шкалам МИС, выявить признаки, позволяющие оценить вероятность справедливости гипотезы о наличии «дополнительного фактора», влияющего на изменение личностных характеристик самоотношения испытуемых ЭГ в направлении их сбалансированности. В КГ бакалавриата шире формообразование и больше частотность отклонений от нулевых показателей, нежели в экспериментальной группе.

4.4.2. Сравнительный анализ результатов исследования (САТ)

В качестве задач экспериментального исследования определены следующие: 1) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки

зрения выраженности отдельных параметров самоактуализации у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Специфика самоактуализации была проанализирована с помощью «Самоактуализационного теста». Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) с использованием *t*-критерия Стьюдента (см. таблицы 41, 42, 43, приложения Л, У).

Таблица 41 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (констатирующий и контрольный эксперимент)

Шкалы	Специалитет	Бакалавриат (ЭГ)	Бакалавриат (КГ)
Ориентация во времени	0,04734*	0,0002***	0,07502
Поддержка	0,00236**	0,000155***	0,05328
Ценностная ориентация	0,2772	0,000279***	0,098722
Гибкость поведения	0,4817	0,000227***	0,66705
Сензитивность	0,04493*	0,000151***	0,04024*
Спонтанность	0,33826	0,00013***	0,37772
Самоуважение	0,30178	0,00957**	0,19066
Самопринятие	0,34632	0,000146***	0,45017
Представления о природе человека	0,22733	0,00129***	0,15974
Синергия	0,16965	0,00306**	0,08061
Принятие агрессии	0,18756	0,08621	0,28425
Контактность	0,01459*	0,000148***	0,00113**
Познавательные потребности	0,37944	0,00014***	0,01505*
Креативность	0,29798	0,02606*	0,06359

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по отдельным шкалам показал наличие статистически значимых различий в

данных констатирующего и контрольного эксперимента. В группе специалитета статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены по шкалам «Ориентация во времени», «Сензитивность», «Контактность»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкале «Поддержка».

В ЭГ статистически значимые различия выявлены при уровне значимости $p \leq 0,05$ по шкале «Креативность»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Самоуважение», «Синергия»; при уровне значимости $p \leq 0,001$ по шкалам «Ценностная ориентация», «Гибкость поведения», «Представления о природе человека», «Спонтанность», «Самопринятие», «Познавательные потребности». По шкале «Принятие агрессии» статистически значимые различия не выявлены. Статистически значимые различий в показателях испытуемых ЭГ до и после проведения экспериментальной работы практически по всем шкалам являются показателем эффективности экспериментальной работы по укреплению психологического здоровья будущего педагога в условиях педвуза.

В контрольной группе бакалавриата статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены по шкалам «Сензитивность», «Познавательные потребности»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкале «Контактность».

Представим результаты констатирующего эксперимента по САТ в сравнительном аспекте по разным выборкам (см. таблицу 42 и приложение М).

Анализ результатов констатирующего эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале, полученных в разных выборках, позволил сделать выводы. Статистически значимые различия по шкале «Ценностная ориентация» при уровне значимости $p \leq 0,05$; по шкале «Самоуважение» при уровне значимости $p \leq 0,01$ выявлены между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета. По шкалам «Сензитивность» и «Самопринятие» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$; по шкалам «Гибкость поведения» и «Познавательные потребности» выявлены между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата. По шкалам «Ценностная ориентация», «Гибкость поведения», «Сензитивность», «Принятие агрессии» статистически

значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$, по шкале «Самопринятие» при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены между показателями испытуемых КГ бакалавриата и гр. специалитета.

Таблица 42 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (констатирующий эксперимент)

Показатели	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет	Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	Специалитет и бакалавриат (КГ)
Ориентация во времени	0,5329	0,1168	0,3365
Поддержка	0,7844	0,8604	0,935
Ценностная ориентация	0,0188*	0,453	0,0055**
Гибкость поведения	0,6505	0,0009***	0,0021**
Сензитивность	0,5251	0,0012**	0,0088**
Спонтанность	0,7645	0,8298	0,6246
Самоуважение	0,0098**	0,1908	0,1943
Самопринятие	0,1309	0,0066**	0,0191*
Представления о природе человека	0,0719	0,8853	0,0724
Синергия	0,0785	0,9207	0,12
Принятие агрессии	0,1691	0,1163	0,0047**
Контактность	0,0923	0,5814	0,3585
Познавательные потребности	0,6712	0,0004***	0,1166
Креативность	0,1513	0,9359	0,1379

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$

Рассмотрим данные контрольного эксперимента (см. таблицу 43 и приложение Н).

Таблица 43 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (контрольный эксперимент)

Показатели	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет	Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	Специалитет и бакалавриат (КГ)
Ориентация во времени	0,02722*	0,00191**	0,3236
Поддержка	0,04007*	0,00507**	0,4111
Ценностная ориентация	0,5142	0,0009***	0,0223*
Гибкость поведения	0,0016**	0,6181	0,0006***
Сензитивность	0,2086	0,7732	0,0217**
Спонтанность	0,0009***	0,0129*	0,5452
Самоуважение	0,4737	0,004**	0,1076
Самопринятие	0,0949	0,327	0,1694
Представления о природе человека	0,9165	0,0797	0,0737
Синергия	0,7552	0,492	0,3355
Принятие агрессии	0,057*	0,2447	0,0032**
Контактность	0,8023	0,8511	0,6779
Познавательные потребности	0,5373	0,8134	0,7346
Креативность	0,0082**	0,8719	0,0176*

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$

Анализ результатов контрольного эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале, позволил сделать вывод о значительно большей выраженности различий между независимыми выборками испытуемых, нежели в констатирующем эксперименте. Статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета выявлены по шкалам «Ориентация во времени», «Поддержка», «Принятие агрессии» при уровне значимости $p \leq 0,05$; по шкалам «Гибкость поведения» и «Креативность» при уровне значимости $p \leq 0,01$; по шкале «Спонтанность» при уровне значимости $p \leq 0,001$.

По шкалам «Ценностная ориентация» и «Креативность» статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены между показателями испытуемых КГ бакалавриата и гр. специалитета; по шкалам «Сензитивность» и «Принятие агрессии» при уровне значимости $p \leq 0,01$; по шкале «Гибкость поведения» при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ бакалавриат и КГ бакалавриата выявлены по шкале «Спонтанность» при уровне значимости $p \leq 0,05$; по шкалам «Ориентация во времени», «Поддержка» и «Самоуважение» при уровне значимости $p \leq 0,01$; по шкале «Ценностная ориентация» при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента ЭГ бакалавриата педвуза и КГ бакалавриата других вузов по «Самоактуализационному тесту» в сравнительном аспекте с точки зрения наличия «дополнительного фактора», коим выступают психолого-педагогические условия реализации модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в образовательном пространстве инновационного педвуза. Для сравнительного анализа результатов используется «Метод изменения свойств статистических функционалов» (Л. П. Коган и др.)^{105]} (см. рисунки 6–11).

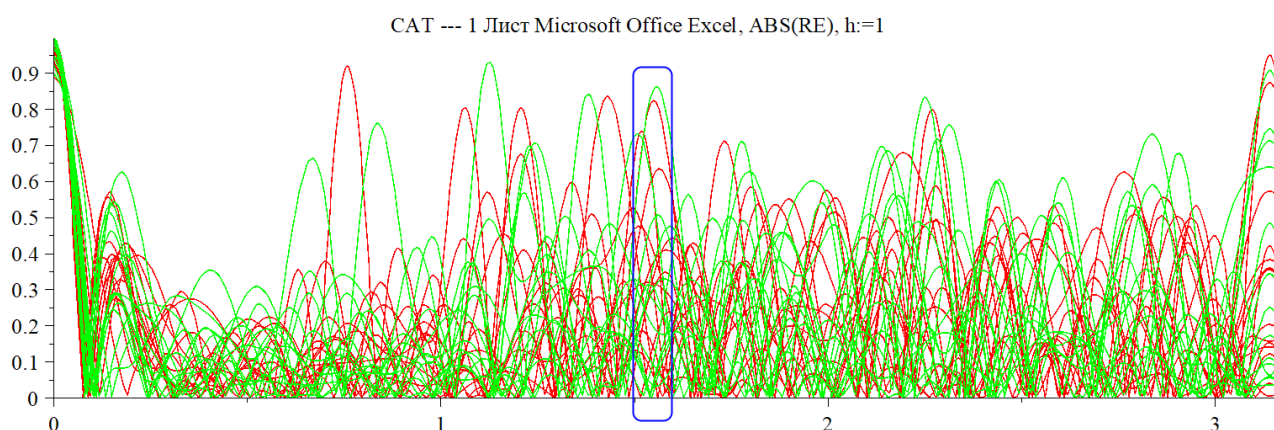


Рисунок 6 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

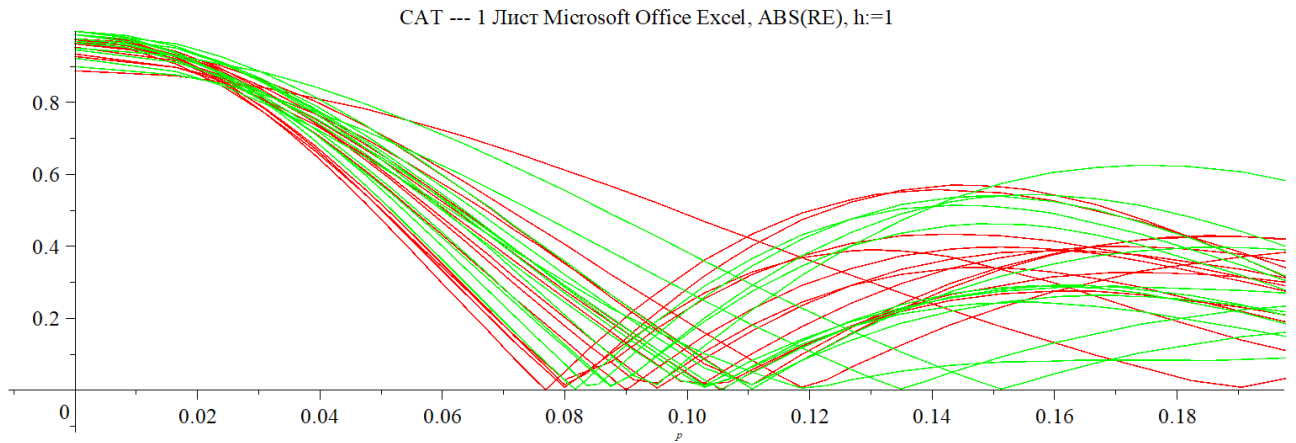


Рисунок 7 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

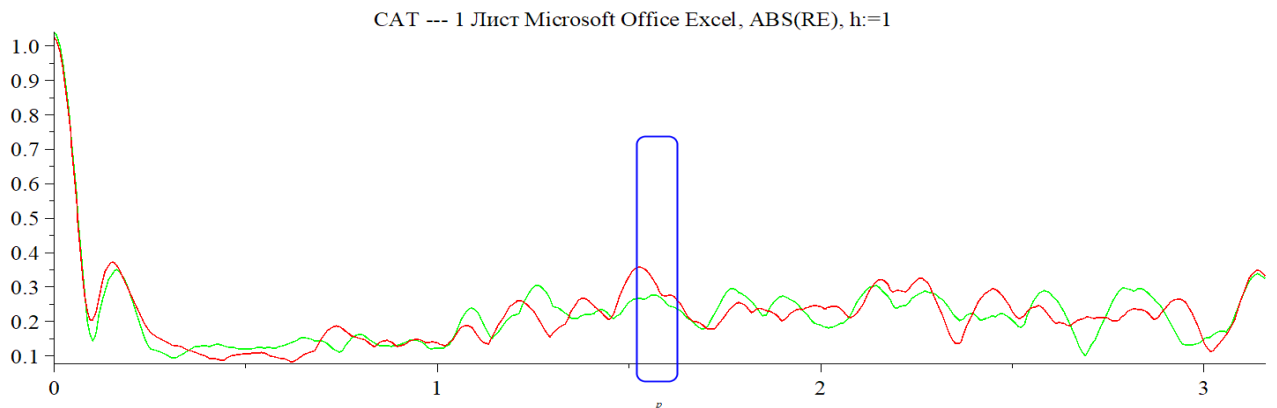


Рисунок 8 – Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

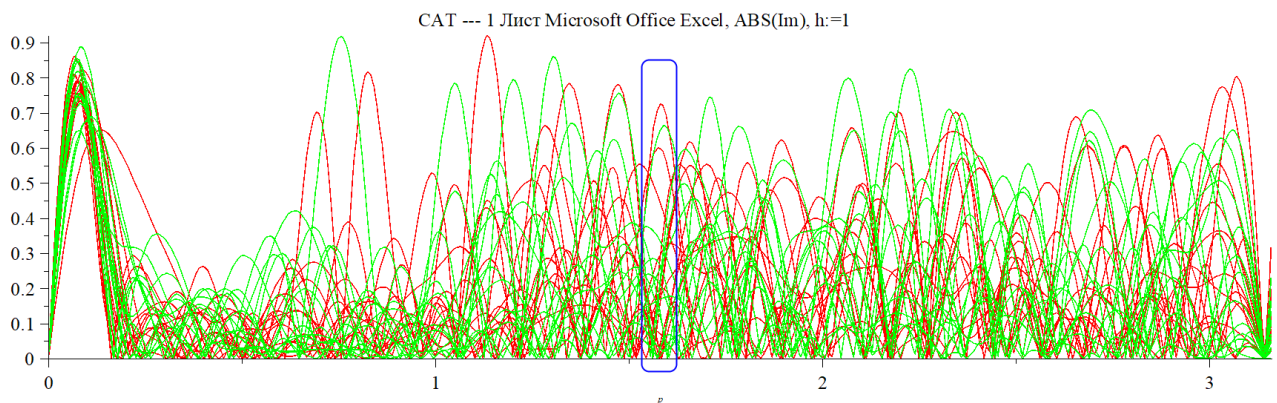


Рисунок 9 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

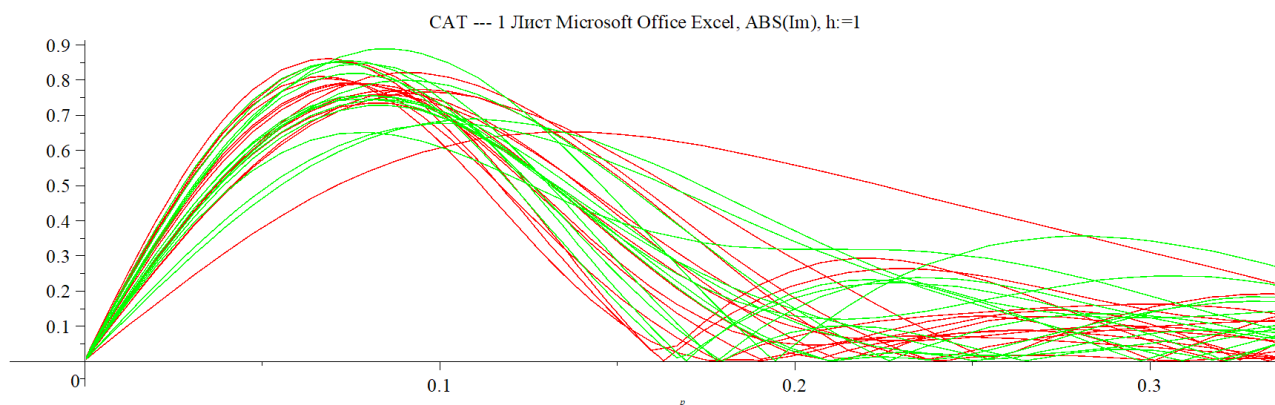


Рисунок 10 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

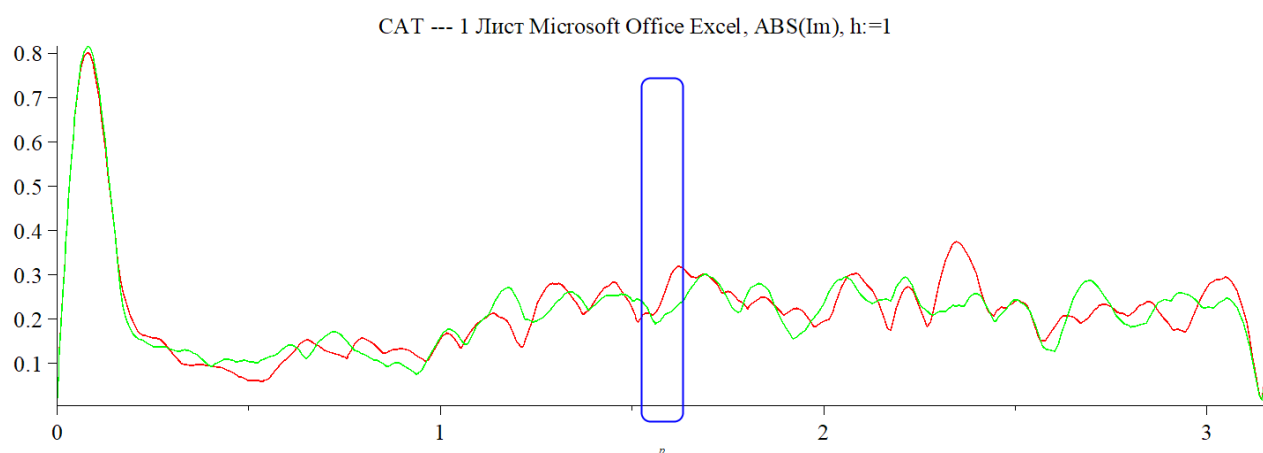


Рисунок 11 – Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

Выводы. На рисунках можно отчетливо увидеть различия показателей ЭГ и КГ бакалавриата по «Самоактуализационному тесту» в контрольном эксперименте. Установлено наличие статистических функционалов, способных значительно изменять свои свойства при появлении в шкальных показателях конкретного испытуемого даже небольшого случайного слагаемого, обусловленного влиянием инновационных условий образовательной среды, и статистически независимого от параметров, которые отмечаются при обычном функционировании системы образования. Определен явный вид статистических функционалов и отвечающих им численных критериев, при помощи которых удастся по анализу средних значений балльных оценок испытуемых

экспериментальной и контрольной группы, полученных по шкалам САТ, выявить признаки, позволяющие оценить вероятность справедливости гипотезы о наличии дополнительного фактора, влияющего на изменение личностных характеристик испытуемых ЭГ в направлении их сбалансированности. В КГ бакалавриата шире формообразование и больше частотность отклонений от нулевых показателей, нежели в экспериментальной группе.

4.4.3. Сравнительный анализ результатов исследования (ССПМ)

В качестве задач экспериментального исследования были определены следующие: 1) провести сравнительный анализ полученных результатов с точки зрения выраженности отдельных параметров саморегуляции у разных групп испытуемых; 2) провести сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В целях исследования специфика саморегуляции во всех группах испытуемых была проанализирована с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения». Представим результаты сравнительного анализа (констатирующий и контрольный эксперимент) с использованием t-критерия Стьюдента (см. таблицы 44, 45, 46, приложения II, X).

Таблица 44 – Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент)

Шкалы	Специалитет	Бакалавриат (ЭГ)	Бакалавриат (КГ)
Планирование	0,002929**	0,00003***	0,000165***
Моделирование	0,00383**	0,000041***	0,03759*
Программирование	0,002826**	0,000043***	0,0039**
Оценивание результатов	0,00075***	0,000061***	0,00338**
Гибкость	0,003356**	0,000064***	0,04856*
Самостоятельность	0,01081*	0,000065***	0,00068***
Общий уровень саморегуляции	0,001770**	0,000048***	0,000106***

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Сравнительный анализ средних значений показателей саморегуляции по отдельным шкалам показал наличие статистически значимых различий в данных констатирующего и контрольного эксперимента. В гр. специалитета статистически значимые развития при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены по шкале «Самостоятельность»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Гибкость», «ОУ саморегуляции»; при уровне значимости $p \leq 0,001$ по шкале «Оценивание результатов». В ЭГ бакалавриата статистически значимые развития при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «ОУ саморегуляции». В КГ бакалавриата статистически значимые развития при уровне значимости $p \leq 0,05$ выявлены по шкале «Моделирование», «Гибкость», при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Программирование», «Оценивание результатов»; при уровне значимости $p \leq 0,001$ по шкалам «Планирование», «Самостоятельность», «ОУ саморегуляции».

Статистически значимые различия, полученные во всех выборках по шкале «Открытость» и «Саморуководство», во многом обусловлены спецификой ведущего вида деятельности испытуемых в период обучения в вузе, а именно учебно-познавательной деятельностью, в рамках которой развиваются практически все компоненты осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Если говорить о статистической значимости различий в показателях испытуемых ЭГ до и после проведения экспериментальной работы, то этот факт является показателем ее эффективности.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента (см. таблицу 45 и приложение Р).

Анализ результатов констатирующего эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале, полученных в разных выборках, позволил сделать некоторые выводы. Статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета выявлены только по шкале «ОУ саморегуляции» при уровне значимости $p \leq 0,01$. Статистически значимые

различия между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата выявлены лишь по шкале «Гибкость» при уровне значимости $p \leq 0,01$. При этом статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета выявлены по всем шкалам: при уровне значимости $p \leq 0,05$ между показателями испытуемых по шкалам «Моделирование», «Оценивание результатов», «Самостоятельность», «ОУ саморегуляции»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ между показателями испытуемых по шкалам «Планирование», «Программирование», «Гибкость».

Таблица 45 – Средние значения показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий эксперимент)

Шкалы	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет	Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	Специалитет и бакалавриат (КГ)
Планирование	0,11437	0,2658	0,0099**
Моделирование	0,16311	0,43895	0,044*
Программирование	0,24187	0,07071	0,0065**
Оценивание результатов	0,9416	0,05678	0,0485*
Гибкость	0,84949	0,00535**	0,002**
Самостоятельность	0,81223	0,07535	0,0325*
Общий уровень саморегуляции	0,0089**	0,91814	0,0103*

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Рассмотрим данные контрольного эксперимента (см. таблицу 46 и приложение С).

Анализ результатов контрольного эксперимента в сравнении средних значений по каждой шкале позволил сделать вывод о значительно большей выраженности различий между независимыми выборками испытуемых, нежели в констатирующем эксперименте. Статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ и гр. специалитета выявлены по шкале «Самостоятельность» при уровне значимости $p \leq 0,05$; по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «ОУ саморегуляции»

при уровне значимости $p \leq 0,01$. Статистически значимые различия между показателями испытуемых КГ бакалавриата и гр. специалитета выявлены по шкалам «Планирование», «Оценивание результатов», «ОУ саморегуляции» при уровне значимости $p \leq 0,05$. Статистически значимые различия между показателями испытуемых ЭГ и КГ бакалавриата выявлены по шкалам «Планирование», «Моделирование», «ОУ саморегуляции» при уровне значимости $p \leq 0,05$; по шкале «Самостоятельность» при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Таблица 46 – Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (контрольный эксперимент)

Шкалы	Бакалавриат (ЭГ) и специалитет	Бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	Специалитет и бакалавриат (КГ)
Планирование	0,000048***	0,0193*	0,0422*
Моделирование	0,00004***	0,01077*	0,1078
Программирование	0,0044**	0,291	0,0643
Оценивание результатов	0,1071	0,6698	0,0485*
Гибкость	0,2093	0,5647	0,0594
Самостоятельность	0,039*	0,001**	0,1983
Общий уровень саморегуляции	0,000043***	0,0269*	0,0312*

Примечание: * при уровне значимости $p \leq 0,05$; ** при уровне значимости $p \leq 0,01$; *** при уровне значимости $p \leq 0,001$.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента ЭГ бакалавриата педвуза и КГ бакалавриата других вузов по методике «Стиль саморегуляции поведения» в сравнительном аспекте как наиболее показательные с точки зрения наличия «дополнительного фактора», коим выступают психолого-педагогические условия реализации модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в образовательном пространстве инновационного педвуза. Для сравнительного анализа результатов используется «Метод изменения свойств статистических функционалов» (Л. П. Коган, И.Д. Кислицын, О. В. Красникова, И. А. Медяник, А. С. Гордецов) [105] (см. рисунки 12–15).

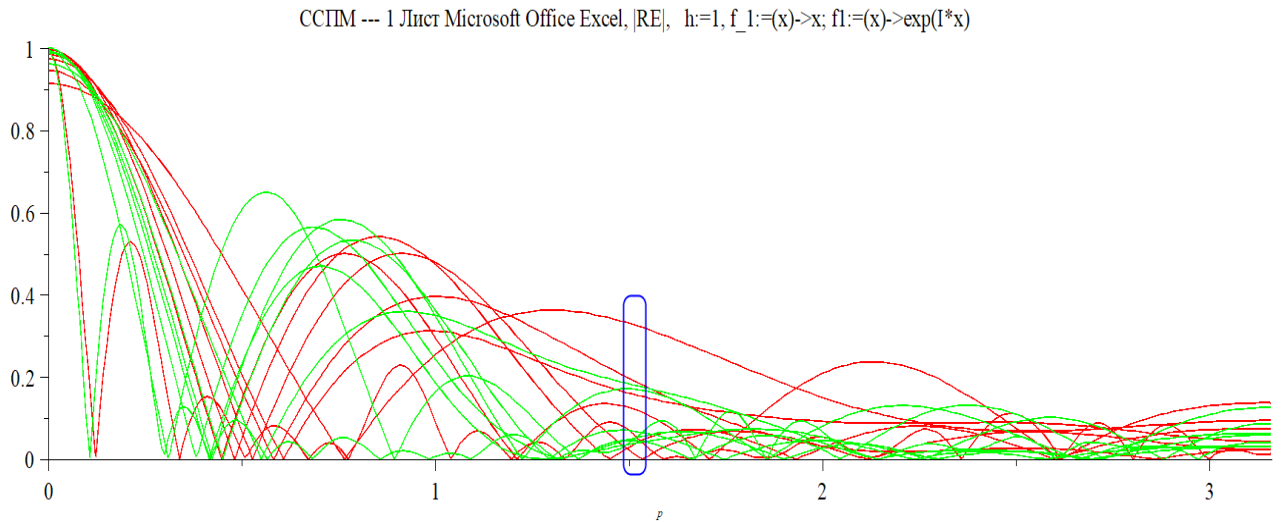


Рисунок 12 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

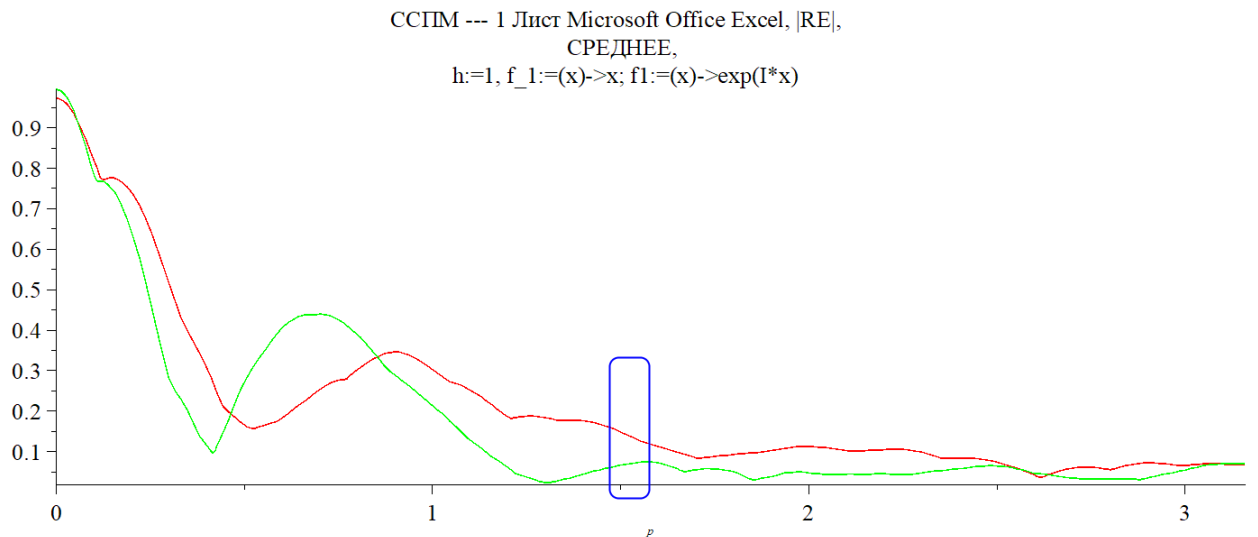


Рисунок 13 – Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

ССПМ --- 1 Лист Microsoft Office Excel,
 [Im]
 h:=1, f_1:=(x)->x; f1:=(x)->exp(I*x)

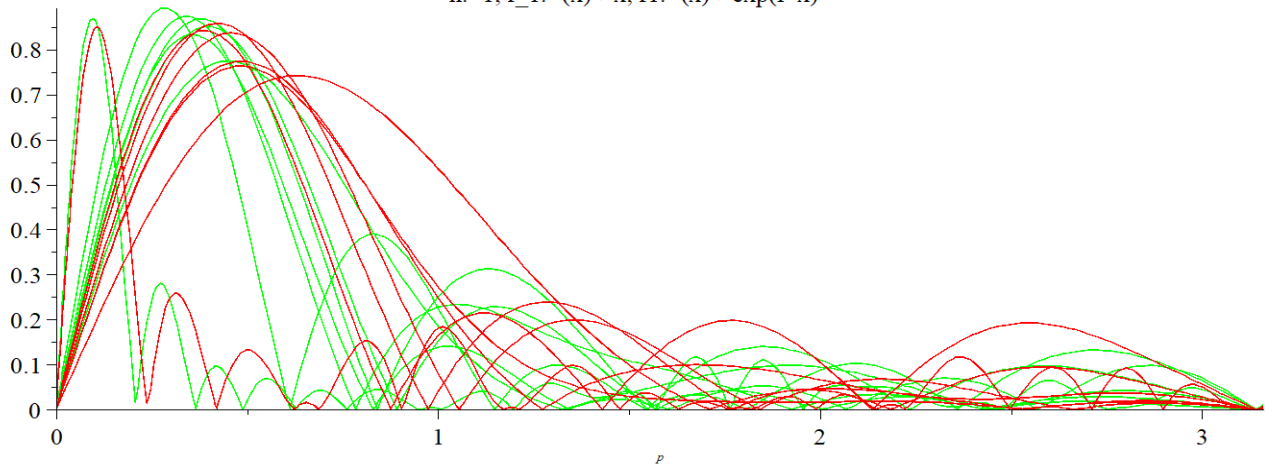


Рисунок 14 – Установление ансамбля зависимостей для испытуемых экспериментальной группы (зеленые линии) и контрольной группы (красные линии). При заданных параметрах функционала для указанных зеленых зависимостей удастся выделить явный признак отклонения от красного ансамбля

ССПМ --- 1 Лист Microsoft Office Excel,
 [Im], СРЕДНЕЕ,
 h:=1, f_1:=(x)->x; f1:=(x)->exp(I*x)

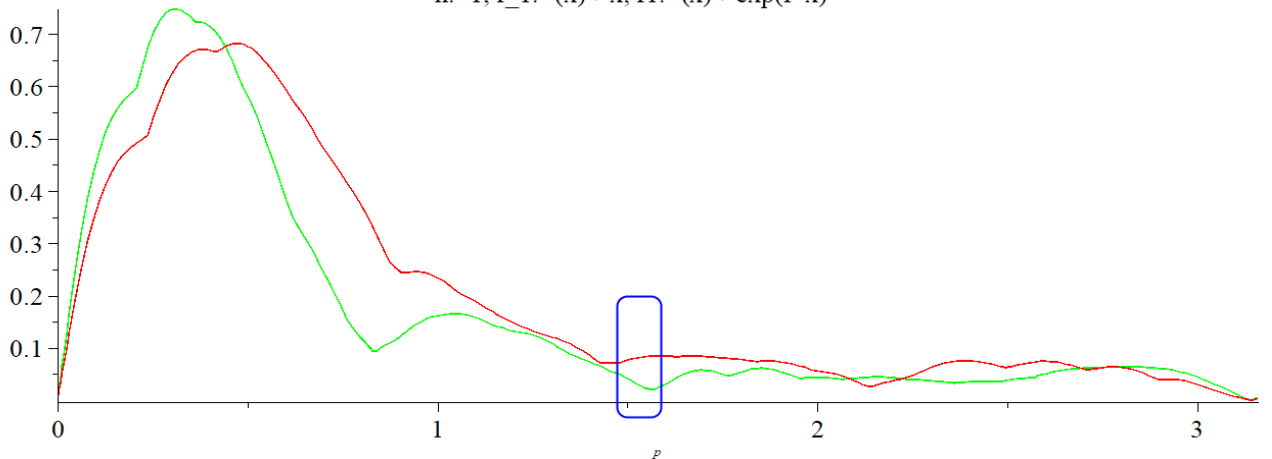


Рисунок 15 – Примечание: зеленый график – экспериментальная группа, красный график – контрольная группа. «Одиночные» кривые – средние значения

Выводы. Установлено наличие статистических функционалов, способных значительно изменять свои свойства при появлении в шкальных оценках конкретного испытуемого по методике «Стиль саморегуляции поведения» даже небольшого случайного слагаемого, обусловленного влиянием инновационных

условий образовательной среды, и статистически независимого от параметров, которые отмечаются при обычном функционировании системы образования. Определен явный вид статистических функционалов и отвечающих им численных критериев, при помощи которых удается по анализу средних значений балльных оценок испытуемых экспериментальной и контрольной группы, полученных по шкалам ССПМ, выявить признаки, позволяющие оценить вероятность справедливости гипотезы о наличии дополнительного фактора, влияющего на изменение личностных характеристик саморегуляции поведения и деятельности испытуемых ЭГ в направлении их сбалансированности. В КГ бакалавриата шире формообразование и больше частотность отклонений от нулевых показателей, нежели в ЭГ.

Выводы по главе 4

Итак, проведенное эмпирическое исследование показало следующее:

1. Студенты бакалавриата педагогического вуза не имеют достаточно глубоких знаний о психологическом здоровье, условиях его укрепления в образовательно-воспитательной среде высшего учебного заведения. При этом студенты, обучающиеся по профилю подготовки «Физическая культура и БЖ», имеют более осознанное, чем студенты психолого-педагогических и гуманитарных профилей подготовки, представление о собственном психологическом здоровье; факторах, благоприятно/отрицательно воздействующих на него; способах и средствах поддержания оптимального режима работоспособности; возможностях саморегуляции психических состояний, в том числе, в собственной учебно-познавательной деятельности.

2. Самоотношение как сложная уровневая система имеет специфику проявления у представителей разных групп испытуемых с точки зрения специфики выбранного профиля обучения. Результаты проведенного исследования показали, что для студентов факультета физической культуры характерны: развитая рефлексия, уверенность в своих силах в борьбе с

трудностями, адекватность в оценке себя с позиции принятия другими, низкая внутренняя конфликтность, стремление к идеальному образу себя. Студенты, обучающиеся на факультете психологии и педагогики и на гуманитарном факультете, демонстрируют меньше рефлексивных тенденций, они более дружелюбно относятся к самим себе, готовы принимать себя с имеющимися недостатками, у них менее выражено стремление что-либо менять в себе.

В то же время самооотношение имеет общие тенденции независимо от профиля обучения, в частности, испытуемые демонстрируют уверенность в том, что судьба человека находится в его собственных руках. Можно предположить, что данная тенденция связана с возрастными особенностями респондентов, когда внешние серьезные изменения социальной ситуации развития молодого человека взаимосвязаны с внутренними изменениями в психической жизни человека в период ранней юности.

Испытуемые достаточно высоко оценивают себя с точки зрения духовного богатства собственной личности, однако часть респондентов осторожно и даже негативно оценивает свои возможности, способности, свою личность в целом с точки зрения ее принятия другими людьми. Подобная ситуация, безусловно, может сказаться на интеграции личности в социальную общность, социально референтную группу юношей и девушек, объединенных процессом обучения в вузе.

Недостаточно развитая рефлексия наряду со стремлением обвинить себя во всех промахах и неудачах, а также определенная закрытость и стремление умолчать о собственных недостатках, подкрепленная неуверенностью в собственных силах и нежеланием перемен в себе может, на наш взгляд, служить показателем серьезной внутриличностной дезадаптации студентов-первокурсников, обучающихся на факультете психологии и педагогики. В данной ситуации человек, безусловно, нуждается в своевременной квалифицированной психологической помощи.

3. Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по отдельным шкалам показал наличие статистически значимых различий в

данных, полученных в процессе проведения констатирующего и контрольного эксперимента. В ЭГ статистически значимые различия выявлены при уровне значимости $p \leq 0,05$ по шкале «Креативность»; при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Ценностная ориентация», «Самоуважение», «Самопринятие», «Синергия», «Познавательные потребности»; при уровне значимости $p \leq 0,001$ по шкалам «Спонтанность», «Представления о природе человека». В КГ бакалавриата и гр. специалитета статистически значимые различия выявлены по отдельным шкалам «Ориентация во времени», «Поддержка», «Сензитивность», «Познавательные потребности» «Контактность». По шкалам «Гибкость поведения», «Принятие агрессии» статистически значимые различия не выявлены. Наличие статистической значимости различий в показателях испытуемых ЭГ до и после проведения экспериментальной работы практически по всем шкалам является показателем ее эффективности.

4. Результаты диагностики развития индивидуальной саморегуляции, по результатам констатирующего и контрольного этапов эксперимента, позволили сделать следующие выводы. «У всех испытуемых независимо от профиля обучения в процессе обучения в вузе произошли определенные сдвиги в показателях индивидуального профиля саморегуляции поведения и деятельности. Студенты – будущие педагоги в процессе развития профессиональной компетенции начинают осознавать необходимость укрепления собственного психологического здоровья в целом, и развития навыков саморегуляции своего поведения и деятельности, в частности, не только в контексте будущей профессиональной деятельности, но и уже на этапе вузовского обучения» [209]. Однако показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, развития регуляторно-личностных свойств гибкости и самостоятельности у испытуемых разных профилей обучения имеют существенные различия как до формирующего этапа эксперимента, так и после него.

По результатам контрольного эксперимента, мы можем сделать выводы о том, что статистически значимые различия, полученные во всех выборках по шкалам «Открытость» и «Саморуководство», во многом обусловлены

спецификой ведущего вида деятельности испытуемых в период обучения в вузе, в которой развиваются практически все компоненты осознанной регуляции поведения и деятельности человека.

По показателям «развития регуляторно-личностных свойств гибкости и самостоятельности более чем у 50 % испытуемых независимо от профиля обучения наблюдалась незрелость регуляторной автономности, несамостоятельность, нескритичность в выборе суждений, плохо развитая способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности» [209]. Можно говорить о возрастных особенностях раннего периода студенческого возраста, что часто приводит к дезадаптации субъекта в начале вузовского обучения и проявляется в неспособности осуществить самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Особенно ярко различия по всем показателям саморегуляции проявились между испытуемыми КГ бакалавриата и гр. специалитета. Если говорить о статистической значимости различий в показателях испытуемых ЭГ при уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «ОУ саморегуляции» до и после проведения экспериментальной работы, то это является показателем ее эффективности.

5. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента с помощью предложенного математического алгоритма показал, что по данным изучения особенностей развития самоотношения, самоатуализации и саморегуляции у испытуемых в разных образовательных средах (пространствах) удастся с высокой вероятностью сделать вывод о правомерности гипотезы о влиянии условий образовательной среды педагогического вуза на изменения более чем на 10 % выше в показателях личностной сферы студентов бакалавриата педвуза (ЭГ) по сравнению с показателями студентов бакалавриата других вузов (КГ) в направлении

адаптивного (среднего) уровня психологического здоровья будущего педагога.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что самоотношение, самоактуализация и саморегуляция являются основными компонентами психологического здоровья будущего педагога и требуют пристального внимания всех субъектов образовательно-воспитательного процесса вуза, особенно на начальных этапах обучения, так как студент, раздираемый внутренними личностными противоречиями, вряд ли сможет стать полноценным субъектом образовательно-воспитательного пространства вуза и, в дальнейшем, субъектом собственной профессиональной деятельности, осуществляемой в дошкольных образовательных учреждениях, общеобразовательных и вспомогательных школах, учреждениях дополнительного образования детей и взрослых.

Глава 5. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УКРЕПЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

5.1. Анализ психолого-педагогических условий укрепления психологического здоровья будущего педагога

Тенденции развития современной отечественной системы образования, в том числе высшего профессионального образования, чрезвычайно динамичны. Изменение его внутренней структуры в направлении создания системы непрерывной, многоуровневой профессиональной подготовки специалистов в различных областях науки и практики; разработка качественно иного содержания каждой отдельной дисциплины; поиск форм, методов, способов работы с конкретным материалом, – все это усложняет реальный процесс передачи и усвоения знаний, формирования умений и навыков, их практического применения не только для педагогов высшей школы, но и для студентов.

Анализ психологической и педагогической литературы по проблеме показал наличие разных подходов к пониманию сущности понятия «педагогические условия» (В. И. Андреев, О. В. Галкина, Г. П. Жилина, Т. К. Клименко, Е. Ч. Козырева, И. Н. Лескина, Н. А. Переломова и др.). Систематизируя теоретико-экспериментальные исследования по проблеме, И. Н. Лескина отмечает, что в рамках различных подходов «педагогические условия» рассматриваются как:

- совокупность объективных возможностей, направленная на решение обозначенных задач;
- условия внешние (разработка параметров инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса, обогащение его содержания

духовно-нравственными ценностями) и внутренние (расширение «степеней свободы» личности, аккумуляция духовно-практического опыта, овладение эффективными формами самосозидания);

– комплекс управленческих требований или планирование, организация, контроль учебно-познавательной деятельности;

– совокупность организационно-педагогических факторов, обеспечивающих эффективность деятельности по развитию инновационных процессов [155, с. 72–73].

С точки зрения проблематики нашего исследования мы считаем более полным определение педагогических условий, предложенное В. И. Андреевым, которые автор рассматривает как «обстоятельства процесса обучения, определяемые путем целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [15, с. 236].

Выделение каких-либо условий в теоретико-прикладном исследовании предполагает, как справедливо подчеркивает О. В. Галкина, их соотнесенность с педагогической реальностью в ее познаваемом, поименованном, нормативном компонентах: в познаваемой действительности – «условия-предпосылки»; в поименованной действительности – «условия-обстановка»; в нормативной действительности – «условия-требования» [56].

В этой логике выделим педагогические условия реализации дидактической системы непрерывной профессиональной подготовки студента педагогического вуза с учетом индивидуальных вариантов развития психологического здоровья будущего педагога. Психологическое знание как интегрирующее знание о человеке «удерживает в себе» смысловую нагрузку процесса подготовки на этапе вузовского обучения в педвузе, на стажёрском этапе профессионального становления и в процессе собственной педагогической деятельности, так как «только на языке психологических категорий можно осознать, что происходит с ребёнком в результате воздействия предметного учебного содержания, а также какие формы профессиональной

подготовки должен продемонстрировать при этом учитель» [272, с. 53], поэтому мы сознательно акцентуируем внимание не на педагогических условиях, а на психолого-педагогических. В полной мере это относится к выявлению онтологических характеристик нового качества профессионального становления педагога в процессе развития гуманитарно-антропологического знания.

На наш взгляд, «условиями-предпосылками» в контексте исследования является совокупность концептуальных положений о принципах и закономерностях укрепления психологического здоровья студента-будущего педагога в процессе становления его профессиональной компетенции в педвузе. В русле проблематики нашего исследования «условия-обстановка» выступают как характеристика самой концептуальной модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях непрерывного профессионального обучения в контексте компетентностного подхода, включая ее проблемно-целевой, преобразующий, аналитический этапы. Педагогические «условия-требования» характеризуют процесс реализации поставленных в концептуальной модели целей и задач через особый тип инновационной деятельности педагогического вуза по формированию профессиональной компетенции будущего педагога.

Теоретико-экспериментальное исследование особенностей психологического здоровья студентов педагогического вуза позволило выделить следующие условия его укрепления:

- «психологическое просвещение;
- безопасность образовательно-воспитательной среды;
- компетентность преподавателей;
- построение учебных курсов;
- научно-исследовательская деятельность;
- проектная деятельность;
- совместная деятельность студента и преподавателя;
- инновации в образовании;
- рейтинговая система обучения;

- воспитательная работа;
- технические средства обучения» [143, с. 201].

Рассмотрим выделенные условия, реализация которых в образовательном пространстве инновационного педагогического вуза может способствовать укреплению психологического здоровья будущего педагога.

В контексте нашего исследования **психологическое просвещение** рассматривается как необходимое условие функционирования системы образования. Нам представляется чрезвычайно важным введение в практический обиход образовательно-воспитательной системы педагогического вуза минимума знаний о психологическом здоровье будущего учителя, возможностях его укрепления уже на этапе вузовского обучения. Однако самое главное, помочь студенту овладеть умениями и навыками практического применения полученных знаний в отношении собственного психологического здоровья, или, как образно подметил Л. С. Выготский, «научиться прилагать к жизни мертвый капитал своих знаний».

Практическая значимость компетентностного подхода, как подчеркивают исследователи (В. А. Болотов, Н. В. Бордовская, В. В. Введенский, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Радионова, В. В. Семикин, А. П. Тряпицына, И. Д. Фруммин, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.) в настоящее время связана с изменением целей, задач и содержания образования, которое рассматривается уже не как система знаний, умений, навыков, а как система образовательных компетенций: «Формирование профессиональной компетенции будущего педагога в процессе обучения и взаимодействия с окружающим социумом обусловлено образовательно-культурной ситуацией, сложившейся в вузе» [148]. И, как отмечают А. А. Деркач и Э. В. Сайко, «одним из важнейших моментов, характеризующих сущностно значимую специфику деятельности, является «вписанность» ее в особое объективно формируемое единство взаимодействия-взаимообусловленности – ее (деятельности), носителя ее (субъекта действующего), среды (многофакторно определяемых условий взаимодействия)» [70, с. 93].

Согласно И. А. Баевой и В. В. Семикину, образовательная среда – это «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [22]. Опираясь на идею Л. С. Выготского относительно того, что «социальная ситуация развития» полностью определяет те формы и тот путь, когда «социальное становится индивидуальным», Н. В. Гончаренко пишет: «Неповторимый набор прочитанных и усвоенных книг, состав прослушанных лекторов, увиденных спектаклей, бесед, встреч, каждый раз новое сочетание впечатлений и новое их переживание и осмысление – все это дает всегда непредсказуемый результат» [61, с. 170]. При условии позитивного переживания субъектом себя в этой среде, она дает развивающий эффект реализации потенциального психического здоровья развивающейся личности или «самоактуализация» (по А. Маслоу).

В. П. Бедерханова в концепции личностного и профессионального развития педагога выделяет следующие факторы организации образовательной и профессиональной среды: «совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками; атмосфера образовательного учреждения, характеризующаяся сотворчеством; объективизация в педагогическом и детском сообществе ценностно-смысловой сферы личности; обратная связь; психологизация образовательного процесса; “горизонтальный принцип” управления; принцип “проживания” в личностно ориентированной парадигме»; принцип открытости и общественной экспертизы системы образования» [26], когда «показателем продуктивности личностно ориентированной позиции педагога является положение ребенка (учащегося, студента, воспитанника) в образовательном процессе, субъектность его позиции, степень активности, самореализации, психологическое благополучие и присвоение им гуманистических ценностей» [26].

И. А. Баевой разработаны концептуальные положения **психологической безопасности образовательной среды:**

а) школа является социальным институтом, в стабильных условиях которого создается личность, способная к самоактуализации;

б) образовательная среда является частью образовательного пространства, способного удовлетворить потребности социализации и культурной идентификации детей и молодежи;

в) основную угрозу во взаимодействии участников образовательной среды представляет психологическое насилие как «физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое правомерно понижает его нравственный (духовный), психический (моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия» [156, с. 26]. Подобная среда порождает безнадзорность как социальную проблему современного общества. И. А. Баева, В. В. Семикин отмечают, что снижение психологического насилия в образовательной среде школы можно рассматривать как работу по профилактике зависимостей, в том числе, наркотической, и укреплению психического здоровья участников образовательного процесса;

г) целью деятельности психологической службы является психологическая безопасность как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [22]. Психопрофилактика, консультирование, поддержка, реабилитация, социально–психологическое обучение реализованы могут быть через технологии создания психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева, Т. В. Беркалиев, В. И. Габузов, Л. А. Гаязова, И. Н. Гурвич, О. И. Колпакова, К. Л. Лактионова, В. Э. Пахальян,

М. М. Русакова, В. Л. Спирина, Л. А. Цветкова, А. Г. Шмелев, А. А. Яковлева и др.), в том числе высшей школы [21; 227].

Актуальным **во взаимодействии участников образовательной среды**, по мнению И. А. Баевой, становится вопрос о культуре психологической безопасности, которая подразумевает: «эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью; учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения» [22]. Данную точку зрения подтверждают изыскания в области гуманистической психологии, и, в частности, идеи К. Роджерса о «полноценно функционирующей личности» как получившей безусловное позитивное внимание и «неприспособленной личности», которой соответствует условное позитивное внимание и поведение, отягощенное защитными механизмами человека.

Исследователи (С. Н. Батракова, В. В. Горшкова, Е. В. Бондаревская, М. В. Каминская, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков) подчеркивают, что истинно педагогическим учебно-воспитательный процесс может стать только при условии равноправности обмена ценностными смыслами субъектов учебного взаимодействия, активности и творческой деятельности студентов личностно-предметного опыта преподавателя. Рассматривая диалог как «единицу» межсубъектных отношений, Г. А. Семенова считает, что психологическим условием реализации субъект-субъектных отношений в образовательном процессе педагогического вуза является активное включение диалога в профессиональное обучение студентов [255, с. 47]. Таким образом, «учебный диалог может быть представлен как система коммуникативно-смыслового взаимодействия педагога и студента, охватывающая все уровни образовательной ситуации: цели, задачи, предмет, формы и методы работы (педагогические технологии), систему контроля и оценки» [95, с. 104–105].

Используя в практической работе учебный диалог, педагог высшей школы имеет возможность решить ряд конкретных задач, отвечающих сути

профессионального обучения: активизировать познавательную активность студентов; поддерживать познавательную мотивацию; формировать навыки профессионально-педагогической коммуникации в ситуации живого общения, предъявления и отстаивания собственной точки зрения, решения профессионально-педагогических ситуаций; способствовать формированию самостоятельности, инициативности, настойчивости, решительности; формировать навыки эмоционально-волевой регуляции в ситуациях чрезвычайных эмоционально-личностных перегрузок. В контексте проблемы укрепления психологического здоровья личности можно говорить о том, что сформированные навыки конструктивного диалога формируют позитивное самоотношение, повышают самооценку и уровень притязаний, развивают критичность и самостоятельность суждений, способствуют развитию любознательности как устойчивой личностной характеристики, формируют навыки саморегуляции поведения и деятельности, способствуют формированию активной жизненной позиции.

Т. В. Татьяна отмечает, что становление педагогической компетентности зависит не только от содержания и процесса освоения знаний, но и от личностных предпосылок овладения студентами педагогическим общением, которое «происходит в ходе осознания потребности в расширении опыта социального взаимодействия при реализации разносторонних и многоплановых контактов в систем межличностных отношений, а также в процессе профессионального моделирования и осуществления целенаправленного отбора адекватных ситуации общения способов деятельности, направленных на установление субъект-субъектных отношений участников коммуникативного взаимодействия» [282, с. 71].

Отличительной чертой «постиндустриального перехода» в многоуровневой системе непрерывного психолого-педагогического образования в педагогическом вузе является изменение **организационно-методических и технологических условий построения системы учебных курсов и практик**. Происходит сокращение традиционных форм обучения, особенностью которых

является непосредственное общение студента и преподавателя. Такие формы обучения как лекции, семинары остаются ведущими только на этапе ознакомления с материалом, когда преподаватель является транслятором знаний, а студенты лишь воспринимают эти знания.

Компетентностный подход, как справедливо подчеркивают Н. Ф. Радионова и А. П. Тряпицына, существенно меняет профессиональную позицию преподавателя вуза, который сегодня выступает в роли педагога-консультанта, педагога-модератора, педагог-тьютора. Нельзя не согласиться с мнением ведущих специалистов высшей школы о том, что «своеобразие современной профессиональной деятельности преподавателя вуза заключается в том, что возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающегося» [239, с. 14]. На первый план выходят активные и интерактивные технологии, сущность которых заключается в моделировании и анализе всевозможных проблемных ситуаций, выработке навыков, приемов и способов решения задач, возникающих в практике педагогической деятельности.

Новизна данного подхода заключается в том, что неотъемлемой частью процесса обучения становится формирование опыта их применения в реальной практике – исследовательской, проектной деятельности. По мнению Ф. В. Повшедной, О. А. Лапиной, «знания имеют качественный смысл для каждого, если они наполнены ценностным содержанием и неотделимы от владеющей им самоорганизующейся личности и выводят ее на новый образовательный уровень» [213, с. 29]. Поэтому в работе исследовательского типа важно проявить не только знания, умения и навыки, но и творчество, оригинальность, новое решение проблемы (изобретение, модель, проект, оригинальная гипотеза, технология и т. п.).

Нельзя не согласиться с исследователями относительно того, что учебно-исследовательская деятельность является решающим фактором становления профессионала: «исследовательская позиция помогает студентам войти в систему профессиональных ценностей, соединить смыслы, пребывающие в

культуре с собственным опытом, сформировать уверенность в себе как субъекте педагогической работы» [50, с. 76]. Данная позиция обусловлена определенным содержанием и формами учебного процесса. В процессе работы над курсовыми и дипломными работами студенты самостоятельно конструируют свое понимание изучаемой проблемы на основе анализа теоретико-экспериментальных исследований в области педагогики и психологии. Они ведут исследовательский поиск, неоднократно обсуждают методологические и методические подходы к обоснованию программы исследования, вместе с руководителем работы находят пути решения проблемы, что позволяет говорить об особом личностном отношении, которое, по мнению Ю. В. Сенько, приводит к построению в ходе профессиональной подготовки «живого знания» [259, с. 54].

В. И. Андреев, изучая проблему творческого саморазвития личности, утверждает, что образование, способствующее переходу развития в творческое саморазвитие, само по себе может стать педагогическим условием активизации и интенсификации этого процесса. Для этого оно должно способствовать тому, чтобы личность обучающегося человека (в нашем случае – студента) сама «все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации» [16, с. 297]. Однако М. А. Викулина, Е. С. Казанцева отмечают, что качественное выполнение студентами действий по самообразованию, самообучению, самовоспитанию и саморазвитию становится возможным при организации со стороны педагога целенаправленной работы в данном направлении [50, с. 45].

В инновационном образовательном пространстве педагогического вуза в качестве обязательных компонентов учебного содержания выделим:

- решение традиционных учебных задач, что способствует развитию ситуативной активности у студентов;
- решение учебных задач надситуативного характера активности «за счет включения в него подготовки студентами устных и письменных докладов и

сообщений, введения лабораторно-исследовательских практикумов, применения деловых игр, игрового моделирования, выполнения междисциплинарных работ» [115, с. 13];

– решение учебных задач творческого характера, соответствующих творческим проектам, которые имеют общественно полезную значимость; отличаются высоким, но доступным студенту уровнем трудности; требуют от студента активного применения теоретических знаний, а также дополнительного привлечения научной, справочной и другой литературы; самостоятельной разработки проекта, технологии его выполнения; предусматривают возможности коллективной деятельности студентов, включения их в научно-исследовательские коллективы (например, в работу научно-исследовательской лабораторий, методических семинаров, научно-практических конференций и т. п.).

Становится совершенно очевидной необходимость поиска расширения форм, способов образовательной деятельности студентов, направленных на перестройку не только традиционных форм организации образовательной деятельности (лекций, семинаров, докладов, конференций), но и «мероприятий, ставящих студентов в позицию более глубокой ответственности и более расширенных связей взаимодействия в Социуме, например, межвузовских конференций, международных круглых столов, симпозиумов, различного рода специальных совещаний,.. вписывающих студентов в профессиональную среду, проблемные ситуации сферы их профессиональной деятельности и провоцирующих творческое отношение к образовательному процессу» [211, с. 254].

Одной из эффективных гуманитарных технологий, завоевавших ведущие позиции в обучении специалистов в области экономики и бизнеса, является обучающая технология case-study или метод активного проблемного анализа ситуации, в основе которого лежит решение конкретных задач-ситуаций (решении кейсов). Метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения, целью которого является: в рамках Гарвардской

(американской) школы – обучение поиску единственно правильного решения, в рамках Манчестерской (европейской) школы – предполагает различные варианты решения проблемы. Отличительной особенностью метода является создание проблемной ситуации на основе реальных фактов. Это инструмент, позволяющий применить имеющиеся теоретические знания к решению практических задач, что способствует развитию самостоятельности мышления, развитию аналитических и исследовательских навыков, междисциплинарного, творческого подхода к анализу ситуации и поиску решения. Использование данного метода при подготовке педагогических работников позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам и, в целом, к будущей профессиональной деятельности, способствует формированию профессионального мышления. В ходе последующего разбора ситуаций на учебных занятиях студенты могут высказать свою точку зрения на проблему, обсудить возможные варианты ее решения, что способствует развитию коммуникативных навыков межличностного взаимодействия.

На наш взгляд, одним из условий, способствующих эффективности процесса сохранения и развития психологического здоровья будущего педагога, является разработка новых учебных курсов, спецкурсов, главной идеей которых, по мнению Ф. В. Повшедной и Т. В. Татьяниной, является создание «условий для слияния индивидуально-личностных и профессионально-значимых мотивов обучающихся, реализующихся в деятельности, предусматривающей возможность развития индивидуальности студентов, приращения субъектного опыта за счет его интеграции с предметным содержанием учебных дисциплин и различных видов педагогических курсов» [212, с. 151].

Опираясь на отечественные и зарубежные исследования по сохранению психологического здоровья человека, нами была разработана и внедрена в учебный процесс программа учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» [131] для студентов педвуза – будущих педагогов начальной, средней, старшей школы, в том числе специальной, а также системы

дошкольного образования. Данный учебный курс является оригинальным учебно-методическим средством, способствующим накоплению студентами необходимых знаний о специфике изучаемого феномена, формированию умений использования полученных знаний в профессиональной деятельности, а также формированию навыков самостоятельного регулирования своего поведения и деятельности, что напрямую соотносится с основными компонентами психологического здоровья будущего педагога.

Действительно, современная общеобразовательная и высшая школа выдвигают качественно новые **требования к педагогу**, уровню его образованности, педагогической культуре, психологическому здоровью: «Российской школе нужен учитель, способный к творческому саморазвитию, рефлексии, имеющий четкую систему ценностных ориентаций, положительную мотивацию к педагогической деятельности; психологически здоровый, умеющий самостоятельно мыслить и принимать обоснованные, нестандартные решения в сложных педагогических ситуациях» [143, с. 205].

Учитывая тот факт, что «студенчество как социальная общность характеризуется наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости, преподавателю высшей школы необходимо эти особенности знать и относиться к каждому студенту как партнеру, интересной для преподавателя личности. Это обязывает преподавателя усиливать диалогичность обучения, психолого-педагогическое общение; создавать для студентов такие условия, которые дают возможность отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе; позволяют задуматься о необходимости укрепления собственного психологического здоровья» [135; с. 279]. В этой ситуации педагог высшей школы должен проявить профессионализм, компетентность, творческую активность, высокий уровень педагогической культуры; владеть новыми психолого-педагогическими технологиями, искусством общения, что, в конечном счете, способствует укреплению психического и психологического здоровья будущего учителя.

Инновационное образование как базис инновационного развития экономики и общества сегодня должно быть направлено на воспитание конкурентоспособных, ответственных, инициативных, компетентных граждан. Как справедливо отмечает Ю. В. Торкунова, целью инновационно-образовательной деятельности как «определенного вида деятельности, включающего в себя разработку образовательной инновации, ее апробирование, и в конечном итоге – внедрение в массовую практику» является формирование профессиональной компетентности выпускника [288, с. 14].

Ведущими тенденциями развития образовательной системы современного педагогического вуза выступают:

- содержательное расширение психолого-педагогического образования, выражающееся в разработке соответствующих запросам общественной жизни и образовательной практики учебных программ и практик, воспитательных направлений, программ дополнительного образования;
- возрастание общего уровня научности программно-методической работы, психолого-педагогических (методических, мониторинговых и др.) исследований;
- углубление и расширение образовательных связей высшей школы с образовательными учреждениями дошкольного и среднего образования различной направленности, с другими вузами, исследовательскими и иными общественными организациями;
- профилизация и профессионализация образования, выражающаяся во введении и непрерывном развитии интегрированных практик, расширении базы практик, в том числе клинических, профессионально ориентирующих студентов педагогического вуза на дальнейшую профессиональную самореализацию в системе дошкольного, начального, среднего образования, вспомогательных школ, в системе дополнительного образования.

На наш взгляд, инновации в системе высшего профессионального педагогического образования должны быть направлены на формирование будущего специалиста, не представляющего себя в качестве профессионала на

ином рабочем месте, нежели в различных структурах системы образования. Педагог как личность с позитивным самоотношением, высоким уровнем развития саморегуляции собственной деятельности и поведения, ярко выраженным стремлением к самореализации себя в профессии, человек высокой культуры, с гуманистически направленной системой ценностных ориентаций, – вот тот идеальный образ педагога, который можно охарактеризовать как психологически здоровую личность.

Рейтинговая система обучения представляет собой особым образом организованную систему оценки деятельности студентов в процессе обучения, в общей системе оценки качества образовательного процесса рассматриваемую как один из его важнейших механизмов. Балльно-рейтинговая система оценивания уровня знаний студентов наряду с портфолио достижений студента и мониторингом удовлетворенности студентов процессом обучения позволяет производить своевременную поддержку и коррекцию индивидуальной траектории продвижения студента в аспекте освоения образовательной программы. Структурным компонентом рабочей программы, направленным на оценку уровня сформированности компетенций (образовательных результатов), является рейтинг-план.

Рейтинг-план (см. приложения R–2) составляется преподавателем по каждой отдельной дисциплине и содержит тот необходимый перечень отчетного материала, строго структурированный по дидактическим единицам, текущему и промежуточному уровню контроля, и рассчитан на то, что студент может, ориентируясь на разработанный преподавателем рейтинг-план, самостоятельно организовать индивидуальный график отчетности с учетом собственных возможностей и темпа освоения каждой конкретной дисциплины. Задания, отраженные в рейтинг-плане, содержательно представлены в фондах оценочных средств (ФОС), также разрабатываемых преподавателем по каждой учебной дисциплине (см. приложение 4). Это дает возможность студенту самостоятельно оценить сложность рейтинговых заданий, свои возможности по

их выполнению, правильно организовать собственную самостоятельную учебную деятельность по выполнению заданий рейтинга.

Положительным моментом балльно-рейтинговой системы обучения является возможность отследить не только преподавателю, но и самому студенту качество выполнения каждой работы в баллах (от минимального до максимального количества баллов). Общее количество баллов, полученных студентом по каждой дисциплине, включается в общую систему рейтинга каждого студента в отдельности и в целом по вузу.

Как показывают результаты многолетней работы в вузе, несмотря на всю сложность и неоднозначность, на первых порах, восприятия подобной системы оценки качества образовательного процесса и со стороны студента, и со стороны преподавателя, приходится признать ее эффективность. Большая трудоемкость, заключающаяся в разработке и проведении в течение семестра балльно-рейтинговой системы оценивания достижений студента в рамках каждой конкретной дисциплины, оказывается чрезвычайно оправданной в связи с тем, что студент уже на первом занятии получает разработанный до мельчайших подробностей план освоения каждой дисциплины. В процессе освоения дисциплины он может самостоятельно отслеживать собственную индивидуальную траекторию, а перед экзаменом не испытывать чрезвычайных эмоционально-личностных перегрузок, так как точно знает, какое количество баллов он набрал в семестре за выполнение рейтинговых заданий, и подойти к ситуации испытания в процессе сдачи экзамена более спокойно и уверенно. К примеру, студент может набрать в семестре от 45 до 70 баллов, во время экзамена он также может получить от 10 до 30 баллов. Баллы суммируются, а 71 балл – это уже отметка «хорошо». Студенты, заинтересованные в хорошей успеваемости по предмету, стараются выполнять задания ответственно, в строго отведенное время. Таким образом, у студентов формируются умения и навыки организации самостоятельной учебной деятельности, в том числе навыки осознанной саморегуляции как способности контролировать собственные психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление,

воображение) и собственное поведение (умение приложить волевое усилие для достижения поставленной цели, развитие таких волевых качеств как сила воли, настойчивость, целеустремленность, инициативность, решительность, смелость в противовес упрямству, импульсивности, нерешительности). В конечном итоге, подтверждая свою компетентность во время итоговой аттестации, студент повышает свою самооценку, утверждает в правильности своей позиции относительно организации собственной самостоятельной работы и своей активной жизненной позиции.

Совокупность индивидуальных достижений студента наряду с учебной деятельностью и в других сферах деятельности (научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой, спортивной) отражается в индивидуальном портфолио обучающегося. Тем самым подтверждается достижение запланированных в программе модуля образовательных результатов и сформированность заявленных в образовательной программе компетенций. Портфолио относится к ряду «аутентичных индивидуализированных оценок и ориентировано не только на процесс оценивания, но и самооценивания, что развивает способность систематизировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать и совершенствовать свои результаты» [179, с. 54]. На сайте Мининского университета отражено портфолио каждого обучающегося, что, безусловно, способствует повышению заинтересованности в результатах обучения не только со стороны студента, но и повышению рейтинга вуза в глазах потенциальных работодателей, которые смогут самостоятельно ознакомиться с портфолио выпускников; а потенциальные абитуриенты и их родители увидеть результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся педвуза и возможные перспективы их становления в профессиональной педагогической деятельности.

5.2. Особенности организационно-методических и технологических условий построения системы учебных курсов и практик в многоуровневой системе непрерывного психолого-педагогического образования

Тенденции развития современной отечественной системы образования, в том числе высшего профессионального образования, чрезвычайно динамичны. Изменение его внутренней структуры в направлении создания системы непрерывной, многоуровневой профессиональной подготовки специалистов в различных областях науки и практики; разработка качественно иного содержания каждой отдельной дисциплины; поиск форм, методов, способов работы с конкретным материалом, – все это усложняет реальный процесс передачи и усвоения знаний, формирования умений и навыков, их практического применения не только для педагогов высшей школы, но и для студентов.

Сегодня в отечественном высшем образовании изменения в организации и конфигурации учебного процесса происходят за счет сокращения традиционных форм обучения, особенностью которых является непосредственное общение студента и преподавателя. Такие формы обучения как лекции и семинары считаются ведущими лишь на ознакомительном этапе работы с учебным материалом, когда преподаватель является транслятором знаний, а студенты лишь воспринимают эти знания. В процессе дальнейшей работы на первый план выходят активные и интерактивные методы работы по освоению учебного материала, в частности, как подчеркивает Н. А. Дука, анализ реальных проблемных ситуаций, тренинги как способ отработки успешных приемов профессиональной деятельности, основы «практического интеллекта».

Новизна данного подхода заключается в том, что неотъемлемой частью процесса получения знаний становится опыт их применения в реальной практике – исследовательской, проектной деятельности. По мнению Ф. В. Повshedной, развитие профессионально значимых качеств личности будущего педагога «...наиболее эффективно проходит при условии активного

включения студентов в определенный вид деятельности. Для студентов основным доминирующим видом деятельности в вузе становится учебная (учебно-познавательная) деятельность, которая является одним из решающих факторов целостного развития личности» [219, с. 264].

В инновационном образовательном пространстве педагогического вуза основными формами организации учебного процесса, как отмечают Т. Н. Князева и Л. Э. Семенова, выступают следующие виды деятельности:

– традиционная для вузовской подготовки учебная деятельность академического типа (лекции, семинары, практические занятия);

– квазипрофессиональная деятельность достигается посредством решения проблемно-ориентированных заданий в процессе моделирования конкретных ситуаций из психологической практики;

– учебно-профессиональная деятельность в ходе практики и выполнения научно-исследовательской работы [104, с. 99].

В качестве инновационной формы профессиональной подготовки будущего специалиста кафедра психологии Нижегородского государственного педагогического университета организует клинические базы практик как площадки для проведения ознакомительной, учебной, производственной, научно-исследовательской, квалификационной видов практик и развития профессиональных компетенций в определенной области деятельности.

Проектный подход как способ реализации антропологического подхода к организации современного образования, как подчеркивает Н. И. Лескина, выступает «синтезом междисциплинарных исследований и разработок, раскрывает возможности формирования субъекта собственной деятельности через его участие, функции и позицию в инновационных проектах» [155, с. 66–67], когда повышение качества образования обеспечивается путем вовлечения его участников в определение его целей, способов, форм. М. В. Кларин в качестве важнейших требований к содержанию образования рассматривает «неудовлетворенность имеющимися знаниями и эвристичный характер

обучения», что соответствует исследовательскому, поисковому типу обучения [101, с. 19–20].

Разнообразные формы и методы организации самостоятельной работы по дисциплинам психолого-педагогического блока студентов-будущих педагогов рассмотрены в диссертационном исследовании Е.В. Быстрицкой. В частности, блочно-модульное гетерархическое построение психолого-педагогических учебных дисциплин; диалоговая обучающая среда (коллективное портфолио, диалоговые комментируемые учебные ситуации, методы «дворовой практики», методы диалога с первоисточником). Автор подчеркивает, что без самостоятельной работы студентов, объем которой повышается до 50 % в каждой дидактической единице в соответствии с учебными планами, разработанными с учетом требований ФГОС, «...невозможно формирование как объективных, социокультурно обусловленных компетенций, так и субъективных индивидуально-смысловых структур личности и деятельности будущего педагога» [43, с. 5]. Это отмечают и другие исследователи (Е. Б. Весна, К. С. Зайцев, М. В. Сергиевский, А. И. Тодорович): «Наметившаяся в отечественных вузах тенденция некоторого упрощения изучаемого материала, сокращения числа лабораторных и курсовых работ, а также отсутствие у студентов мотивации к продуктивной самостоятельной работе снижает уровень выпускаемых специалистов» [49, с. 63].

На наш взгляд, важнейшим условием, способствующим эффективности процесса модернизации системы высшего профессионального образования в условиях многоуровневой системы обучения, является разработка новых учебных курсов. Опираясь на разработанные А.В. Поляковой основания [224, с. 166–167], которые необходимо учитывать при проектировании содержания учебных программ и курсов, мы предлагаем следующие:

– освещение ведущих направлений в развитии современного высшего профессионального образования, основных концепций образовательной деятельности, результатов научных исследований в области гуманитарных и естественно-научных знаний, современных, человековедческих,

психологических и педагогических технологий, форм и методов использования информационных технологий в образовании;

– открытость содержания, возможность его корректирования на основе результатов диагностики и самооценки уровня информационных профессиональных потребностей, обучающихся;

– ориентация содержания курсов на выявление проблем для последующего самообразования;

– модульное построение учебно-тематических планов и программ, наличие инвариантных и вариативных модулей;

– содержание вариативных модулей должно учитывать уровень требований к конкретной профильной направленности обучения, особенности профессиональных запросов со стороны потенциальных работодателей, специфику образовательных программ, реализуемых в различных типах и видах образовательных учреждений (лицеи, гимназии, авторские школы, учреждения дополнительного и специального образования);

– обеспечение дифференцированного подхода к комплектованию учебных групп (инвариантных и вариативных для системы дополнительного образования вуза).

Представим структуру и содержание учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» [131], целью которого является осмысление студентами проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога с позиций зарубежной и отечественной психологии.

В задачи курса входит: рассмотреть теоретические подходы зарубежной и отечественной психологии к рассмотрению психологического здоровья человека; раскрыть специфику психологического здоровья в контексте развития профессиональной компетенции будущего педагога; раскрыть студентам логику психологического исследования и возможностей образовательной среды педагогического вуза в аспекте изучаемой проблемы.

Учебный курс относится к профессиональному циклу дисциплин по выбору, основываясь на «Общей психологии», «Возрастной психологии»,

«Социальной психологии», предшествует «Психологии детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста», «Детской практической психологии», «Клинической психологии детей и подростков».

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавра, что предполагает различные уровни освоения теоретико-прикладного знания:

– **знания** психологической терминологии в рамках изучаемой проблематики; подходов к рассмотрению сущности феномена «психологическое здоровье» в гуманистической психологии; структурный анализ изучаемого феномена в отечественной психолого-педагогических науке; методы и методики исследования; возможности современной психологической науки и практики в процессе укрепления психологического здоровья;

– **умения** анализировать, обобщать, осмысливать возможность практического использования полученных знаний;

– **навыки** ориентировки в профессиональных источниках информации; навыки организации психолого-педагогической сопровождения; межличностного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Тематический план, отражающий объем и содержание учебного курса, представлен в таблице 47.

Таблица 47 – Тематический план учебного курса

Разделы	Количество часов			Итого по разделам дисциплины
	Лекции	Практические, семинарские занятия	Самостоятельная работа	
Раздел 1. Феномен «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе	6	4	9	19
1.1. Понятие «психологическое здоровье»	2		3	5
1.2. Соотношение понятий «психическое» и «психологическое здоровье»	2	2	3	7
1.3. Психологическая структура «психологического здоровья»	2	2	3	7

Продолжение таблицы 47

1	2	3	4	5
Раздел 2. Проблема психологического здоровья будущего педагога в литературе	6	2	9	17
2.1. Критерии, уровни, этапы психологического здоровья студента педагогического вуза	2		3	5
2.2. Понятие профессиональной компетенции будущего педагога	2		3	5
2.3. Соотношение компонентов психологического здоровья и компонентов профессиональной компетенции	2	2	3	7
Раздел 3. Диагностика основных компонентов психологического здоровья будущего педагога	2	6	9	17
3.1. Критерии отбора психодиагностического инструментария	2		3	5
3.2. Комплекс методик		4	3	7
3.3. Критерии анализа полученных результатов		2	3	5
Раздел 4. Программа укрепления основных компонентов психологического здоровья будущего педагога	4	6	9	19
4.1. Подходы к проблеме укрепления психологического здоровья будущего педагога	4		3	7
4.2. Тренинг эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности		4	3	7
4.3. Анализ полученных результатов		2	3	5
Итого:	18	18	36	72

В первом разделе учебного курса обоснована необходимость введения в терминологический аппарат педагогической психологии понятия «психологическое здоровье»; отражено соотношение понятий «психологическое» и «психическое» здоровье человека; рассмотрены основные подходы к выделению структурных компонентов изучаемого феномена в отечественной и зарубежной психологической литературе.

Во втором разделе раскрываются особенности психологического здоровья будущего педагога на этапе вузовского обучения; а также практическая значимость профессиональной компетенции.

В третьем разделе представлен психодиагностический комплекс, направленный на изучение компонентов психологического здоровья.

В четвертом разделе рассматриваются условия образовательной среды педвуза, направленные на укрепление психологического здоровья будущего педагога. Нами разработан тренинг «Выразительные движения в

межличностном общении», цель которого заключается в формировании у будущих педагогов осознанного представления о роли выразительных движений в межличностном взаимодействии; развитии умений и навыков различным формам передачи эмоций и чувств выразительными средствами мимики, пантомимики, голосовой (вокальной) мимики (см. приложение 6). Целью тренинга «Развитие навыков волевой саморегуляции поведения и деятельности» является формирование знаний о состоянии стресса как адаптационном синдроме в единстве поведенческих, эмоциональных, физиологических реакций; отработка навыков волевой саморегуляции в ситуациях чрезвычайных эмоционально-личностных нагрузок, в ситуации испытания (тестового контроля, устного экзамена) (приложение 7).

Контроль и оценка результатов усвоения учебного материала осуществляется в процессе практических занятий, тестирования, технологий проблемного обучения, интерактивных технологий, выполнения обучающимися индивидуальных заданий, проектных исследований (см. таблицу 48).

Таблица 48 – Фонды оценочных средств

№ п/п	Название ФОС	№ разделов дисциплины			
		1	2	3	4
1	Аналитическое задание «Общее и различие в подходах к пониманию сущности психологического здоровья в отечественной и зарубежной психологии»	+			
2	Анализ и решение профессиональной ситуации «Предупреждение синдрома эмоционального выгорания у педагога»		+		
3	Тест «Теоретические основания методик изучения компонентов психологического здоровья»			+	
4	Подготовка реферата «Саморегуляция психических состояний»				+

Апробация данного учебного курса по направлениям подготовки бакалавра «Психолого-педагогическое образование»(профиль обучения «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования»), «Психология» (профиль обучения «Практическая психология», «Социальная и организационная психология»), «Педагогическое образование» (профиль обучения «Русский язык и

литература») в условиях педвуза доказала свою эффективность в осознании будущими педагогами и психологами необходимости укрепления собственного психологического здоровья уже на этапе вузовского обучения. Это выступает ведущим фактором с точки зрения более широкого контекста использования рассматриваемого опыта в условиях высшего образования. Содержание рассматриваемого учебного курса может быть чрезвычайно востребовано в подготовке бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль обучения «Иностранный язык и начальное образование», «Физическая культура и БЖ», «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)») и «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль обучения «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Логопедия»).

В процессе многолетней работы в педагогическом вузе в качестве преподавателя психологических дисциплин мы постоянно искали различные возможности (способы, методы, формы) практической работы в плане укрепления психологического здоровья будущего учителя. Учебно-методическое содержание, представленное в рассмотренном учебном курсе, имплицитно включалось нами в содержание учебных курсов, предназначенных для различных направлений подготовки будущего педагога с учетом их профильности. Например, такие учебные дисциплины как «Общая и экспериментальная психология с практикумом», «Общая психология», «Общая психология: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека», «Общая психология: Психология личности и индивидуальности», «Возрастная психология», «Психология развития и возрастная психология», «Психология дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста», «Детская психология», «Детская практическая психология», «Социальная психология детства», «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям», «Практикум по психологии», «Психолого-педагогический практикум», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психологическое

здоровье и здоровьесберегающие технологии и образовании», «Современные проблемы и методы детской практической психологии».

Продуктивная тренинговая работа построена по принципу Колба, когда участники приобретают новый опыт через некую учебную проблему (проблемное обучение), предполагает анализ возникающих ситуаций с позиции непосредственного участника, партнера или «пострадавшей» стороны; развивает способность к познанию себя и других в процессе учебного общения и деятельности. По мнению исследователей (П. Берч, 2003; В. Ф. Биркенбиль, 2002; С. Бишоп, Д. Тейлор, 2002; Б. Д. Парыгин, 1997; В. Э. Пахальян, 2002, Л. Рай, 2002 и др.), тренинг рассматривается как форма активного, интенсивного, группового обучения при незначительном корригирующем воздействии бизнес-тренера, модератора, инициатора, позволяя формировать необходимые и актуальные знания, умения и навыки, строить различные межличностные отношения с другими участниками обучения. Тренинг не является простым разбором в деталях типовых и проблемных ситуаций, он способствует формированию и рабочих, и универсальных алгоритмов поведения в той или иной похожей ситуации [31].

В процессе разработки программы психологического тренинга мы опирались на практические разработки Т. В. Азаровой, О. И. Барчук, Т. В. Бегловой, М. Р. Битяновой, Е. Г. Королевой, О. М. Пятковой, 2002; А. Г. Грецова, Т. А. Бедаревой, 2008; Л. М. Костиной, 2001, И. Г. Мясниковой, 2009; Н. М. Платоновой, 2004. Программа тренинга предполагает поэтапную последовательную работу, начальным этапом которой является работа над созданием доверительной атмосферы, положительного эмоционального настроения на работу в малой контактной группе (например, *упражнение «Приветствие»*, *«Ласковые лапки»*). Для снятия психического напряжения мы использовали приемы аутогенной тренировки (например, *упражнение «Разрывание бумаги»*, *«Насос и мяч»*). Особое внимание мы уделяем формированию у участников тренинга навыков осознанной регуляции собственного поведения и

деятельности (например, *упражнение «Разговор с руками», «Слушай команду»*).

Содержание психологического тренинга «Развитие волевой саморегуляции поведения и деятельности» представлено в приложении Т. В практической работе задания, игры, упражнения имеют четко означенную структуру; опираются на данные диагностической работы; включены в систему разработанного и апробированного нами теоретико-экспериментального исследования проблемы укрепления психологического здоровья студента педвуза.

Мы, вслед за Е. В. Бондаревской, рассматриваем умения саморегуляции собственной деятельности и поведения как один из основных компонентов профессиональной культуры будущего педагога в целом и психологического здоровья в частности [35, с. 15]. Безусловно, работа педагога требует постоянной включенности, быстроты и конструктивности реагирования на разнообразные социальные ситуации. При этом решение проблемы в эмоционально напряженной обстановке должно быть в интересах ребенка. Как подчеркивают практики, в отдельных случаях «эмоциональное напряжение достигает критического момента, когда педагог теряет самообладание и проявляет себя в агрессивной форме (окрики, проявление гнева, раздражительности). Но профессиональный долг обязывает принимать взвешенные решения, преодолевать вспышки гнева, возмущения, недовольства, отчаяния. Внешнее сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный процесс, не приводит к успокоению, а наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье. А между тем требуемая от педагога выносливость, терпимость, выдержка, активность, оптимизм и ряд других профессионально важных качеств, во многом обусловлены его здоровьем» [77]. Мы согласны с исследователями (Н. Б. Карабущенко, А. В. Иващенко, Т. В. Чхиквадзе, Т. С. Пилишвили), относительно того, что «принятие своих эмоций помогает определить зону фрустрированных потребностей и осознанно использовать те способы

реагирования, что ранее не осознавались и выполняли роль защитных механизмов психики», что, в свою очередь, помогает достигнуть «уровня духовной самореализации во взаимодействии» со своим внутренним миром и самоактуализации в процессе общения с другим [97, с. 61–62].

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования убедительно доказывают, что испытуемые с низкими показателями уровня осознанной произвольной регуляции показывают несформированность потребности в осознанном планировании, программировании и моделировании своего поведения и деятельности, зависимость от ситуации и мнения окружающих, менее самостоятельны в выборе средств и способов достижения цели. С повышением общего уровня осознанной произвольной регуляции испытуемые быстрее овладевают новыми видами деятельности, увереннее чувствуют себя как в новых ситуациях, так и в привычных видах деятельности, в частности, в учебно-познавательной.

Таким образом, развитие профессиональной компетенции студентов в образовательной среде педвуза с учетом индивидуальных вариантов развития у будущих педагогов основных компонентов психологического здоровья (саморегуляции, самооотношения, самоактуализации) представляет собой действия студентов по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действий по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки в вузе. Неоднозначность трактовок рассматриваемого феномена и подходов к определению его сущностных характеристик свидетельствует о необходимости продолжения исследовательской работы в данном направлении и «ориентации ее на особенности личности специалиста в определенный промежуток времени и в контексте психологической готовности к дальнейшей успешной профессиональной деятельности» [99, с. 12]. Данная исследовательская программа может быть усилена в аспекте изучения и на основе этого укрепления психологического здоровья педагога высшей школы как профессионала, способного воспроизвести предлагаемую модель подготовки

психологически здоровой личности студента-будущего педагога уже на этапе вузовского обучения в условиях образовательно-воспитательного пространства высшего учебного заведения.

5.3. Система повышения квалификации преподавателя педагогического вуза как условие совершенствования его профессиональной компетенции

Поэтапное введение Федерального государственного стандарта второго и третьего поколения и разработка основной образовательной программы общего образования актуализировали проблему профессионального и личностного роста педагогов инновационного образовательного учреждения. В данном контексте необходимость создания условий для саморазвития и самореализации педагогов можно рассматривать как главный фактор успешности поэтапной реализации ГОС ВО и ООП.

Современная школа выдвигает качественно новые требования к педагогу, уровню его образованности, педагогической культуры и профессионального самоопределения: «Происходит становление педагогов нового поколения, активно общающихся с компьютером, избирательно и свободно воспринимающих информацию, анализирующих различные источники информации для принятия решений в контексте реальных педагогических ситуаций, вместе с тем способных видеть ученика как уникальную личность» [108, с. 53].

Многие школьные проблемы, трудности и конфликты в социальном взаимодействии детей, родителей, педагогов обусловлены не только их элементарной психологической безграмотностью, но и отсутствием системы сформированных профессиональных компетенций у педагогов. На всех этапах обучения в вузе студент находится в непрерывном взаимодействии с преподавателем, профессионально компетентным в вопросах профессиональной подготовки будущего специалиста, имеющим высокий авторитет среди коллег, обладающим опытом профессионально-педагогической деятельности в высшем

учебном заведении, личностно готовый к взаимодействию со студентом как человеком определенного возраста, который находится в процессе профессионального становления, личностного роста и развития. Как подчеркивает Т. И. Малашина, в современном образовательном пространстве возрастает значимость личностных качеств преподавателя: «от личности преподавателя зависит характер коммуникативного обмена на всех уровнях образовательного пространства, продуктивность и качество образования, а значит, и общественного воспроизводства личности в целом» [167, с. 11].

Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования изменяет саму природу образовательного процесса. Акцент делается на индивидуализации образовательных маршрутов, введении модульных траекторий, увеличении объема самостоятельной работы обучающихся, освоении проектной культуры, применении новых интерактивных технологий, основанных на взаимодействии обучающихся с педагогом, друг другом, компьютером. Существенно возрастает роль библиотеки и медиатеки, повышается роль музеев, научных лабораторий, ресурсных центров для организации самостоятельной работы студентов.

Качественно новые требования к будущему учителю, уровню его образованности и профессиональной культуры в условиях реализации компетентностного подхода способствуют тому, что работа педагога высшей школы становится все более сложной и требует большей активности, самостоятельности, высокого уровня педагогической культуры и профессиональной компетентности, владения новыми педагогическими технологиями, искусством общения. В этой ситуации педагог высшей школы должен проявить профессионализм, опору на традиции, творчество, инновации.

Содержательно наполняя образ современного педагога как «специалиста с новыми профессионально и личностно значимыми качествами, которые обеспечивают его творческую самореализацию: духовную зрелость, личностную зрелость, профессиональную зрелость, акмеологическую позицию» [166, с. 9], мы опирались на базовые компетенции педагога (см. таблицу 49).

Таблица 49 – Перечень базовых компетенций педагога образовательного учреждения

	Базовые компетенции педагога					
	личностные качества	постановка целей и задач педагогической деятельности	мотивация учебной деятельности	информационная компетенция	разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений	компетенции в организации учебной деятельности
совпадающие базовые компетенций	<ul style="list-style-type: none"> - вера в возможности обучающихся - интерес к внутреннему миру обучающихся - открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога) - общая культура - эмоциональная устойчивость - позитивная направленность на педагогическую деятельность - уверенность в себе, позитивная Я-концепция 	<ul style="list-style-type: none"> - умение перевести тему урока в педагогическую задачу - умение ставить педагогические цели и задачи соответственно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся 	<ul style="list-style-type: none"> - умение обеспечить успех в деятельности - компетентность в педагогическом оценивании - умение превращать учебную задачу в личностно значимую 	<ul style="list-style-type: none"> - компетентность в предмете преподавания - компетентность в методах преподавания - компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов) - умение вести самостоятельный поиск информации 	<ul style="list-style-type: none"> - умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты - умение принимать решения в различных педагогических ситуациях 	<ul style="list-style-type: none"> - компетентность в установлении субъект-субъектных отношений - в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности - в педагогическом оценивании - в организации информационной основы деятельности обучающегося - в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса - компетентность в способах умственной деятельности

Как отмечают Ю. И. Щербаков и Г. В. Юстус, условием повышения качества любого педагогического процесса является развитие профессиональной компетентности педагога как «творческой и практической индивидуальности, открытости и своевременной восприимчивости к любым апробируемым педагогическим инновациям и открытиям, а также способность

оперативно адаптироваться в изменяющейся педагогической среде и разноплановым вызовам современного общества» [314, с. 71]. Именно такие педагоги получают высокую оценку своей профессиональной деятельности в системе высшего образования, и дошкольных и школьных образовательных учреждениях. В частности, преподаватели кафедры психологии Мининского университета используют разнообразные возможности повышения профессиональной квалификации, предоставляемые педагогическим вузом или другими образовательными организациями (курсы повышения квалификации, экспертные школы, симпозиумы, круглые столы, деловые игры, мастерские и другие образовательные активности).

Повышению качества образования могут способствовать педагогические условия стимулирования учебной деятельности студентов, которые, по мнению Е. А. Агафоновой, включают: выявление и учет индивидуально-психологических особенностей личности; создание позитивной эмоциональной атмосферы субъект-субъектного взаимодействия; применение педагогических стимулов для развития креативности и творчества; обучение планированию учебной деятельности; сочетание объективной оценки педагога с самооценкой студентов. Автором предложена классификация педагогических стимулов, включающая «стимулы эмоционального настроения на восприятие учебной информации и сотрудничество; проблемного обучения и активизации учебной деятельности; проявления творчества в ходе выполняемой деятельности; оценки на основе самооценки студентами своих действий, уровня участия и результатов личного учебного труда» [6]. В то же время необходимо учитывать, что внешние мотивы, стимулирующие студентов к учебной деятельности в вузе, действуют опосредованно через внутреннее отношение студентов к этим условиям. Именно поэтому, «все составляющие учебной деятельности в учебном процессе нацелены на формирование устойчивого положительного отношения студентов к обучению и приобретению умений будущей профессионально-педагогической деятельности» [94, с. 182].

5.4. Особенности влияния психологических условий и содержания образовательной деятельности кафедры психологии на укрепление психологического здоровья будущего педагога

Основными нормативными документами, регламентирующими деятельность вуза, являются Государственные образовательные стандарты высшего образования (ГОС ВО), учебные планы и учебно-методические комплексы (УМК) дисциплин учебного плана.

Вплоть до распада СССР, основными носителями содержания образования были учебный план и программа. Этап перестройки и постсоветский период показали, что в планировании деятельности учебным заведениям следует предоставить свободу с целью обеспечения вариативности в образовании, но при этом необходимо задавать рамки качества образования и регулировать образовательный процесс. К настоящему времени разработаны три поколения стандартов образования.

Поскольку стандарт определяет общие вопросы образовательного процесса вуза (определяет минимум содержания образовательных программ, максимальный объем нагрузки обучающихся, требования к уровню их подготовленности), изменения стандарта ведет к изменению образовательного процесса вуза. Так, в вузе изменилось количество лет обучения на очном и заочном отделении в связи с переходом на двухуровневую систему обучения (5 лет – специалитет, 4 года – бакалавриат, 2 года – магистратура), многие предметы утрачивают статус самостоятельных дисциплин (например, «Общая и экспериментальная психология», «Психология развития и возрастная психология»), появляются новые дисциплины («Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании», «Современные проблемы и методы детской практической психологии»).

Поскольку ГОС ВО оказывают определяющее влияние на содержание образовательного процесса и качество подготовки студентов к профессиональной деятельности, как подчеркивает С. Б. Калининская, «нужно

быть очень внимательным при его составлении, определении изучаемых дисциплин, их названии и структурных компонентах» [94, с. 124]. В частности, изменение названия дисциплины может привести к смене ее психологической направленности на педагогическую («Психолого-педагогический практикум» и «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям»), усилить практико-ориентированный характер дисциплины («Общая психология» и «Общая и экспериментальная психология с практикумом»), а отсутствие пропедевтических предметов, наряду с базовыми учебными дисциплинами, привести к снижению уровня его освоения («Детская психология» при отсутствии в учебном плане дисциплин «Введение в психологию», «Общая психология», «Психология развития или возрастная психология»).

Достижение целей ГОС ВО невозможно без совершенствования учебного плана как документа, определяющего в соответствии со стандартом состав учебных предметов, их распределение по годам обучения, количество времени, отводимое на изучение каждой дисциплины в семестр и в неделю. Указывается распределение форм отчетности по семестрам (экзамены, зачеты, курсовые, контрольные работы). Прописывается общее количество часов аудиторной нагрузки (лекции, лабораторные, семинары, практические занятия). Отдельно в учебном плане прописывается практика и государственные экзамены или государственная итоговая аттестация. Во времена СССР учебные планы были едиными во всех вузах для одной специальности и разрабатывались Минобразования. В постсоветское время учебные заведения получили свободу в составлении учебных планов. Учебный план вуза является также основой для формирования учебной нагрузки преподавателей кафедр.

Наличие ГОС ВО и учебного плана недостаточно для непосредственной деятельности по профессиональной подготовке студентов в высшем учебном заведении. Преподавателями кафедры «Классической и практической психологии» педагогического вуза в соответствии с ГОС ВПО второго поколения разработаны учебные программы и учебно-методические комплексы (УМК) по каждой дисциплине, включенной в учебный план в соответствии с

направлением подготовки и профилем обучения (см. приложения Ц, Ш, Щ, Э). В настоящее время преподавателями кафедры разработаны учебные программы и фонды оценочных средств (ФОС) в соответствии с ГОС ВО третьего поколения по каждой дисциплине учебного плана в соответствии с направлением подготовки и профилем обучения (см. приложение 4).

Реализация поставленных задач компетентностно-ориентированной организационной многоуровневой модели непрерывного профессионального образования в инновационном образовательно-воспитательном пространстве предполагает следующие направления деятельности кафедры психологии педагогического вуза:

– разработка и реализация программ многоуровневого непрерывного профессионального образования в педагогическом вузе (по программам подготовки бакалавриата «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Психология», «Социальная и организационная психология»; магистратуры «Практическая психология», «Кризисная психология», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», аспирантуры, дополнительного образования, довузовской подготовки);

– создание многоуровневого учебно-методического обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся (учебных планов, рабочих программ, учебно-методических комплексов по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Психология», «Социальная и организационная психология», «Практическая психология», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», «Кризисная психология», учебно-методических пособий, дидактических материалов к спецкурсам и элективным курсам, электронных учебно-методических комплексов ЭУМК, в том числе в системе дополнительного образования и довузовской подготовки);

– включения проектной формы обучения в условиях клинических баз практик, в рамках работы НОУ «Эврика» с целью развития у обучающихся

умений и навыков работы с информационными источниками, групповой работы, планирования собственной и совместной групповой деятельности;

– обновление системы оценивания образовательных результатов обучающихся на основе модульно-рейтингового подхода (разработка фондов оценочных средств и рейтинг-планов по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Психология», «Социальная и организационная психология», «Практическая психология», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», «Кризисная психология», в том числе в системе электронного обучения);

– интенсификация использования сетевых Интернет-ресурсов и информационных технологий педагогами и обучающимися в аудиторной и внеаудиторной деятельности посредством создания тестовых сред, «кейс-стади», работы в системе электронного обучения педвуза «Moodle» и «Edu» (см. приложения Ю а-з, Я а-б, D а-б, F а-б, G а-е, J, L а-ж, N а-в, 32).

Совершенствование условий образовательной среды педагогического вуза в развитии механизмов реализации интеллектуального и личностного творческого потенциала студента может быть отражено в следующих направлениях деятельности кафедры психологии:

– использование различных форм обучения в проектировании нового антропоцентрированного содержания образования (проблемное обучение, проект, лекция-диалог, «мозговой штурм», семинар, конференция, диспут, презентация, работа в малых группах, тренинг, мастер-класс, «кейс-стади», форум) (см. приложение 6, 7);

– разработка психологического сопровождения процесса выявления, поддержки и развития интеллектуальной и творческой одаренности обучающихся (научно-исследовательская работа студентов (НИРС), пилотное проектирование, олимпиада, научно-практическая конференция) (см. приложения 3, 5);

- разработка и внедрение непрерывных метапредметных курсов, элективных курсов, спецкурсов на основе деятельностного подхода (см. приложения Э, Ю, L, N);

- индивидуализации процесса обучения, нацеленная на развитие личностной готовности выпускников решать проблемы жизненной перспективы;

- внедрение современных форм стимулирования личных достижений обучающихся, формирование общественного престижа высоких образовательных результатов;

- совершенствования системы духовно-нравственного воспитания будущего педагога.

Совершенствование условий укрепления психологического здоровья обучающихся и обеспечение безопасности образовательного процесса предполагает следующие направления деятельности кафедры психологии:

- организацию психологического просвещения, в том числе в области здорового образа жизни, познания себя как личности в единстве индивидуально-типологических характеристик, изучения возможностей образовательной среды вуза в укреплении психологического здоровья студента – будущего педагога;

- проведение диагностического обследования с целью выявления комплекса имеющихся проблем;

- проведение консультативных и коррекционно-развивающих мероприятий (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, деловые игры с использованием элементов психотерапевтических техник «арттерапии», «игротерапии», «гештальттерапии»);

- снижение влияния факторов риска образовательной среды вуза посредством индивидуального подхода к учебной нагрузке, стимулирования личной заинтересованности в результатах учебной деятельности, оптимизации

режима двигательной активности обучающихся с учетом их индивидуальных интересов, способностей, возможностей.

Выводы по главе 5

Таким образом, нами выделены психолого-педагогические условия укрепления психологического здоровья студента-будущего педагога. К «условиям-предпосылкам» мы относим теоретические положения о принципах и закономерностях процесса укрепления психологического здоровья будущего педагога на этапе развития его профессиональной компетенции. В русле проблематики нашего исследования психолого-педагогические «условия–обстановка» представляют характеристику самой концептуальной модели укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях непрерывного профессионального обучения в контексте компетентностного подхода, включая ее проблемно-целевой, преобразующий, аналитический этапы. Психолого-педагогические «условия–требования» характеризуют процесс реализации поставленных в концептуальной модели целей и задач через особый тип инновационной деятельности педагогического вуза по формированию профессиональной культуры будущего педагога.

В процессе теоретико-экспериментального исследования психологического здоровья студентов педвуза нами были выделены следующие условия его укрепления:

- психологическое просвещение как условие оздоровления общества в целом;
- безопасность образовательно-воспитательной среды является психолого-педагогической реальностью, которая содержит специально организованные возможности для развития личности, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение;
- компетентность преподавателя, который сегодня выступает в роли педагога-консультанта, педагога-модератора, педагог-тьютора, когда

возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающегося;

– разработка преподавателями кафедры психологии педагогического вуза в соответствии с ГОС ВО второго и третьего поколения системы учебных курсов и практик, учебных программ и учебно-методических комплексов (УМК), фондов оценочных средств (ФОС) по дисциплинам подготовки в соответствии с направлением подготовки и профилем обучения направлена на создание условий для слияния индивидуально-личностных и профессионально-значимых мотивов обучающихся посредством реализации активных и интерактивных технологий, сущность которых заключается в моделировании, анализе и решении проблемных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности (например, обучающая технология case-study или тренинг как форма активного, интенсивного группового обучения);

– научно-исследовательская деятельность, требующая творчества, оригинальности в решении проблемы (изобретение, модель, проект, оригинальная гипотеза, технология);

– проектная деятельность как возможность применения знаний в реальной практике – исследовательской, проектной деятельности;

– совместная деятельность студентов и преподавателей с позиции равноправных субъектов, обменивающихся ценностными смыслами, при этом учебный является системой коммуникативно-смыслового взаимодействия педагога и студента, охватывающая все уровни образовательной ситуации (цели, задачи, предмет, формы и методы работы (педагогические технологии), систему контроля и оценки);

– инновации в образовании: в качестве инновационной формы профессиональной подготовки будущего специалиста кафедра психологии Нижегородского государственного педагогического университета организует клинические базы практик (ознакомительной, учебной, производственной, научно-исследовательской, квалификационной);

– рейтинговая система обучения наряду с портфолио достижений студента и мониторингом удовлетворенности студентов процессом обучения позволяет поддерживать и корректировать индивидуальную траектория продвижения студента в образовательной программе;

– воспитательная работа как неотъемлемая часть образовательного процесса в плане развития личностной готовности будущего педагога к самостоятельной педагогической деятельности;

– интенсификация использования сетевых интернет-ресурсов и информационных технологий педагогами и обучающимися в аудиторной и внеаудиторной работе посредством создания медиатеки, тестовых сред.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в результате теоретико-экспериментального исследования особенностей психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции в условиях образовательного пространства инновационного педагогического вуза нами были получены следующие результаты:

1. Раскрыта сущность категорий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье», охарактеризована их специфика и выявлены особенности их взаимосвязи и взаимообусловленности;

2. Дан структурный анализ понятия «психологическое здоровье» в единстве системно-динамического соотношения выделенных компонентов (самоотношения, самоактуализации, саморегуляции);

3. Определены критерии, уровни, этапы развития психологического здоровья будущего педагога в период вузовского обучения в контексте особенностей соотношения компонентов психологического здоровья и компонентов профессиональной компетенции;

4. Разработана концепция укрепления психологического здоровья будущего педагога, теоретическими основаниями которой являются системный, личностно-деятельностный, культурологический, акмеологический, аксиологический и компетентностный подходы;

5. Разработана и апробирована авторская модель укрепления психологического здоровья будущего педагога в образовательном пространстве инновационного педагогического вуза;

6. Сконструирован и апробирован диагностический комплекс, направленный на изучение основных компонентов психологического здоровья студентов педагогического вуза;

7. Изучены особенности развития основных компонентов психологического здоровья студентов в условиях традиционного обучения и в условиях образовательного пространства инновационного педвуза;

8. Сравнительный анализ полученных результатов с использованием методов математической обработки данных позволил сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая в исследовании, нашла подтверждение;

9. Обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие укреплению психологического здоровья будущего педагога в условиях образовательного пространства инновационного педагогического вуза.

Разработанные концепция и модель полностью реализуют принцип доступности образования и позволяют целостно и многоаспектно представить и реализовать основную задачу укрепления психологического здоровья будущего педагога за счет потенциала инновационной деятельности педвуза.

Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что самоотношение, самоактуализация и саморегуляция являются основными компонентами психологического здоровья личности будущего педагога и требуют пристального внимания всех субъектов образовательно-воспитательного процесса вуза, особенно на начальных этапах обучения, так как студент, «раздираемый внутренними личностными противоречиями», вряд ли сможет стать полноценным субъектом образовательно-воспитательного пространства вуза, а в дальнейшем – и субъектом собственной профессиональной деятельности.

Психолого-педагогические условия и содержание образовательной деятельности кафедры психологии педвуза (блочно-модульное построение психолого-педагогических дисциплин и практик, психологизация содержания учебных дисциплин, проблемное обучение, проектная деятельность, тренинги, мастер-классы, семинары, конференции, научно-исследовательская работа студентов, организация клинических баз практик, рейтинговая система оценивания и контроля результатов обучения, система повышения квалификации преподавателей, организация самостоятельной работы студентов, в том числе в системе электронного обучения, довузовская профориентация, система дополнительного образования) направлены на формирование у студентов позитивного самоотношения, способности воспринимать свою жизнь

в целостности, стремления следовать в жизни собственным целям, убеждениям, установкам, принципам; развитие навыков индивидуальной осознанной регуляции поведения и деятельности как компонентов психологического здоровья личности и составляющих ядро профессиональной компетенции будущего педагога в процессе становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З. А. Жизненный цикл педагогических инноваций [Текст] / З. А. Абасов // Инновации в образовании. – 2007. – № 8. – С. 13–20.
2. Абросимов, В. Н. Профессиональные качества преподавателя [Текст] / В. Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 61–64.
3. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; МОДЭК, 1999. – 224 с.
4. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
5. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения [Текст] / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
6. Агафонова, Е. А. Взаимосвязь оценки качества образования в вузе и стимулирования учебной деятельности студентов [Текст] / Е. А. Агафонова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2008. – Т.1. – № 2. – С. 161–167.
7. Агафонова, Е. А. Оценка качества образования как средство стимулирования учебной деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Агафонова Екатерина Анатольевна. – Киров, 2012. – 24с.
8. Алексеева, Е.В. Педагогические условия формирования здорового образа жизни у школьников на основе аксиолого-компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Алексеева Елена Владимировна. – Н. Новгород, 2006. – 24с.
9. Акамов, В. В. Формирование ценностных основ профессионального самосознания студентов факультета физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Акамов Виталий Витальевич. – Саранск, 2007. – 22с.

10. Акиндинова, А. И. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности [Текст] / А. И. Акиндинова // Психолого – педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2000. – С. 29–36.

11. Акулова, О. В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования [Текст] / О. В. Акулова // Академические чтения. Вып.3. – СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2002.

12. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

13. Ананьев, В. А. Основы психологического здоровья. Кн. 1: Концептуальные основы психологии здоровья [Текст] / В. А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384с.

14. Ангеловский, А. А. Структура личности профессионала: структурные компоненты [Текст] / А. А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 13. – № 2(2). – 2011. – С. 265–271.

15. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2005. – 500 с.

16. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608с.

17. Анциферова, Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу [Текст] / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173–180.

18. Аристова, В. А. Развитие психологической культуры будущего учителя начальной школы как основы его профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Аристова Варвара Александровна. – Н. Новгород, 2012. – 26 с.

19. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография [Текст] / И. А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. – 271 с.

20. Баева, И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка [Текст] / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 16–26.

21. Баева, И. А. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии [Текст] / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, Е. Б. Лактионова. – СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2007. – 242 с.

22. Баева, И. А. Психологическая безопасность и культура образовательной среды [Электронный ресурс] / И. А. Баева, В. В. Семикин // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3(4). Июль–сентябрь. – С. 18. URL: [http://www.rospsy.ru/files/file/журналы %20pdf/3-2005-17-20.pdf](http://www.rospsy.ru/files/file/журналы_%20pdf/3-2005-17-20.pdf) (дата обращения: 25.10.2011).

23. Балакирева, Э. В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии [Текст] / Э. В. Балакирева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2002. – № 2(3). – С. 60–70.

24. Барабанщикова, В. В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 10.00.03 [Текст] / Барабанщикова Валентина Владимировна. – М., 2016. – 44 с.

25. Баранов, А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации как фактор национальной безопасности. Пути решения существующих проблем [Текст] / А. А. Баранов // Справочник педиатра. – 2006. – №3. – С. 9–14.

26. Бедерханова, В. П. Становление личностно –ориентированной позиции педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 19.00.07 [Текст] / Бедерханова Вера Петровна. – Краснодар, 2002. – 413 с.

27. Белик, А. А. Концепция А. Маслоу – шаг на пути к созданию синтетической теории человека [Текст] / А. А. Белик // Вестник Московского государственного университета. – Сер. 7. Философия. – 1991. – №3. – С.59–66.

28. Белинская, Т. В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Белинская Татьяна Владимировна. – Калуга, 2005. – 174 с.

29. Березовская, Р. А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 [Электронный ресурс] / Березовская Регина Анатольевна. – СПб., 2001. – 240 с. РГБ ОД, 61:02 –19/138 –X; URL:<http://www.dslib.net/psixologia-truda/otnoshenie-menedzherov-k-svoemu-zdorovju-kak-k-faktoru-professionalnoj.html>(дата обращения: 23.11.2007).

30. Бережнова, Е. В. Функции педагогической теории в формирование методологической культуры педагога [Текст] / Е. В. Бережнова // Информационно-методический журнал «Открытая школа». – 2013. – № 8 (129). – С. 12 –15.

31. Берч, П. Тренинг [Текст] / П. Берч; пер. с англ., под ред. И. В. Андреевой. – СПб. ; М. : Нева; Олма-Пресс Инвест, 2003. – 160с.

32. Биркенбиль, В. Ф. Коммуникационный тренинг. Наука общения для всех [Текст] / В. Ф. Биркенбиль ; пер. с нем. Н. Чупеева. – М.: Фаир-Пресс, Гранд, 2002. – 350 с. (Сер. Популярная психология).

33. Болотов, В. А. Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

34. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 2003. – 672 с.

35. Бондаревская, А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Бондаревская Алина Игоревна. – Ростов н/Д, 2004. – 186 с.

36. Бондаревская, Е. В. Высшая школа педагогического образования – инновационная подструктура Южного федерального университета. Концепция и стратегия развития [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Булат, 2013. URL:<https://famous-scientists.ru/12753>(дата обращения: 30.05.2015)
37. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
38. Борисова, С. В. Психическое здоровье студентов профессиональных технических училищ как фактор их психологической адаптации к процессу обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Борисова Светлана Вячеславовна. – М., 2009. – 185 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-19/464; URL:<http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihicheskoe-zdorove-studentov-professionalnyh-tehnicheskikh-uchiliw-kak-faktor-ih.html>(дата обращения: 10.02.2010).
39. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301с.
40. Брушлинский, А. В. Вклад А. Ф. Лазурского в разработку проблем личности [Текст] / А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова, Н. Ю. Олейник // Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997. – С. 432–439.
41. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие [Текст] / М. В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 544 с.
42. Бурлакова, И. И. Управление качеством профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Бурлакова Ирина Ивановна. – М., 2015. – 46с.
43. Быстрицкая, Е. В. Система организации самостоятельной учебной деятельности студентов и ее моделирование по психолого-педагогическим дисциплинам подготовки педагога по физической культуре: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Быстрицкая Елена Витальевна. – Н. Новгород: Мининский университет, 2013. – 369 с.
44. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта [Текст] / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с. (Сер. Золотой фонд психотерапии).

45. Валицкая, А. П. Нужна ли России высшая педагогическая школа? [Текст] / А. П. Валицкая // Педагогика. – 2000. – № 4. – С.6–8.
46. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.51–55.
47. Васильева, О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
48. Веракса, Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход [Текст] / Н. Е. Веракса // Перемены. – 2000. – №1. – С. 81–107.
49. Весна, Е. Б. Использование зарубежного опыта высшего образования в области информационных технологий [Электронный ресурс] / Е. Б. Весна, К. С. Зайцев, М. В. Сергиевский, А. И. Тодорович // Управление качеством образования. – 2012. – № 1. – С. 56–64. – URL:<https://www.umj.ru/jour/article/download/558/559> (дата обращения: 08.02.2016).
50. Викулина, М. А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза: монография [Текст] / под науч. ред. М. А. Викулиной. – Н.Новгород: Изд-во Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2006. – 127с.
51. Воронин, А. Н. Влияние ситуационных переменных и межличностных отношений на проявление интеллекта и креативности [Текст] / А. Н. Воронин // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам; под ред. Д. В. Ушакова. – М., 2011. – С. 417–441.
52. Выготский, Л. С. Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
53. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
54. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.

55. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 136 с.

56. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно – педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О.В. Галкина. – Самара, 2009. – 187 с.

57. Гапонова, С. А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы: монография [Текст] / С.А. Гапонова. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет ; Волго-Вятская академия государственной службы, 2004. – 198 с.

58. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1999. – 432 с.

59. Гинецинский, В. И. Основы теоретической педагогики [Текст] / В. И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 1992. – 64 с.

60. Голицын, Г. А. Социальная и культурная динамика: долговременные тенденции: (информационный подход) [Текст] / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: КомКнига, 2005. – 269 с.

61. Гончаренко, Н. В. Гений в искусстве и науке [Текст] / Н. В. Гончаренко. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.

62. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – М., 2000. – URL:http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx(датаобращения: 23.04.2018).

63. Грецов, А. Г. Психологические игры для старшеклассников и студентов [Текст] / А. Г. Грецов, Т. А. Бедарева. – СПб.: Питер, 2008. – 190 с.

64. Гришина, Е. В. Теоретическое обоснование компетентностного подхода к развитию творческой деятельности в личностном аспекте [Текст] / Е. В. Гришина // Вестник Вятского государственного университета: Педагогика и психология. – 2009. – № 3(3). – С. 17–19.

65. Давлетшина, Р. М. Психолого-педагогические детерминанты формирования отношения студентов вуза к своему здоровью в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Давлетшина Регина Мазгаровна. – Стерлитамак, 2013.–261с.: ил. РГБ ОД, 61 13-19/243; URL:<http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologo-pedagogicheskie-determinanty-formirovaniya-otnosheniya-studentov-vuza-k.htm>(дата обращения: 28.09.2017).

66. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Дахин Александр Николаевич. – Н. Новгород, 2012. – 45 с.

67. Дедова, О. Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Дедова Ольга Юрьевна. – Н. Новгород, 2012. – 28 с.

68. Демидова, Н. Н. Теория и методика формирования геоэкологической культуры школьников средствами географии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Демидова Наталья Николаевна. – Н. Новгород, 2012. – 48 с.

69. Дендебер, И. А. Организация креативной образовательной среды: вопросы построения и адаптации [Текст] / И. А. Дендебер, М. В. Дюжакова // Мир психологии. – 2013. – Октябрь – декабрь. – №4(76). – С. 107–112.

70. Деркач, А. А. Самореализация – основание акмеологического развития: монография [Текст] / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. – М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; МОДЭК, 2010. – 224 с.

71. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентноспособного специалиста [Текст] / А. А. Деркач // Акмеология. – 2012. – № 4(44). – С.11–17.

72. Дмитриев, Н. А. Проектирование профессиональной деятельности будущего специалиста в условиях сетевого взаимодействия «школа – вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Дмитриев Николай Анатольевич. – Тула, 2013. – 24 с.

73. Дмитриев, С. В. Сознание, мышление и деятельность в антропных технологиях образования [Текст] / С. В. Дмитриев, С. Д. Неверкович // Спортивный психолог. – 2012. – № 3(27). – С.13–21.

74. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография [Текст] / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2004. – 258 с.

75. Дмитриева, Е. Н. Личностный подход в контексте совершенствования профессиональной подготовки учителя [Текст] / Е. Н. Дмитриева // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф. (21 апр. 2010 г.); редкол.: В.А. Кручинин [и др.]. – Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2010.

76. Дмитриева, Н. Б. Психология здоровья личности [Электронный ресурс] / Н. Б. Дмитриева. – Казань: Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2010. URL:http://www.studmed.ru/dmitrieva-nb-psihologiya-zdorovya-lichnosti_ed3908733c4.html(дата обращения: 25.10.2018).

77. Добротворский, И. Л. Практика продаж [Электронный ресурс] / И. Л. Добротворский. – М., 2006. – 748 с. – URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/107130/Praktika_prodazh.pdf(дата обращения: 12.05.2017).

78. Доклад рабочей группы президиума Государственного Совета Российской Федерации по вопросам реформы образования «Образовательная политика России на современном этапе» [Электронный ресурс]. – М., 2001. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/21905> (дата обращения: 08.03.2010).

79. Дубинец, Е. В. Развитие полифункциональной профессиональной компетенции у будущих психологов образования в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Дубинец Елена Викторовна. – Н. Новгород, 2011. – 26 с.

80. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2014. – 464 с.

81. Дубровина, И. В. Психологическое благополучие школьников [Текст] / И. В. Дубровина. – М.: Юрайт, 2017. – 180 с.
82. Дубровина, И. В. Феномен «Психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития [Электронный ресурс] / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 8–34. DOI:10.17759/bppe.2020170301.
83. Дуйсеналина, Ж. Тренинг психологического здоровья для педагогов [Электронный ресурс] / Ж. Дуйсеналина. – URL:<http://www.maam.ru/detskijasad/trening-dlja-pedagogov-sohranenie-psiologicheskogo-zdorovja.html> (дата обращения: 02.05.2018).
84. Забродин, Ю. М. Психологическое консультирование [Текст] / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян. – М.: Эксмо, 2010. – 384 с.
85. Закон Российской Федерации «Об образовании»: [от 10 июля 1992 г. № 3266–I ; по состоянию на 8 дек. 2010 г.] [Электронный ресурс]. URL:<https://zakonbase.ru/content/base/114211>(дата обращения: 28.09.2011).
86. Захаров, А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков: монография [Текст] / А. И. Захаров. – М.: Медицина, 1982. – 216 с.
87. Захаров, А. И. Неврозы у детей и психотерапия [Текст] / А. И. Захаров. – СПб.: Союз, 1998. – 336с.
88. Зейгарник, Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. Мазур // Психологический журнал. –1989. – Т. 10. – № 2. – С.121–133.
89. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М.: Центр «Эйдос». – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>(дата обращения: 12.12.2017).
90. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Педагогика, 2005. – 384с.
91. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 333 с.

92. Исаева, Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса): монография [Текст] / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2003. – 312с.

93. История психологии в лицах. Персоналии [Текст] / под ред. Л. А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т.: ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Пер Сэ, 2005. – 251с.

94. Калининская, С. Б. Педагогические условия совершенствования содержания заочной подготовки педагогов – дошкольников в высшем учебном заведении (на примере дисциплины «Теория и методика развития детского изобразительного творчества»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст]/ Калининская Светлана Борисовна. – Владимир, 2007. – 263 с.

95. Каминская, М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя [Текст] / М. В. Каминская. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.

96. Капацинская, В. М. Функционирование комического текста в образовательном пространстве вуза: монография [Текст] / В. М. Капацинская. – Н. Новгород: НФ УРАО: Изд-во «Дятловы горы», 2007. – 264 с.

97. Карабущенко, Н. Б. Особенности проявления духовности личности в сфере межличностных отношений [Текст] / Н. Б. Карабущенко, А. В. Иващенко, Т. В. Чиквадзе, Т. С. Пилишвили // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2(177). – С. 59–62.

98. Касимов, Р. А. Формирование регионального здоровьесберегающего образовательного пространства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Касимов Риза Ахмедзакиевич. – Ярославль, 2017. – 43 с.

99. Кацера, А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Текст] / А. А. Кацера, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 10–12.

100. Кекеева, З. О. Проектирование саморазвивающегося культурно-образовательного пространства университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Кекеева Зинаида Очировна. – Махачкала, 2016. – 42 с.

101. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 324 с.

102. Клименко, Т. С. Психологические особенности профессионального самоопределения сотрудников банка: монография [Электронный ресурс] / Т. С. Клименко. – М.: Юнити: Закон и право, 2012. – 143 с.– URL:<https://www.rsl.ru/>(дата обращения: 28.06.2013).

103. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий [Текст] / Е. А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993. – 56 с.

104. Князева, Т.Н. Система профессиональной подготовки практического психолога в рамках компетентностного подхода [Текст] / Т. Н. Князева, Л. Э. Семенова // Нижегородское образование. – 2014. – №1. – С. 97–102.

105. Коган, Л. П. Диагностика заболевания по значениям статистических функционалов, вычисленных по совокупности ИК-спектроскопических параметров крови [Текст] / Л. П. Коган, И. Д. Кислицын, О. В. Красникова [и др.] // Современные технологии в медицине. – 2017. – Т. 9. – № 4. – С. 25–35. DOI: 10.17691/stm2017.9.4.03.

106. Коган, Л. П. Подтверждение клинического диагноза «шизофрения» по значениям статистических функционалов [Текст] / Л. П. Коган, А. С. Гордцов, Л. Н. Касимова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 146.

107. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

108. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога: монография [Текст] / под ред. Л. Е. Шапошникова [и др.]. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2011. – 248 с.

109. Кон, И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя [Текст] / И. С. Кон. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.

110. Кон, И. С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности): учеб. пособие [Текст] / И. С. Кон. – М., 1979. – 175 с.

111. Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=308069&fld=134&dst=100007,0&rnd=0.4673874080736793#04131223312472905>(дата обращения: 20.02.2018).

112. Корнеев, С. И. Интеграция содержания общего и профессионального образования в условиях профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Корнеев Сергей Иванович. – СПб., 2004. – 24 с.

113. Корчак, Я. Как любить детей [Текст] / Я. Корчак; пер. с польск. К.Э. Сенкевич. – М.: Педагогика, 1991. – 272с.

114. Корчемный, П. А. Акмеологическая составляющая компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалиста [Текст] / П. А. Корчемный // Акмеология. – 2014. – № 1–2 (Спец. выпуск). – С. 260–261.

115. Коршунова, О. В. Функционально-компетентностная модель подготовки педагога в условиях постиндустриального общества [Текст] / О. В. Коршунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: Педагогика и психология. – 2009. – № 3(3). – С. 6–13.

116. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. М. Костина. – СПб.: Речь, 2001. – 160 с.

117. Костромина, С. В. Справочник школьного психолога [Текст] / С. В. Костромина. – М.: Астрель, 2012. – 710 с. (Полный энциклопедический справочник).

118. Котова, И. Б. Педагог: профессия и личность [Текст] / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 1997. – 144 с.

119. Кравцова, Н. А. Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. [Текст] /

Н. А. Кравцова. – Владивосток: Морской государственный университет им. адм. Г. И. Невельского, 2011. – 364 с.

120. Краевский, В. В. Содержание образования – бег на месте [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

121. Кречетников, К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников // Эйдос: интернет-журнал. – 2004. – URL:http://www.eidos.ru/journal/2004/0622_10.htm (дата обращения: 12.03.2018).

122. Крючков, В. К. Коммуникационный менеджмент как механизм реализации стратегии образовательного учреждения [Текст] / В. К. Крючков // Актуальные проблемы управления современной школой : сб. ст. и науч.-практ. материалов по управлению образовательным учреждением. – Н. Новгород: НИРО, 2010. – С. 77–85.

123. Кудряшова, В. В. Обеспечение психологического здоровья студентов средствами психологической службы педагогического колледжа: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Кудряшова Виктория Валерьевна. – Ростов н/Д, 1999. – 185с. РГБ ОД, 61:00-19/233-Х. – URL:<http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/obespechenie-psihologicheskogo-zdorovja-studentov-sredstvami-psihologicheskoy-sluzhby.html>(дата обращения: 20.08.2003).

124. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

125. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С.12–15.

126. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей [Текст] / А. Ф. Лазурский ; под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – Пг.: Государственное издательство, 1921. – 401 с.

127. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
128. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте [Текст] / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 1984. – 334с.
129. Лебедева, О. В. Возможности реализации программы инновационной деятельности образовательного учреждения в контексте компетентностного подхода [Текст] / О. В. Лебедева, Н. С. Умнова, Л. П. Евстратова, И. Л. Гашпар // Нижегородское образование. – 2015. – № 4. – С.127–133.
130. Лебедева, О. В. Исследование понятия «психологическое здоровье будущего учителя» в психолого-педагогической литературе [Текст] / О. В. Лебедева // Приволжский научный журнал. – 2014. – № 1(29). – С. 258–262.
131. Лебедева, О. В. Научно-практические основы учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» [Текст] / О. В. Лебедева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 57–65.
132. Лебедева, О. В. Особенности профессиональной направленности личности студента – будущего учителя физической культуры / О. В. Лебедева, М. Б. Батюта // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 143–152. DOI 10.14526/01_1111_113.
133. Лебедева, О. В. Особенности самоактуализации студентов бакалавриата в образовательной среде педагогического вуза [Электронный ресурс] / О.В. Лебедева // Нижегородский психологический альманах. – 2018. – № 2. – URL:<http://npakaf417.ru/ru/2> (дата обращения: 28.01.2019).
134. Лебедева, О. В. Отношение к соматическому здоровью как показатель развития психологического здоровья личности (на примере различных возрастных групп испытуемых) [Текст] / О. В. Лебедева, Н. В. Фомина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 150–158.

135. Лебедева, О. В. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям образовательного пространства вуза [Текст] / О. В. Лебедева, Ю. В. Любезнова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: сб. науч. ст. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия, 2016. – Вып. 52(4). – С. 275–281.

136. Лебедева, О. В. Проблема подготовки психологических кадров для системы общего и специального образования в свете идей Л. С. Выготского [Текст] / О. В. Лебедева // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., посв. 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки РФ доктора психологических наук, профессора У. В. Ульенковой. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 181–185.

137. Лебедева, О. В. Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе [Текст] / О. В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 3. – С. 33–37.

138. Лебедева, О. В. Профессиональные и личностные качества учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] / О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная // Теоретические и методические основы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода к двухуровневой модели образования: сб. науч. ст. ; отв. ред. М. Г. Харитонов [и др.]. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2011. – С. 67–70.

139. Лебедева, О. В. Психологическая готовность будущих педагогов к работе с различными категориями проблемных детей [Текст] / О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: сб. науч. ст. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия, 2016. – Вып. 52(4). – С. 281–287.

140. Лебедева, О. В. Психологическое здоровье будущего учителя как базовая ценность системы образования [Текст] / О. В. Лебедева // Модернизация

педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: материалы Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. – С. 429–431.

141. Лебедева, О. В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие профессиональной компетенции: монография [Текст] / О. В. Лебедева. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2012. – 108 с.

142. Лебедева, О. В. Психологическое здоровье студента – будущего учителя физической культуры [Текст] / О. В. Лебедева // Спортивный психолог. – 2015. – № 3(38). – С. 80–85.

143. Лебедева, О. В. Психолого-педагогические условия развития психологического здоровья студентов в инновационном пространстве педагогического вуза [Текст] / О. В. Лебедева // Мир психологии. – 2016. – № 1. – С. 198–208.

144. Лебедева, О. В. Психолого-педагогические условия сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога: монография [Текст] / О. В. Лебедева. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2018. – 188 с.

145. Лебедева, О. В. Развитие навыков психологической резильентности обучающихся в условиях дистанционного обучения [Текст] / О. В. Лебедева, А. А. Никитина, И. В. Калинина // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта: Гуманитарная педагогическая академия, 2020. – Вып. 69. – Ч. 3. – С. 289–292.

146. Лебедева, О. В. Роль образовательно-воспитательной среды в формировании психологического здоровья детей и подростков [Электронный

ресурс] / О. В. Лебедева // Психолого-педагогическое сопровождение социализации детей и подростков в условиях онто- и дизонтогенеза: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Н. Новгород, 5 дек. 2012 г.). – URL: <https://kafvozpsych.wordpress.com> (дата обращения: 25.09.2013).

147. Лебедева, О. В. Структурный анализ феномена «психологическое здоровье» в контексте гуманистической психологии [Текст] / О. В. Лебедева // Мир психологии. – 2017. – № 4(92). – С. 238–245.

148. Лебедева, О. В. Формирование психологического здоровья студента в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. В. Лебедева // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – №2(35). DOI 10.14526/01_1111_13.

149. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии [Текст] / Д. Г. Левитес. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии ; МОДЭК, 1998. – 288 с.

150. Левченко, Е. В. Психология отношений человека: предыстория создания концепции [Текст] / Е. В. Левченко // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии / под ред. Л. И. Вассермана, Б. Д. Карвасарского, В. Г. Мягер; под общ. ред. М. М. Кабанова. – СПб.: Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 1994. – 237с.

151. Лелякова, О. И. Здоровье как фактор формирования психической устойчивости менеджеров: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 [Электронный ресурс] / Лелякова Оксана Ивановна. – М., 2002. – 165 с. РГБ ОД, 61:03-19/10-6; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/zdorove-kak-faktor-formirovanija-psihicheskoj-ustojchivosti-menedzherov.html> (дата обращения: 03.02.2013).

152. Леонтьев, А. Д. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям [Текст] / А. Д. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 7–20.

153. Леонтьев, Д. А. Олпорт [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл. ред. Ю. С. Осипов; 2004–2017. –

Т. 24. – М.: Океанариум – Оясио, 2014. – URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/2685652> (дата обращения: 28.09.2015).

154. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

155. Лескина, И. Н. Проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Лескина Ирина Николаевна. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НИРО», 2014. – 211(246) с.

156. Литницкая, Е. В. Проблема здоровья личности в психологии XIX – XX века [Текст] / Е. В. Литницкая // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. 11. – С. 268–274.

157. Логинова, Н. А. Шарлота Бюлер – представитель гуманистической психологии [Электронный ресурс] / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 154–158. – URL:<http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801154.htm> (дата обращения: 08.09.2012).

158. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.

159. Лосев, А. Ф. История античной философии [Электронный ресурс] / А. Ф. Лосев. – М.: Наука, 1989. – URL: <http://psylib.org.ua/books/losew01/> (дата обращения: 28.09.2012).

160. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–57.

161. Мажуль, Л. А. Креативная среда в информационном пространстве [Текст] / Л. А. Мажуль // Мир психологии. – 2013. – № 4(76). – С. 148–165.

162. Малинин, В. А. Интеграция школы и вуза – один из факторов формирования мировоззрения учащейся молодежи [Текст] / В. А. Малинин, Е. М. Тютяева, Ф. В. Повshedная // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 4. – Ч. 1. – С. 29–32.

163. Малхасян, М. В. Развитие умственных способностей детей младшего школьного возраста в различных социокультурных средах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Малхасян Марине Ваньевна. – Н. Новгород, 2011. – 25 с.

164. Маклаков, А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 [Электронный ресурс] / А. Г. Маклаков. – СПб., 1996. – 392 с. РГБ ОД; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-truda/osnovy-psihologicheskogo-obespechenija-professionalnogo-zdorovja-voennosluzhawih.html>(дата обращения: 01.12.2013).

165. Максимова, В. Н. Акмеология школьного образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 230 с.

166. Максимова, В. Н. Акмеология: новое качество образования: Книга для педагогов [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб., 2002. – 99 с.

167. Малашина, Т. И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: дис. ... канд. филос. наук: 13.00.02 [Текст] / Малашина Татьяна Ивановна. – М., 2006. – 157 с.

168. Марков, В. Н. Человек на пересечении пространств внутреннего и внешнего мира [Текст] / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 187–199.

169. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

170. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

171. Маркова, С. В. Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Маркова Светлана Васильевна. – Киров, 2011. – 24 с.

172. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу; пер. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 480 с.

173. Матвеева, С. Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа – ссуз – вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:

13.00.01 [Текст] / Матвеева Светлана Ефимовна. – Казань, 2011. – 43 с.

174. Мещерякова, Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве: на материале подготовки учителя иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Мещерякова Елена Владимировна. – М., 2002. – 395 с.

175. Мининский университет. Офиц. сайт. – URL: <http://www.mininuniver.ru/> (дата обращения: 23.01.2012)

176. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 408 с.

177. Мишина, А. В. Сохранение психологического здоровья будущих педагогов дошкольного образования средствами валеологического просвещения [Электронный ресурс] / А. В. Мишина, Ю. И. Родин // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула 10–11 окт. 2019 г.). – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2019. – С. 191–194. – URL: https://tsput.ru/fb/int/Psihol_bezopasnayi_obroz_sreda/2019/II/ (дата обращения: 02.12.2019).

178. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения эффективности и качества общепедагогической подготовки учителя [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 129 с.

179. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: педагогика и психология потенциальных возможностей: монография [Текст] / А. А. Федоров [и др.]; под ред. А. А. Федорова. – Н. Новгород: ООО «Кириллица», 2015. – 296 с.

180. Морарь, А. И. Психологическое здоровье педагогов [Электронный ресурс] / А. И. Морарь. – URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/10/26/psihologicheskoe-zdorove-pedagogov> (дата обращения: 23.04.2018).

181. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

182. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека [Текст] / В. И. Моросанова; Институт психологии РАН; Психологический институт РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

183. Мосалов, В. А. Формирование методологической культуры учителя [Текст] / В. А. Мосалов // Советская педагогика. – 1990. – №3. – С. 67–69.

184. Москаленко, О. В. Пространство и среда: точки соприкосновения [Текст] / О. В. Москаленко // Мир психологии. – 2013. – Октябрь – декабрь. – № 4(76). – С. 50–58.

185. Мотков, О. И. Методика «Личностная биография» [Текст] / О. И. Мотков // Школьный психолог. – 1998. – № 38. – С. 8–9.

186. Мясищев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии [Текст] / В. Н. Мясищев // Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. ; Воронеж, 1995. – 356 с.

187. Мясникова, И. Г. Эмоциональное развитие школьников: учеб.-метод. пособие [Текст] / И. Г. Мясникова; под ред. В. В. Рыжова. – М.: Изд-во Русско-американского института, 2009. – 60 с.

188. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [Текст] / Р. Мэй; пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2002. – 252 с.

189. Мэй, Р. Экзистенциальная психология [Текст] / Р. Мэй; пер. с англ. Л. Я. Дворко. – Львов ; М.: Инициатива; Институт общегуманитарных исследований, 2005. – 160 с. (Сер.PsychologiaVera).

190. Наумов, С. В. Источники и предпосылки инновационного развития и управления образованием (на примере Нижегородской области) [Текст] / С. В. Наумов // Инновационные ресурсы развития российского образования на современном этапе его модернизации: материалы Междунар. науч.-практ.конф. (Н. Новгород, 21–22 дек. 2009 г.); под ред. В. А. Глуздова [и др.] – Н. Новгород:

Нижегородский государственный педагогический университет, 2010. – С. 26–31.

191. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: [утв. Президентом Рос. Федерации 4 февр. 2010 г. № 27] [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.07.2013).

192. Нечаев, Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст] / Н. Н. Нечаев. – М.: Исследовательский центр Минобрнауки России, 2005. – 92 с.

193. Никифоров, Г. С. Практикум по психологии здоровья: учеб. пособие [Текст] / Г. С. Никифоров. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.

194. Николина, В. В. Аксиологический подход к личности как методологический принцип проблем воспитания будущего педагога [Текст] / В. В. Николина // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации: учеб. пособие; под ред. Л. В. Загрековой. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2001. – С. 67–68.

195. Николина, В. В. Интеграция науки, инноваций и образования в подготовке современного учителя [Текст] / В. В. Николина // Подготовка учителя для XXI века: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Н.Новгород, 21 дек. 2010 г.) / под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. – Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2011. – С.14–22.

196. Образовательные результаты [Текст] / под ред. О. Е. Лебедева. – СПб.: СпецЛит, 1999. – 135 с.

197. Оксанич, С. И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Оксанич Светлана Ивановна. – Самара, 2007. – 221 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-19/312; URL:<http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologo-pedagogicheskie-uslovija-sohranenija-i-podderzhaniya-psihologicheskogo.html>(дата обращения: 18.02.2009).

198. Орехов, Е. Ф. Модернизация высшего профессионального образования в отрасли физической культуры и спорта в современных

социокультурных условиях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Орехов Евгений Федорович. – Калининград, 2012. – 42 с.

199. Орлов, А. А. Современный учитель. Социальный престиж и профессиональный статус [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.

200. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015 [Текст] / сост. В. А. Житкова, Е. П. Седых, А. В. Чанчина; под общ. ред. А. А. Федорова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015.

201. Панов, В. И. Преемственность, компетентность и образовательная среда [Текст] / В. И. Панов // Проблемы профильного обучения в контексте непрерывного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Самара, 2002. – С. 46–65.

202. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения [Текст] / С. Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

203. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М.: Академия, 2006. – 368с.

204. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

205. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности [Текст] / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М.: Педагогика, 2001. – 445 с.

206. Петерсон, Л. Г. Теория и практика построения непрерывного образования: монография [Текст] / Л. Г. Петерсон; под ред. Г. В. Дорофеева. – М.: Школа 2000, 2001. – 255 с.

207. Писарева, С. А. Разработка понятия «компетентность» в диссертационных исследованиях по педагогике [Текст] / С. А. Писарева // Академические чтения. – СПб.: Изд-во Российского государственного

педагогического университета им. А. И. Герцена, 2002. – Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. – 169 с.

208. Повshedная, Ф. В. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие [Текст] / Ф. В. Повshedная. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2001. – 137 с.

209. Повshedная, Ф. В. Возможности развития саморегуляции студента-будущего педагога в условиях современного педагогического вуза [Электронный ресурс] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева, Н. Б. Карабущенко // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik(дата обращения: 15.18.2018)

210. Повshedная, Ф. В. Инновационная и рефлексивная направленность педагогической деятельности учителя [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: монография / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – М.: Российский университет дружбы народов, 2015. – С. 401–415.

211. Повshedная, Ф. В. Конференция как средство и условие повышения творческого потенциала студентов. От культуры педагога – к культуре общества [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Мир психологии. – 2014. – № 3. – С. 253–258.

212. Повshedная, Ф. В. Концептуальные основы исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательно-воспитательной среде вуза [Текст] / Ф. В. Повshedная, Т. В. Татьяна // Приволжский научный журнал. – 2011. – №1. – С. 148–153.

213. Повshedная, Ф. В. Основные категории качества образования [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. А. Лапина // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2012. – Вып. 6. – С. 36–40.

214. Повshedная, Ф. В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза [Электронный ресурс] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. – URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik (дата обращения: 12.08.2019).

215. Повshedная, Ф. В. Повышение качества подготовки будущего учителя в условиях глобализации [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Инновационная деятельность в образовании : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2020. – С. 89–91.

216. Повshedная, Ф. В. Подготовка учителя XXI века в контексте национальной инициативы «Наша новая школа» [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Подготовка учителя для XXI века: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (21 дек. 2010 г.); под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2011. – С. 70–73.

217. Повshedная, Ф. В. Проблема детства в психолого-педагогической науке [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сб. тр. участников V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РУДН, 9 апр. 2020 г.) / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – М.: Российский университет дружбы народов, 2020. – С. 145–154.

218. Повshedная, Ф. В. Профессиональная культура и профессиональная компетентность будущего учителя [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2(34). – С. 148–156.

219. Повshedная, Ф. В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Повshedная Фаина Викторовна. – Н. Новгород, 2002. – 426 с.

220. Повshedная, Ф. В. Самоотношение как показатель развития психологического здоровья будущих педагогов [Текст] / Ф. В. Повshedная, О. В. Лебедева // Психология и педагогика XXI: теория, практика и перспективы: монография / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. – М.: Российский университет дружбы народов, 2016. – С. 144–159.

221. Погодаева, М.В. Проектирование образовательного пространства безопасного детства (на примере дошкольного возраста): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Погодаева Маргарита Викторовна. – Кемерово, 2017. – 38 с.

222. Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание) [Текст] / отв. ред. Г. А. Бордовский. – СПб.: Образование, 1994. – 210 с.

223. Полупанова, Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе [Текст] / Е. Г. Полупанова // Педагогика. – 2007. – № 8. – С.121–126.

224. Полякова, А. В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации специалистов начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Полякова Александра Валентиновна. – Н. Новгород, 2004. – 243 с.

225. Полякова, Н. А. Программа «Сохранение психического здоровья педагогов» [Электронный ресурс] / Н. А. Полякова // МОУ «Начальная школа – детский сад «Золотой ключик» г. Михайловка. – URL: <https://refdb.ru/look/2191594.html> (дата обращения: 22.04.2018)

226. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 524 с.

227. Практическая психология образования: учеб. для студентов высших и средних учебных заведений [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Сфера, 2000. – 528 с.

228. Проворова, А. В. Индивидуальные образовательные маршрут в основе личностной ориентации учащихся в условиях межшкольного учебного комбината / А. А. Проворова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 254–258.

229. Программа развития МБОУ № 40 «Креативная образовательная среда лица в информационном обществе» [Электронный ресурс] / [Принято на заседании педагогического совета МБОУ Лицей № 40 Протокол № 9 от 29 августа 2018 года]. – URL: <http://lic40nn.edusite.ru> (дата обращения: 30.09.2018).

230. Проект Стратегии развития Нижегородской области: Цифровое общество и Люди будущего: Новый стандарт образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://2035.government-nnov.ru/>(дата обращения: 23.04.2018)

231. Проектирование гуманитарных технологий в педагогическом образовании: монография [Текст] / под ред. В. В. Кадакина, Т. И. Шукшиной. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2009. – 229 с.

232. Проектно-инновационная деятельность Мининского университета. – URL:<http://www.mininuniver.ru/scientific/proektno-inovations-activity/12-strateg-iciniativ> (дата обращения: 12.02.2018).

233. Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления [Электронный ресурс] // МАОУ Лицей №9 «Лидер». – URL: <http://liceum9.ru/index.php/2010-09-03-04-26-44/936-psihologicheskoe-zdorove-pedagoga-ozmozhnosti-ego-sohraneniija-i-ukrepleniija> (дата обращения: 02.05.2018).

234. Психологические проблемы уровневого высшего профессионального образования: монография [Текст] / В. А. Кручинин [и др.]; под общ. ред. В. А. Кручинина, В. Н. Бобылева. – Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2011. – С. 211–212.

235. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / под ред. В. А. Мижерикова. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

236. Психология: учебно-метод. пособие для студ. мед. специальностей [Текст] / А. С. Татров, С. Т. Елканова, Э. Г. Хабарелли [и др.] / под ред. А. С. Татрова. – М.: Академия естествознания, 2010. – 284 с.

237. Пятов, М. Ю. Сетевое взаимодействие в рамках университетского округа как средство реализации компетентностного подхода и достижения качества образования [Текст] / М. Ю. Пятов, Н. И. Мельник // Реализация компетентностного подхода и достижения качества образования в сетевом взаимодействии школ Университетского округа: материалы городской инновационной площадки; под ред. Т. К. Потаповой, Н. А. Серовой. – Н. Новгород, 2012. – С. 28–31.

238. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – С. 28–296.
239. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [Текст] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО. – 2006. – № 4, 5. – С. 7–14.
240. Решение Коллегии Минобразования РФ от 29 марта 1995 г. № 7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org6163/files/11.pdf> (дата обращения: 18.08.2010).
241. Родин, Ю. И. Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования [Текст] / Ю. И. Родин, М. И. Капралова, Д. С. Метелкина // Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых. – Ч. 8. – 2015. – № 2(7). – С. 132–135.
242. Родин, Ю. И. Проблема телесности в теории и практике физического воспитания [Текст] / Ю. И. Родин // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2013. – № 1. – С. 143–148.
243. Родин, Ю. И. Психологическое здоровье студентов младших курсов педагогического вуза [Текст] / Ю. И. Родин, Д. С. Метелкина, А. В. Мишина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. – № 2А. – С. 90–96.
244. Родионов, Н. А. Психология здоровья детей и подростков: учеб.-метод. комплекс [Текст] / Н. А. Родионов. – М.: Московский городской университет, 2009. – 20 с.
245. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс. Универс, 1994. – 480 [1] с.
246. Роджерс, К. Р. Консультирование и психотерапия [Текст] / К. Р. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной. – М.: Эксмо-Пресс, 1999.
247. Романова, Е. А. Профессиональная компетентность педагогов

начальных классов как важнейшее условие психологического, интеллектуального и личностного развития младших подростков [Электронный ресурс] / Е. А. Романова // Педагогика искусства. – 2011. – № 2. – С. 1–8. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2011/romanova-07-06-2011.pdf> (дата обращения: 28.09.2013).

248. Роменець, В. А. История психологии XX века [Электронный ресурс] / В.А. Роменець, И.П. Маноха. – Киев: Лыбидь, 2003. – URL: <https://psyfactor.org/lib/humanpsychology2.htm> (дата обращения: 03.08.2017).

249. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. [Текст] / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.

250. Рябикина, З.И. Теоретические перспективы интерпретации личности с позиций психологии субъекта А. В. Брушлинского [Текст] / З. И. Рябикина // Материалы науч. конф., посв. 75-летию со дня рождения чл.-кор. РАН А. В. Брушлинского (15–16 окт. 2008 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М., 2008. – С.50–53.

251. Сайко, Э. В. Среда как условие развития, средство осуществления человека и осуществляемая человеком реальность [Текст] / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2013. – Октябрь – декабрь. – № 4(76). – С. 3–11.

252. Сардушкина, Ю. А. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения результативности профориентационной работы: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Сардушкина Юлия Анатольевна. – Самара, 2013. – 22 с.

253. Секач, М. Ф. Психология здоровья: учебное пособие для высшей школы [Текст] / М. Ф. Секач. – М.: Академический проект, 2003. – 192с.

254. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 125 с.

255. Семенова, Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Семенова Галина Александровна. – Н.Новгород, 2005. – 268 с.

256. Семидел, М. С. Психологические условия развития профессиональной компетенции будущего педагога средствами интегративного

учебного содержания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Семидел Марина Сергеевна. – Н. Новгород, 2012. – 15 с.

257. Семикин, В.В. Психологическая культура в образовании человека [Текст] / В.В. Семикин. – СПб.: Речь, 2002. – 173 с.

258. Семикин, В. В. Психологическая культура и образование [Текст] / В. В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2002. – № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 26–36.

259. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учебное пособие для студ. высш. пед. уч. завед. [Текст] / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

260. Сериков, В. В. Общепедагогическая подготовка будущего учителя в условиях личностной ориентации образования: сб. науч. ст. [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1996. – 115 с.

261. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

262. Скрипкина Т. П. Социокультурные основы и психосоциальные технологии конструирования безопасного образовательного пространства в условиях общества рисков / Т. П. Скрипкина // Вестник Московского государственного областного университета [Электронный ресурс]. – 2017. – № 4. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/845> (дата обращения: 08.02.2018).

263. Слостенин, В. А. Учитель и время [Текст] / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 4–11.

264. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

265. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

266. Слободчиков, В. И. Школа гуманитарно-антропологических практик как стратегическая модель развития регионального образования [Текст] / В. И. Слободчиков // Инновационные ресурсы развития российского образования на современном этапе его модернизации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Н. Новгород 21–22 декабря 2009 г.); под ред. В. А. Глуздова [и др.]. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2010. – 587 с.

267. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 975 с.

268. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 217 с.

269. Смолин, О. Н. Российская национальная доктрина образования: размышления над концепцией [Текст] / О. Н. Смолин // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 3–14.

270. Соломонов, В. А. Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью у студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / В. А. Соломонов. – Ставрополь, 2005. – 163 с. РГБ ОД, 61:06-19/111; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskie-uslovija-razvitija-cennostnogo-otnoshenija-k-zdorovju-u-studentov.html> (дата обращения: 03.12.2007)

271. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания [Текст] / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.

272. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография [Текст] / Т. М. Сорокина. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2002. – 168 с.

273. Сорокоумова, С. Н. К проблеме развития духовно – нравственных ценностей личности [Текст] / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – № 2(3). – Т. 15. – С. 695–700.

274. Степанов, С. С. Век психологии: имена и судьбы [Электронный ресурс] / С. С. Степанов. – М., 2002. – 980 с. – URL: <http://hpsy.ru/public/x747.htm> (дата обращения: 08.05.2013).

275. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского государственного университета, 1983. – 288 с.

276. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 13.03.2018).

277. Стрельникова, Л. Лавина идет [Текст] / Л. Стрельникова // Химия и жизнь. – 2013. – №7. – С. 24–29.

278. Субетто, А. И. Инновации и трудности в развитии сельской школы России [Текст] / А. И. Субетто // Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (26–27 июня 2008 г., Псков – Изборск Печорского района Псковской обл.). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 250 с.

279. Суворова, О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности [Текст] / О. В. Суворова // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 13. – №2/5. – 2011. – С. 1178–1182.

280. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 286 с.

281. Тарасов, Д. Ю. Формирование самоотношения в юношеском возрасте в процессе межличностного учебно-профессионального общения со сверстниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Тарасов Денис Юрьевич. – Н. Новгород, 2011. – 28 с.

282. Татьяна, Т. В. Гуманитарный потенциал технологий педагогического общения в развитии профессиональной компетентности будущего учителя: монография [Текст] / Т. В. Татьяна. – Саранск, 2009. – 130 с.

283. Теплая, Н. А. Многоуровневая система формирования информационной культуры обучающихся инженерного профиля в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Теплая Наила Алигасановна. – Орел, 2017. – 45 с.

284. Терсакова, А. А. Психологическая поддержка личностного развития студента в педагогическом вузе: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Терсакова Анаид Арсеновна. – Ставрополь, 2002. – 250 с. РГБ ОД, 61:03-19/367-9; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskaia-podderzhka-lichnostnogo-razvitiia-studenta-v-pedagogicheskom-vuze.html> (дата обращения: 28.09.2013).

285. Технологии разработки и совершенствования молодежных социальных проектов и программ по формированию здорового образа жизни в студенческой среде: учеб.-метод. пособие [Текст] / Л. А. Цветкова, И. Н. Гурвич, М. М. Русакова [и др.]; под ред. И. Н. Гурвич. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. – 148 с.

286. Тимофеева, В. В. Проектирование и управление развитием межкорпоративного образовательного комплекса непрерывной профессиональной подготовки туристских кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Тимофеева Валентина Владимировна. – Калининград, 2015. – 46 с.

287. Тихомирова, Т. Н. Межличностное взаимодействие в образовательной среде и развитие общих способностей / Т. Н. Тихомирова // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – №6. – С. 30–40.

288. Торкунова, Ю. В. Педагогическая система качественного информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Торкунова Юлия Владимировна. – Йошкар-Ола, 2014. – 42 с.

289. Тоффлер, Э. Третья волна [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер; пер. С. Барабанов, К. Бурмистров, Л. Бурмистрова [и др.]. – М.: АСТ, 2004. –

С. 6–261. – URL: http://www.umk.virmk.ru/study/VMK/LITERA/Toffler_Tretiya_volna.pdf (дата обращения: 28.09.2016).

290. Тренинговое занятие для педагогов «Как укрепить психологическое здоровье?» [Электронный ресурс]. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/psihologu/prochee/trieninghovoiezanatiiedliapiedaghoghovkakukriepitpsikhologhichieskoiezdorovie> (дата обращения: 05.04.2018).

291. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/news/33171/> (дата обращения: 20.01.2018).

292. Ульенкова, У. В. Л. С. Выготский и практическая психологическая служба образования сегодня: учеб. пособие [Текст] / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2001. – 245 с.

293. Фассахова, Г. Р. Гуманистическая концепция самоактуализации Абрахама Маслоу и ее применение в педагогической практике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Фассахова Гузель Рафкатъевна. – Казань, 2006. – 21 с.

294. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) [Электронный ресурс]: [утв. приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17 января 2011 г. № 46]. – URL: <http://base.garant.ru/55170903/> (дата обращения: 28.09.2013).

295. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 23.04.2018).

296. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] [принят Гос. Думой от 21 дек. 2012 г. № 273ф; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.] – 404с. – URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 23.04.2018).

297. Федорова, М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы:

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

298. Фельдштейн, Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный университет ; МОДЭК, 2013. – 336 с.

299. Фельдштейн, Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.

300. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 18–32.

301. Фельдштейн, Д. И. Совершенствование аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 162–177.

302. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.

303. Формирование внутренних стимулов учения у студентов: сборник научных трудов [Текст] / под ред. Л. Г. Вяткина. – Саратов: Саратовский государственный педагогический институт, 1991. – 183 с.

304. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

305. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности [Электронный ресурс] / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М., 1987. – URL: <https://www.psyoffice.ru/163-fransella-f.-bannister-d.-novyjj-metod.html> (дата обращения: 03.12.2007).

306. Фролова, С. В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография [Текст] / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова, Ф. В. Повshedная. – М. ; Н. Новгород : Флинта; Изд-во Мининского университета, 2017. – 217 с.

307. Харисова, Л.А. Проблема восприимчивости учреждений общего образования к новшествам [Текст] / Л. А. Харисова // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 11–18.

308. Хачатурова, М. Р. Связь креативности и стрессоустойчивости личности в ситуации оценивания [Текст] / М. Р. Хачатурова, А. А. Федорова // Мир психологии. – 2015. – № 2. – С. 287–297.

309. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции [Текст] / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

310. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

311. Чудов, В. Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Чудов Владимир Львович. – М., 2005. – 49 с.

312. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология [Текст] / И. В. Шаповаленко. – М.: Педагогика, 2004. – 349 с.

313. Шевкиев, Б. А. Психологическое обеспечение личностно-развивающего образования в техническом колледже: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Шевкиев Борис Андреевич. – Ставрополь, 2004. – 178 с. РГБ ОД, 61:04-19/450; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskoe-obespechenie-lichnostnorazvivajuwego-obrazovanija-v-tehnicheskome.html> (дата обращения: 03.03.2005).

314. Щербаков, Ю. И. Влияние тренингов на развитие профессионально – личностных компетенций педагогов [Текст] / Ю. И. Щербаков, Г. В. Юстус // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С.71–75.

315. Щербанева, Н. Г. Психологическая поддержка профессионального развития студентов педагогического вуза средствами психологической службы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Щербанева Наталья Геннадьевна. – Армавир, 2003. – 256 с. РГБ ОД, 61:04-19/397; URL: <http://www.>

dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskaja-podderzhka-professionalnogo-razvitija-studentov-pedagogicheskogo.html (дата обращения: 03.12.2007).

316. Шеховцова, Л. Ф. Мировоззренческие основания гуманистической и трансперсональной психологий [Текст] / Л. Ф. Шеховцова // Христианское мировоззрение как основа психологического консультирования и психотерапии. – СПб.: О-во православных психологов Санкт-Петербурга, 2009. – С. 24–32.

317. Щиголева, Н. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. В. Щиголева. – URL:www.portalus.ru/pedagogics(дата обращения: 05.06.2014).

318. Шингаев, С. М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 [Электронный ресурс] / Шингаев Сергей Михайлович. – СПб., 2014. – 386 с.: ил. РГБ ОД, 71 15-19/15; URL: <http://www.dslib.net/psixologia-truda/psihologicheskoe-obespechenie-professionalnogo-zdorovja-menedzherov.html> (дата обращения: 23.05.2015).

319. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор [Электронный ресурс] / Э. Шостром. – М., 1994. – 54 с. – URL: <http://nkozlov.ru/library/s42/d395/?full=1> (дата обращения: 23.01.2017).

320. Шутова, Н. В. Музыка как средство активизации учебной деятельности: монография [Текст] / Н. В. Шутова. – Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2000. – 126 с.

321. Экзистенциальная и гуманистическая психология [Электронный ресурс]. – URL: <http://hpsy.ru/map.htm> (дата обращения: 25.10.2018).

322. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция [Текст] / В. А. Ядов, В. С. Магун, П. В. Борзикова [и др.]; под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

323. Якиманская, И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.

324. Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки [Текст] / М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1971. – 463 с.

325. Ярошевский, М. Г. Экзистенциальная психология и проблема личности [Текст] / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 25–38.
326. Allport, I. G. Personality: A psychological interpretation. – New York, 1937.
327. Csikszentmihalyi, M. Creativity: flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – New York : Harper Perennial, 1996.
328. Evans, R. I. G. Allport: the man and his ideas / R. I. G. Evans. – New York, 1971.
329. Existential Psychology / Ed. By Rollo May; пер. М. Занадворова и Ю. Овчинниковой; терминологическая правка В. Данченко. – М.: АпрельПресс&Эксмо-Пресс, 2001; К.: PSYLIB, 2005.
330. Existence: A New Dimension In Psychiatry And Psychology / Ed. by Rollo May, Ernst Engel, Henry F. Ellenberger. – New York: Basic Books, 1958.
331. Harrison, Y. One night of sleep loss impairs innovative thinking and flexible decision making / Y. Harrison, J. A. Horne // Organizational behavior and human decision processes. – 1999. – Vol. 78. – № 2.
332. Jourard, S. M. The Transparent Self. 1964 / S. M. Jourard. – URL:<http://www.sidneyjourard.com/>(датаобращения: 20.09.2018).
333. Kelly, G. A. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. – Vol. 1. A theory of personality. – London: Routledge. 1991. (Original work published 1955).
334. Karl and Charlotte Bühler in Dresden: A chapter in the history of German and international psychology. – URL:<http://psylux.psych.tu-dresden.de/buehler/buehler.htm>(датаобращения: 24.10.2018)
335. May, R. Politics and innocence : A humanistic debate / Rollo May, Carl Rogers, Abraham Maslow and other humanistic psychologists. – Dallas (Tex.) : Saybrook, Cop. 1986. – 223, [16] с.; 21 см.; ISBN 0-933071-00-0. Проблемы гуманистической психологии. Хранение: ФВИН: К5-77/72; URL: <https://www.rsl.ru/ru/4readers/catalogues/> (дата обращения: 05.11.2018).

336. Maslow, Abraham H. Motivation and Personality (2nd ed.) / Abraham H. Maslow. – New York etc.: Harper & Row, 1970.

337. Maslow, Abraham H. Toward a psychology of being / Abraham H. Maslow. – 2. ed. – New York etc. : Van Nostrand Reinhold co., Cop. 1968. – XVI, 240 с. – (AnInsightbook). Хранение: ФВИН:К5-47/167; URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 04.04.2016).

338. Maslow, Abraham H. Religions, Values and Peak-Experiences / Abraham H. Maslow. – New York etc.: Penguin Books, 1964, 1976. Harmondsworth, Eng: Penguin, 1964, 1976, 1978, 1986. URL: [Contents.mailto:maslow@maslow.com](mailto:maslow@maslow.com) (датаобращения: 25.10.2018).

339. Murray, H. A. Endeavors in psychology: selections from the personology / H. A. Murray. – New York, 1981.

340. Robinson, F. Love's story told: a life of H. A. Murray / F. Robinson. – Camb., 1992.

341. Rogers, C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / C. R. Rogers. – New York: Introduction by Peter Kramer, M. D. Houghton Mifflin Co., 1961. – URL: <http://www.nrogers.com/carlrogersbooks.html> (дата обращения: 05.11.2018).

342. Staler, Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology / Ch. Staler //Amer. Psychol. – 1971. – V. 26. – No. 4.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Схема 2 – Взаимодействие элементов содержательного компонента Концепции сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях современного педвуза (дидактический аспект)

условия сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога																																																	
блочное	модульное	построение	психолого-	педагогичес-	ких	дисциплин	и	психологиза	ция	содержания	учебных	дисциплин	проблемное	обучение	проектная	деятельность	тренинги	мастер-	классы	семинары	конференции	и	олимпиады	научно-	исследова-	тельская	работа	клинические	базы	рейтинговая	система	оценивания	и контроля	результатов	система	повышения	квалификации	самостоятел	ьной работы	студентов	системе	электронног	о обучения	профориента	ция	система	дополнитель	ного	образования
образовательная среда современного педагогического вуза																																																	

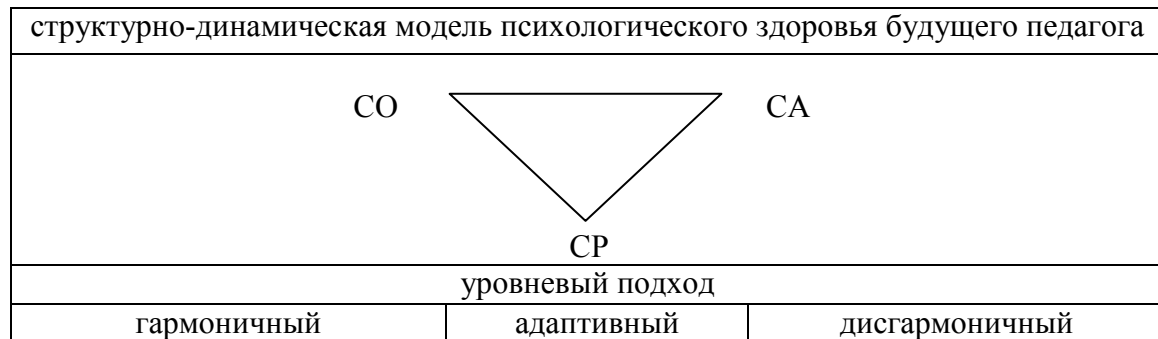
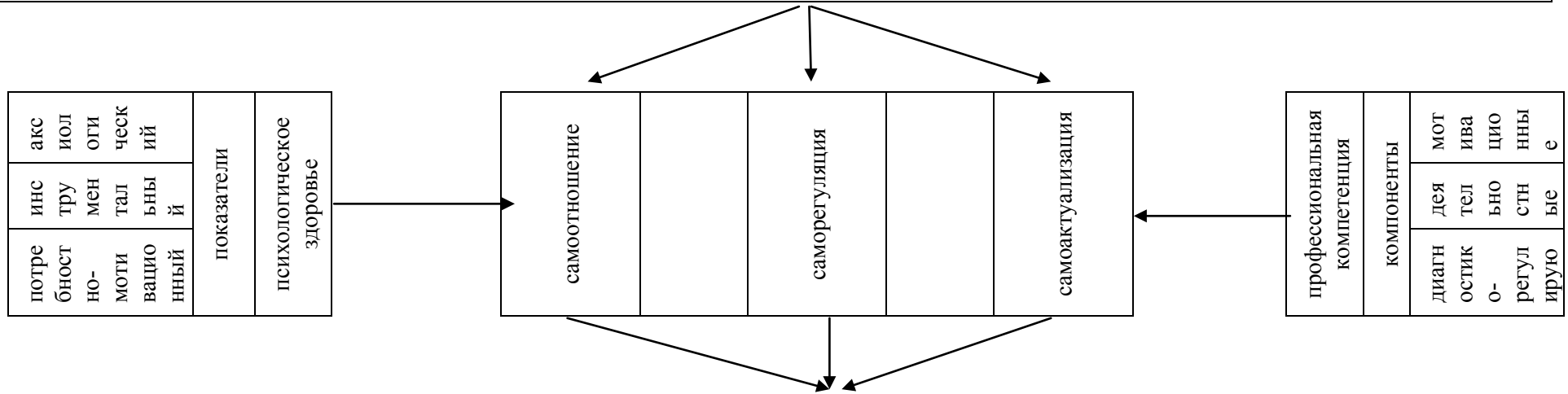
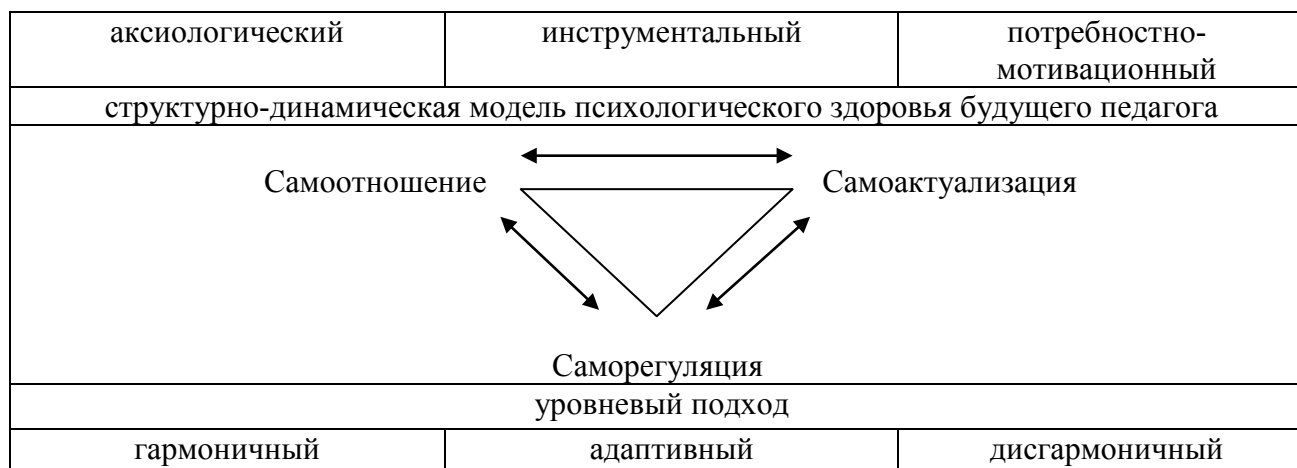
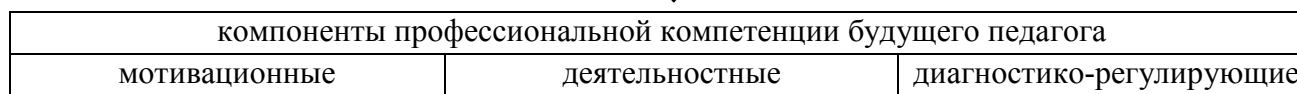
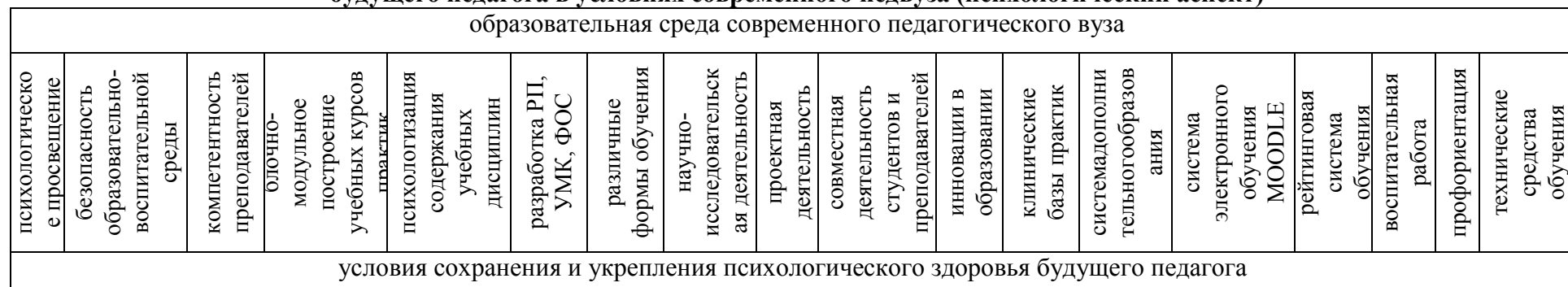


Схема 3 – Взаимодействие элементов содержательного компонента Концепции сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога в условиях современного педвуза (психологический аспект)



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

АНКЕТА

«Психологическое здоровье студента-будущего педагога: что я знаю об этом?»

Факультет _____ Курс ____ Специальность _____

Уважаемые студенты! Будьте добры, ответьте на предложенные вопросы.

1. Что, на Ваш взгляд, является психологическим здоровьем человека:

- полноценное развитие личности;
- физическое здоровье;
- психическое здоровье;
- высокий уровень развития познавательных психических процессов;
- соматическое здоровье;
- благополучие в нервно-психической сфере;
- отсутствие хронических заболеваний;
- эмоциональное благополучие;
- социализация;
- отсутствие синдрома эмоционального выгорания;
- навыки социального взаимодействия;
- иное _____

2. Что из перечисленного ниже является составным компонентом психологического здоровья будущего педагога:

- психологическая грамотность;
- саморегуляция;
- самоактуализация;
- самоотношение;
- самоопределение в профессии;
- педагогическая культура;
- наличие знаний, умений, навыков;
- самооценка;
- нервно-психическое здоровье;
- профессиональная компетентность;
- эмоциональный комфорт;
- иное _____

3. Какие условия необходимо создать в вузе для сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога:

- психологическое просвещение;
- безопасность образовательно-воспитательной среды;
- компетентность преподавателей;
- построение учебных курсов;
- воспитательная работа;
- технические средства обучения;
- научно-исследовательская деятельность;
- проектная деятельность;
- инновации в образовательной среде;
- совместная деятельность студентов и преподавателей;
- рейтинговая система обучения;
- иное _____

Спасибо за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика исследования самооотношения¹

Инструкция: Вам предлагается выполнить следующее задание, в котором содержатся вопросы в форме возможных утверждений об особенностях Вашего характера, привычках, интересах и т.д. На эти вопросы не может быть «хороших» или «плохих» ответов, т.к. каждый человек имеет право на свою собственную точку зрения. Для того, чтобы полученные на основании Ваших ответов результаты оказались наиболее информативными и плодотворными для конкретизации собственного представления о себе, Вам нужно постараться выбрать наиболее точные и достоверные ответы.

Отвечая, помните о следующих простых правилах:

1. Вопросы составлены так, что особого времени на обдумывание не требуется. Давайте первый ответ, который придёт Вам в голову (как правило, он оказывается наиболее естественным). Конечно, вопросы слишком коротки, чтобы в них содержались все необходимые подробности, поэтому отвечайте, представляя себе сами типичные ситуации, не задумываясь над деталями.
2. Возможно, некоторые вопросы Вам трудно отнести к себе. В таком случае постарайтесь дать предположительный ответ.
3. Помните, что «плохих» ответов быть не может. Не пытайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно выражайте свое собственное мнение.

Читайте последовательно каждое из приведённых выше утверждений и решайте – верно, оно по отношению к Вам или неверно. На бланке ответов рядом с каждым номером утверждения расположены две пустые клетки. Если утверждение верно по отношению к Вам, поставьте «птичку» в левую клетку, если неверно - в правую. Не задумывайтесь долго над ответом.

Текст опросника

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю – мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым родным и любимым людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-то хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.

¹См.: Пантилеев С. Р. Методика исследования самооотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.

17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьёз.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что всё равно выйдет не так, как я решил.
28. Моё отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издёвки подшучиваю над собой.
31. Если бы моё второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнёр по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надёжного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается – это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникают сомнения, а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы было больше таких людей, как я, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.

58. Моё мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало того, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя, - малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.
66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще оставляют горький осадок, в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.
71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я – человек ненадёжный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Моё внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьёзных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Моё собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
84. Мне кажется, что глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие проступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.
91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому, что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне ещё многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.

100. Те, кто меня не любят, просто не знают, что я за человек.
 101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня особого труда.
 102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
 103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
 104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
 105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
 106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
 107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
 108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
 109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
 110. Уверен, что в жизни я на своём месте.

Бланк ответов

ФИО _____

Специальность _____ Дата _____

Возраст _____ Пол _____

	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	
1			21			41			61			81			101
2			22			42			62			82			102
3			23			43			63			83			103
4			24			44			64			84			104
5			25			45			65			85			105
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	
6			26			46			66			86			106
7			27			47			67			87			107
8			28			48			68			88			108
9			29			49			69			89			109
10			30			50			70			90			110
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	Результат
11			31			51			71			91			Шк Балл Стен
12			32			52			72			92			1
13			33			53			73			93			2
14			34			54			74			94			3
15			35			55			75			95			4
															5
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	6
16			36			56			76			96			7
17			37			57			77			97			8
18			38			58			78			98			9
19			39			59			79			99			
20			40			60			80			100			

ПРИЛОЖЕНИЕ Г
Самоактуализационный тест

1

Инструкция: Вам предлагается тест-опросник, каждый пункт которого содержит два высказывания, обозначенные буквами «а» и «б». Внимательно прочитайте каждую пару и пометьте на регистрационном бланке напротив номера соответствующего вопроса то из них, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения (поставьте крестик в квадрате под соответствующей буквой).

Текст опросника

1. а) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
б) Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.
4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
б) Я не чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
6. а) В сложных ситуациях всегда надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.
б) В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.
7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.
б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.
б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.
9. а) Я могу без всяких угрызений совести отложить на завтра то, что я должен сделать сегодня.
б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется "бросаться" на людей.
б) Я никогда не бываю зол на столько, чтобы мне хотелось "бросаться" на людей.
11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.
б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.
12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.
б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. а) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.
б) Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.
14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
б) У меня почти никогда не возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне хочется.

¹ См.: Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 426–433.

15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.
б) Я не считаю нужным для себя избегать огорчений.
16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, когда думаю о будущем.
б) Я редко испытываю чувство беспокойства, когда думаю о будущем.
17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.
б) Я бы хотел совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны, даже если ради этого нужно было отойти от своих принципов.
18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.
б) Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей "настоящей" жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.
19. а) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с близкими.
б) Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с близкими.
20. а) Люди, которые проявляют интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.
б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.
21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.
б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.
22. а) Я часто задумываюсь о том, правильно ли я вел себя в тех или иных ситуациях.
б) Я редко задумываюсь о том, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
23. а) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
24. а) Главное в нашей жизни – творить, создавать что-то новое.
б) Главное в нашей жизни - приносить пользу людям.
25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали бы традиционно мужские черты характера, а у женщин - традиционно женские.
б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе традиционно мужские и традиционно женские свойства характера.
26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.
б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.
27. а) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.
б) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями их человеческой природы.
28. а) Я уверен в себе.
б) Я не уверен в себе.
29. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.
б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.
30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является его любимая работа.

- б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.
31. а) Я никогда не сплетничаю.
б) Иногда мне приятно посплетничать.
32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.
б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.
34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.
б) Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
35. а) Меня иногда (редко) беспокоит чувство вины.
б) Меня часто беспокоит чувство вины.
36. а) Я чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
б) Я не чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. а) Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.
б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.
38. а) Я считаю необходимым следовать правилу: "Не трать время даром".
б) Я не считаю необходимым следовать правилу: "Не трать время даром".
39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.
б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего замечательного.
б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
41. а) Я предпочитаю оставлять приятное на потом.
б) Я не оставляю приятное на потом.
42. а) Я часто принимаю спонтанные решения.
б) Я редко принимаю спонтанные решения.
43. а) Я стараюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к неприятностям.
б) Я стараюсь открыто не выражать своих чувств, если это может привести к неприятностям.
44. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для себя вещах.
б) Я редко вспоминаю о неприятных для себя вещах.
46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
б) Мне кажется, что люди должны в общении с другими скрывать свое недовольство ими.
47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.
б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
49. а) При определении того, что хорошо, что плохо, для меня важно мнение других людей.

- б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.
50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.
б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.
51. а) Я постоянно стремлюсь к самоусовершенствованию.
б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.
52. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.
б) Достижение счастья - это главная цель человеческих отношений.
53. а) Мне кажется, что я могу вполне мере доверять своим собственным оценкам.
б) Мне кажется, что я не могу в полной мере доверять своим собственным оценкам.
54. а) При необходимости человек может достаточно легко освободиться от своих привычек.
б) Человеку крайне трудно освободиться от своих привычек.
55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.
б) Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.
56. а) В некоторых случаях я считаю себя в праве дать понять человеку, что он кажется мне глупым и неинтересным.
б) Я никогда не считаю себя в праве дать понять человеку, что он кажется мне глупым и неинтересным.
57. а) Можно судить со стороны, на сколько счастливо складываются отношения между людьми.
б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, на сколько удачно складываются отношения между людьми.
58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по нескольку раз.
б) Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.
59. а) Я очень увлечен своей работой.
б) Я не могу сказать, что увлечен своей работой.
60. а) Я недоволен своим прошлым.
б) Я доволен своим прошлым.
61. а) Я чувствую себя обязанным говорить правду.
б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
62. а) Существует очень мало ситуаций, в которых я могу позволить себя дурачить.
б) Существует множество ситуаций, в которых я могу позволить себя дурачить.
63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.
б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому можно оправдать бестактность.
64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
65. а) По возможности я стараюсь делать то, что от меня ждут окружающие.
б) Обычно я не задумываюсь над тем, соответствует ли мое поведение тому, что от меня ждут.
66. а) Интерес к самому себе всегда необходим человеку.
б) Излишнее самокопание имеет дурные последствия.
67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
68. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
б) Лишь небольшое, из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.
б) Не только тщеславные люди не думают о своих достоинствах.
70. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

- б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.
71. а) Человек должен раскаиваться в своих проступках.
б) Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих проступках.
72. а) Мне необходимы обоснования для принятия своих чувств.
б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.
73. а) В большинстве ситуаций я, прежде всего, стараюсь понять, что хочу сам.
б) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, что хотят окружающие.
74. а) Я стараюсь никогда не быть "белой вороной".
б) Я позволяю себе иногда быть "белой вороной".
75. а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.
б) Даже если я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.
б) Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.
77. а) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
78. а) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так как приносят пользу людям.
б) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так как они доставляют человеку эмоциональное удовольствие.
79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
80. а) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
б) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. а) Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
б) Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
82. а) Довольно часто мне бывает скучно.
б) Мне никогда не бывает скучно.
83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от взаимности.
б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверен, что оно взаимно.
84. а) Я легко принимаю рискованные решения.
б) Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.
85. а) Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.
б) Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а) Я готов примириться со своими ошибками.
б) Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а) Если я делаю что-то исключительно в своих интересах, то это вызывает у меня чувство вины, даже если мои действия не вредят никому.
б) Я никогда не испытываю чувства вины, если делаю что-то исключительно для себя.
88. а) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
б) Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а) Я хорошо понимаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а) Прошлое, настоящее и будущее представляется мне единым целым.
б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.

92. а) Я предпочитаю проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.
б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфорте.
93. а) Бывает, мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
б) Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.
б) По природе человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.
95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.
б) Мне иногда нравятся сальные шутки.
96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.
б) Меня любят потому, что мое поведение вызывает любовь окружающих.
97. а) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.
б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.
98. а) Я чувствую себя уверенно в отношениях с другими людьми
б) Я чувствую себя неуверенно в отношениях с другими людьми.
99. а) Защищая свои интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.
б) Защищая свои интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.
100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
101. а) Я считаю, что способность к творчеству - природное свойство человека.
б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.
102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в том, что я делаю.
б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо.
103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
104. а) Мне легко смириться со своими слабостями.
б) Мне трудно смириться со своими недостатками.
105. а) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
106. а) Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
б) Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.
б) Человек должен стараться заниматься только тем, что ему интересно.
108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
109. а) Иногда я не против того, когда мной командуют.
б) Мне никогда не нравится, что мной командуют.
110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.
б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
111. а) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.
б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.
113. а) О человеке никогда нельзя с уверенностью сказать, добрый он или злой.
б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
115. а) Люди иногда раздражают меня.
б) Люди редко раздражают меня.
116. а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.
б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.
117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.
б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.
118. а) Я воспринимаю себя таким, каким меня видят окружающие.
б) Я вижу себя совсем не таким, каким меня видят окружающие.
119. а) Бывает, что я стыжусь своих чувств.
б) Я никогда не стыжусь своих чувств.
120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
б) Я никогда не любил участвовать в жарких спорах.
121. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новыми событиями в мире искусства и литературы.
б) Я постоянно слежу за новыми событиями в мире искусства и литературы.
122. а) Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.
б) Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.
123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.
б) Я редко руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.
124. а) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.
б) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.
125. а) Я боюсь неудач.
б) Я не боюсь неудач.
126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.
б) Меня не беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Бланк ответов

ФИО _____

Специальность _____ Дата _____

Возраст _____ Пол _____

	а	б		а	б		а	б		а	б		а	б	
1			22			43			64			85			106
2			23			44			65			86			107
3			24			45			66			87			108
4			25			46			67			88			109
5			26			47			68			89			110
6			27			48			69			90			111
7			28			49			70			91			112
8			29			50			71			92			113

9		30		51		72		93		114		
10		31		52		73		94		115		
11		32		53		74		95		116		
12		33		54		75		96		117		
13		34		55		76		97		118		
14		35		56		77		98		119		
15		36		57		78		99		120		
16		37		58		79		100		121		
17		38		59		80		101		122		
18		39		60		81		102		123		
19		40		61		82		103		124		
20		41		62		83		104		125		
21		42		63		84		105		126		

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Опросник «Стиль саморегуляции поведения»¹

Инструкция: Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Бланк ответов

ФИО _____

Специальность _____ Дата _____

Возраст _____ Пол _____

№ п/п	Утверждения	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1.	Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.				
2.	Люблю всякие приключения, могу идти на риск.				
3.	Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.				
4.	Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”.				
5.	Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.				
6.	Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.				
7.	Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.				
8.	Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.				
9.	Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.				
10.	Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.				
11.	Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.				
12.	Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.				
13.	Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.				
14.	Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.				

¹ См.: Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.

15.	Не люблю много раздумывать о своем будущем.				
16.	В новой одежде часто ощущаю себя неловко.				
17.	Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.				
18.	Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.				
19.	Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.				
20.	Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.				
21.	Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.				
22.	Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.				
23.	В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.				
24.	При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.				
25.	Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.				
26.	Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.				
27.	Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.				
28.	Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.				
29.	Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.				
30.	В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.				
31.	Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.				
32.	Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33.	Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.				
34.	Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35.	Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36.	В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.				
37.	Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38.	Редко отступаю от начатого дела.				
39.	Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.				

40.	Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.				
41.	Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.				
42.	Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43.	Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.				
44.	После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.				
45.	Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.				
46.	Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.				

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица 12 – Сравнительный анализ показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (специалитет)

Показатели	фпп (дошк) 1 гр			фпп (начал) 2 гр			гф (ин нач) 3 гр			фпп (псих) 4 гр			фпп (логоп) 5 гр		
	конс	конт	тест	конст	контр	ттест	конс	конт	ттест	конс	конт	ттест	конс	контр	ттест
Планирование	4,85714	5,66666	0,013886*	4,65	5,35	0,108938	4,40909	5,90909	0,00079***	4,16667	5,33333	0,03547*	4,72727	5,30435	0,04386*
Моделирование	4,23809	4,761904	0,236041	4,25	4,85	0,10077	4,90909	5,22727	0,41052	4,38889	4,83333	0,30101	4,36364	4,86957	0,06751
Программирование	4,61905	5,619	0,020403*	4,35	4,9	0,11601	4,59091	5,27273	0,09097	4,16667	5,05556	0,13583	4,54545	5,30435	0,03559*
Оценивание результатов	4,90476	5,42857	0,245557	4,85	5,2	0,49003	4,81818	5,63636	0,12843	4,38889	5,44444	0,04809*	4,5	5,30435	0,03035*
Гибкость	4,04762	4,7619	0,055118	4,2	4,8	0,11472	4,40909	5,04545	0,06053	4,05556	5	0,02145*	4,36364	4,86957	0,09552
Самостоятельность	5,38095	5,71429	0,387913	4,95	5,5	0,22642	5,13636	5,59091	0,24921	4,94444	5,44444	0,42907	5	5,65217	0,08267
Общий уровень саморегуляции	25,0476	28,9524	0,007729**	24,25	27,6	0,01063*	25,2727	29,6818	0,0095**	23,1111	28,1111	0,02349*	24,5	27,8261	0,00081***

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,** при уровне значимости $p \leq 0,01$ *** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж
Сравнительный анализ результатов по методике МИС

Рисунок А – Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента ЭГ по методике МИС

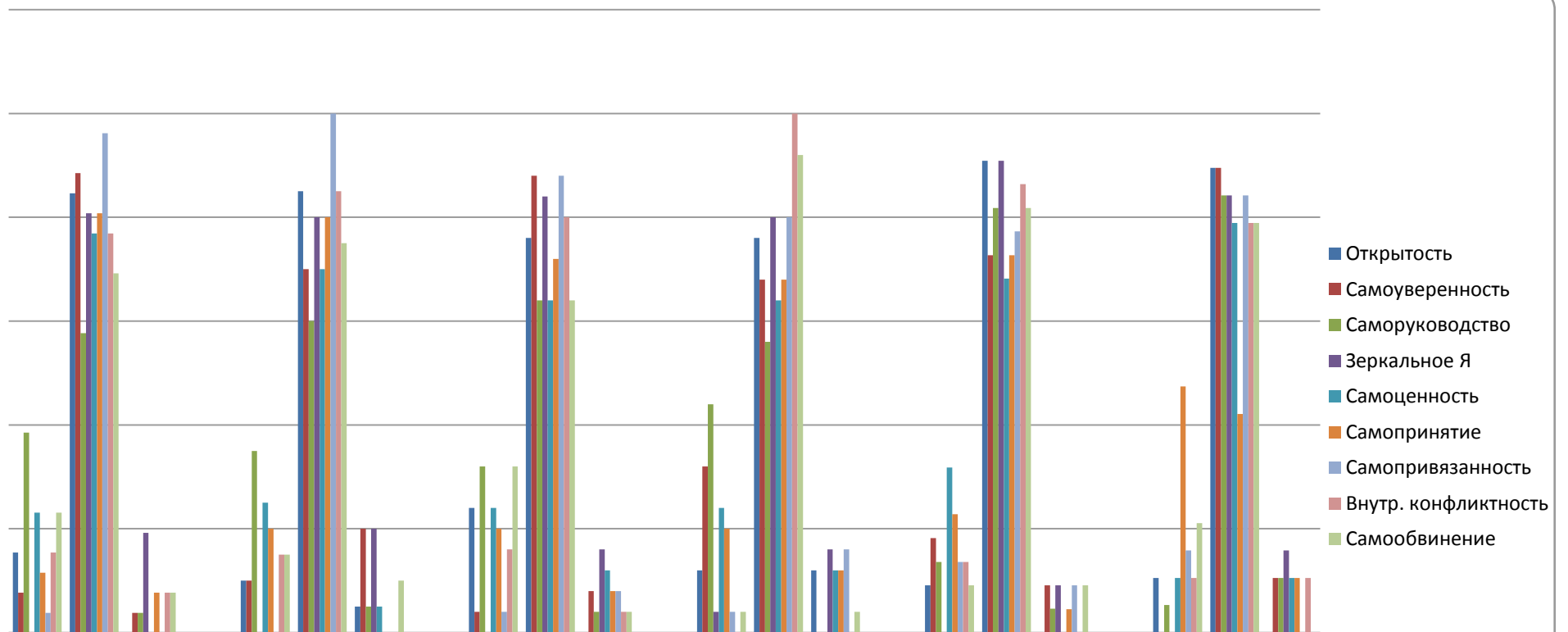


Рисунок В – Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента ЭГ по методике МИС

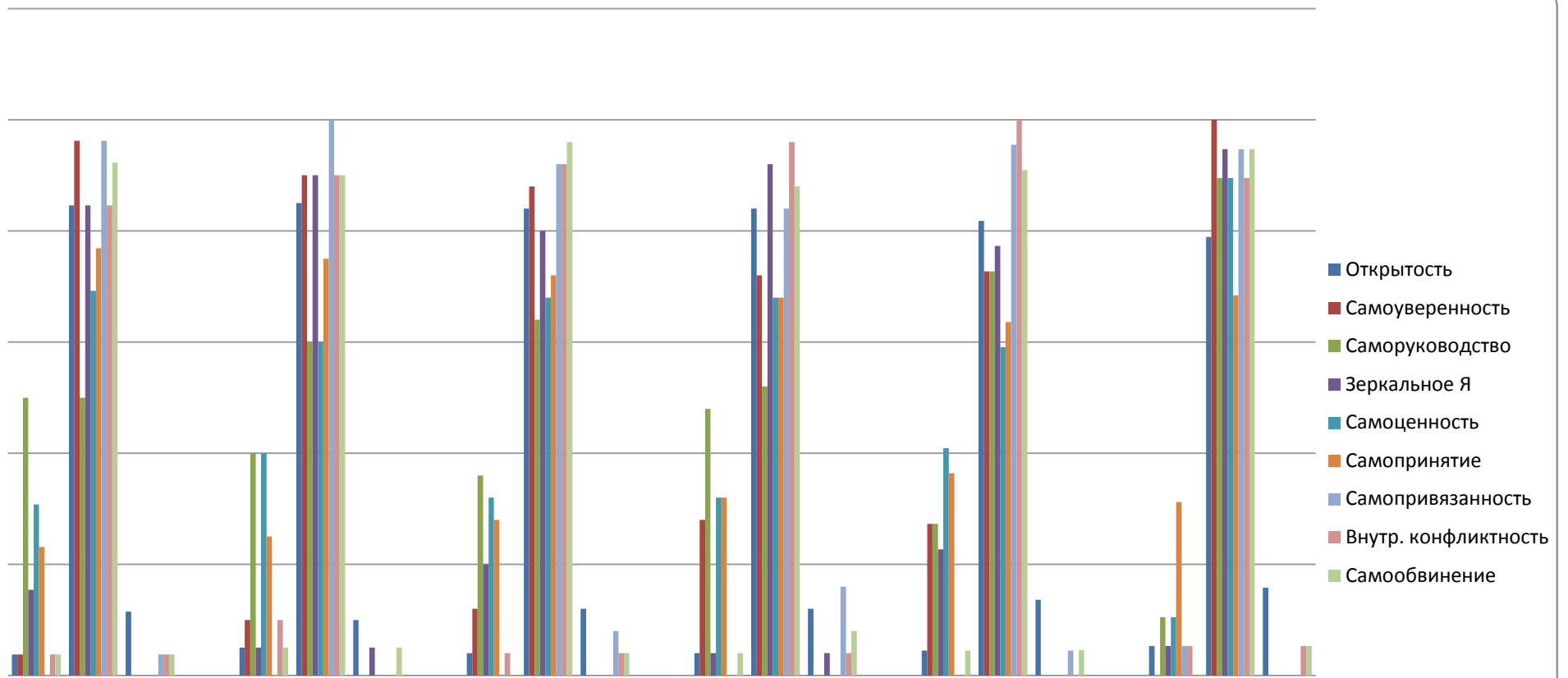


Рисунок С – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное отделение) по методике МИС

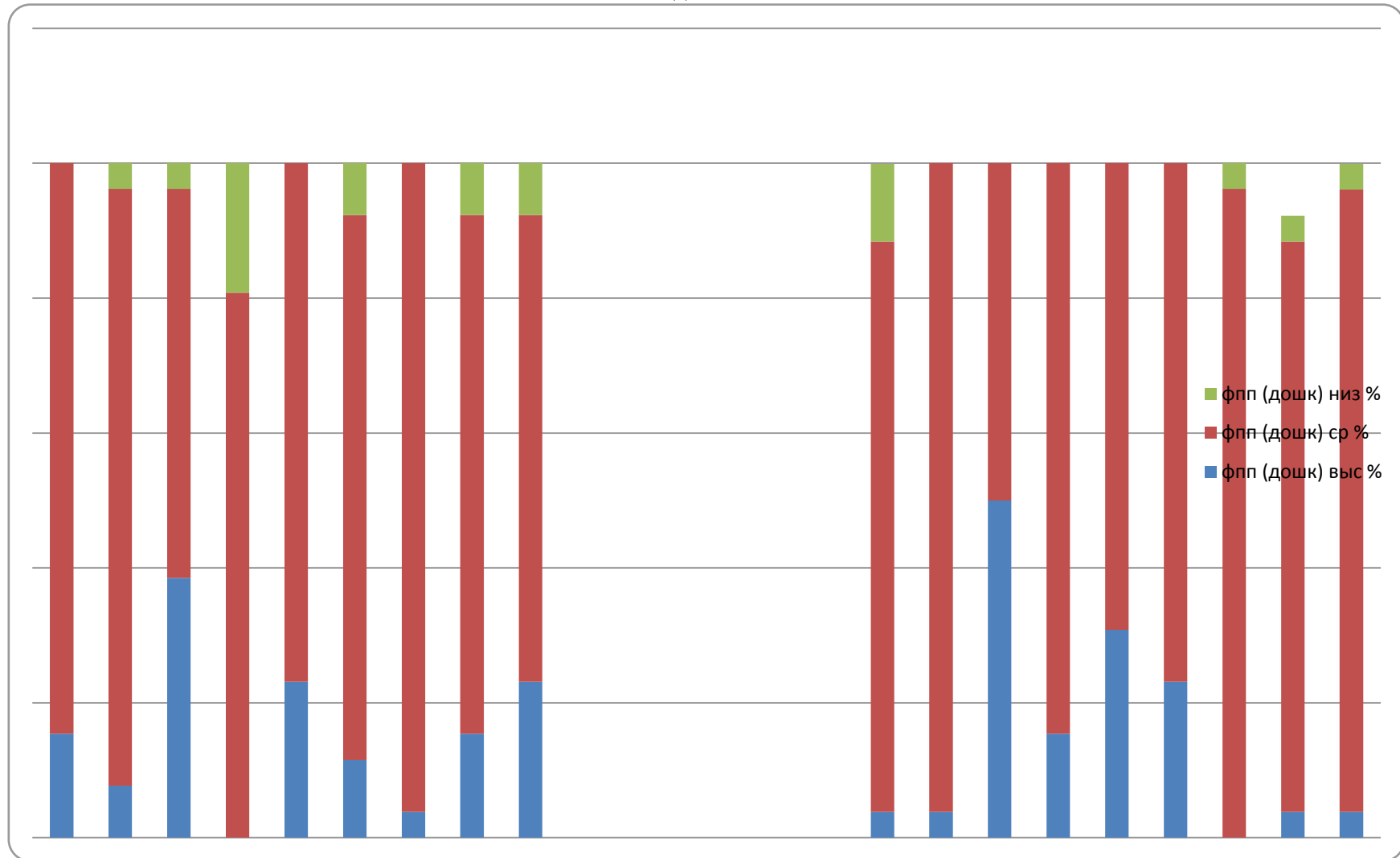


Рисунок D – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное отделение) по методике МИС

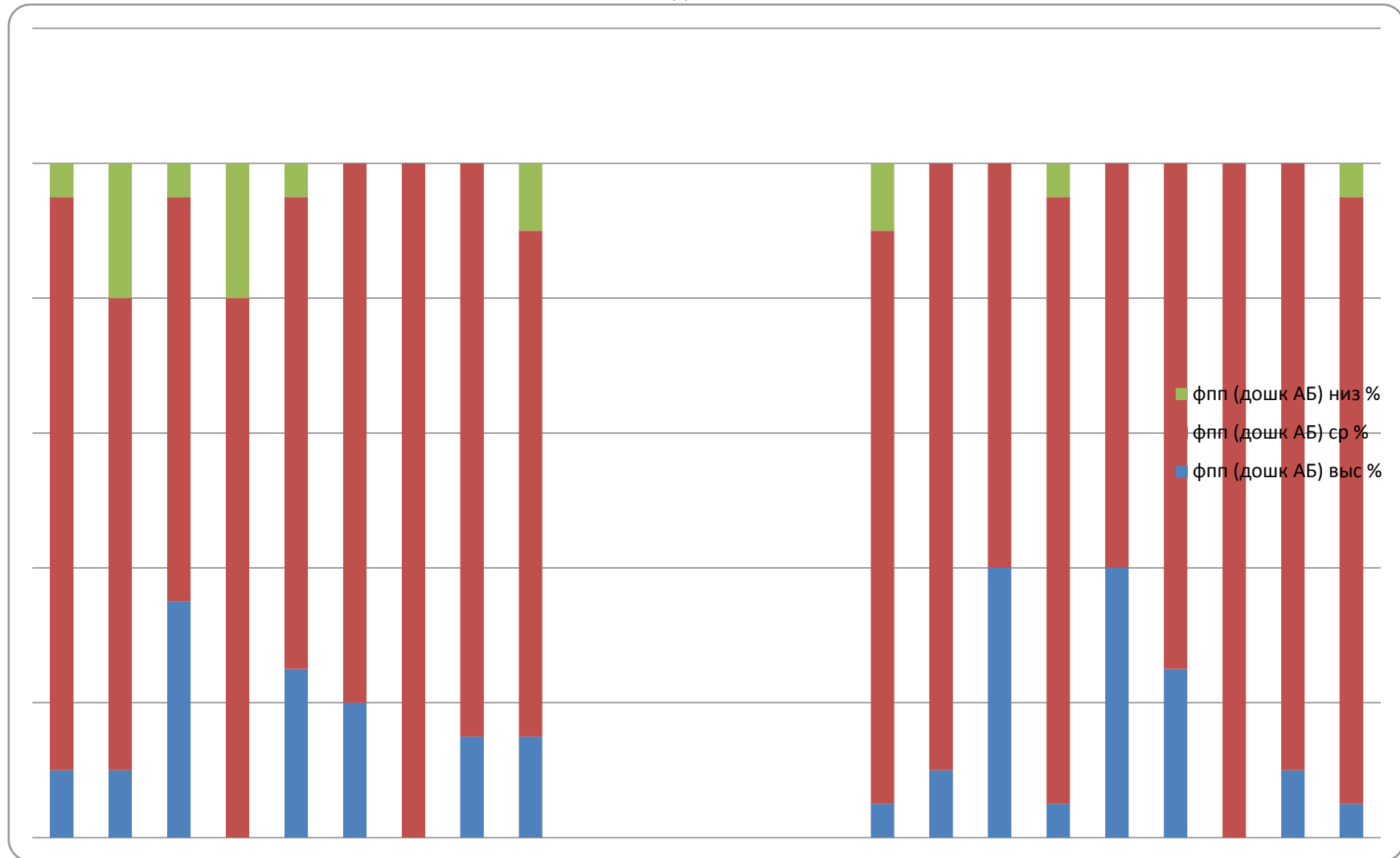


Рисунок Е – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ иностранное начальное отделение) по методике МИС

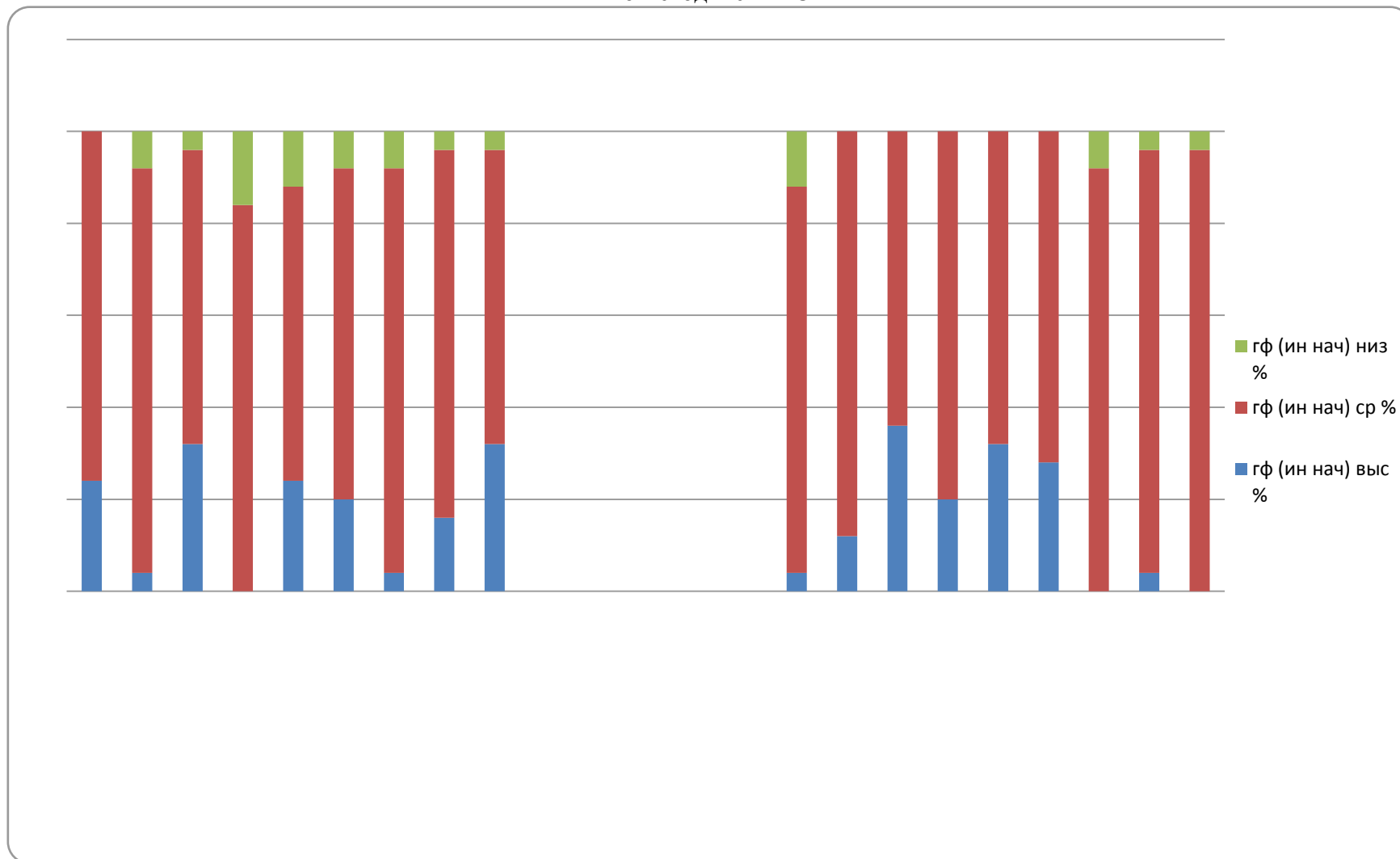


Рисунок F – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФФК) по методике МИС

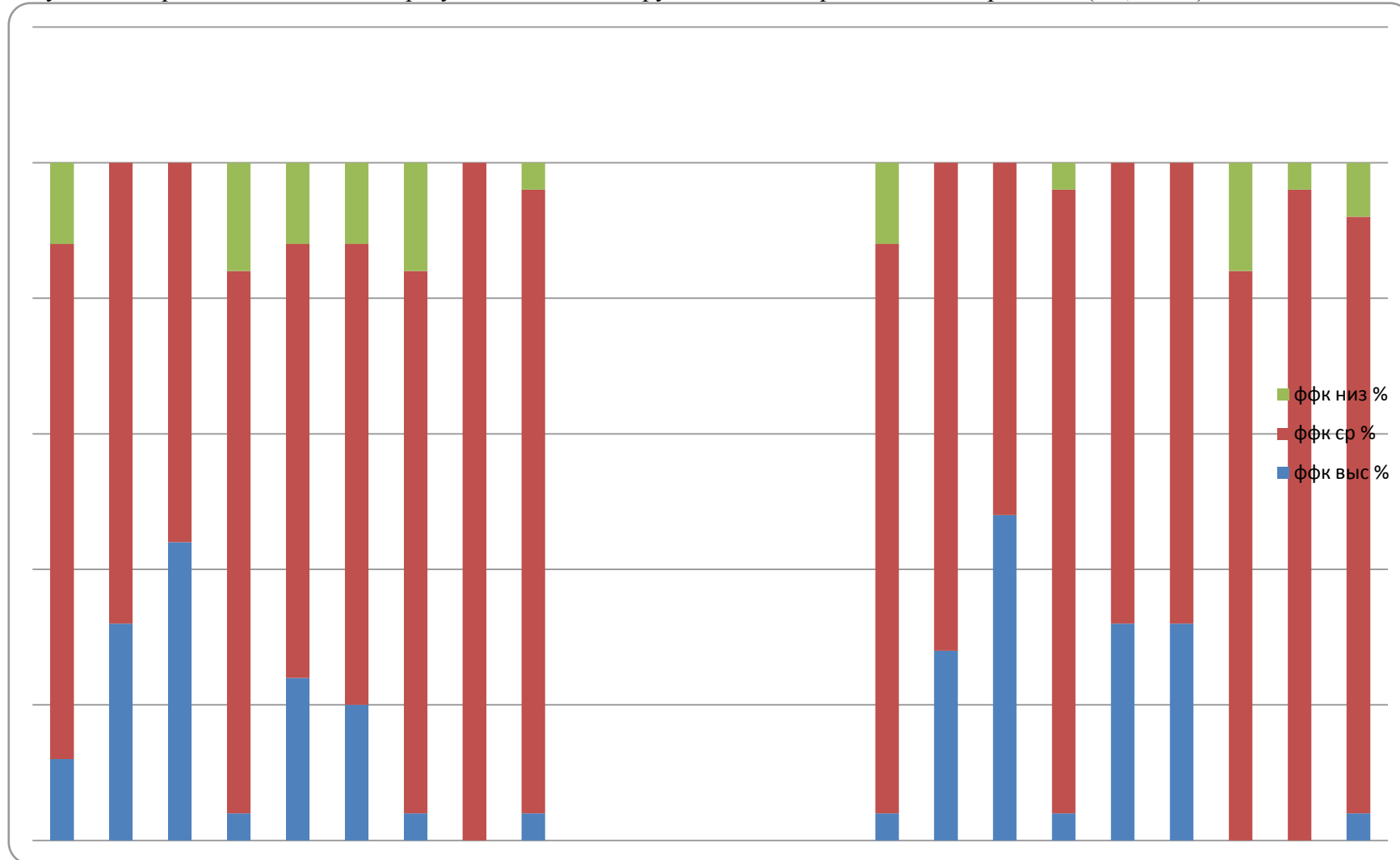


Рисунок G – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ филологи) по методике МИС

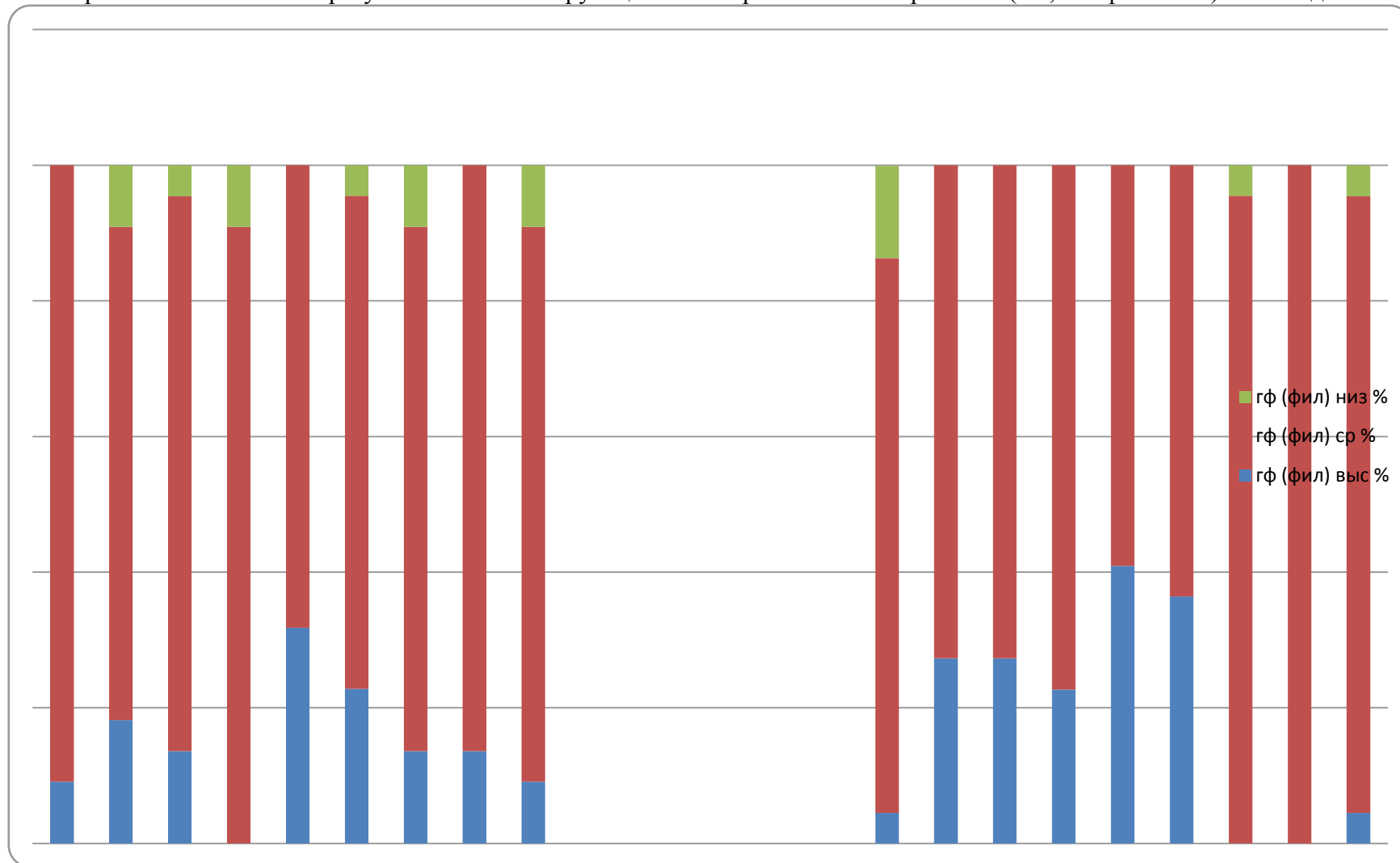


Рисунок Н – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ППФ психологи) по методике МИС

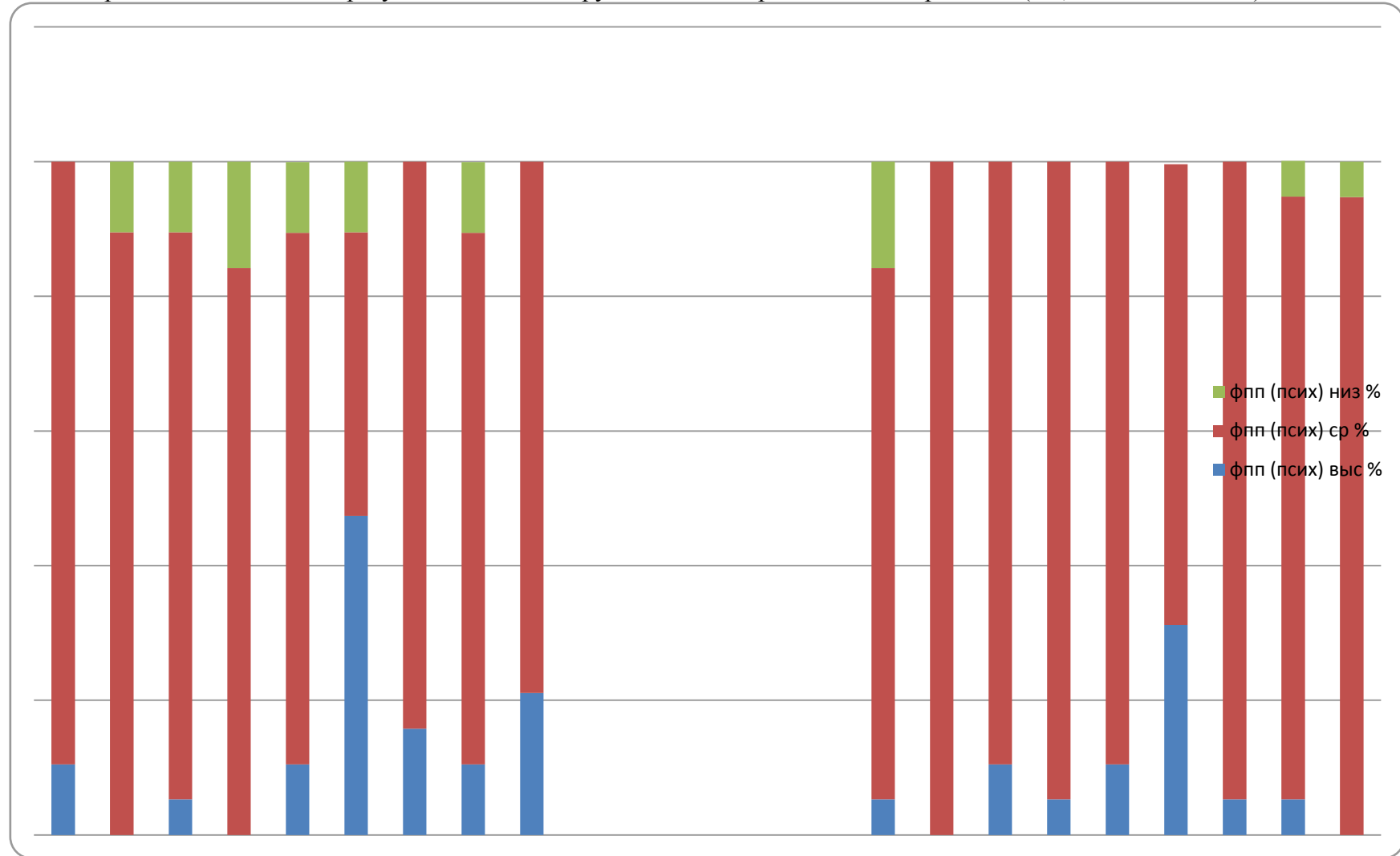


Рисунок J– Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента ЭГ по методике САТ

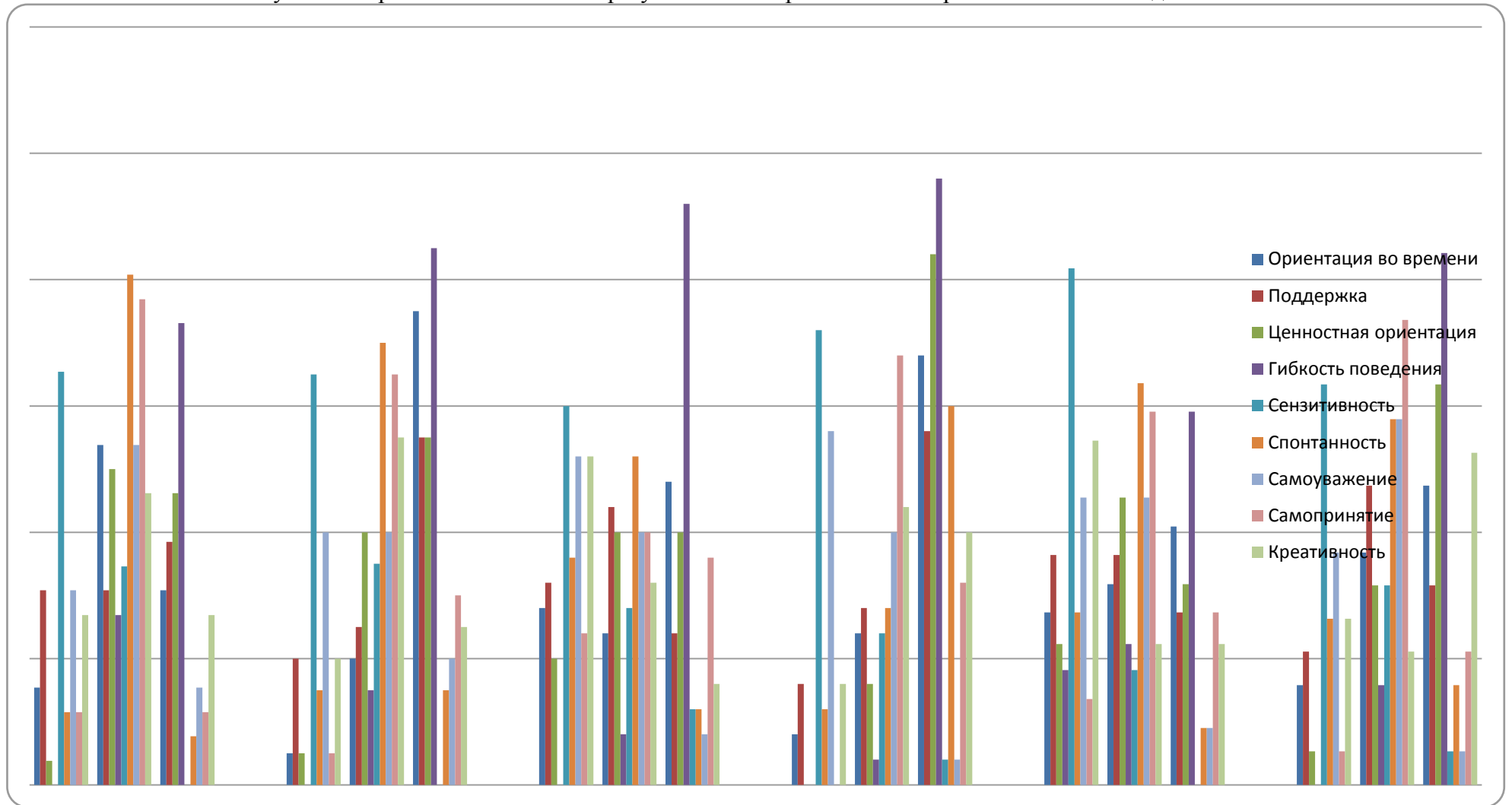


Рисунок К – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное отделение) по методике САТ

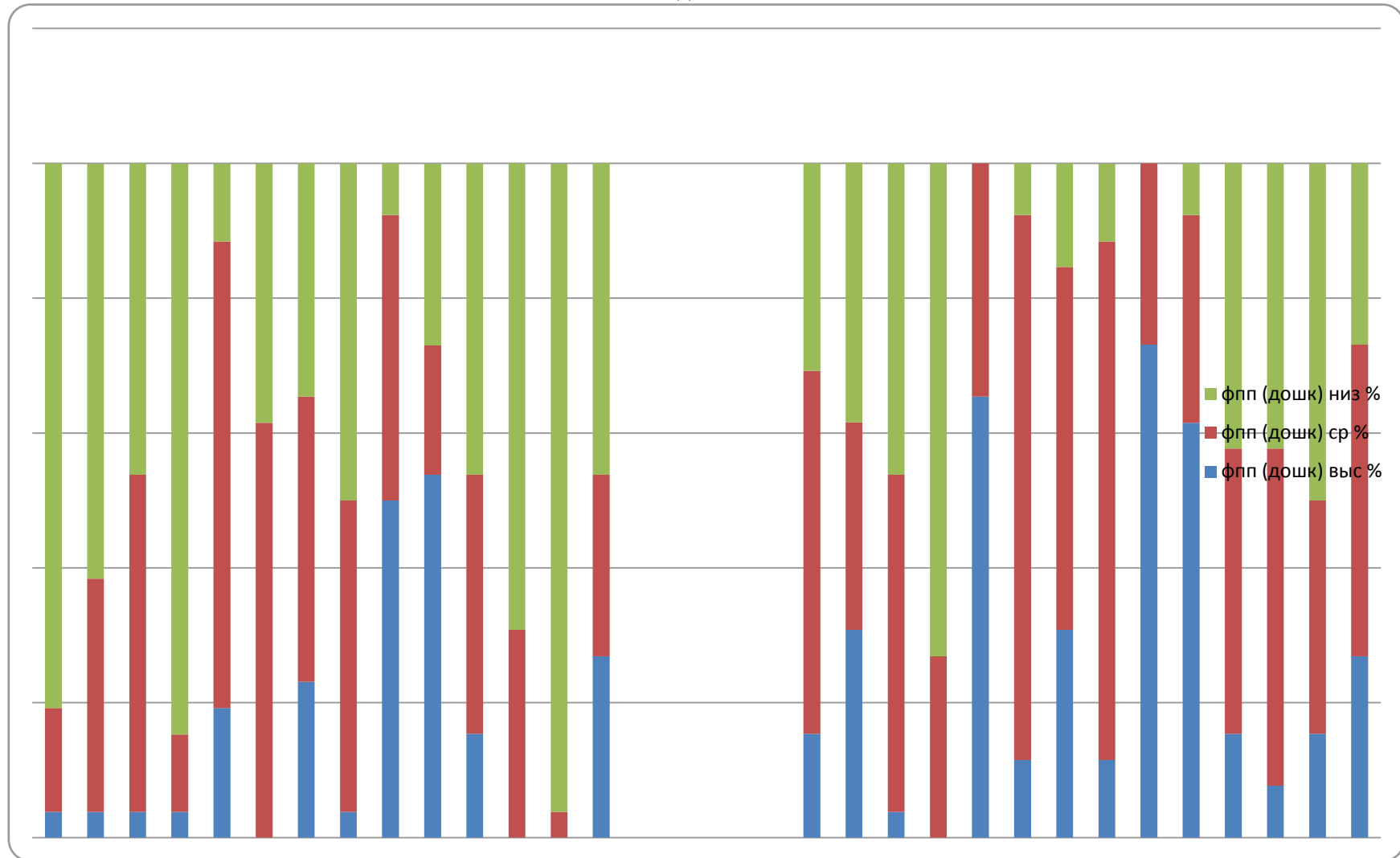


Рисунок L – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное АБ) по методике САТ

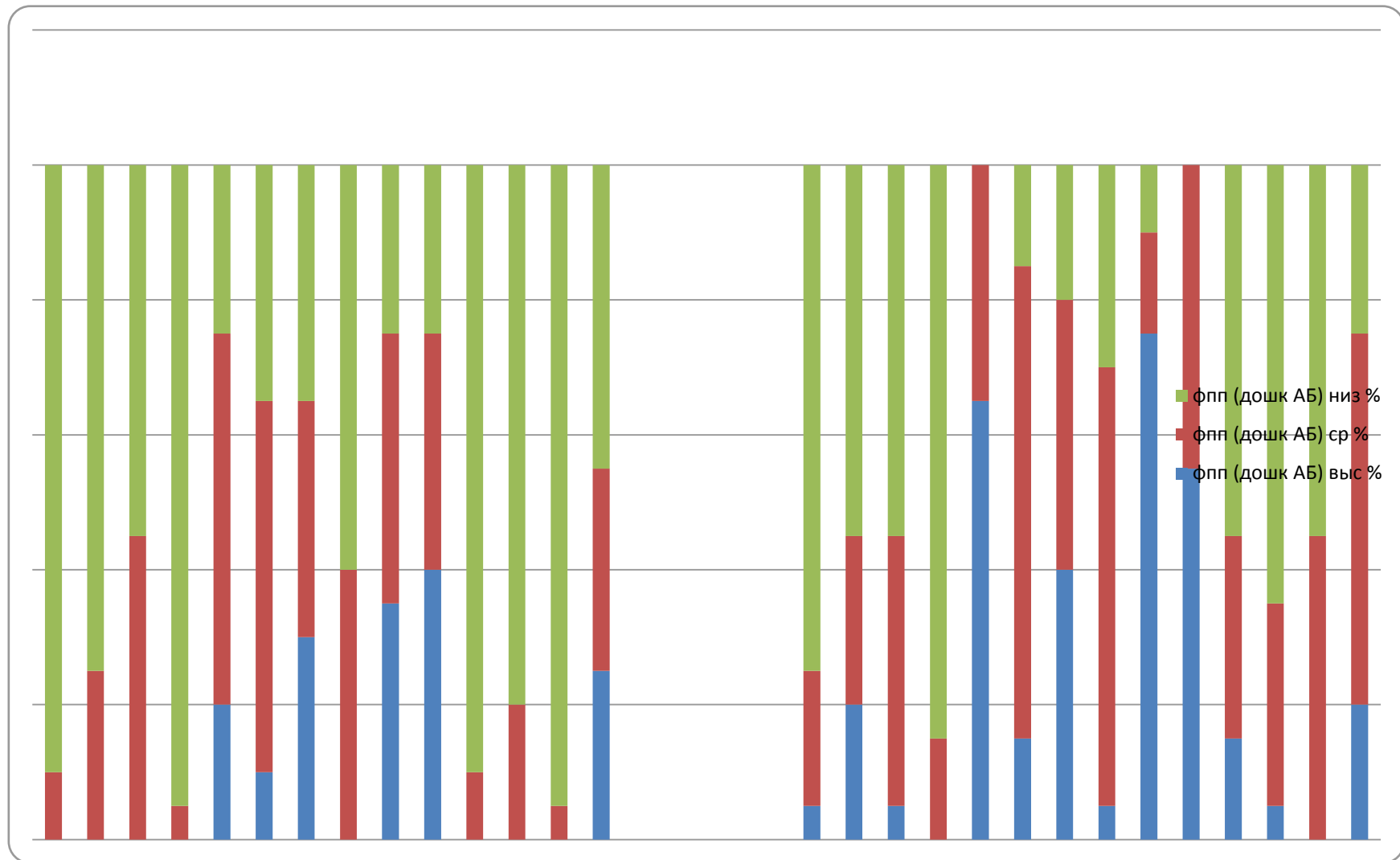


Рисунок М - Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ иностранное начальное) по методике САТ

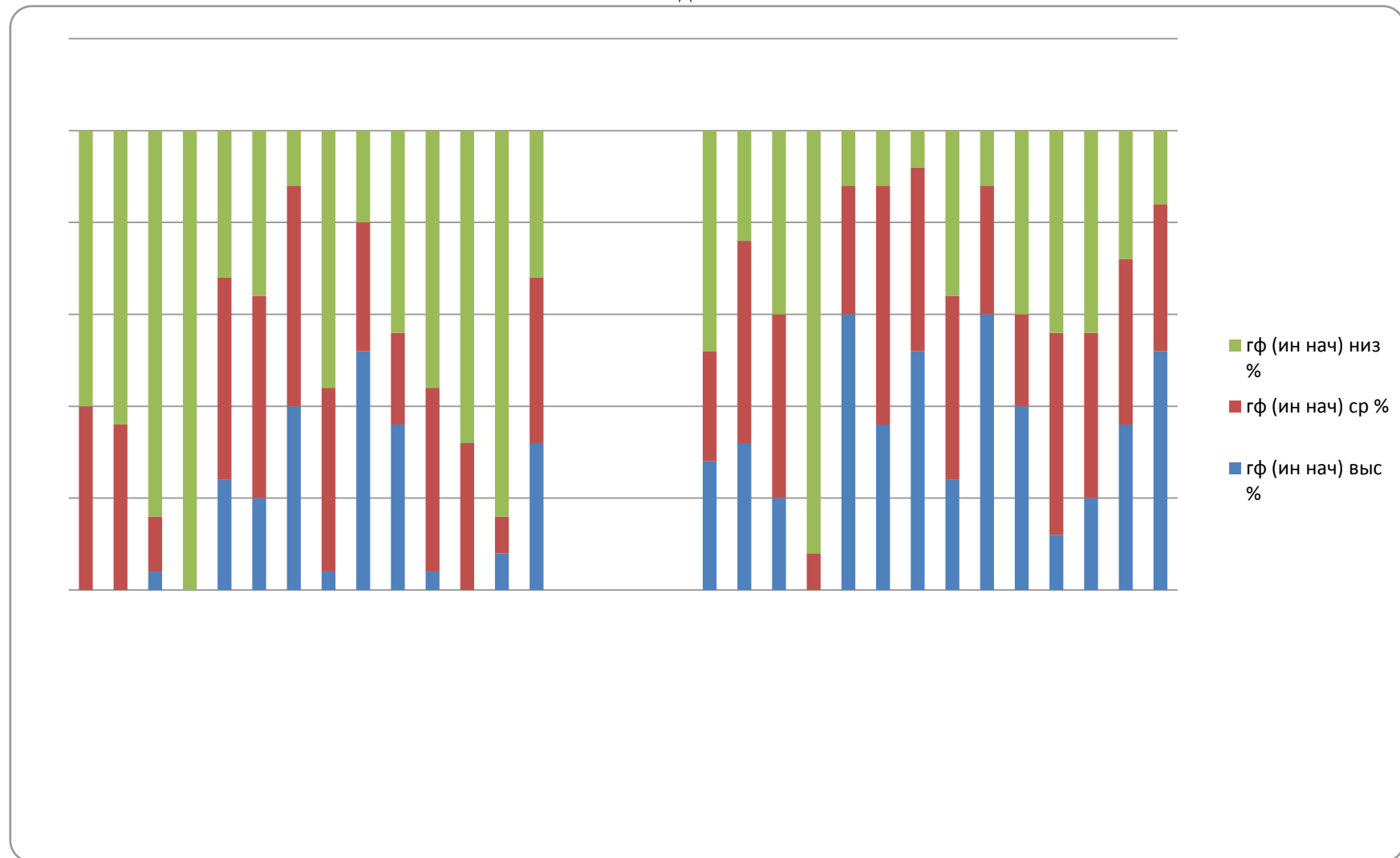


Рисунок N – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов (ЭГ, ФФК) по методике САТ

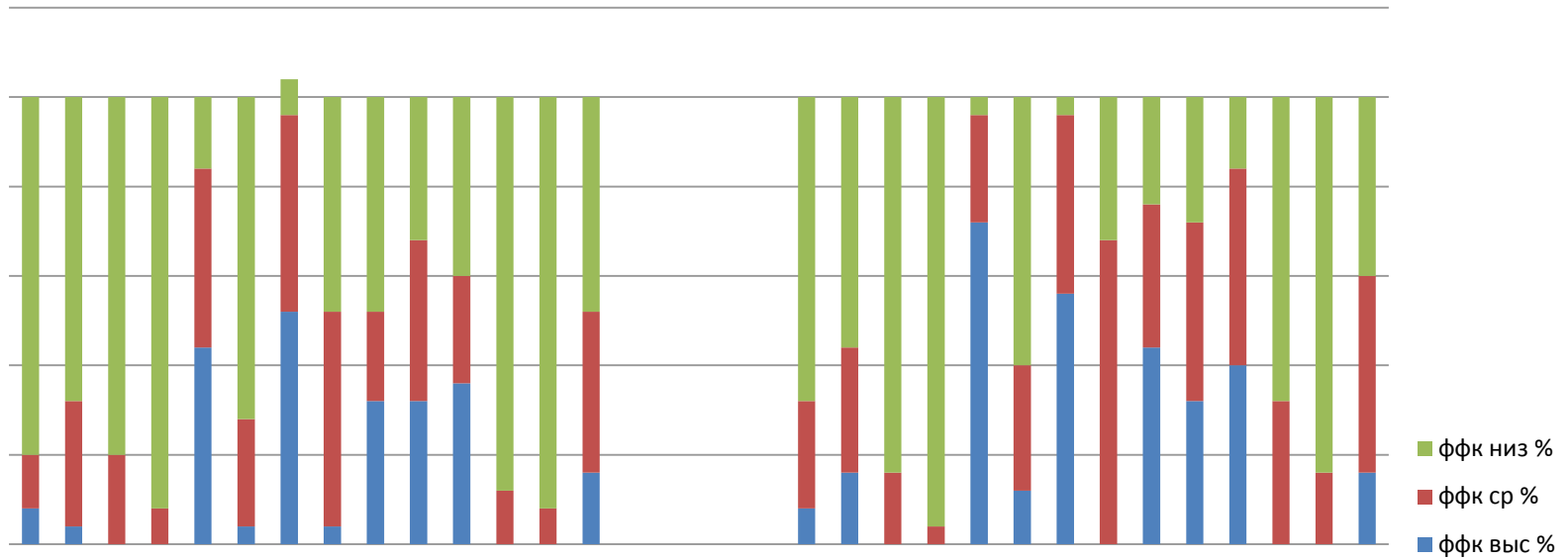


Рисунок О – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ иностранное отделение) по методике САТ

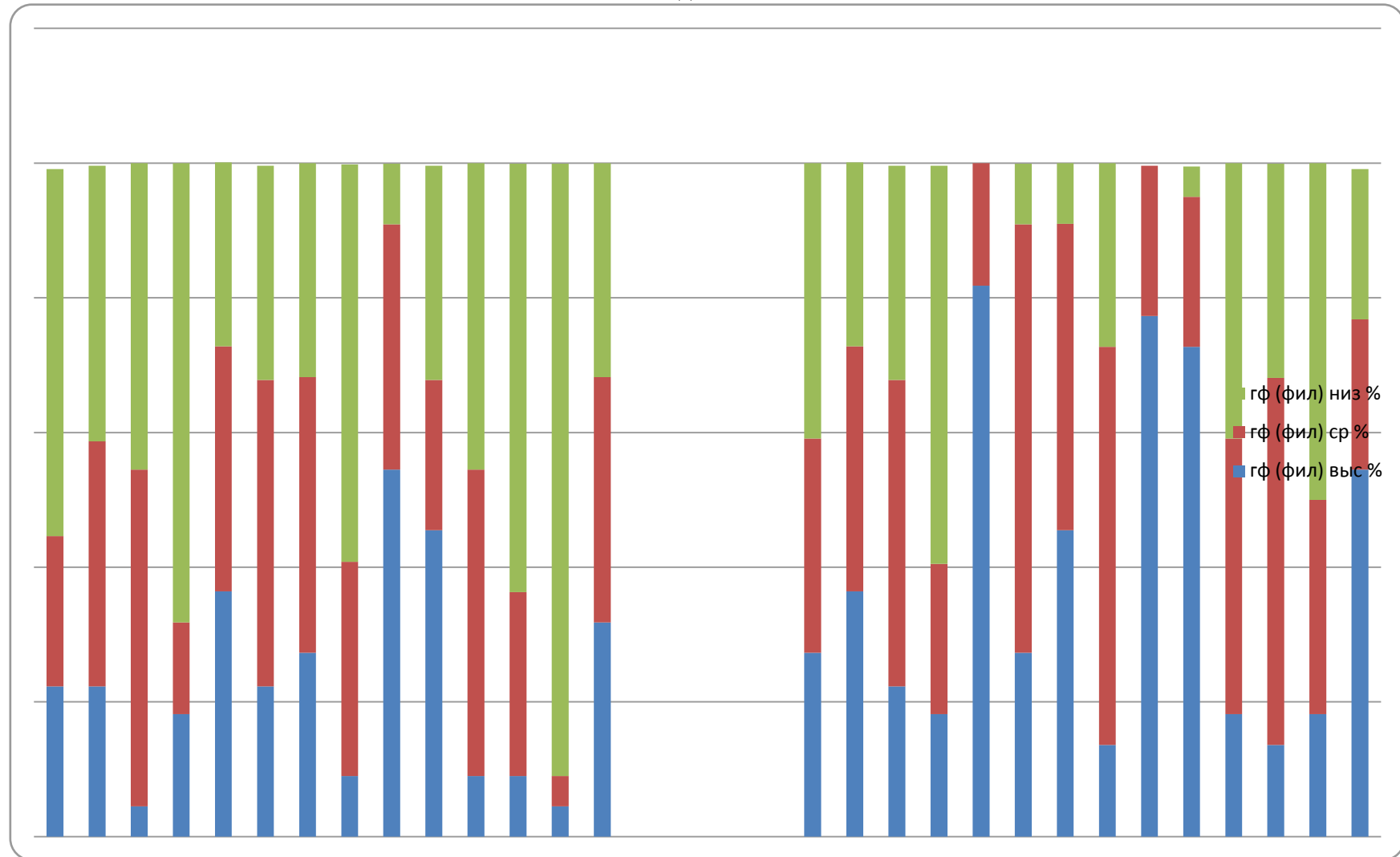


Рисунок Р – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП психологи) по методике САТ

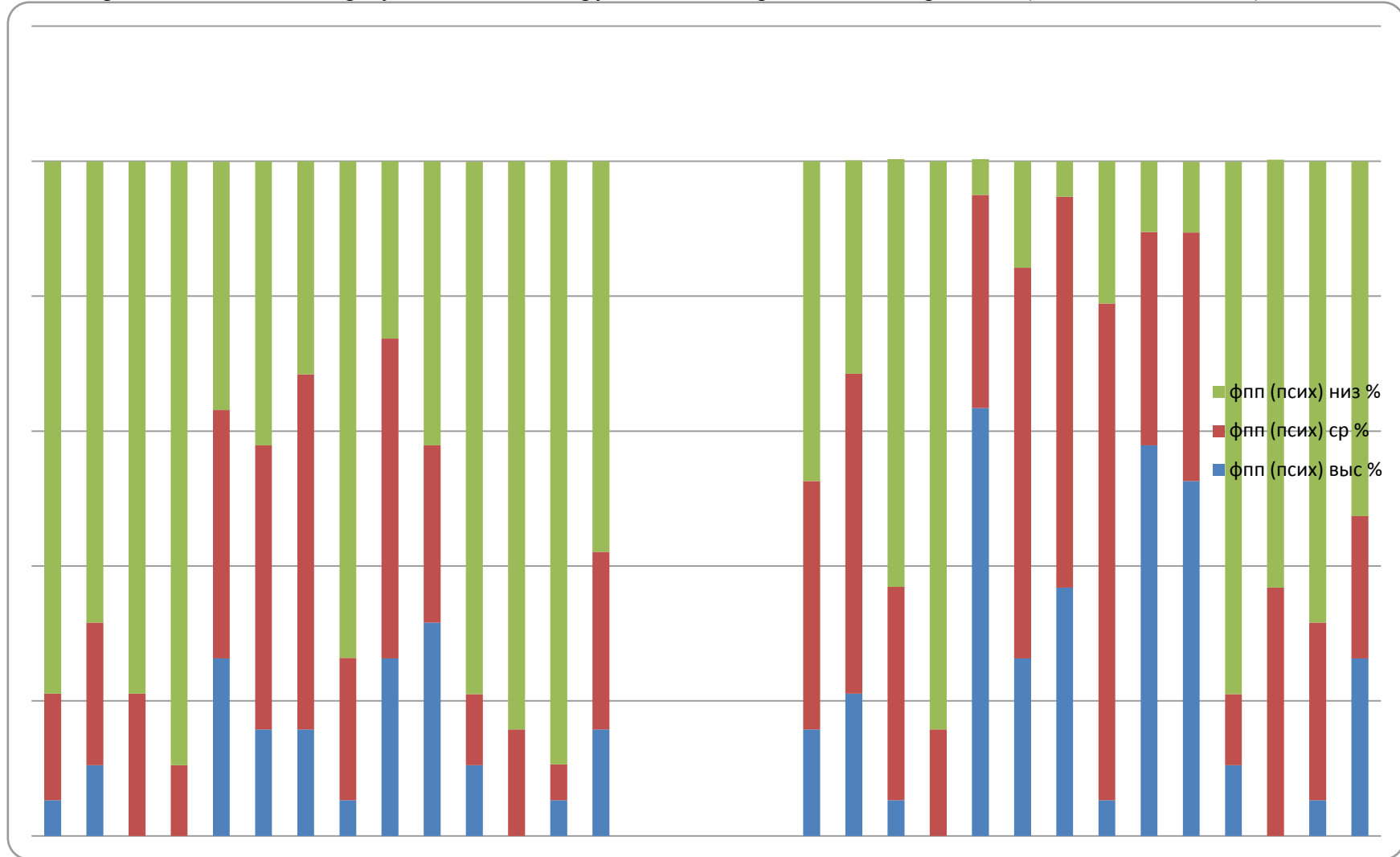


Рисунок R – Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента ЭГ по методике ССПМ

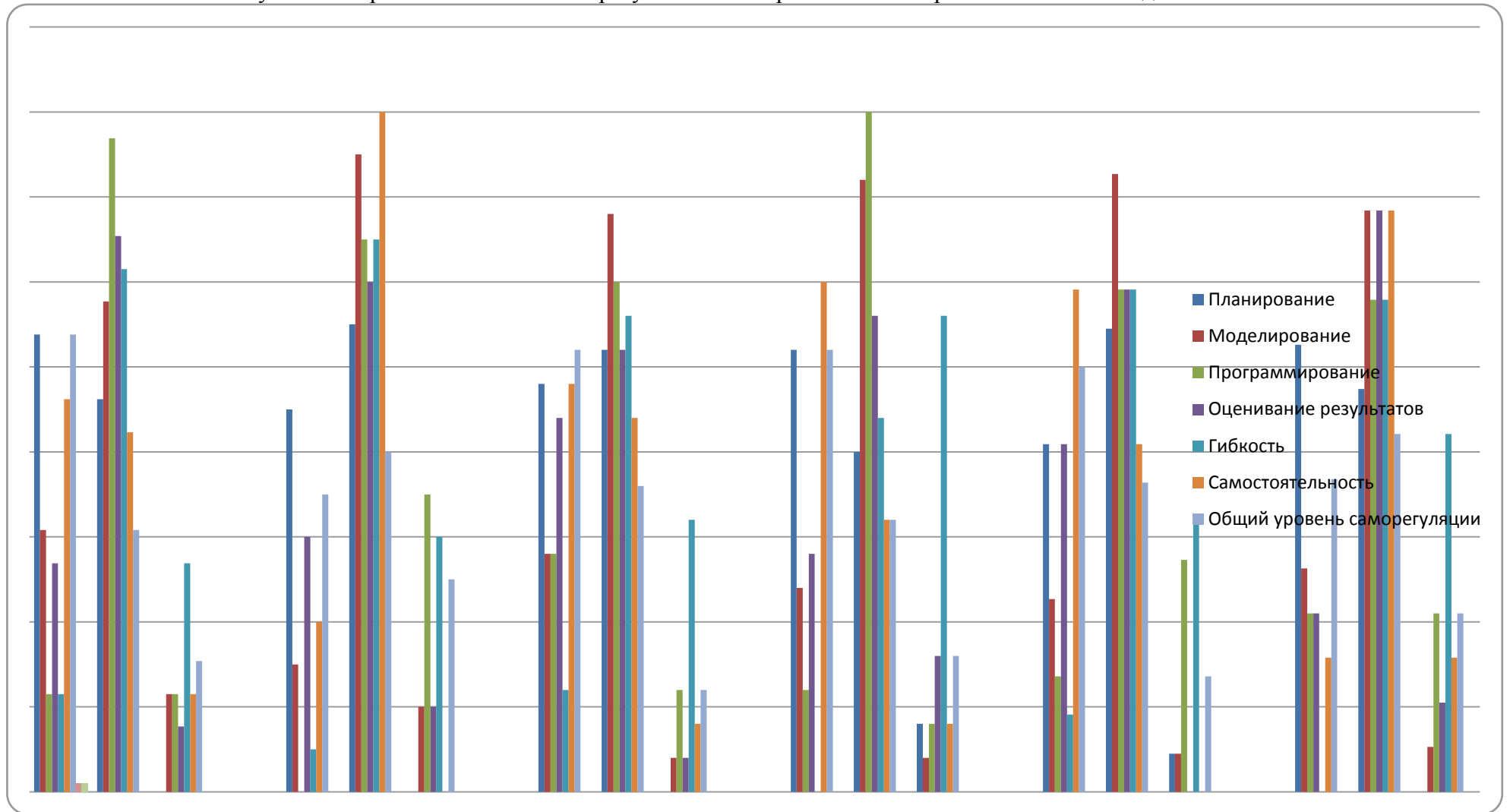


Рисунок S – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное) по методике ССПМ

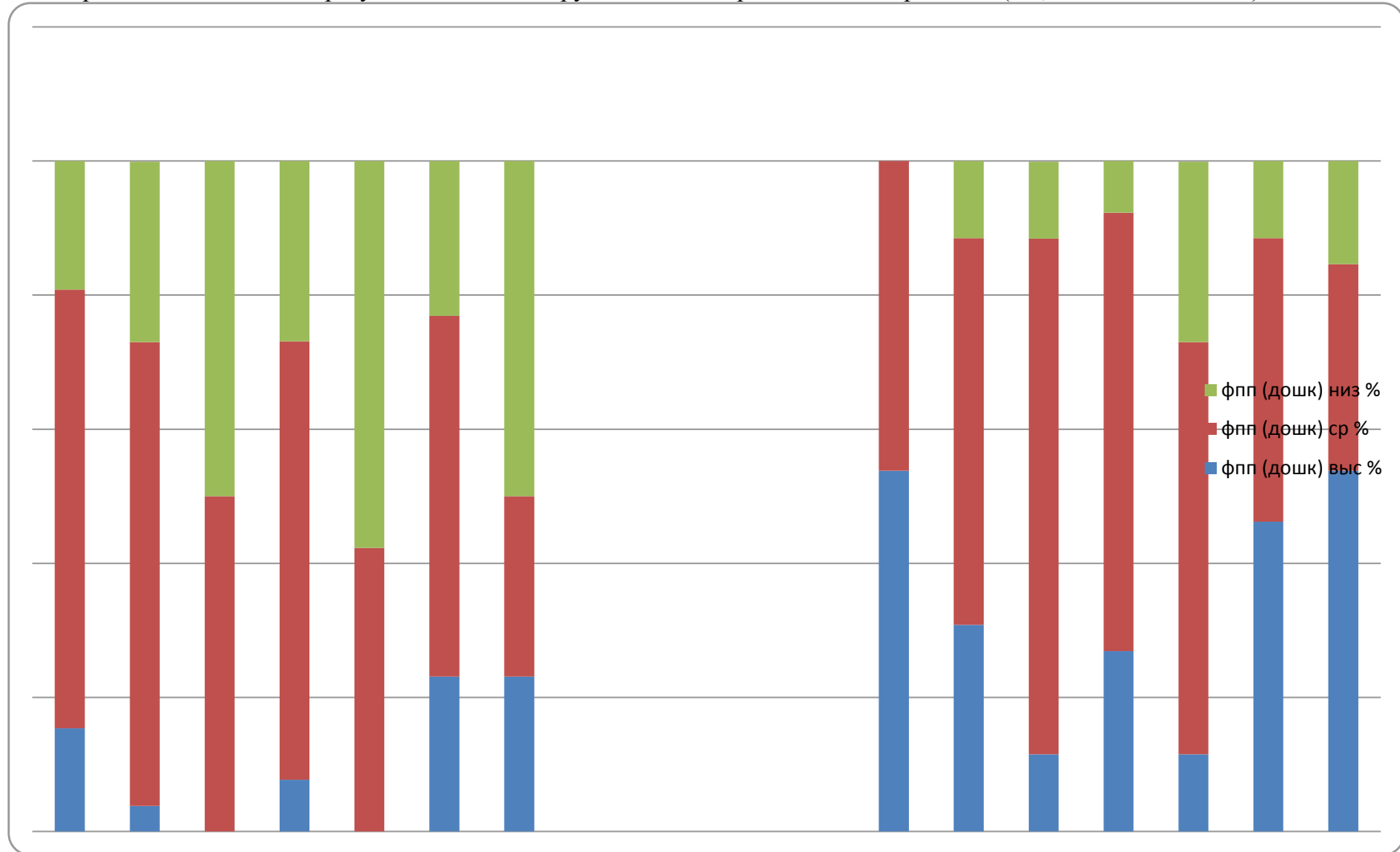


Рисунок Т – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФПП дошкольное АБ) по методике ССПМ

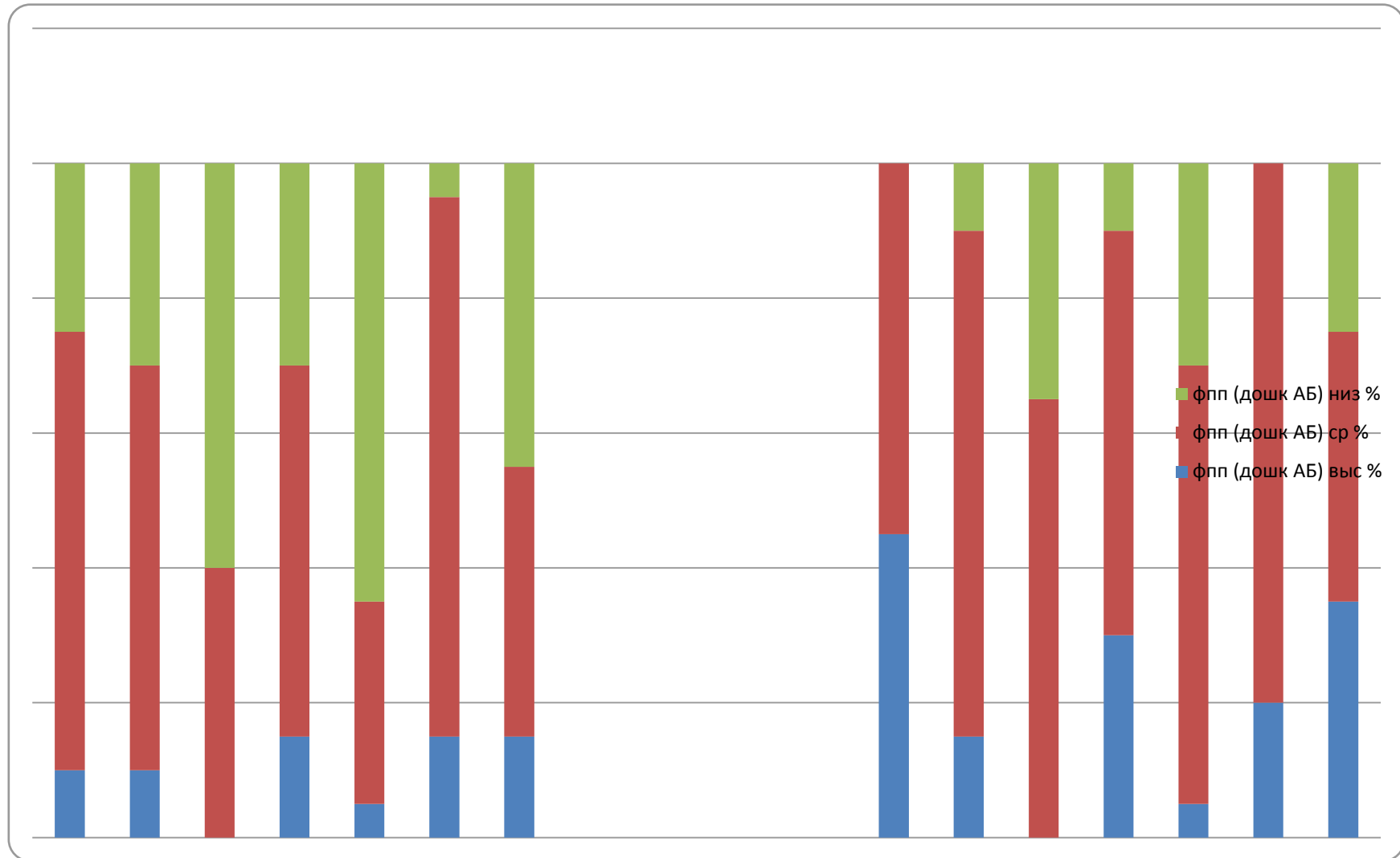


Рисунок U – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ иностранное начальное) по методике ССПМ

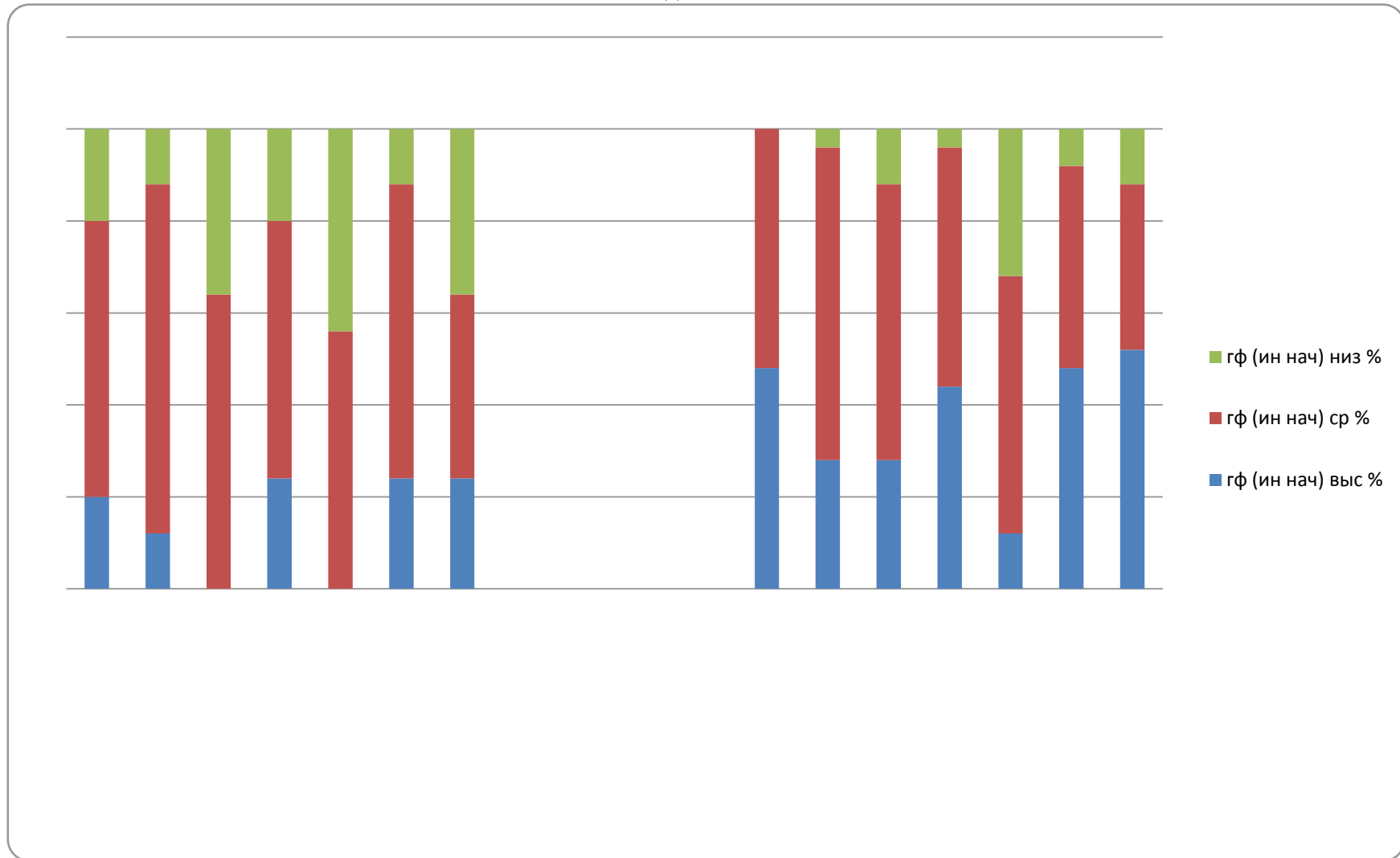


Рисунок V – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ФФК) по методике ССПМ

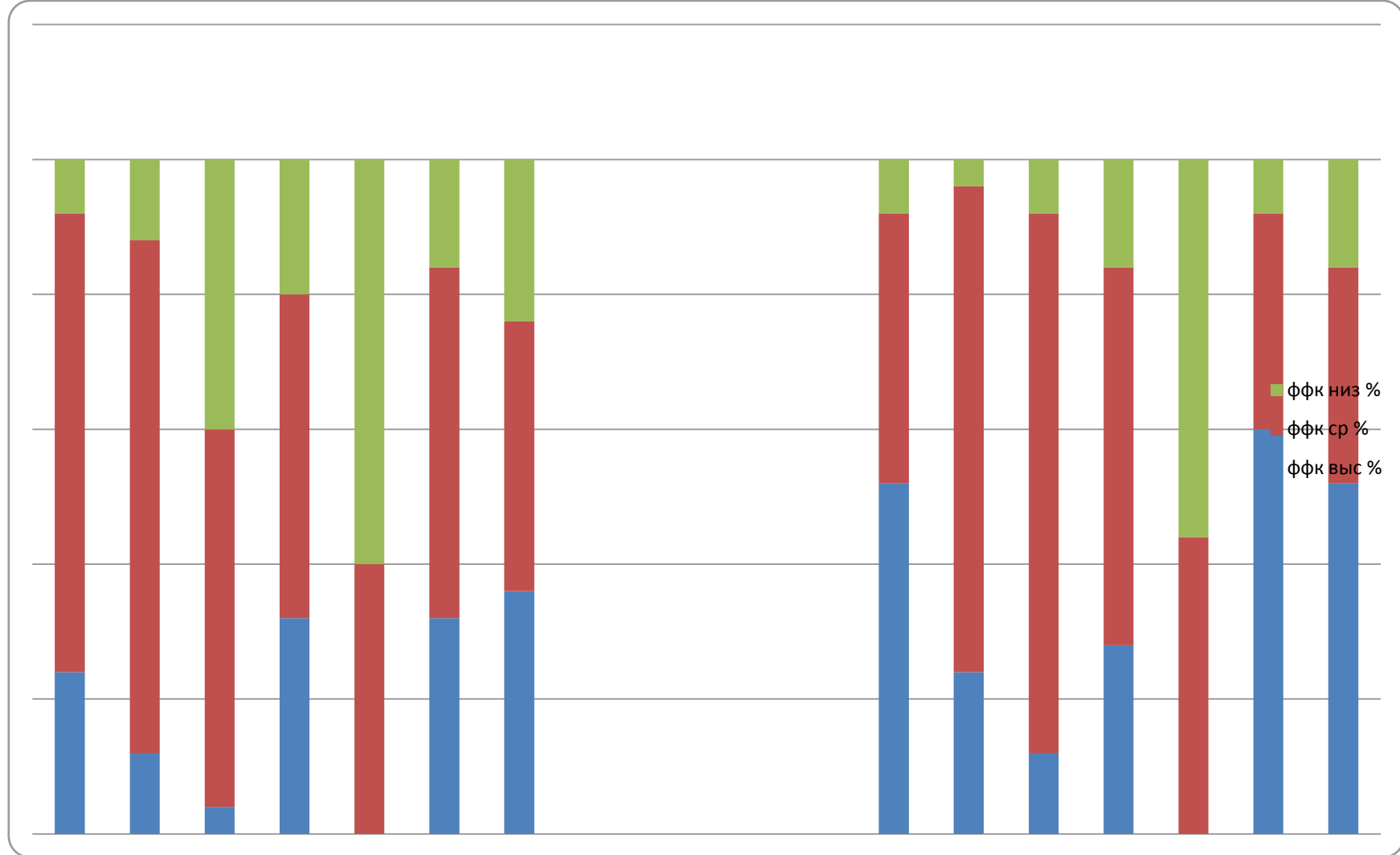


Рисунок W – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ГФ филологи) по методике ССПМ

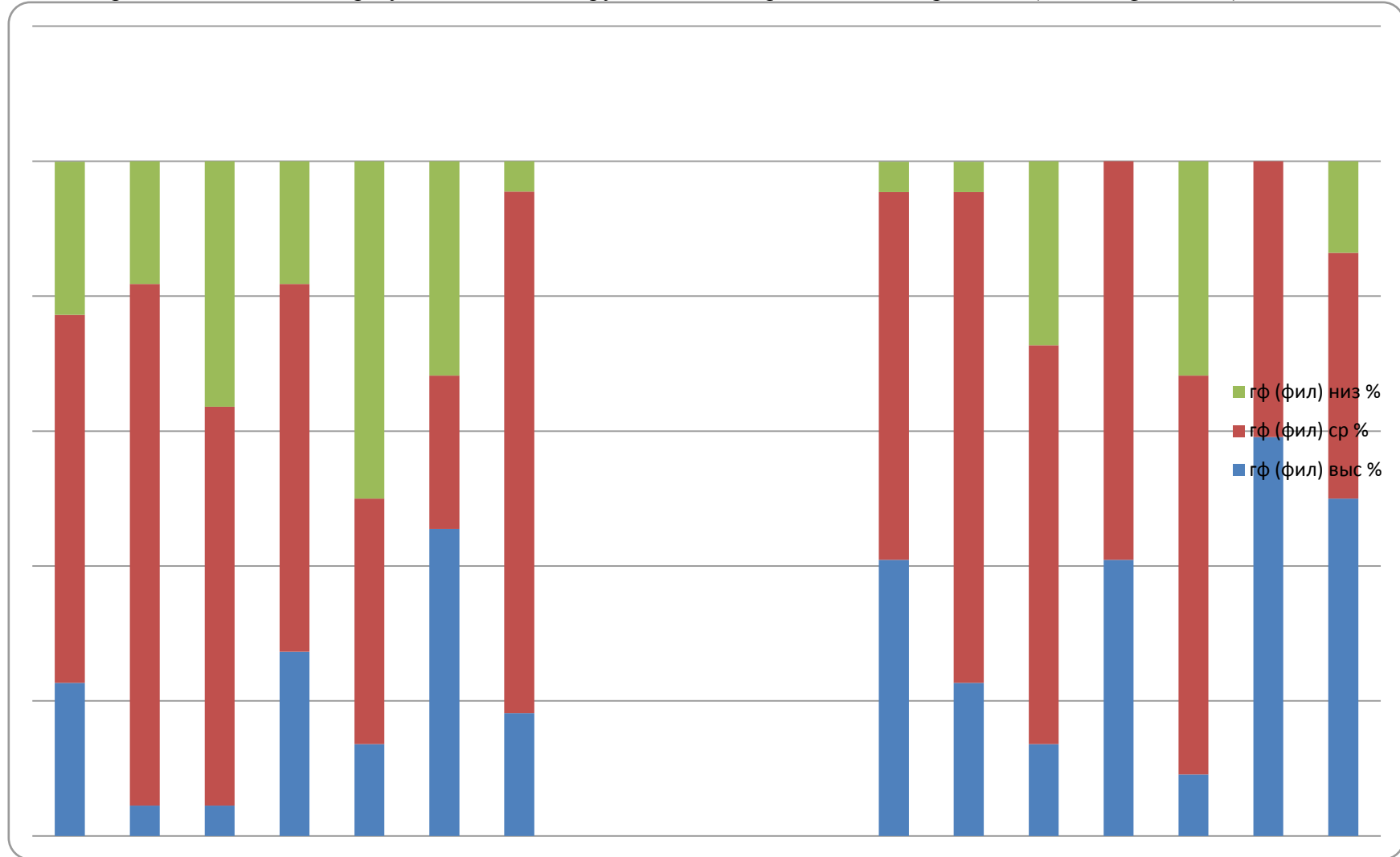
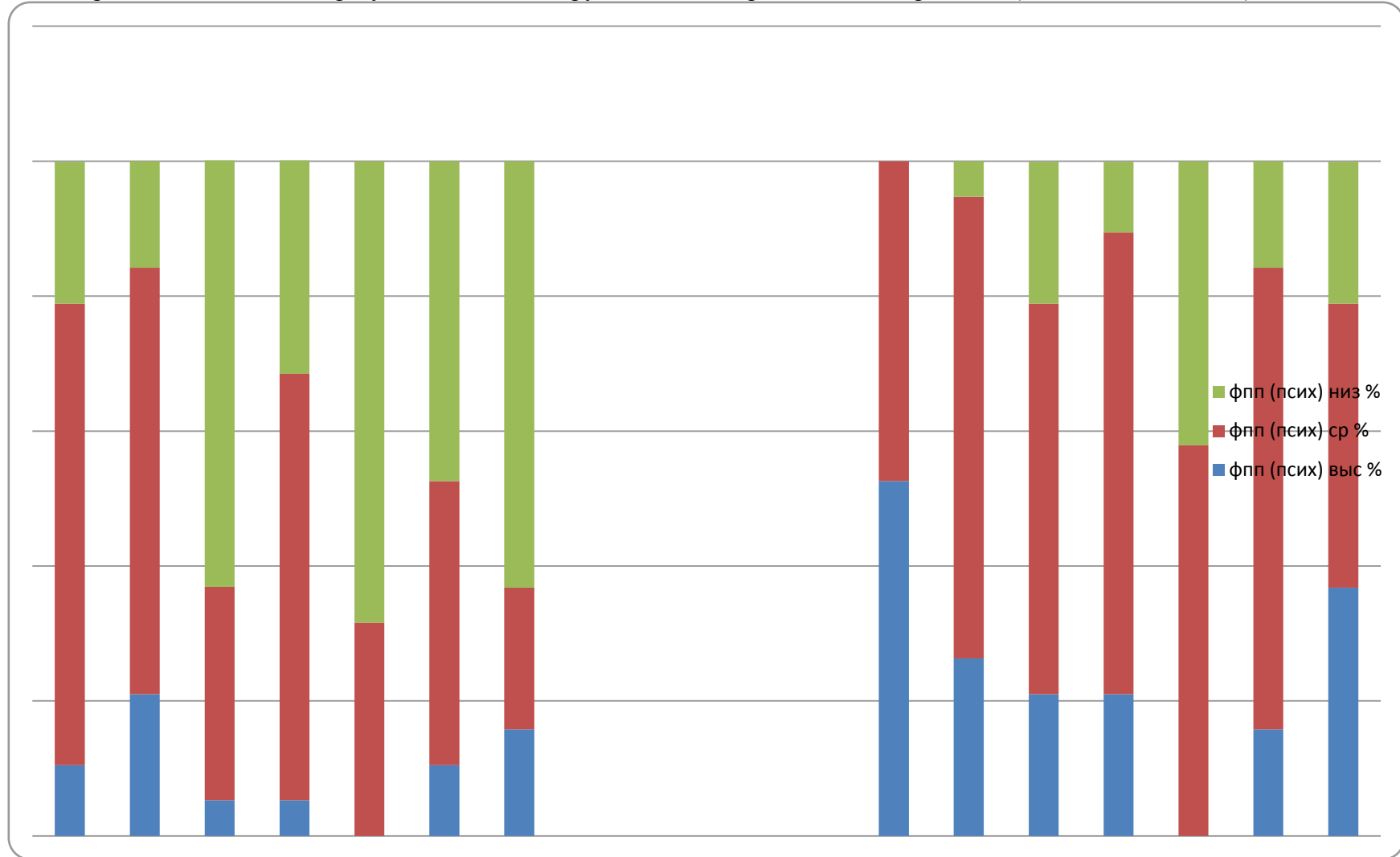


Рисунок X – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента (ЭГ, ППФ психологи) по методике ССПМ



ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Таблица 37 – Сравнительный анализ средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент) (бакалавриат КГ)

Шкалы	Шуя (дошк, нач) 1 гр			Шуя (дошк, нач) 2 гр			Саранск (педаг) 3 гр			Ннгасу (педаг) 4 гр		
	конст	контр	ттест	конст	контр	ттест	конст	контр	тест	конст	контр	ттест
Планирование	5,96	6,2	0,622822	4,69565	5,78261	0,01106*	4,82143	5,75	0,0313*	4,85	6,11538	0,00628**
Моделирование	4,64	5,08	0,34527	4,78261	5,04348	0,43261	4,60714	5,14286	0,07608	5,15	5,40741	0,43953
Программирование	5,48	5,84	0,36672	4,82609	5,47826	0,07148	4,75	5,39286	0,08321	5,00	5,51852	0,15212
Оценивание результатов	5,64	6,24	0,21452	5,13043	5,65217	0,23718	4,89286	5,60714	0,10689	4,96	5,7037	0,06288
Гибкость	5,24	5,4	0,737	4,47826	4,95652	0,2262	4,5	4,92857	0,20643	5,04	5,51852	0,16312
Самостоятельность	4,84	5,36	0,37626	4,30435	5,21739	0,01356*	4,21429	4,96429	0,01976**	5,19	5,85185	0,0415*
Общий уровень саморегуляции	27,92	31,12	0,0237*	25,2174	29,1304	0,01183*	24,7857	28,7857	0,01011*	26,78	30,5185	0,00229**

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,** при уровне значимости $p \leq 0,01$ *** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Таблица 41 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (констатирующий и контрольный эксперимент)

Представления о природе человека	Шкалы			Ориентация во времени	Поддержка	Ценность ориентация	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Представления о природе человека
	Специалитет	Бакалавриат (ЭГ)										
	конст	контр	тест	конст	контр	тест	конст	контр	тест	конст	контр	тест
53,2816	42,33009	42,0194	44,03883	37,0874	50,5243	45,1068	47,2621	40,5728	0,22733	42,8321	45,8613	0,000129** *
54,6796	44,000	45,1942	45,14563	37,5631	52,4951	46,0388	48,3204	41,4175	0,34632	42,2993	47,3212	0,000155* **
0,22733	0,04734*	0,00236**	0,2772	0,4817	0,04493*	0,33826	0,30178	0,34632	0,000227* **	0,000279* **	0,000151* **	0,000279* **
51,2336	42,8321	42,2993	41,5985	37,438	51,1387	45,4088	50,0219	42,0438	45,4088	37,438	51,1387	42,8321
5693	45,8613	47,3212	44,5036	39,7299	56,6131	49,1022	52,7153	46,7956	49,1022	39,7299	56,6131	45,8613
0,00129** *	0,0002***	0,000155* **	0,000279* **	0,000227* **	0,000151* **	0,00013** *	0,00957**	0,000146* **	0,00013** *	0,00957**	0,000146* **	0,00129** *
51,0686	41,4902	42,10784	40,7549	40,4902	47,7451	45,6471	48,6078	45,049	45,6471	40,4902	47,7451	51,0686
52,7157	43,1275	44,30392	40,7745	40,1078	50,0588	46,6471	49,9314	45,8725	46,6471	40,1078	50,0588	52,7157
0,15974	0,07502	0,05328	0,098722	0,66705	0,04024*	0,37772	0,19066	0,45017	0,37772	0,66705	0,04024*	0,15974

Креативно сть	Познавате льные потребнос ти	Контактно сть	Принятие агрессии	Синергия
45,7961	40,2039	42,1942	42,38883	51,9223
46,9126	41,0777	44,5825	43,6786	53,3786
0,29798	0,37944	0,01459*	0,18756	0,16965
47,3504	34,73722	40,6058	43,7956	50,0365
49,7664	41,75182	44,8248	45,5839	53,0657
0,02606*	0,00014** *	0,000148* **	0,08621	0,00306**
47,4412	38,5	41,1961	45,5882	49,9118
49,5882	41,4608	45,0196	46,8824	52,2843
0,06359	0,01505*	0,00113**	0,28425	0,08061

* при уровне значимости $p \leq 0,05$

** при уровне значимости $p \leq 0,01$

*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

Креативность	Познавательные потребности	Контактность	Принятие агрессии	Синергия
47,3504	34,73722	40,6058	43,7956	50,0365
45,7961	40,2039	42,1942	42,38883	51,9223
0,1513	0,6712	0,0923	0,1691	0,0785
47,3504	34,73722	40,6058	43,7956	50,0365
47,4412	38,5	41,1961	45,5882	49,9118
0,9359	0,0004***	0,5814	0,1163	0,9207
47,4412	38,5	41,1961	45,5882	49,9118
45,7961	40,2039	42,1942	42,38883	51,9223
0,1379	0,1166	0,3585	0,0047**	0,12

* при уровне значимости $p \leq 0,05$

** при уровне значимости $p \leq 0,01$

*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ П

Таблица 43 – Сравнительный анализ средних значений показателей самоактуализации по методике САТ (контрольный эксперимент)

Представления о природе человека	Самопринятие	Самоуважение	Спонтанность	Сензитивность	Гибкость поведения	Ценность ориентация	Поддержка	Ориентация во времени	бакалавриат (ЭГ) и специалитет			бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)			специалитет и бакалавриат (КГ)		
									бакалавриат (ЭГ)	специалитет	тест	бакалавриат (ЭГ)	бакалавриат (КГ)	тест	бакалавриат (КГ)	специалитет	тест
5693	46,7956	52,7153	49,1022	56,6131	39,7299	44,5036	47,3212	45,8613	45,8613	47,3212	45,8613	43,1275	43,1275	44,000	44,000	44,000	0,3236
54,6796	41,4175	48,3204	46,0388	52,4951	37,5631	45,14563	45,1942	44,000	0,04007*	0,5142	0,04007*	0,00507**	0,00191**	44,000	44,000	44,000	0,4111
0,9165	0,0949	0,4737	0,0009***	0,2086	0,0016**	0,5142	0,04007*	0,02722*	0,04007*	0,5142	0,04007*	0,00507**	0,00191**	0,04007*	0,04007*	0,04007*	0,04007*
5693	46,7956	52,7153	49,1022	56,6131	39,7299	44,5036	47,3212	45,8613	47,3212	44,5036	47,3212	44,30392	43,1275	44,30392	44,30392	44,30392	0,4111
52,7157	45,8725	49,9314	46,6471	50,0588	40,1078	40,7745	44,30392	43,1275	44,30392	40,7745	44,30392	0,00507**	0,00191**	44,30392	44,30392	44,30392	0,4111
0,0797	0,327	0,004**	0,0129*	0,7732	0,6181	0,0009***	0,00507**	0,00191**	0,00507**	0,0009***	0,00507**	0,00507**	0,00191**	0,00507**	0,00507**	0,00507**	0,00507**
52,7157	45,8725	49,9314	46,6471	50,0588	40,1078	40,7745	44,30392	43,1275	44,30392	40,7745	44,30392	0,00507**	0,00191**	44,30392	44,30392	44,30392	0,4111
54,6796	41,4175	48,3204	46,0388	52,4951	37,5631	45,14563	45,1942	44,000	0,04007*	45,14563	45,1942	0,00507**	0,00191**	44,000	44,000	44,000	0,4111
0,0737	0,1694	0,1076	0,5452	0,0217**	0,0006***	0,0223*	0,4111	0,3236	0,4111	0,0223*	0,0223*	0,0006***	0,00191**	0,3236	0,3236	0,3236	0,3236

Креативность	Познавательные потребности	Контактность	Принятие агрессии	Синергия
49,7664	41,75182	44,8248	45,5839	53,0657
46,9126	41,0777	44,5825	43,6786	53,3786
0,0082**	0,5373	0,8023	0,057*	0,7552
49,7664	41,75182	44,8248	45,5839	53,0657
49,5882	41,4608	45,0196	46,8824	52,2843
0,8719	0,8134	0,8511	0,2447	0,492
49,5882	41,4608	45,0196	46,8824	52,2843
46,9126	41,0777	44,5825	43,6786	53,3786
0,0176*	0,7346	0,6779	0,0032**	0,3355

* при уровне значимости $p \leq 0,05$

** при уровне значимости $p \leq 0,01$

*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

Таблица 44 – Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент)

Шкалы	Специалитет			Бакалавриат (ЭГ)			Бакалавриат (КГ)		
	конст	контр	тест	конст	контр	тест	конст	контр	тест
Общий уровень саморегуляции	24,4854	28,6602	0,001770**	26,2774	31,562	0,000048***	26,3529	30,1078	0,000106***
Самостоятельность	5,08738	5,58252	0,01081*	5,0365	5,9854	0,000065***	4,62745	5,34314	0,00068***
Гибкость	4,2233	4,8932	0,003356**	4,25547	5,10219	0,000064***	4,81373	5,20588	0,04856*
Оценивание результатов	4,69903	5,41748	0,00075***	4,71533	5,72993	0,000061***	5,15686	5,81373	0,00338**
Программирование	4,46601	5,26213	0,002826**	4,68613	5,75912	0,000043***	5,02941	5,57843	0,0039**
Моделирование	4,43689	4,94174	0,00383**	4,6788	5,6204	0,000041***	4,82353	5,20588	0,03759*
Планирование	4,57281	5,5631	0,002929**	4,87591	6,40146	0,00003***	5,11764	5,96078	0,000165***

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,** при уровне значимости $p \leq 0,01$,*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ С

Таблица 45 – Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (констатирующий эксперимент)

Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Оценивание результатов	Программирование	Моделирование	Планирование	Шкалы														
							бакалавриат (ЭГ) т (ЭГ)	специалитет	тест	бакалавриат (ЭГ) и специалитет	бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	специалитет и бакалавриат (КГ)									
26,2774	5,0365	4,25547	4,71533	4,68613	4,6788	4,87591	4,43689	4,57281	0,16311	0,11437	4,87591	4,82353	5,11764	0,43895	0,2658	5,11764	4,43689	4,57281	0,044*	0,0099**	
24,4854	5,08738	4,2233	4,69903	4,46601	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	0,16311	0,11437	4,87591	4,82353	5,11764	0,43895	0,2658	5,11764	4,43689	4,57281	0,044*	0,0099**	
0,0089**	0,81223	0,84949	0,9416	0,24187	0,16311	0,11437	0,16311	0,11437	0,16311	0,11437	0,11437	0,16311	0,11437	0,16311	0,11437	0,11437	0,16311	0,11437	0,16311	0,11437	
26,2774	5,0365	4,25547	4,71533	4,68613	4,6788	4,87591	4,43689	4,57281	0,16311	0,11437	4,87591	4,82353	5,11764	0,43895	0,2658	5,11764	4,43689	4,57281	0,044*	0,0099**	
26,3529	4,62745	4,81373	5,15686	5,02941	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	
0,91814	0,07535	0,00535**	0,05678	0,07071	0,43895	0,2658	0,43895	0,2658	0,43895	0,2658	0,2658	0,43895	0,2658	0,43895	0,2658	0,43895	0,2658	0,43895	0,2658	0,43895	
26,3529	4,62745	4,81373	5,15686	5,02941	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	5,11764	4,82353	
24,4854	5,08738	4,2233	4,69903	4,46601	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	4,57281	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	4,43689	4,57281	0,044*	0,0099**
0,0103*	0,0325*	0,002**	0,0485*	0,0065**	0,044*	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,044*	0,0099**	0,044*	

* при уровне значимости $p < 0,05$,** при уровне значимости $p < 0,01$,*** при уровне значимости $p < 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ Т

Таблица 46 – Таблица средних значений показателей саморегуляции по ССПМ (контрольный эксперимент)

Общий уровень саморегуляции	Самостоятельность	Гибкость	Оценивание результатов	Программирование	Моделирование	Планирование	Шкалы								
							бакалавриат (ЭГ) и специалитет	бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)	специалитет и бакалавриат (КГ)						
							бакалавриат (ЭГ)	специалитет	тест	бакалавриат (ЭГ)	бакалавриат (КГ)	тест	бакалавриат (КГ)	специалитет	тест
31,562	5,9854	5,10219	5,72993	5,75912	5,6204	6,40146									
28,6602	5,58252	4,8932	5,41748	5,26213	4,94174	5,5631									
0,0043***	0,039*	0,2093	0,1071	0,0044**	0,00004***	0,000048***									
31,562	5,9854	5,10219	5,72993	5,75912	5,6204	6,40146									
30,1078	5,34314	5,20588	5,81373	5,57843	5,20588	5,96078									
0,0269*	0,001**	0,5647	0,6698	0,291	0,01077*	0,0193*									
30,1078	5,34314	5,20588	5,81373	5,57843	5,20588	5,96078									
28,6602	5,58252	4,8932	5,41748	5,26213	4,94174	5,5631									
0,0312*	0,1983	0,0594	0,0485*	0,0643	0,1078	0,0422*									

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,** при уровне значимости $p \leq 0,01$,*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ У

**Сводная таблица сравнительного анализа значений т-теста по шкалам
самоотношения по методике МИС (констатирующий и контрольный
эксперимент)**

Шкалы	бакалавриат (ЭГ) и специалитет		бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)		специалитет и бакалавриат (КГ)	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Открытость	0,27585	0,05202*	0,05262	0,35331	0,00278**	0,28841
Самоуверенность	0,02293*	0,000064**	0,01716*	0,000074**	0,9605	0,63104
Саморуководство	0,00053***	0,000057**	0,00232**	0,000053**	0,58499	0,89394
Зеркальное Я	0,3489	0,00041***	0,41333	0,03193*	0,9407	0,22739
Самоценность	0,06044	0,47715	0,0083**	0,86683	0,46079	0,59414
Самопринятие	0,35344	0,000043**	0,16929	0,02805*	0,01573*	0,02469*
Самопривязанность	0,69342	0,00422**	0,6667	0,28189	0,41076	0,07887
Внутренняя конфликтность	0,12204	0,25161	0,26116	0,93951	0,67527	0,29231
Самообвинение	0,17255	0,05709	0,46033	0,83099	0,55541	0,10584

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,** при уровне значимости $p \leq 0,01$,*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ Ф

Сводная таблица сравнительного анализа значений т-теста по шкалам самоактуализации по методике САТ (констатирующий и контрольный эксперимент)

Шкалы	бакалавриат (ЭГ) и специалитет		бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)		специалитет и бакалавриат (КГ)	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Ориентация во времени	0,5329	0,02722*	0,1168	0,00191**	0,3365	0,3236
Поддержка	0,7844	0,04007*	0,8604	0,00507**	0,935	0,4111
Ценностная ориентация	0,0188*	0,5142	0,453	0,0009***	0,0055**	0,0223*
Гибкость поведения	0,6505	0,0016**	0,0009***	0,6181	0,0021**	0,0006***
Сензитивность	0,5251	0,2086	0,0012**	0,7732	0,0088**	0,0217**
Спонтанность	0,7645	0,0009***	0,8298	0,0129*	0,6246	0,5452
Самоуважение	0,0098**	0,4737	0,1908	0,004**	0,1943	0,1076
Самопринятие	0,1309	0,0949	0,0066**	0,327	0,0191*	0,1694
Представления о природе человека	0,0719	0,9165	0,8853	0,0797	0,0724	0,0737
Синергия	0,0785	0,7552	0,9207	0,492	0,12	0,3355
Принятие агрессии	0,1691	0,057*	0,1163	0,2447	0,0047**	0,0032**
Контактность	0,0923	0,8023	0,5814	0,8511	0,3585	0,6779
Познавательные потребности	0,6712	0,5373	0,0004***	0,8134	0,1166	0,7346
Креативность	0,1513	0,0082**	0,9359	0,8719	0,1379	0,0176*

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,

** при уровне значимости $p \leq 0,01$,

*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ X

**Сводная таблица сравнительного анализа значений теста по шкалам
ССПМ (констатирующий и контрольный эксперимент)**

Шкалы	бакалавриат (ЭГ) и специалитет		бакалавриат (ЭГ) и бакалавриат (КГ)		специалитет и бакалавриат (КГ)	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр
Планирование	0,11437	0,00286**	0,2658	0,0193*	0,0099**	0,0422*
Моделирование	0,16311	0,00568**	0,43895	0,01077*	0,044*	0,1078
Программирование	0,24187	0,0044**	0,07071	0,291	0,0065**	0,0643
Оценивание результатов	0,9416	0,10710	0,05678	0,6698	0,0485*	0,0485*
Гибкость	0,84949	0,20933	0,00535**	0,5647	0,002**	0,0594
Самостоятельность	0,81223	0,039*	0,07535	0,001**	0,0325*	0,1983
Общий уровень саморегуляции	0,0089**	0,00185**	0,91814	0,0269*	0,0103*	0,0312*

* при уровне значимости $p \leq 0,05$,

** при уровне значимости $p \leq 0,01$,

*** при уровне значимости $p \leq 0,001$

ПРИЛОЖЕНИЕ Ц

АННОТАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
профиль (программа) подготовки
Психология и педагогика дошкольного образования
квалификация выпускника
бакалавр
форма обучения
очная

1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

1.1. Цель: создание условий, способствующих усвоению психологических знаний и умений, необходимых для формирования у студентов профессиональных компетенций и трудовых действий, востребованных в педагогической деятельности.

1.2. Задачи дисциплины:

- обеспечить понимание сущности социальной ситуации развития на этапе младенческого, раннего, дошкольного возраста, роли деятельности и общения в процессе развития психики ребенка;
- развивать у студентов умение анализировать, рассуждать, делать выводы и обобщения на основе информации об особенностях познавательных, эмоционально-волевых психических процессов, личностной сферы в дошкольном детстве в условиях онто- и дизонтогенеза.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ) В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

2.1. Цикл (раздел) ОПОП: Б.1.Б

2.2. Требования к предварительной подготовке обучающихся: для освоения дисциплины необходимы знания дисциплин: Общая психология, Психология развития и возрастная психология.

2.3. Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее: «Специальная дошкольная педагогика», «Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста».

3. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

3.1. Образовательные результаты модуля:

ОР-1: Демонстрирует практическое применение психолого-педагогических знаний о закономерностях развития, воспитания и образования личности дошкольника в процессе профессиональной деятельности;

ОР-2: Демонстрирует навыки организации совместной деятельности и конструктивного межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды.

3.2. Образовательные результаты освоения дисциплины:

знать:

- особенности познавательных, эмоционально-волевых психических процессов, и личностной сферы в дошкольном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза;
- особенности социальной ситуации развития ребенка, его деятельности и общения;

уметь:

- использовать информацию об особенностях познавательных психических процессов, эмоционально-волевой сферы и личностного становления в период дошкольного возраста в условиях онто- и дизонтогенеза;
- анализировать особенности социальной ситуации развития ребенка, его деятельности и общения;

владеть навыками:

- сбора информации об особенностях познавательных, эмоционально-волевых психических процессов, и личностной сферы в дошкольном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза;
- практической работы с детьми с учетом особенностей социальной ситуации развития ребенка, его деятельности и общения.

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основные разделы дисциплины:

Раздел 1. **Общие вопросы детской психологии.**

Раздел 2. **Психологические особенности развития детей в раннем детстве.**

Раздел 3. **Психологические особенности развития ребенка в дошкольном возрасте.**

Автор: канд. психол. наук, доцент

Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ш
АННОТАЦИЯ
РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ
ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

по направлению подготовки
37.03.01 Психология
профиль (программа) подготовки
Практическая психология
квалификация выпускника
бакалавр
форма обучения
очно-заочная

1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

1.1. Цель: осмысление будущим психологом-практиком назначения и специфики службы практической психологии образования как отрасли прикладной психологии; расширение и углубление знаний студентов по вопросам организации профилактической, консультативной, диагностической и коррекционно-развивающей работы психолога с детьми дошкольного возраста, а также персоналом детского образовательного учреждения, родителями.

1.2. Задачи дисциплины:

- проанализировать современное состояние психологической службы образования с учетом возможных перспектив ее развития;
- дать знания о специфике предмета детской практической психологии, целях, задачах и принципах организации психолого-педагогической помощи детям;
- дать представление о различных направлениях деятельности практического психолога в детском образовательном учреждении с учетом возрастных особенностей различных периодов детства;
- помочь педагогу сориентироваться в большом объеме имеющихся в арсенале практического психолога диагностических методик;
- выработать у студентов умения и навыки самостоятельного использования в работе с детьми различных развивающих программ.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ) В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

2.1. Цикл (раздел) ОПОП: Б.1.Б

2.2. Требования к предварительной подготовке обучающихся: для освоения дисциплины необходимы знания дисциплин: Общая психология, Общепсихологический практикум, Практическая психология в образовании, Психология развития и возрастная психология.

2.3. Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее: Основы психологического консультирования, Психология семьи, Психология способностей и одаренности.

3. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

3.1. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

ПК-5: способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и эмоционально-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека;

ПК-8: способность к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии.

3.2. Результаты освоения дисциплины:

знать:

–закономерности психического развития в детском возрасте и особенности их проявления в образовательном процессе дошкольного учреждения;

–закономерности функционирования практической психологической службы в образовательном процессе;

–способы психолого-педагогического изучения в период дошкольного детства.

уметь:

–использовать методы психолого-педагогической диагностики для решения профессиональных задач;

–применять в образовательном процессе знания об индивидуально-типологических особенностях развития психики ребенка;

–создавать психологически безопасную образовательную среду.

владеть навыками:

–методами исследований в области детской практической психологии; методами исследований в области детской практической психологии;

–конкретными методиками психологической диагностики.

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основные разделы дисциплины:

Раздел 1. Детская практическая психология как наука.

Раздел 2. Основные направления и формы работы практического психолога в детском учреждении.

Раздел 3. Инновационная модель организации психолого- педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования
Инновационная модель организации психолого- педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования.

Автор: канд. психол. наук, доцент

Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ц

АННОТАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

по направлению подготовки
37.03.01 Психология
профиль (программа) подготовки
Практическая психология
квалификация выпускника
бакалавр
форма обучения
очно-заочная

1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

1.1. Цель: приобщение студентов к системе базовых психологических знаний, ознакомление их с общими закономерностями возникновения, проявления, развития и функционирования психологической реальности человека, важнейшими научными положениями современной психологии и ее терминологией, обеспечение понимания сущности и специфики основных психических явлений, пробуждение у студентов интереса к психологической науке, формирование у них основ профессионального мышления.

1.2. Задачи дисциплины:

- дать студентам представление о месте современной психологии в системе наук, истории становления ее предмета, ведущих направлениях зарубежной и отечественной психологической науки;
- раскрыть особенности психики человека, его сознания и бессознательного, деятельности и общения как особых форм субъективной активности;
- познакомить студентов с познавательными психическими процессами, эмоционально-волевыми процессами и психическими состояниями человека, а также их ролью в его жизнедеятельности;
- осветить основные научные подходы к пониманию личности и индивидуальности человека в зарубежной и отечественной психологии;
- обеспечить понимание студентами возможностей использования методов научного изучения психики;
- способствовать осмыслению значимых результатов фундаментальных и прикладных исследований в области психологии человека;
- создать условия для формирования умений теоретического анализа психологической литературы, самостоятельного осмысления и обобщения изученного материала и применения психологических знаний в различных областях жизни;
- помочь студентам овладеть системой основных научных понятий; содействовать расширению их научного кругозора;
- развивать у будущих психологов профессиональное мировоззрение.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ) В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

2.1. Цикл (раздел) ОПОП: Б.1.Б

2.2. Требования к предварительной подготовке обучающихся: для освоения дисциплины необходимы знания дисциплин:

2.3. Дисциплины и практики, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее: «История психологии»; «Методологические основы психологии»; «Психология личности»; «Психология развития и возрастная психология»; «Педагогическая психология», «Гендерная психология»; «Специальная психология»; «Основы патопсихологии»; «Основы нейропсихологии»; «Психодиагностика. Практикум по психодиагностике»; «Общий психологический практикум».

3. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

3.1. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

ПК-4: способностью к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам

ПК-5: способностью к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека

3.2. Результаты освоения дисциплины:

знать:

- основную психологическую терминологию;
- специфику предмета психологии, ведущие направления зарубежной и отечественной психологической науки;
- место психологии в системе современных наук и ее структуру;
- основные закономерности и механизмы возникновения, проявления, развития и функционирования психики;
- особенности сознания и бессознательного человека; причины и особенности основных видов психологической защиты человека; сущность и психологическую структуру деятельности и общения; основные методы психологии и возможности их использования; психологическую характеристику познавательных психических процессов человека, специфику их свойств и функций;
- основные подходы к раскрытию сущности эмоционально-волевой сферы человека и его психических состояний в рамках отечественной и зарубежной психологии;
- важнейшие функции, физиологические основы и специфику становления эмоций, воли, психических состояний;
- психологическую характеристику эмоционально-волевых процессов и психических состояний человека, их место и роль в жизнедеятельности человека;
- основные подходы к рассмотрению и описанию личности и индивидуальности в психологии;
- сущность и специфику темперамента, характера, способностей;
- основные феномены сферы направленности и мотивационно-потребностной сферы личности, закономерности их проявления и функционирования;
- особенности самосознания и структуру Я-концепции личности, ее основные функции и факторы развития;

уметь:

- разбираться в общих проблемах психологии человека;
- анализировать и обобщать накопленный научный опыт;
- устанавливая связи между различными психическими явлениями;
- находить в реальной жизни факты, подтверждающие основные закономерности возникновения, проявления, развития и функционирования психики человека;
- осмысливать значимость и возможность практического применения основных теоретических положений научной психологии, использовать полученные знания в решении психологических проблем;
- оценивать целесообразность действий по оптимизации функционирования основных психических явлений человека;
- самостоятельно работать с научной психологической литературой, анализировать научные первоисточники, выделяя главные мысли автора;

владеть навыками:

- анализа психологической реальности человека;
- культуры профессионального мышления;
- решения профессиональных задач, связанных с проблемами общей психологии.

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основные разделы дисциплины:

- Раздел 1. Часть 1. Введение в общую психологию. Раздел 1. Предмет научной психологии
- Раздел 2. Часть 1. Введение в общую психологию. Раздел 2. Основные проблемы общей психологии
- Раздел 3. Часть 2. Познавательные психические процессы. Раздел 1. Чувственный уровень познания человека: сенсорные процессы
- Раздел 4. Часть 2. Познавательные психические процессы. Раздел 2. Абстрактный уровень познания человека
- Раздел 5. Часть 3. Эмоционально- волевая сфера и психические состояния человека. Раздел 1. Эмоции и чувства
- Раздел 6. Часть 3. Эмоционально- волевая сфера и психические состояния человека. Раздел 2. Воля
- Раздел 7. Часть 3. Эмоционально- волевая сфера и психические состояния человека. Раздел 3. Психические состояния
- Раздел 8. Часть 4. Психология личности и индивидуальности. Раздел 1. Проблема личности и индивидуальности в психологии
- Раздел 9. Часть 4. Психология личности и индивидуальности. Раздел 2. Индивидуально- психологические особенности индивида и личности
- Раздел 10. Часть 4. Психология личности и индивидуальности. Раздел 3. Мотивационно- потребностная сфера самосознание личности

Автор: канд. психол. наук, доцент

Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ Э

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор
по учебно-методической деятельности

_____ Г.А.Папуткова

«___» _____ 20__ г.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА
КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**«СПОСОБНОСТИ, КРЕАТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ЗДОРОВЬЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ»**

Профессиональная программа принята на заседании кафедры классической и практической психологии, протокол № 2 от 5 октября 2014 г.

АННОТАЦИЯ

1. Актуальность, цель и задачи программы

Современная психология находится в состоянии непрерывного и бурного развития, в ее структуре появляются новые направления исследований, связанные с развитием творческого потенциала личности. Ключевые квалификационные характеристики специалиста любого профиля предполагают, что данный специалист должен иметь широкий диапазон знаний по развитию и совершенствованию своих способностей, а специалист в области педагогического образования – по диагностике и развитию способностей ребенка. Умение креативно мыслить, решать творческие задачи – необходимость современной подготовки любого специалиста. Психологическое здоровье будущего педагога – это базовая ценность системы образования и необходимое условие для решения поставленных задач.

Цель программы курса: овладение слушателями системой профессиональных знаний и умений, необходимых для изучения и развития собственного творческого потенциала и его применения в профессии.

Задачи программы курса:

- приобщение к профессионально важным знаниям относительно сущности и развития способностей и креативности мышления;
- ознакомление с теоретическими и методологическими проблемами в этой области знания;
- овладение методами диагностики и развития способностей на разных этапах развития личности;
- изучение способов развития креативного мышления;
- овладение методами развития коммуникативных способностей.

2. Нормативно-правовое основание

Нормативные документы для разработки программы профессиональной переподготовки:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;
- Устав Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (далее Университета);
- Лицензия Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» серия 90Л01 № 0000332, регистрационный № 0304 от 27. 08. 2012 года, выданной Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки;
- Положение о Центре дополнительного образования.

3. Профессиональные требования к знаниям и умениям.

Программа курса повышения квалификации направлена на формирование следующих компетенций:

- знает специфику и динамику развития способностей у детей и взрослых;
- понимает сущность и способы применения методов психологической диагностики способностей личности;

- может использовать полученную информацию для профессионального и личностного саморазвития.

4. Описание целевой аудитории

Программа предназначена для лиц с высшим, неоконченным высшим или средним профессиональным образованием.

5. Трудоемкость курса

Форма обучения: очно-заочная. Объем программы – 24 часа.

6. Структура программы

Данная учебная программа представляет собой курсы повышения квалификации слушателей, желающих овладеть актуальной областью профессиональной деятельности в сфере практической психологии – диагностикой и развитием личности. Слушатели знакомятся с теорией и практикой психологии способностей, спецификой психолого-педагогической помощи в плане изучения и развития разных видов способностей у детей и взрослых. Теоретические занятия включают изучение теории и практики психологии способностей, развития креативности мышления и творческих качеств личности. Практические занятия позволяют получить умения и навыки в области психодиагностики и развития разных видов способностей личности.

Программа состоит из четырех разделов. *Первый раздел* посвящен изложению теоретических и методических основ психологии способностей, их развития в детском возрасте. *Второй раздел* посвящен изучению психологии креативности, связи с интеллектуальным становлением личности и методам ее развития. *Третий раздел* знакомит с психологическими особенностями коммуникативных способностей личности и технологиями их развития у взрослых людей. *Четвертый раздел* знакомит с понятием «психологическое здоровье», особенностями проявления его компонентов в период студенческого возраста, возможностями изучения и регуляции эмоционально-волевой сферы психики.

7. Кадровое и методическое обеспечение

7.1. Основной профессорско-преподавательский состав

Программу обеспечивают преподаватели кафедры практической психологии:

Князева Татьяна Николаевна	доктор психологических наук, профессор
Семенова Лидия Эдуардовна	доктор психологических наук, профессор
Фомина Наталья Вячеславовна	кандидат психологических наук, доцент
Лебедева Оксана Валерьевна	кандидат психологических наук, доцент

7.2. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Основная литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей.– М.: Академия, 2002.– 320с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2009. – 322 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010. – 582 с.

Дополнительная литература

5. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. – СПб: Речь, 2007. – 283 с.
6. Иванченко Г.В. Творчество, профессионализм, духовность: имплицитные концепции / Г.В.Иванченко, М.Ю.Казарян, Н.В.Кошелева.– М.: Смысл, 2012.– 192 с.
7. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка.– М.: Академия, 2002.– 144 с.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников.– М.; Воронеж: МОДЭК, 2000.– 264с.
9. Мокшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика.– СПб: «Образование», 1997.– 237 с.

10. Одаренные дети / Под общ. ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слущкого.– М.: Прогресс, 1991.– 376 с.
11. Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко.– М.: Просвещение, 1997.– 142 с.
12. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б.Богоявленской.– М., 1997.
13. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность.- М.: Просвещение, 2000.– 134 с

Интернет ресурсы

<http://www.biblioclub.ru>

<http://www.elibrary.ru>

<http://www.ebiblioteka.ru>

http://www.koob.ru/age_psychology

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

программы курсов повышения квалификации «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

№ п/п	Дисциплина	лекции	практ	всего
Раздел I. Способности и одаренность в детском возрасте		2	4	6
1.1	Способности и одаренность: психологическая характеристика.	1	-	1
1.2	Условия развития способностей.	1	-	1
1.3	Диагностика и развитие способностей в детском возрасте.	-	4	4
Раздел II. Психология креативности		2	2	4
2.1	Креативность: сущность понятия и исторические подходы к изучению	2	-	2
2.2	Методы развития креативности в современной психологии.		2	2
Раздел III. Коммуникативные способности, способы развития		2	6	8
3.1	Коммуникативные способности личности.	2	-	2
3.2	Тренинг эффективной коммуникации.	-	4	4
3.3	Психодиагностика интересов и склонностей.	-	2	2
Раздел IV. Психологическое здоровье личности		2	4	6
4.1	Психологическое здоровье будущего учителя.	2	-	2
4.2	Изучение основных компонентов психологического здоровья.	-	2	2
4.3	Тренинг эмоционально-волевой регуляции.	-	2	2
Итого		8	16	24

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Раздел I. Способности и одаренность в детском возрасте

1.1. Способности и одаренность: психологическая характеристика

Понятие о способностях. Соотношение между способностями, знаниями, умениями, навыками. Способности и одаренность. Виды способностей. Возрастные аспекты одаренности. Способности в детском возрасте. Психологическая характеристика одаренных детей. Дети вундеркинды.

1.2. Условия развития способностей

Задатки и способности. Роль задатков в развитии способностей. Социокультурные условия развития способностей. Первооснова одаренности. Познавательная потребность и одаренность. Мифы одаренности. Феномен исчезающей одаренности.

1.3. Диагностика и развитие способностей в детском возрасте

Одаренные дети как группа риска. Проблема диагностики и определения способностей у детей. Современные тенденции в работе с одаренными детьми. Технологии развития одаренности в детском возрасте.

Раздел II. Психология креативности

2.1. Креативность: сущность понятия и исторические подходы к изучению.

Креативность как характеристика личностного потенциала. Психологические подходы к диагностике креативности. Метод «креативного поля», возможности его применения для изучения творческого потенциала личности. Характеристика современных методов изучения креативности.

2.2. Методы развития креативности в современной психологии

Система логических и эвристических методов развития способностей личности. Основные принципы, лежащие в основе креативного подхода к решению задач. Анализ основных эвристических методов решения творческих задач: метод мозгового штурма, метод свободных ассоциаций, метод многомерных матриц, метод эвристических вопросов

Раздел III. Коммуникативные способности и способы их развития

3.1. Коммуникативные способности личности

Понятие о коммуникативных способностях, их роль в развитии успешности личности. Структура коммуникативных способностей. Критерии коммуникативной успешной личности. Связь коммуникативных способностей с другими видами способностей. Роль способностей к коммуникации в профессиональных видах деятельности.

3.2. Тренинг эффективной коммуникации

Организация и способы саморазвития коммуникативных способностей.

3.3. Психодиагностика интересов и склонностей

Склонности в структуре способностей. Методы диагностики склонностей к различным видам деятельности для различных возрастных групп.

Раздел IV. Психологическое здоровье личности

4.1. Психологическое здоровье будущего педагога

Понятие «психологическое здоровье». Структурный анализ данного феномена в отечественной и зарубежной психологической литературе. Особенности проявления основных компонентов психологического здоровья в период студенческого возраста. Условия сохранения и укрепления психологического здоровья в образовательной среде современного педагогического вуза.

4.2. Изучение основных компонентов психологического здоровья

Комплекс психодиагностический, направленный на изучение компонентов психологического здоровья, содержит ряд методик, которые имеют высокие показатели валидности и надежности, носят взаимодополняющий характер и дают возможность получения большого объема фактического материала с целью его дальнейшей количественной и качественной обработки.

4.3. Тренинг эмоционально-волевой регуляции

Тренинговые занятия, направленные на сохранение и укреплению отдельных компонентов психологического здоровья будущего педагога: «Выразительные движения в межличностном общении», «Развитие навыков волевой саморегуляции поведения и деятельности».

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ, ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

С целью реализации компетентностного подхода в преподавании дисциплины помимо традиционных технологий – сочетание лекционного изложения теоретической части курса и практических занятий, используются информационные в виде мультимедийных презентаций (лекция-визуализация). Дисциплина предполагает также

интерактивный режим, при котором слушатели сотрудничают с педагогом, отвечают на вопросы, выполняют творческие задания, работают в микро группах, осваивают современные методы диагностики и развития способностей.

Лекции должны давать систематизированные основы научных знаний по данной теме, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах. Лекции следует излагать в описательно-иллюстративном (традиционном) или в проблемном стиле: ставить вопросы и предлагать подходы к их решению.

Целью **практических занятий** является переосмысление знаний, полученные в ходе освоения теоретической части дисциплины, освоение широкого спектра современных методов психологической диагностики и развития способностей.

С целью реализации компетентного подхода в преподавании дисциплины помимо традиционных технологий используются активные методы обучения, направленные на развитие критического мышления студента. Данная дисциплина предполагает работу в интерактивном режиме, включающем интерактивные беседы, творческие задания, тренинг, в процессе которого слушатели развивают заявленные в программе умения и навыки. В ходе проведения курса слушатели сотрудничают с педагогом, отвечают на вопросы, выполняют творческие задания, работают в микро группах, осваивают современные изучения и развития творческого потенциала личности.

Формируемые компетенции и используемые оценочные средства

Контроль и оценка результатов освоения дисциплины осуществляется преподавателем в процессе практических занятий, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных диагностических заданий.

Наименование компетенций	№ разделов дисциплины, участвующих в формировании компетенций			
	1	2	3	4
Знает специфику и динамику развития способностей у детей и взрослых				
знает: сущность и специфику способностей, их качественные и количественные характеристики; основные условия и факторы развития способностей; умеет: осуществлять анализ проявлений способностей с учетом возраста личности; владеет навыками: поиска необходимой информации по развитию способностей и ее использованию.	Аналитическое задание	Диагностическое задание		Аналитическое задание
Понимает сущность и способы применения методов психологической диагностики способностей личности				
знает: особенности психодиагностики способностей; основные показатели наличия и критерии развития способностей у детей и взрослых; умеет: организовывать и проводить психодиагностику способностей в детском и взрослом возрастах; владеет: навыками применения методов психодиагностики способностей с учетом возрастных особенностей.	Диагностическое задание	Диагностическое задание	Творческое задание	Диагностическое задание
Использует информацию для профессионального и личностного саморазвития				
знает: основные технологии развития способностей у детей и взрослых; умеет: использовать теоретическую и практическую информацию в работе по развитию способностей; владеет навыками: использования имеющейся информации для саморазвития способностей	Творческое задание	Творческое задание		Творческое задание

ПРИЛОЖЕНИЕ Ю

Рисунок 1а – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

The screenshot displays the user interface of the ELMK (Electronic Learning Methodical Complex) for 'Psychological health of a student of a pedagogical university'. The interface is organized into several key sections:

- Navigation Bar (Top):** Includes a home icon, menu items for 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь', the user name 'Оксана Валерьевна', and a profile icon.
- Breadcrumbs:** Shows the path: 'В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Психологическое здоровье студента педвуза'. A 'Завершить редактирование' button is located on the right.
- Main Title:** 'ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА'.
- Left Sidebar (НАВИГАЦИЯ):**
 - В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
 - Текущий курс
 - Психологическое здоровье студента педвуза**
 - Участники
 - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА
 - Тема 1
 - Тема 2
 - Тема 3
 - Тема 4
 - Материалы для промежуточной и итоговой аттестации
 - Информационно-справочные материалы
 - Мои курсы

- Bottom Left (НАСТРОЙКИ):**
- Управление курсом
- Main Content Area:**
- Section Header:** 'ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА'.
- Text:** 'Электронный учебно-методический комплекс разработан кандидатом психолог. наук, доцентом кафедры классической и практической психологии **Лебедевой Оксаной Валерьевной**'.
- Description:** 'Электронный учебно-методический курс предназначен для студентов, обучающихся очно/заочно по направлению 440302.62 "Психолого-педагогическое образование", профиль подготовки "Психология и педагогика начального образования" составлен в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по реализации компетентного подхода и рейтинговой системы подготовки бакалавров.'
- Message:** 'Желаем Вам успехов в изучении данной дисциплины!'.
- Tools:** Includes a pencil icon for editing.
- Resource List:**
 - Новостной форум
 - Методические рекомендации (инструкция) по работе с курсом
 - Методические указания для преподавателя по проведению экзамена
 - Методические рекомендации к выполнению заданий для практических занятий
 - Методические рекомендации к выполнению контрольных и тестовых работ
 - Рекомендации по работе с литературой
- Right Sidebar:**
- ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ:** Search bar with 'Применить' button and 'Расширенный поиск' link.
- НОВОСТНОЙ ФОРУМ:** 'Добавить новую тему...' (Пока новостей нет).
- НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ:** 'Нет предстоящих событий'. Links: 'Перейти к календарю...', 'Новое событие...'.

Рисунок 16 – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

The screenshot displays a web-based course management system. At the top, a red navigation bar contains the following elements from left to right: a home icon, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of this bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' is shown next to a profile icon.

The main content area is divided into three vertical sections:

- Left sidebar:** Contains a list of administrative actions:
 - Завершить редактирование
 - ПереклЮчить способ добавления элементов
 - Редактировать настройки
 - Пользователи
 - Отчеты
 - Оценки
 - Резервное копирование
 - Восстановить
 - Импорт
 - Очистка
 - Банк вопросов
 - ПереклЮчиться к роли...
 - Настройки профиля
 - Администрирование
- Center panel:** Lists course resources with icons for editing, deleting, and viewing:
 - Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы
 - Показатели и критерии оценивания достижений обучающихся
 - Рабочая программа
 - Новостной форум
 - Новостной форум
 - Методические рекомендации (инструкция) по работе с курсом
 - Методические указания для преподавателя по проведению экзамена
 - Методические рекомендации к выполнению заданий для практических занятий
 - Методические рекомендации к выполнению контрольных и тестовых работ
 - Рекомендации по работе с литературой.
 - Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы
 - Показатели и критерии оценивания достижений обучающихся
 - Рабочая программа
 - Новостной форум
- Right sidebar:** Contains two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.

At the bottom left, there is a section titled 'ДОБАВИТЬ БЛОК' with a 'Добавить...' dropdown menu.

Рисунок 1в – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Тема 1

Феномен «психологического здоровья» в отечественной и зарубежной психологической литературе

Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как базовая ценность системы образования

Психические состояния человека

Литература

Задание для самостоятельной работы: Психологическая безопасность образовательной среды

Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как базовая ценность системы образования

Психические состояния человека

Литература

Задание для самостоятельной работы: Психологическая безопасность образовательной среды

Добавить ресурс... Добавить элемент курса...

Тема 2

Рисунок 1г – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Тема 2

Проблема психологического здоровья будущего педагога в психолого-педагогической литературе

- Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие профессиональной компетенции
- Лебедева О.В. Исследование понятия «психологическое здоровье будущего учителя» в психолого-педагогической литературе
- Задание для самостоятельной работы: Психопрофилактическая работа с педагогами ОУ
- Чат: Общение как неперенное условие развития психики
- Задание для самостоятельной работы: "Слушание как важнейший элемент общения"
- Коммуникативные способности
- Литература
- Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие профессиональной компетенции
- Лебедева О.В. Исследование понятия «психологическое здоровье будущего учителя» в психолого-педагогической литературе
- Задание для самостоятельной работы: Психопрофилактическая работа с педагогами ОУ
- Чат: Общение как неперенное условие развития психики
- Задание для самостоятельной работы: "Слушание как важнейший элемент общения"
- Коммуникативные способности
- Литература

Рисунок 1д – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

The screenshot shows a web interface for an online course. At the top, a red navigation bar contains the following elements from left to right: a home icon, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of the bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' is displayed next to a profile icon.

The main content area is titled 'Тема 3' (Topic 3) and has a subtitle 'Диагностика основных компонентов психологического здоровья будущего педагога' (Diagnosis of the main components of the psychological health of a future teacher). Below the title, there is a list of course materials, each with a document icon and a set of interactive icons (edit, delete, share, etc.):

- Лекция: Структура психологического исследования
- Задание для лабораторных занятий: Схема наблюдений за внешними проявлениями эмоций у взрослых людей
- Задание для практических занятий: Тест "Самооценка силы воли" (Н.Н.Обозов)
- Лебедева О.В. Общая психология (Курс лекций)
- Тревога как психическое состояние
- Литература
- Тест внутрисеместрового контроля
- Лекция: Структура психологического исследования
- Задание для лабораторных занятий: Схема наблюдений за внешними проявлениями эмоций у взрослых людей
- Задание для практических занятий: Тест "Самооценка силы воли" (Н.Н.Обозов)
- Лебедева О.В. Общая психология (Курс лекций)
- Тревога как психическое состояние
- Литература
- Тест внутрисеместрового контроля

Рисунок 1е – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Тема 4

Программа сохранения и укрепления основных компонентов психологического здоровья будущего педагога

- Лекция: Эмоционально-волевая сфера личности
- Как научиться сдавать экзамены (методическая разработка)
- Программа тренинга (авторская разработка)
- Задание для самостоятельной работы: Высшие социальные чувства
- Задание для практического занятия: Структура сложного волевого действия
- Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности
- Психотерапия
- Литература
- Лекция: Эмоционально-волевая сфера личности
- Как научиться сдавать экзамены (методическая разработка)
- Программа тренинга (авторская разработка)
- Задание для самостоятельной работы: Высшие социальные чувства
- Задание для практического занятия: Структура сложного волевого действия
- Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности
- Психотерапия
- Литература

Рисунок 1ж – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

The screenshot displays a web interface for an Educational Management System (EMS). At the top, a red navigation bar contains the following elements from left to right: a logo, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of the bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' and a profile icon are visible.

The main content area is divided into two sections:

- Materials for intermediate and final certification:** This section features a title and a list of four items. Each item consists of a document icon, a title, and a set of control icons (edit, delete, add, etc.). The items are: 'Тест промежуточного контроля', 'Итоговое тестирование', 'Тест промежуточного контроля', and 'Итоговое тестирование'. Below this list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.
- Informational and reference materials:** This section also has a title and a list of six items. Each item includes an icon, a title, and control icons. The items are: 'Словарь терминов', 'Перечень источников для подготовки к практическим занятиям', 'Программа исследования (варианты оформления)', 'Данные диагностики (вариант оформления)', 'Словарь терминов', and 'Перечень источников для подготовки к практическим занятиям'. Below this list is another 'Добавить элемент курса...' dropdown menu.

At the bottom of the page, there is a grey navigation bar with a left arrow, a 'Добавить элемент курса...' dropdown menu, and a right arrow.

Рисунок 13 – ЭУМК «Психологическое здоровье студента педвуза»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Психологическое здоровье студента педвуза / Участники

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА

НАВИГАЦИЯ

- В начало
- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - Психологическое здоровье студента педвуза
 - Участники
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА
 - Тема 1
 - Тема 2
 - Тема 3
 - Тема 4
 - Материалы для промежуточной и итоговой аттестации
 - Информационно-справочные материалы
- Мои курсы

Мои курсы: Психологическое здоровье студента педвуза

Текущая роль: Все участники

Изолированные группы: Все участники

Все участники: 203

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Страница: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронной по
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-nn@ya
<input type="checkbox"/>		Амертдинова Ольга Александровна	amertdinova.olga@yande
<input type="checkbox"/>		Воронина Екатерина Владимировна	voronina.yeka@yandex.r
<input type="checkbox"/>		Першина Галина Евгеньевна	pershinage@st.mininuniv
<input type="checkbox"/>		Нужина Наталья	nughinana@st.mininuniv

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

Выборать период

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

Перейти к календарю...
Новое событие...

НАСТРОЙКИ

- Управление курсом

ПРИЛОЖЕНИЕ Я

Рисунок 2а – ЭУМК «Детская практическая психология»

ЭУМК «Детская практическая психология»

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Детская практическая психология

Оксана Валерьевна

Завершить редактирование

ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НАВИГАЦИЯ

- В начало
- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - Детская практическая психология
 - Участники
 - Электронный учебно-методический комплекс
 - Раздел 1. Детская практическая психология как наука
 - Раздел 2. Основные направления и формы работы прак...
 - Раздел 3. Инновационная модель рганизация психолог...
 - Материалы для промежуточной аттестации студентов
 - Тест итогового контроля
 - Контрольные вопросы к зачету
 - Методические указания для подготовки к зачету (кри...
 - Информационно-справочные материалы
 - Словарь терминов
 - Перечень источников для подготовки к практическим з...
- Мои курсы

Электронный учебно-методический комплекс

предназначен для самостоятельной работы по изучаемой дисциплине студентов очной формы обучения по специальности 050100.62 (44.03.05) - Педагогическое образование, профиль подготовки "Иностранный язык (английский) и начальное образование". Учебный курс построен по рейтинговой системе оценки знаний. Итоговой формой аттестации является ФПА с оценкой (дифференцированный зачет)

Составитель: к. псих. н., доцент кафедры классической и практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна

- Новостной форум
- Цели, задачи и образовательные результаты
- Инструкция по работе с ЭУМК
- Рабочая программа
- Рейтинг-план обучающегося
- Методические указания по организации самостоятельной работы обучающихся
- Методические указания для выполнения практических работ
- Методические указания по подготовке к практическим занятиям

Добавить ресурс... Добавить элемент курса...

СЕРТИФИКАТ ЭКСПЕРТИЗЫ

Мининский университет

СЕРТИФИКАТ

Подтверждает, что электронный курс в LMS Moodle прошел экспертизу и соответствует установленным в вузе требованиям

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Детская практическая психология» по направлению: Педагогическое образование

профиль подготовки: Иностранный (англ.) язык и начальное образование

Автор(ы): Лебедева О. В.
 Количество баллов: 62,8
 Количество экспертиз: 3
 Эксперт(ы): Фомина Н. В., Филоосова Т. Е., Прохорова О. И.

Нижний Новгород, 2016

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

Рисунок 26 – ЭУМК «Детская практическая психология»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Детская практическая психология / Участники

ДЕТСКАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НАВИГАЦИЯ

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
- Текущий курс
 - Детская практическая психология
 - Участники**
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - Электронный учебно-методический комплекс
 - Раздел 1. Детская практическая психология как наука
 - Раздел 2. Основные направления и формы работы прак...
 - Раздел 3. Инновационная модель рганизация психолог...
 - Материалы для промежуточной аттестации студентов
 - Информационно-справочные материалы
- Мои курсы

Мои курсы

Детская практическая психология

Изолированные группы

Все участники

Текущая роль

Все участники

Все участники: 132

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Страница: 1 2 3 4 5 6 7 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронной по
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-nn@ya
<input type="checkbox"/>		Галянова Наталья Владимировна	wzzz2012@yandex.ru
<input type="checkbox"/>		Полякова Елена Владимировна	lena-polyakova1978@ma
<input type="checkbox"/>		Гузь Анна Александровна	bildss@mail.ru
<input type="checkbox"/>		Воронина Екатерина	voronina.yeka@yandex.r

СЕРТИФИКАТ ЭКСПЕРТИЗЫ

СЕРТИФИКАТ

Подтверждает, что электронный курс в LMS Moodle прошел экспертизу и соответствует установленным в вузе требованиям

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Детская практическая психология» по направлению: Педагогическое образование

профилю подготовки: Инженерный (ингл.) плавк и начальное образование

Автор(ы): Лебедева О. В.
 Количество баллов: 62,8
 Количество экспертиз: 3
 Эксперт(ы): Фомина Л. В., Фефеева Т. Е., Прохорова О. Л.

Нижний Новгород, 2016

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Применить

Расширенный поиск

ПРИЛОЖЕНИЕ D

Рисунок 3а – ЭУМК «Детская психология»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь
Оксана Валерьевна

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- ▾ Текущий курс
 - ▾ Детская психология (Лебедева О.В.)
 - Участники
 - ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
 - ▾ Раздел 1. Закономерности развития психики в онтоге...
 - ✓ Тест входного тестирования
 - 📄 Лекция: Детская психология как наука
 - 📄 Литература
 - 📄 Задание: Параметры развития психики
 - Тема 2
 - Тема 3
 - Тема 4
 - ▾ Материалы для промежуточной и итоговой аттестации
 - ✓ ТЕСТ промежуточного контроля
 - ✓ Итоговый тест
 - ▾ Информационно-справочные материалы
 - 📖 Глоссарий
 - 📄 Информационно-справочные материалы для практическо...

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Электронный учебно-методический комплекс разработан кандидатом психолог. наук, доцентом кафедры классической и практической психологии *Лебедевой Оксаной Валерьевной*

Электронный учебно-методический курс предназначен для студентов, обучающихся заочно по направлению 050100.62 (44.03.05) - Педагогическое образование, профиль подготовки "Иностранный язык (английский) и начальное образование" составлен в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по реализации компетентного подхода и рейтинговой системы подготовки бакалавров.

Желаем Вам успехов в изучении данной дисциплины !

- 📄 Новостной форум
- 📄 Методические рекомендации (инструкция) по работе с курсом
- 📄 Методические указания для преподавателя по проведению экзамена
- 📄 Методические рекомендации к выполнению заданий для практических занятий
- 📄 Методические рекомендации к выполнению контрольных и тестовых работ
- 📄 Рекомендации по работе с литературой.
- 📄 Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы
- 📄 Показатели и критерии оценивания достижений обучающихся

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

Перейти к календарю...
Новое событие...

Добавить элемент курса

Рисунок 36 – ЭУМК «Детская психология»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - Детская психология (Лебедева О.В.)
 - Участники
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
 - Раздел 1. Закономерности развития психики в онтоге...
 - Тест входного тестирования
 - Лекция: Детская психология как наука
 - Литература
 - Задание: Параметры развития психики
 - Тема 2
 - Лекция: Этапы младенческого возраста
 - Литература
 - Задание: Основные линии развития психики младенца
 - Тест рубежного контроля
 - Тема 3
 - Презентации
 - Задание по развитию воли и произвольности в разные...
 - Тест вычитаемострвого

Мои курсы

Детская психология (Лебедева О.В.)

Изолированные группы

Все участники

Текущая роль

Все участники

Все участники: 77

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Страница: 1 2 3 4 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронной по
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-nn@ya
<input type="checkbox"/>		Санникова Анна Сергеевна	sannikovaas@st.mininun
<input type="checkbox"/>		Алексанова Анна Сергеевна	aleksanovaas@st.mininu
<input type="checkbox"/>		Макаренкова Виктория Романовна	makarenkovavr@st.minir
<input type="checkbox"/>		Першина Галина Евгеньевна	pershinage@st.mininuniv
<input type="checkbox"/>		Шилова Галина Владимировна	shilovagv@st.mininunive
<input type="checkbox"/>		Щелканова	schelkanovaaa@st.mini

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

Выборать период

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

Перейти к календарю...
Новое событие...

ПРИЛОЖЕНИЕ F

Рисунок 4а – ЭУМК «Общая и экспериментальная психология с практикумом»

The screenshot displays the Moodle LMS interface for the course "Общая и экспериментальная психология с практикумом". The top navigation bar includes links for "ЭИОС", "Личная страница", "Курсы", "Новости сайта", and "Помощь". The user "Оксана Валерьевна" is logged in.

НАВИГАЦИЯ

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
- Текущий курс
 - Общая и экспериментальная психология с практикумом...**
 - Участники
 - Электронный учебно-методический комплекс
 - Тема 1.
 - Тест входного тестирования
 - Лекция: Общая психология как наука
 - Литература
 - Словарь
 - Тема 2.
 - Лекция: Направления психологии
 - Задание для самостоятельной работы: Сравнительный ...
 - Тема 3.
 - Лекция: Закономерности развития психики животных
 - Задание для практических занятий: "Разумное" повед...
 - Тест текущего контроля: Формы проявления психики в...
 - Методические рекомендации к выполнению контрольных...

Электронный учебно-методический комплекс

предназначен для самостоятельной работы по изучаемой дисциплине студентов заочной формы обучения по специальности 050400.62 - Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки "Психология и педагогика начального образования". Учебный курс построен по рейтинговой системе оценки знаний. Итоговой формой аттестации является ФПА с оценкой (дифференцированный экзамен).

Составитель: к. псих. н., доцент кафедры классической и практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна.

- Новостной форум
- Инструкция по работе с курсом
- Индивидуальный рейтинг-план
- Формируемые компетенции
- Рабочая программа

Добавить ресурс... | Добавить элемент курса...

Тема 1.

Психология как наука. Место психологии в системе наук

- Тест входного тестирования

СЕРТИФИКАТ ЭКСПЕРТИЗЫ

Мининский университет
Информационно-коммуникационный университет

СЕРТИФИКАТ

Подтверждает, что электронный курс в LMS Moodle прошел экспертизу и соответствует установленным в вузе требованиям

Электронный учебно-методический комплекс

по дисциплине «Общая и экспериментальная психология с практикумом» по направлению: Психолого-педагогическое образование

профиле подготовки: Психологи и педагоги начального образования

Автор(ы): Лебедева О. В.
Количество файлов: 86ф
Количество экспертиз: 1
Эксперт(ы): Фомина Н. В.

Нижний Новгород, 2015

Рисунок 46 – ЭУМК «Общая и экспериментальная психология с практикумом»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

ОБЩАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ С ПРАКТИКУМОМ

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - Общая и экспериментальная психология с практикумом...
 - Участники
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - Электронный учебно-методический комплекс
 - Тема 1.
 - Тест входного тестирования
 - Лекция: Общая психология как наука
 - Литература
 - Словарь
 - Тема 2.
 - Лекция: Направления психологии
 - Задание для самостоятельной работы: Сравнительный ...
 - Тема 3.
 - Лекция: Закономерности развития психики животных
 - Задание для практических занятий: "Разумное" повед...
 - Тест текущего контроля: Формы проявления психики в...
 - Методические рекомендации к

Мои курсы

Общая и экспериментальная психология с практикумом (Лебедева О. В.)

Изолированные группы

Все участники

Текущая роль

Все участники

Все участники: 515

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮ
 Страница: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 ...26 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронной по
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-nn@ya
<input type="checkbox"/>		Ханыгова Олеся Александровна	hanygovaoa@st.mininun
<input type="checkbox"/>		Старцева Наталья Федоровна	starcevanf@st.mininuniv
<input type="checkbox"/>		Чекушкина Валентина Константиновна	chekushkinavk@st.minin
<input type="checkbox"/>		Кликодуева Наталья Владимировна	klikoduevanv@st.mininur
<input type="checkbox"/>		Соболева Елена	sobolevaev@st.mininun

СЕРТИФИКАТ ЭКСПЕРТИЗЫ

СЕРТИФИКАТ

Подтверждает, что электронный курс в LMS Moodle прошел экспертизу и соответствует установленным в вузе требованиям

Электронная учебно-методический комплекс

по дисциплине «Общая и экспериментальная психология с практикумом» по направлению: Психолого-педагогическое образование

профилю подготовки: Психологии и педагогика начального образования

Автор(ы): Лебедева О. В.
 Количество баллов: 86,0
 Количество экспертиз: 1
 Эксперт(ы): Фомина Н. В.

Новосибирск, 2015

ПРИЛОЖЕНИЕ G

Рисунок 5а – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

The screenshot shows a web interface for an online course. At the top, a red navigation bar contains the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of this bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' and a profile icon are visible.

The main content area is titled 'ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. РАЗДЕЛ 3: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА'. On the left, there is a 'НАВИГАЦИЯ' (Navigation) sidebar with a tree structure:

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
- Текущий курс
 - Общая психология: Раздел 3.
 - Участники
 - Основные
 - Модуль 1. Эмоции и чувства
 - Лекция 1. Понятие о чувствах и эмоциях
 - Высшие социальные чувства
 - Литература
 - Тема 2.
 - Лекция 2. Теории эмоций
 - Психологические теории чувств в отечественной и за...
 - Подходы к пониманию сущности эмоциональной сферы
 - Литература
 - Тема 3.
 - Лекция 3. Эмоциональные нарушения (диагностика и к...
 - Эмоциональные нарушения и ОФЛ
 - Литература
 - Модуль 2. Воля
 - Лекция 4. Понятие о воле в психологии

The main content area features a blue header for the course: 'Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине "ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА" разработан кандидатом психологических наук, доцентом кафедры классической и практической психологии Лебедевой Оксаной Валерьевной'. Below this, a paragraph describes the course's purpose for 2nd-year students, and another paragraph states that the final assessment is an exam (ФПА с оценкой) in the 3rd semester. A blue message reads: 'Желаю Вам успехов в изучении данной дисциплины!'.

Below the message is a list of course resources with icons for editing, deleting, and sharing:

- Новостной форум
- Инструкция по работе с курсом
- Цели, задачи курса и формируемые компетенции
- План-отчет по курсу

At the bottom of this list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.

On the right side of the interface, there are three widget boxes:

- ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ**: A search bar with a 'Применить' button and a 'Расширенный поиск' link.
- НОВОСТНОЙ ФОРУМ**: A section for adding new topics, with the text '(Пока новостей нет)'. It includes a 'Добавить новую тему...' button.
- НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ**: A section for upcoming events, with the text 'Нет предстоящих событий'. It includes a 'Перейти к календарю...' button and a 'Новое событие...' link.

At the bottom of the main content area, there is a section header 'Модуль 1. Эмоции и чувства' and a sub-header 'Тема 1. Понятие о чувствах и эмоциях в отечественной и зарубежной литературе'.

Рисунок 5б – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Завершить редактирование

- Переключить способ добавления элементов

 Редактировать настройки

- ▶ Пользователи
- ▶ Отчеты
- Оценки
- Резервное копирование
- Восстановить
- Импорт
- Очистка
- ▶ Банк вопросов

 ▶ Переключиться к роли...

 ▶ Настройки профиля

 ▶ Администрирование

ДОБАВИТЬ БЛОК

Добавить... ▼

Модуль 1. Эмоции и чувства

Тема 1. Понятие о чувствах и эмоциях в отечественной и зарубежной литературе

Лекция 1. Понятие о чувствах и эмоциях

Высшие социальные чувства

Литература

Добавить ресурс... ▼ Добавить элемент курса... ▼

Тема 2.

Психологические теории чувств

Лекция 2. Теории эмоций

Психологические теории чувств в отечественной и зарубежной психологии: общее и различия

Подходы к пониманию сущности эмоциональной сферы

Литература

Добавить ресурс... ▼ Добавить элемент курса... ▼

Тема 3

Эмоциональные нарушения и возможности их коррекции

Рисунок 5в – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

The screenshot displays a web interface for an online course management system. At the top, a red navigation bar contains the following elements from left to right: a logo, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', 'Помощь', the user name 'Оксана Валерьевна', and a profile icon.

The main content area is divided into three sections, each representing a course topic:

- Тема 3**
Эмоциональные нарушения и возможности их коррекции
This section includes a list of items: 'Лекция 3. Эмоциональные нарушения (диагностика и коррекция)', 'Эмоциональные нарушения и ОФЛ', and 'Литература'. Each item has a set of small icons for editing and management. Below the list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.
- Модуль 2. Воля**
Тема 4. Понятие о воли в психологии
This section includes a list of items: 'Лекция 4. Понятие о воле в психологии', 'Структура сложного волевого действия', and 'Литература'. Each item has a set of small icons for editing and management. Below the list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.
- Тема 5**
Характеристика основных теорий воли
This section is partially visible at the bottom of the screen.

At the bottom of the interface, there is a horizontal scrollbar and a small user icon.

Рисунок 5г – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

The screenshot displays a web interface for an online course management system (ЭУМК). The top navigation bar is red and contains the following elements from left to right: a home icon, the text "ЭИОС", "Личная страница", "Курсы", "Новости сайта", "Помощь", and a user profile icon for "Оксана Валерьевна".

The main content area is divided into three sections, each representing a topic:

- Тема 5:** "Характеристика основных теорий воли". It includes three items: "Лекция 5. Теории воли", "Различные подходы к трактовке воли", and "Литература".
- Тема 6:** "Нарушения волевой сферы". It includes three items: "Лекция 6. Расстройства волевой сферы", "Нарушения волевой сферы", and "Литература".
- Тема 7:** "Проблема воспитания воли". It includes four items: "Лекция 7. Проблема воспитания воли", "Принципы, требования, условия воспитания воли", "Литература", and "Тест рубежного контроля".

Each item in the list has a set of small icons for editing, deleting, and other actions. At the bottom of each topic section, there are two dropdown menus: "Добавить ресурс..." and "Добавить элемент курса...".

Рисунок 5д – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

The screenshot displays the user interface of an online course management system (ЭУМК). At the top, a red navigation bar contains the following elements from left to right: a home icon, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', 'Помощь', and a user profile icon for 'Оксана Валерьевна'.

The main content area is divided into three sections, each representing a topic:

- Модуль 3. Психические состояния**
 - Тема 8. Психические состояния в ряду других психических явлений
 - Лекция 8. Роль психических состояний в жизни человека
 - Взаимосвязь психических явлений
 - Литература
- Тема 9**
 - Характеристика некоторых психических состояний
 - Лекция 9. Характеристика психических состояний по группам
 - Характеристика психических состояний
 - Литература
- Тема 10**
 - Возможности современной психологии в изучении и регуляции психических состояний
 - Лекция 10. Диагностика и регуляция психических состояний
 - Диагностика психических состояний
 - Литература
 - Тест итогового контроля

Each topic section includes a list of items (lectures, resources, literature) with icons for editing, deleting, and adding. Below each list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'. The interface also features a left sidebar with a plus sign and a right sidebar with a lightbulb icon.

Рисунок 5е – ЭУМК «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Общая психология: Раздел 3. / Участники

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. РАЗДЕЛ 3: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА И ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

НАВИГАЦИЯ

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
 - Текущий курс
 - Общая психология: Раздел 3.
 - Участники
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - Основные
 - Модуль 1. Эмоции и чувства
 - Тема 2.
 - Тема 3
 - Модуль 2. Воля
 - Тема 5
 - Тема 6
 - Тема 7
 - Модуль 3. Психические состояния
 - Тема 9
 - Тема 10
 - Мои курсы

Мои курсы: Изолированные группы Все участники

Текущая роль:

Все участники: 119

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Страница: 1 2 3 4 5 6 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронной по
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-nn@ya
<input type="checkbox"/>		Макаева Юлия Олеговна	makaevauo@st.mininuni
<input type="checkbox"/>		Рузанова Мадина Владимировна	ruzanova.madina2016@
<input type="checkbox"/>		Ягунова Кристина Владимировна	yagunovakv@st.mininuni
<input type="checkbox"/>		Агафонова Юлия Алексеевна	agafonovaua2@st.mininu

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск ?

выбрать период

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

[Перейти к календарю...](#)
[Новое событие...](#)

НАСТРОЙКИ

ПРИЛОЖЕНИЕ J

Рисунок 6 – ЭУМК «Общая психология: Раздел 4: Психология личности и индивидуальности»

The screenshot shows a Moodle course page with a red header bar. The header contains navigation links: ЭИОС, Личная страница, Курсы, Новости сайта, and Помощь. On the right side of the header, the user's name 'Оксана Валерьевна' and a profile icon are visible.

The main content area is titled 'ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ: РАЗДЕЛ 4: ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ'. On the left, there is a 'НАВИГАЦИЯ' (Navigation) sidebar with a tree structure:

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
 - Текущий курс
 - Общая психология: Раздел 4
 - Участники
 - Основные
 - Тема 1. Общее представление о личности в отечестве...
 - Понятие "личность" в отечественной психологии
 - Лекция: Личность, индивид, индивидуальность
 - Краткая письменная работа «Индивид, личность, инди...
 - Литература
 - Тема 2. Подходы к описанию личности в зарубежной п...
 - Тема 3. Задатки и способности
 - Тема 4. Понятие о темперементе в психологии
 - Тема 5. Проблема характера человека в психологии
 - Тема 6. Потребностно-мотивационная сфера личности
 - Тема 7. Проблема самосознания и Я-концепции личнос...

The main content area features a blue link: [Электронный курс по дисциплине "ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ" разработан к. психол. н., доцентом кафедры классической и практической психологии Лебедевой Оксаной Валерьевной](#). Below this is a paragraph of text describing the course's purpose for 2nd-year students, followed by a blue link: [Желаю Вам успехов в изучении данной дисциплины!](#)

Below the text is a list of course resources with icons for editing, adding, deleting, and viewing:

- Новостной форум
- Инструкция по работе с курсом
- Цели, задачи курса и формируемые компетенции
- Рабочая программа
- рейтинг-план дисциплины

At the bottom of this list are two dropdown menus: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'.

On the right side of the page, there are three widget boxes:

- ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ**: A search box with a 'Применить' button and a 'Расширенный поиск' checkbox.
- НОВОСТНОЙ ФОРУМ**: A section for adding new forum topics, currently showing '(Пока новостей нет)'. It includes a 'Добавить новую тему...' link.
- НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ**: A section for upcoming events, currently showing 'Нет предстоящих событий'. It includes a 'Перейти к календарю...' link and a 'Новое событие...' link.

The browser's address bar at the bottom shows the URL: <https://moodle.mininuniver.ru/mod/resource/view.php?id=53545>.

ПРИЛОЖЕНИЕ L

Рисунок 7а – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

The screenshot shows a web interface for an E-Learning Module (ЭУМК). At the top, there is a red navigation bar with the following items: ЭИОС, Личная страница, Курсы, Новости сайта, and Помощь. On the right side of the bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' and a profile icon are visible.

Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Способности, креативность, творчество, психологиче... A button labeled 'Завершить редактирование' is located on the right side of this trail.

The main content area is titled 'СПОСОБНОСТИ, КРЕАТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ'. It is divided into three main sections:

- НАВИГАЦИЯ (Navigation):** A sidebar menu on the left containing:
 - В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
 - Текущий курс
 - Способности, креативность, творчество, психологиче... (expanded)
 - Участники
 - Основные
 - Раздел 1.
 - Раздел 2.
 - Раздел 3.
 - Раздел 4.
 - Мои курсы
- НАСТРОЙКИ (Settings):** A sidebar menu at the bottom left containing:
 - Управление курсом
 - Завершить редактирование
 - Переключить способ добавления
- Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие:** The main content area.

В разработке электронного учебно-методического комплекса по программе дополнительного образования принимали участие сотрудники кафедры классической и практической психологии:

д. псих. н., профессор Князева Т.Н.,
 д. псих. н., профессор Семенова Л.Э.,
 к. псих. н., доцент Лебедева О.В.,
 к. псих. н., доцент Фомина Н.В.

Данный ЭУМК предназначен для самостоятельной работы по изучаемой дисциплине лиц с высшим, неоконченным высшим или средним профессиональным образованием, обучающихся по программе курсов повышения квалификации. Учебный курс построен по рейтинговой системе оценки знаний. Форма обучения очно-заочная.

[Желаем удачи в освоении курса!](#)

Below the text, there is a list of course elements with icons for editing, deleting, and adding:

 - Новостной форум
 - Рабочая программа курса
 - Инструкция по работе с курсом
 - Индивидуальный рейтинг-план
- ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ (Search Forum):** A search box with a 'Применить' button and a link to 'Расширенный поиск'.
- НОВОСТНОЙ ФОРУМ (News Forum):** A section for adding new topics, currently showing '(Пока новостей нет)'. It includes a 'Добавить новую тему...' button.
- НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ (Upcoming Events):** A section showing 'Нет предстоящих событий' and a link to 'Перейти к календарю...'. It also includes a 'Новое событие...' button.

At the bottom of the page, there is a 'Добавить элемент курса' button.

Рисунок 76 – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

The screenshot displays a web interface for an online course. At the top, a red navigation bar contains the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of this bar, the name 'Оксана Валерьевна' is visible next to a user profile icon. Below the navigation bar, a breadcrumb trail reads: 'В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Способности, креативность, творчество, психологиче... / Основные / Инструкция по работе с курсом'. The main content area is titled 'СПОСОБНОСТИ, КРЕАТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ'. On the left, a 'НАВИГАЦИЯ' (Navigation) sidebar lists various options, with 'Инструкция по работе с курсом' highlighted. The main content area features the title 'Инструкция по работе с курсом' and a subtitle 'Инструкция по работе с курсом'. The text describes the course structure and module details:

1) Структура электронного курса состоит из отдельных разделов изучаемой дисциплины:

- Раздел 1. Способности и одаренность в детском возрасте;
- Раздел 2. Психология креативности;
- Раздел 3. Коммуникативные способности и способы их развития;
- Раздел 4. Психологическое здоровье личности.

2) Каждый модуль состоит из дидактической и учебно-контрольной частей.

Дидактическая часть модуля обеспечивает курс учебным материалом теоретического характера. Некоторые из лекций сопровождаются презентацией, созданной в PowerPoint. По ссылке студент может открыть соответствующий файл.

Учебно-контрольная часть модуля опирается на дидактическую часть и направлена на овладение навыками и умениями, формируемыми в рамках учебного курса. Данная часть модуля представлена заданиями для самостоятельной работы, тестами промежуточного и рубежного контроля для оценки качества полученных в процессе изучения дисциплины знаний, умений и навыков.

3) Результаты учебно-контрольных материалов отражаются в индивидуальном отчете по каждому пользователю. Студент может самостоятельно отслеживать качество освоения им изучаемой дисциплины.

At the bottom left, there is a 'НАСТРОЙКИ' (Settings) section with a gear icon.

Рисунок 7в – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Отчет по пользователю - Лебедева Оксана Валерьевна

Изолированные группы

Выберите одного или всех пользователей

Элемент оценивания	Оценка	Диапазон	Проценты	Отзыв
Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие				
Тест внутрисеместрового контроля	-	0-15	-	
Задание для самостоятельной работы: Высшие социальные чувства	-	0-10	-	
Задание для самостоятельной работы: Задача "о любопытной мухе"	-	0-10	-	
Тест текущего контроля: Понятие одаренности	-	0-10	-	
Итоговое тестирование	-	0-15	-	
Задание для самостоятельной работы: Типы таланта	-	0-10	-	
Тест входного тестирования	-	0-5	-	
Тест самоконтроля	-	0-5	-	
Тест рубежного контроля	-	0-10	-	
Задание для самостоятельной работы: "Слушание как важнейший элемент общения"	-	0-10	-	
Σ Итоговая оценка за курс	0,0	0-100	0,0 %	

Рисунок 7г – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Пользователи
Отчеты
Оценки
Резервное копирование
Восстановить
Импорт
Очистка
Банк вопросов

Переключиться к роли...
Настройки профиля
Администрирование

ДОБАВИТЬ БЛОК

Добавить... ▾

Раздел 1.

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

- Тест входного тестирования
- Лекция 1: Психология способностей
- Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия
- Литература
- Словарь
- Задание для самостоятельной работы: Типы таланта
- Задание для практических занятий: Диагностика способностей
- Методические рекомендации к выполнению самостоятельных работ
- Методические рекомендации к практическим занятиям
- Тест текущего контроля: Понятие одаренности
- Художественные способности

Добавить ресурс... ▾ Добавить элемент курса... ▾

Раздел 2.

Рисунок 7д – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

Раздел 2.

ПСИХОЛОГИЯ КРЕАТИВНОСТИ

- Лекция 2: Психология креативности
- Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности
- Форум: Креативность и интеллект
- Тест самоконтроля
- Урок-лекция "Приемы воображения" (видео-материал You Tube)
- Задание для самостоятельной работы: Задача "о любопытной мухе"
- Тест рубежного контроля
- Интеллектуальные способности

Добавить ресурс... Добавить элемент курса...

Раздел 3.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ РАЗВИТИЯ

- Лекция 3: Коммуникативные способности личности
- А.Н. Леонтьев "Проблемы развития психики"

психики

Рисунок 7е – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

The screenshot displays a web interface for an online course. At the top, a dark red navigation bar contains the following elements from left to right: a home icon, the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of this bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' is displayed next to a profile icon.

The main content area is divided into two sections. The upper section lists course resources with icons for chat, assignments, tests, and documents. Below this list are two buttons: 'Добавить ресурс...' and 'Добавить элемент курса...'. The lower section is titled 'Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ' and contains a list of course items:

- Чат: Общение как неперенное условие развития психики
- Задание для самостоятельной работы: "Слушание как важнейший элемент общения"
- Тест внутрисеместрового контроля
- Коммуникативные способности
- Лекция: Эмоционально-волевая сфера
- Психические состояния человека
- Психологическое здоровье будущего учителя
- Лебедева О.В. Общая психология (Курс лекций)
- Задание для самостоятельной работы: Высшие социальные чувства
- Задание для практических занятий: Тест "Самооценка силы воли" (Н.Н.Обозов)
- Итоговое тестирование
- Тревога как психическое состояние

Рисунок 7ж – ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

ЭУМК «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие»

Оксана Валерьевна

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Способности, креативность, творчество, психологиче... / Участники

СПОСОБНОСТИ, КРЕАТИВНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ

НАВИГАЦИЯ

- В начало
 - Личная страница
 - Разделы
 - Профиль
 - Текущий курс
 - Способности, креативность, творчество, психологиче...
 - Участники**
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - Основные
 - Раздел 1.
 - Раздел 2.
 - Раздел 3.
 - Раздел 4.
 - Лекция: Эмоционально-волевая сфера
 - Психические состояния человека
 - Психологическое здоровье будущего учителя
 - Лебедева О.В. Общая психология (Курс лекций)
 - Задание для самостоятельной

Мои курсы

Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье

Текущая роль

Все участники

Все участники: 43

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЮЯ
 Страница: 1 2 3 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронн
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-n
<input type="checkbox"/>		Горенко София Денисовна	gorenkosd@st.mini
<input type="checkbox"/>		Суворова Ольга Александровна	suvorovaoa@st.mir
<input type="checkbox"/>		Каре Амир М.Ж.	karea@st.mininuni

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

Выборать период

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

Перейти к календарю...
Новое событие...

ПРИЛОЖЕНИЕ N

Рисунок 8а – ЭУМК «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям»

The screenshot shows a web interface for an electronic course. At the top, a red navigation bar contains links: ЭИОС, Личная страница, Курсы, Новости сайта, and Помощь. The user 'Оксана Валерьевна' is logged in. Below the navigation bar, a breadcrumb trail reads: В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / ПППодТ. A button 'Завершить редактирование' is visible in the top right.

The main content area is titled 'ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ'. It features a central text block with the following content:

Электронный учебно-методический комплекс разработан:
 кандидатом психолог. наук, доцентом кафедры классической и практической психологии **Лебедевой Оксаной Валерьевной**,
 старшим преподавателем кафедры классической и практической психологии **Сидориной Еленой Валерьевной**,
 кандидатом психолог. наук, доцентом кафедры классической и практической психологии **Чевачиной Анной Владимировной**.

Электронный учебно-методический курс "Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям" предназначен для студентов, обучающихся (очно, очно-заочно) по направлению 440302 "психолого-педагогическое образование", составлен в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по реализации компетентного подхода и рейтинговой системы подготовки бакалавров.

Желаем Вам успехов в изучении данной дисциплины !

Below the text, there is a list of course materials with icons for editing and viewing:

- Новостной форум
- Цели, задачи и образовательные результаты
- Методические рекомендации (инструкция) по работе с курсом
- Рейтинг план часть 1
- Рейтинг - план студента (Часть 1)
- Рейтинг план студента (Часть 2)

On the left side, there is a 'НАВИГАЦИЯ' (Navigation) menu with a tree structure:

- В начало
- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - ПППодТ
 - Участники
 - ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНЫМ Т...
 - Часть 1. Общие и теоретические основы психолого-пе...
 - Раздел 1. Основные факторы выбора психолого-педагог...
 - 1.2 Особенности организации общения в дошкольном в...
 - 1.3. Особенности становления сюжетно-ролевой игры в...
 - 1.4. Особенности продуктивных видов деятельности дош...
 - 1.5. Предметно-развивающая среда в ДОУ
 - Раздел 2. Психолого-педагогические технологии дошк...
 - 2.2 Развивающие возможности психолого-педагогическ...

On the right side, there are three widget boxes:

- ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ**: Search bar with 'Применить' button and 'Расширенный поиск' link.
- НОВОСТНОЙ ФОРУМ**: 'Добавить новую тему...' (Пока новостей нет).
- НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ**: 'Нет предстоящих событий', 'Перейти к календарю...', 'Новое событие...'.

Рисунок 86 – ЭУМК «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

- 2.2 Развивающие возможности психолого-педагогическ...
- Информационно-справочные материалы для занятий 1 ч...
- Часть 2. Изучение и развитие психологических особе...
- 2.1. Изучение познавательных психических у детей ...
- 2.2. Изучение эмоционально-волевой сферы детей дош...
- 2.3. Диагностика общения и деятельности у дошкольн...
- 2.4. Психологическая готовность к школьному обучен...
- Раздел 2. Развитие психики дошкольника
- 2.1. Развитие познавательных психических процессов...
- Тема 17
 - Задание по развитию эмоций и чувств в разные перио...
 - Задание по развитию воли и произвольности в разные...
 - Итоговый тест (Часть 2. Раздел 2)
- Раздел 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РА...
 - ТЕСТ промежуточного контроля
 - Информационно-справочные материалы для практически...
 - ИТОГОВЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ

Рейтинг-план студента (Часть 2)

 Рейтинг план часть 3

 Методические указания для преподавателя по проведению зачета

 Методические указания для преподавателя по проведению экзамена

 Методические рекомендации к выполнению заданий для практических занятий

 Методические рекомендации к выполнению заданий для лабораторных занятий

 Методические рекомендации к выполнению контрольных и тестовых работ

 Методические указания по проведению диагностических процедур

 Рекомендации по работе с литературой.

 Методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы

 Показатели и критерии оценивания достижений обучающихся

 Тест для входного контроля

 Контрольные вопросы к экзамену (1 курс 2 семестр)

 Контрольные вопросы к зачету (2 курс 3 семестр)

 Рабочая программа дисциплины

Рисунок 8в – ЭУМК «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям»

ЭИОС Личная страница Курсы Новости сайта Помощь Оксана Валерьевна

В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / ПППлОДТ / Участники

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личная страница
- Разделы
- Профиль
- Текущий курс
 - ПППлОДТ
 - Участники**
 - Лебедева Оксана Валерьевна
 - ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ ПО ДОШКОЛЬНЫМ Т...
 - Часть 1. Общие и теоретические основы психолого-пе...
 - Раздел 1.Основные факторы выбора психолого-педагог...
 - 1.2 Особенности организации общения в дошкольном в...
 - 1.3.Особенности становления сюжетно-ролевой игры в...
 - 1.4Особенности продуктивных видов деятельности дош...
 - 1.5Предметно-развивающая среда в ДОУ
 - Раздел 2. Психолого-педагогические технологии дошк...

Мои курсы

ПППлОДТ

Текущая роль

Все участники

Все участники: 61

Имя : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Фамилия : ВсеАБВГДЕЁЖЗИКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЭЮЯ
 Страница: 1 2 3 4 (Далее)

Выбрать	Изображение пользователя	Фамилия / Имя	Адрес электронн
<input type="checkbox"/>		Лебедева Оксана Валерьевна	lebedeva-oksana-n
<input type="checkbox"/>		Кочкурова Екатерина Викторовна	ekochkurova@list.r
<input type="checkbox"/>		Селягин Денис Вячеславович	Petrofan96@yande
<input type="checkbox"/>		Шажимьярдянова Альфия Зякиевна	sh.alfia96@mail.ru

ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ

Расширенный поиск

Выборать период

НОВОСТНОЙ ФОРУМ

Добавить новую тему...
(Пока новостей нет)

НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ

Нет предстоящих событий

Перейти к календарю...
Новое событие...

Новые сообщения (8)

Открыть сообщение Игнорировать

ПРИЛОЖЕНИЕ Q

Рисунок 9 – ЭУМК «Психология детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста»

The screenshot shows a web page with a red navigation bar at the top. The bar contains the text 'ЭИОС', 'Личная страница', 'Курсы', 'Новости сайта', and 'Помощь'. On the right side of the bar, the user's name 'Оксана Валерьевна' and a profile icon are visible. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: 'В начало / Мои курсы / Факультет психологии и педагогики / Кафедра классической и практической психологии / Психология детей и подростков (Лебедева О.В.)'. A button 'Завершить редактирование' is located on the right side of the breadcrumb trail.

The main content area is titled 'ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА'. The central text reads: 'Электронный учебно-методический комплекс разработан кандидатом психолог. наук, доцентом кафедры классической и практической психологии Лебедевой Оксаной Валерьевной'. Below this, it states: 'Электронный учебно-методический курс предназначен для студентов, обучающихся заочно по направлению 440302.62 "Психолого-педагогическое образование", профиль подготовки "Психология и педагогика дошкольного образования" составлен в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по реализации компетентностного подхода и рейтинговой системы подготовки бакалавров.' A message follows: 'Желаем Вам успехов в изучении данной дисциплины!'.

At the bottom of the main content area, there is a list of resources with icons: 'Новостной форум', 'Методические рекомендации (инструкция) по работе с курсом', 'Методические указания для преподавателя по проведению экзамена', 'Методические рекомендации к выполнению заданий для практических занятий', and 'Методические рекомендации к выполнению контрольных и тестовых работ'.

On the left side, there is a 'НАВИГАЦИЯ' (Navigation) menu with the following items: 'В начало', 'Личная страница', 'Разделы', 'Профиль', 'Текущий курс', 'Психология детей и подростков (Лебедева О.В.)', 'Участники', 'ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И...', 'Раздел 1. Закономерности развития психики в онтоге...', 'Раздел 2. Особенности психического развития детей ...', 'Раздел 3. Особенности психического развития детей ...', 'Раздел 4. Особенности психического развития подростков', 'Материалы для промежуточной аттестации', 'ТЕСТ промежуточного контроля', and 'Мои курсы'.

On the right side, there are three widgets: 'ИСКАТЬ ПО ФОРУМУ' (Search by forum) with a search input and 'Применить' button; 'НОВОСТНОЙ ФОРУМ' (News forum) with a 'Добавить новую тему...' button and '(Пока новостей нет)'; and 'НАСТУПАЮЩИЕ СОБЫТИЯ' (Upcoming events) with 'Нет предстоящих событий' and 'Перейти к календарю...' button.

At the bottom left, there is a 'НАСТРОЙКИ' (Settings) button.

ПРИЛОЖЕНИЕ R

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая и экспериментальная психология с практикумом»

**Направление подготовки 050400.62 (44.03.02) Психолого-педагогическое образование
Профиль Психология и педагогика дошкольного образования**

квалификация (степень) «бакалавр»

Форма обучения заочная

Курс 1, семестр 1 2015-2016 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 5

Количество часов по учебному плану __180__, в т.ч. аудиторная работа 18 (лекций 10, практических занятий 4, лабораторных 4), самостоятельная работа _153__.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
ДЕ 1: Введение в психологию. Экспериментальная психология как наука				
Текущий контроль			12	17
1. Аналитическое задание «Этапы развития экспериментальной психологии как науки»	3	1	3	5
2. Краткая письменная работа №1 (История научной психологии), №2 («Формы проявления психики в фило- и онтогенезе»), №3 («Сущность процессов интериоризации и экстериоризации»)	3	3	9	12
Промежуточный (рубежный) контроль			5	6
1. Тест №1	5	1	5	6
ДЕ 2: Познавательные и эмоционально-волевые психические процессы				
Текущий контроль			10	20
1. Реферат по теме «Возможности современной психологии в изучении и регуляции психических состояний»	4	1	4	10
2. Комплект практических заданий «Познавательные психические процессы»	6	1	6	10
Промежуточный (рубежный) контроль			5	6
1. Тест №2	5	1	5	6
ДЕ 3: Психология				
Текущий контроль			8	15
1. Краткая письменная работа №4 («Личность, индивид, индивидуальность»)	3	1	3	4

2. Творческая работа (тема: « Анализ художественных текстов, иллюстрирующих различные психические состояния человека»)	5	1	5	11
Промежуточный (рубежный) контроль			5	6
1. Тест №3	5	1	5	6
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1. Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1. Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
ФПА (с оценкой)				
Итоговая работа за семестр (дифференцированный зачет)			10	30
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
Протокол № 1 от «08» сентября 2014г.

Зав. кафедрой _____ (Князева Т.Н.)

Преподаватель _____ (Лебедева О.В.)

ПРИЛОЖЕНИЕ S

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Психология детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста»

Направление подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование;
профиль Психология и педагогика дошкольного образования;
квалификация (степень) «прикладной бакалавр»;
форма обучения очная

Курс 2, семестр 3, 2015-2016 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 2

Количество часов по учебному плану _72_, в т.ч. аудиторная работа 36 (лекций 18, практических занятий 18), самостоятельная работа _36_.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент
 Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
раздел 1: Общие вопросы детской психологии				
Текущий контроль			6	14
1. Аналитическое задание «Детство как социально-психологический феномен»	3	1	3	5
2. Практическая работа «Анализ примеров, иллюстрирующих роль социальных условий в развитии психики ребенка»	3	1	3	5
Промежуточный (рубежный) контроль			3	4
1. Тест №1	3	1	3	4
раздел 2: Психологические особенности развития детей в раннем возрасте				
Текущий контроль			6	14
1. Творческая работа «Особенности детско-родительских отношений в период дошкольного детства»	3	1	3	5
2. Аналитическое задание «Речь и мышление»	3	1	3	5
Промежуточный (рубежный) контроль			3	4
1. Тест №2	3	1	3	4
раздел 3: Психологические особенности развития ребенка в дошкольном возрасте				
Текущий контроль			6	14
1. Презентация «Индивидуально-типологические особенности личности дошкольника»	3	1	3	5
2. Реферат «Личностная готовность к школьному обучению»	3	1	3	5
Промежуточный (рубежный) контроль			3	4
1. Тест №3	3	1	3	4
раздел 4: Психологические особенности развития ребенка в младшем школьном возрасте				
Текущий контроль			6	14
1. Аналитическое задание «Мотивы учения»	3	1	3	5
2. Практическое задание «Особенности познавательных психических процессов младшего	3	1	3	5

школьника				
Промежуточный (рубежный) контроль			3	4
1.Тест №4	3	1	3	4
раздел 5: Психологические особенности развития подростка				
Текущий контроль			6	14
1. Проблемные ситуации «Особенности развития психики подростка»	3	1	3	5
2. Словарный диктант «Отклоняющееся поведение подростков»	3	1	3	5
Промежуточный (рубежный) контроль			3	4
1.Тест №5	3	1	3	4
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1.Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1.Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
2.Выполнение заданий после установленного срока	1	8		-8
Итоговая работа за семестр (дифференцированный экзамен)			10	30
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
 Протокол №_02_ от «_07_»_сентября_20_15_г.

Зав. кафедрой _____ Князева Т.Н.

Преподаватель _____ Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ U

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая психология. Раздел 3: Эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»

Направление подготовки: 37.03.01 Психология;
профиль подготовки: практическая психология;
квалификация (степень): «академический бакалавр»

Форма обучения очно-заочное

Курс 2, семестр 3, 2015-2016 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 3

Количество часов по учебному плану 108, в т.ч. аудиторная работа 36 (лекций 18, практических занятий 18), самостоятельная работа 36.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
ДЕ 1: Эмоциональная сфера человека. Понятие о чувствах и эмоциях в отечественной и зарубежной психологии. Психологические теории чувств. Эмоциональные нарушения, возможности коррекции				
Текущий контроль			10	15
1. Выполнение контрольной работы (тема: «Формы переживания чувств»)	4	1	4	6
2. Подготовка доклада (тема семинара: «Психологические теории чувств в отечественной и зарубежной литературе: общее и различия»)	4	1	6	9
Промежуточный (рубежный) контроль			5	8
1. Тест №1	5	1	5	6
ДЕ 2: Волевая сфера человека. Понятие о воли в психологии. Характеристика основных теорий воли. Нарушения волевой сферы. Проблема воспитания воли.				
Текущий контроль			10	15
1. Подготовка реферата (Тема: «Понятие о воли в психологии», «Проблема воспитания воли»)	6	1	6	9
2. Выполнение контрольной работы (тема: «Индивидуальные особенности воли»)	4	1	4	6
Промежуточный (рубежный) контроль			5	8
1. Тест №2	5	1	5	8
ДЕ 3: Психические состояния в ряду других психических явлений. Характеристика некоторых психических состояний. Возможности современной психологии в изучении и регуляции психических состояний.				
Текущий контроль			10	16
1. Выполнение контрольной работы (тема «Функции психических состояний»)	4	1	4	6
2. Аналитическо-творческое задание (тема: «Анализ художественных текстов, иллюстрирующих различные психические состояния человека»)	6	1	6	10

Промежуточный (рубежный) контроль				5	8
1.Тест №3		5	1	5	8
Итого				45	70
Поощрительные баллы					
1.Активная работа на практических занятиях		0,5	6		+3
Штрафные баллы					
1.Пропуски занятий без уважительной причины		0,5	6		-3
2.Выполнение заданий после установленного срока		1	8		-8
ФПА (с оценкой)					
Итоговая работа за семестр (дифференцированный экзамен)				10	30
Итого				55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
 Протокол №4 от «26» декабря 2014 г.

Зав. кафедрой _____ (Т.Н.Князева)

Преподаватель _____ (О.В.Лебедева)

ПРИЛОЖЕНИЕ V

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Общая психология. Часть 4. Психология личности и индивидуальности человека»

Направление подготовки 030300.62 Психология;

квалификация (степень) «бакалавр»

Форма обучения очная

Курс 2, семестр 4, 2015-2016 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 3

Количество часов по учебному плану _108_, в т.ч. аудиторная работа 72 (лекций 36, практических занятий 17, лабораторных 17), самостоятельная работа _36_.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
ДЕ 1: Проблема личности и индивидуальности в психологии. Общее представление о личности. Структура личности. Подходы к описанию личности				
Текущий контроль			10	15
1. Выполнение контрольной работы №1	2	1	2	3
2. Подготовка доклада (тема семинара: «Современные теории личности: классификации, новейшие тенденции в теоретической разработке проблем личности»)	4	1	4	6
3. Аналитико-творческое задание (тема: «Размышления о личности»)	4	1	4	6
Промежуточный (рубежный) контроль			4	6
1. Тест №1	4	1	4	6
ДЕ 2: Способности, темперамент и характер человека. Задатки и способности. Развитие способностей. Понятие о темпераменте. Основные учения о темпераменте. Психологические характеристики темперамента. Проблема характера человека в общей психологии. Проблема становления и формирования характера человека				
Текущий контроль			10	15
1. Конспектирование учебной и научной литературы (тема: «Основные учения о темпераменте. Психологические характеристики темперамента»)	3	2	3	6
2. Аналитическое задание (Тема: «Анализ идей Н.С.Лейтеса»)	5	1	5	6
3. Выполнение контрольной работы №2	2	1	2	3
Промежуточный (рубежный) контроль			4	6
1.Тест №2	4	1	4	6

ДЕ 3: Сфера направленности и самосознания личности. Общее представление о сфере направленности личности. Потребностно-мотивационная сфера личности. Проблема самосознания и Я-концепции личности человека				
Текущий контроль			9	12
1. Подготовка реферата (темы: «Представление о сознательной и бессознательной мотивации», «Я-концепция как социальная установка.»)	3	1	3	4
2. Творческая работа «Проект мероприятия по развитию позитивной Я-концепции личности»	4	1	4	5
3. Контрольная работа №3	2	1	2	3
Промежуточный (рубежный) контроль 1.			4	6
1. Тест №3	4	1	4	6
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1. Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1. Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
2. Выполнение заданий после установленного срока	1	8		-8
ФПА (с оценкой)				
Итоговая работа за семестр (дифференцированный экзамен)			10	30
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры возрастной и педагогической психологии
Протокол №2 от «08» сентября 2015 г.

Зав. кафедрой _____ (Князева Т.Н.)
Преподаватель _____ (Лебедева О.В.)

ПРИЛОЖЕНИЕ W

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Детская психология»

Направление подготовки 050100 Педагогическое образование;

профиль Иностранный язык и начальное образование;

квалификация (степень) «бакалавр»;

форма обучения очная

Курс 5, семестр 9, 2017-2018 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 2

Количество часов по учебному плану _72_, в т.ч. аудиторная работа (лекций 14, практических занятий 22), самостоятельная работа _36_.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
раздел 1: Общие вопросы детской психологии				
Текущий контроль			12	15
1. Аналитическое задание «Детство как социально-психологический феномен»	6	1	6	7
2. Практическая работа «Анализ примеров, иллюстрирующих роль социальных условий в развитии психики ребенка»	6	1	6	8
Промежуточный (рубежный) контроль			6	8
1.Тест №1	6	1	6	8
раздел 2: Психологические особенности развития детей в раннем возрасте				
Текущий контроль			12	15
1. Творческая работа «Особенности детско-родительских отношений в период дошкольного детства»	6	1	6	8
2. Аналитическое задание «Речь и мышление»	6	1	6	7
Промежуточный (рубежный) контроль			6	8
1.Тест №2	6	1	6	8
раздел 3: Психологические особенности развития ребенка в дошкольном возрасте				
Текущий контроль			12	15
1. Презентация «Индивидуально-типологические особенности личности дошкольника»	6	1	6	7
2. Реферат «Личностная готовность к школьному обучению»	6	1	6	8
Промежуточный (рубежный) контроль			7	9
1.Тест №3	7	1	7	9
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1.Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1.Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
2.Выполнение заданий после установленного срока	1	8		-8
Итоговая работа за семестр			10	30

(дифференцированный зачет)				
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
Протокол №_01_ от «_08_» _сентября_ 20_15_ г.

Зав. кафедрой _____ Князева Т.Н.

Преподаватель _____ Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ У

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Детская практическая психология»

Направление подготовки 050100.62 Педагогическое образование;
 профиль Иностранный язык и начальное образование;

квалификация (степень) «бакалавр»; форма обучения очная

Курс 3, семестр 5, 2016-2017 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 2

Количество часов по учебному плану _72_, в т.ч. аудиторная работа (лекций 14, практических занятий 22), самостоятельная работа _36_.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
раздел 1: Детская практическая психология как наука				
Текущий контроль			12	15
1. Выполнение контрольной работы (тема: «Профессионально-этические аспекты процедуры психодиагностического обследования»)	6	1	6	7
2. Подготовка доклада (тема семинара: «Современное состояние службы практической психологической помощи детям за рубежом»)	6	1	6	8
Промежуточный (рубежный) контроль			6	8
1. Выполнение аналитического задания (тема: «Личностные качества практического психолога»)	6	1	6	8
раздел 2: Основные направления и формы работы практического психолога в детском учреждении				
Текущий контроль			12	15
1. Подготовка реферата (тема: «Психопрофилактическая работа практического психолога с педагогами ДОУ и семьей»)	6	1	6	8
2. Выполнение творческой работы (тема: «Детско-родительские отношения»)	6	1	6	7
Промежуточный (рубежный) контроль			6	8
1. Презентация (тема: «Методики, направленные на изучение различных сфер психической жизни ребенка»)	6	1	6	8
раздел 3: Инновационная модель организации психолого-педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования				
Текущий контроль			12	15
1. Выполнение контрольной работы (тема: «Модель диагностики и коррекции задержки психического развития у 5-10-летних детей в комплексе «Детский сад—школа»)	6	1	6	7
2. Подготовка доклада (тема: «Коррекционно-развивающие программы для разных возрастных групп детей»)	6	1	6	8
Промежуточный (рубежный) контроль			7	9

1.Тест	7	1	7	9
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1.Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1.Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
2.Выполнение заданий после установленного срока	1	8		-8
Итоговая работа за семестр (дифференцированный зачет)			10	30
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
 Протокол №_01_ от «_08_» _сентября_ 20_15_ г_.

Зав. кафедрой _____ Князева Т.Н.

Преподаватель _____ Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ Z

Рейтинг-план по учебной дисциплине «Психолого-педагогический практикум по дошкольным технологиям. Раздел: Изучение психологических особенностей дошкольника»

Направление подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование; профиль: Психология и педагогика дошкольного образования;
квалификация (степень) «бакалавр»;

форма обучения: очная

Курс 2, семестр 3, 2015-2016 гг.

Количество зачетных единиц по учебному плану 4

Количество часов по учебному плану _144_, в т.ч. аудиторная работа 54 (практических занятий 36, лабораторных 18), самостоятельная работа _90_.

Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Кафедра классической и практической психологии

Виды учебной деятельности студентов	Балл за конкретное задание	Число заданий за семестр	Баллы	
			Мин.	Макс.
ДЕ 1: Изучение познавательных процессов				
Текущий контроль			5	8
1. Выполнение контрольной работы №1	2	1	2	4
2. Подготовка реферата по изученным темам	3	1	3	4
Промежуточный (рубежный) контроль			2	4
1.Тест №1	2	1	2	4
ДЕ 2: Изучение эмоционально-волевой сферы детей				
Текущий контроль			14	17
1. Выполнение разноуровневых задач (заданий) по теме «Изучение особенностей развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников»	2	3	6	9
2. Практическое задание по теме «Изучение особенностей развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников»	3	2	6	8
3. Выполнение контрольной работы №2	2	1	2	4
Промежуточный (рубежный) контроль			2	4
1.Тест №2	2	1	2	4
ДЕ 3: Диагностика общения и деятельности у дошкольников				
Текущий контроль			12	17
1. Выполнение разноуровневых задач (заданий) по теме «Диагностика общения и деятельности у дошкольников»	2	3	6	9
2. Практическое задание по теме «Диагностика общения и деятельности у дошкольников»	3	2	6	8
Промежуточный (рубежный) контроль			2	4
1.Тест №3	2	1	2	4
ДЕ 4: Готовность к школьному обучению				
Текущий контроль			6	9
1. Практическое задание по теме «Готовность к	3	2	6	9

школьному обучению»				
Промежуточный (рубежный) контроль			2	4
1.Тест №4	2	1	2	4
Итого			45	70
Поощрительные баллы				
1.Активная работа на практических занятиях	0,5	6		+3
Штрафные баллы				
1.Пропуски занятий без уважительной причины	0,5	6		-3
2.Выполнение заданий после установленного срока	1	8		-8
ФПА (с оценкой)				
Итоговая работа за семестр (дифференцированный экзамен)			10	30
Итого			55	100

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры возрастной и педагогической психологии
 Протокол №1 от «07» сентября 2015 г.

Зав. кафедрой _____ (Т.Н.Князева)

Преподаватель _____ (О.В.Лебедева)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Рейтинг-план по курсовым работам

Факультет ППФ Направление подготовки: Психолого-педагогическое образование
 Профиль: Психология и педагогика начального образования
 Курс -2 Группа – ВВДО-13 Семестр - 4
 Дисциплина: Психология Форма аттестации: ФПА с оценкой
 Кафедра классической и практической психологии
 Преподаватель: Лебедева О.В., кандидат психологических наук, доцент

Виды учебной деятельности студентов	Срок выполнения	Баллы	
		Мин.	Макс.
1. Подготовительный этап		10	18
1.1. Выбор темы курсовой работы и согласование ее с руководителем	20.06.15		
1.2. Поиск и определение источников информации по теме курсовой работы, составление списка литературы и других источников	10.07.15	2	4
1.3. Составление плана содержания курсовой работы	20.07.15		
1.4. Определение целей и задач работы	30.07.15		
1.5. Изучение и анализ литературы и других источников информации (предъявление материалов в печатном или электронном виде)	10.08.15	4	8
1.6. Составление плана исследования (практической части курсовой), подбор материалов для проведения исследования (практической части)	20.08.15	4	6
2. Оценка курсовой работы		39	72
2.1. Обоснование актуальности выбранной темы и раскрытие степени разработанности проблемы во введении	Срок сдачи курсовой работы: 20.11.15	6	10
2.2. Определение аппарата исследования (цель, задачи, методы исследования и др.)		3	6
2.3. Анализ литературы и выполнение теоретической части работы		10	18
2.4. Проведение исследования и выполнение практической части работы		10	18
2.5. Составление выводов по работе, написание заключения		4	8
2.6. Оформление списка литературы		3	6
2.7. Оформление работы в целом (титального листа, оглавления, ссылок на источники, приложений и др.)		3	6
3. Защита курсовой работы		6	10
3.1. Выступление с речью, раскрытие содержания курсовой работы	Дата защиты: 20.01.16	4	6
3.2. Использование наглядных средств		1	2
3.3. Участие в дискуссии, ответы на вопросы		1	2
Итого:		55	100
Поощрительные баллы		7	15
1. Разработка темы, обладающей значительной новизной		2	5

2. Публикация статьи или тезисов по теме курсовой работы	5	10
Штрафные баллы		
Выполнение заданий 1.2, 1.5, 1.6 и 3 (защита курсовой работы) после установленного срока без уважительной причины (за каждую неделю просрочки)		1
Сдача курсовой работы после установленного срока без уважительной причины		2

55-70 баллов – «удовлетворительно»

71-85 баллов – «хорошо»

86-100 баллов – «отлично»

Утверждено на заседании кафедры классической и практической психологии
 Протокол №_01_ от «_08_» _сентября_ 20_14_ г.

Зав. кафедрой _____ Князева Т.Н.

Преподаватель _____ Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Критерии оценки результатов выполнения выпускной квалификационной работы

Рейтинг выпускной квалификационной работы обучающегося определяется по окончании ее защиты и включает в себя оценку качества и своевременности выполнения работы (определяется руководителем ВКР и/или заведующим кафедрой), уровня подготовки и организации доклада, аргументированность и полноту ответов на вопросы Государственной экзаменационной комиссии (ГЭК). Выпускная квалификационная работа оценивается по 100-балльной шкале.

Выпускная квалификационная работа	Количество баллов
Руководитель ВКР	0-15
Рецензент ВКР	0-10
Председатель комиссии	0-15
Член комиссии	0-15
Член комиссии	0-15
Член комиссии	0-15
Член комиссии	0-15
Итого	0-100

Методика расчета балльно-рейтинговой оценки за выполнение выпускной квалификационной работы

Балльно-рейтинговая оценка за выполнение выпускной квалификационной работы, выставляемая каждым членом комиссии, рассчитана на основании следующих критериев.

№	Критерии оценки ВКР	Количество баллов
1	Соблюдение календарного плана выполнения ВКР	0-1
2	Практическая ценность ВКР	0-2
3	Научно-исследовательский характер работы	0-2
4	Степень соответствия оформления ВКР требованиям ГОСТ	0-2
5	Глубина проработки теоретического материала	0-2
6	Степень изученности методических подходов, новизна применяемых методик	0-2
7	Степень использования компьютерной техники и прикладных программных продуктов для выполнения расчетов	0-1
8	Качество подготовки доклада и презентации (раздаточного материала) на защиту ВКР	0-1
9	Аргументированность и полнота ответов на вопросы в процессе защиты ВКР	0-2
	Итого	0-15

Сумма баллов по первому критерию определяется руководителем ВКР и заведующим кафедрой на основании явки обучающегося на отчетные собрания и консультации, своевременности представления готовой ВКР на подпись. Рейтинговые баллы за практическую ценность и научно-исследовательский характер работы начисляются при наличии отметки в протоколе ГЭК. Глубина проработки теоретического материала, степень изученности методических вопросов определяется руководителем ВКР. В качестве критериев оценки могут быть использованы обзор литературы по соответствующей предметной области, наличие сравнительного анализа методик и точек зрения авторов, наличие ссылок на литературные источники и материалы сети Internet.

Таким образом, максимальное значение рейтинговой оценки за выполнение ВКР составляет 100 баллов. Балльно-рейтинговая оценка за выполнение ВКР может быть переведена в пятибалльную шкалу оценки следующим образом: 55–70 – «удовлетворительно»; 71–85 – «хорошо»; 86–100 – «отлично».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Примерная тематика курсовых работ:

1. Роль обучения в развитии (по Л.С. Выготскому) и развитие его идей представителями концепции учебной деятельности.
2. Значение учения Л.С. Выготского о кризисных периодах в развитии психики ребенка для детской психологии.
3. Л.С. Выготский о психологических особенностях развития ребенка в раннем детстве и значение этих идей для современной детской психологии.
4. Развитие в отечественной психологии идей Л.С. Выготского о роли игры в дошкольном детстве.
5. Л.С. Выготский о психологических особенностях развития подростка и значение этих идей для современной детской психологии.
6. Л.С. Выготский о психологических основах диагностического изучения ребенка и развитие его идей в отечественной психологии.
7. Дифференцированный подход как основа диагностической и коррекционно-педагогической помощи проблемным детям.
8. Л.С. Выготский об эмоциональном развитии ребенка и развитие его идей представителями отечественной психологии.
9. Л.С. Выготский об одаренных детях и развитие его идей в отечественной психологии.
10. Особенности развития аномального ребенка в свете идей Л.С. Выготского.
11. Проблема адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.
12. Изучение интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

Примерная тематика выпускных квалификационных работ:

1. Развитие эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.
2. Влияние средств массовой информации на уровень агрессивности детей старшего дошкольного возраста.
3. Особенности формирования общей способности к учению (общей обучаемости) у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
4. Изучение влияния самооценки детей старшего дошкольного возраста на структуру их коммуникативно-личностных качеств.
5. Развитие мотивационной готовности к школьному обучению у детей 5-7-летнего возраста с с задержкой психического развития.
6. Особенности общения со взрослыми у детей младшего дошкольного возраста с разным типом темперамента.
7. Развитие внимания у детей среднего дошкольного возраста посредством игр и упражнений.
8. Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности.
9. Особенности проявления агрессивности в младшем школьном возрасте.
10. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников, посещающих «Кидбург».
11. Особенности личностной рефлексии в подростковом возрасте.
12. Агрессивность и конфликтность как показатели профессиональной деформации.
13. Проявление агрессивности детей младшего школьного возраста в семьях с различными типами детско-родительских отношений.

Составитель: кандидат психологических наук, доцент Лебедева О.В.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4
МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»

Факультет психологии и педагогики
Кафедра классической и практической психологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. кафедрой

_____ Т.Н.Князева
«__» _____ 20__ г.

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Детская практическая психология

Направление подготовки: 050100.62 Педагогическое образование
Профиль подготовки: Иностранный язык и начальное образование
Квалификация выпускника: бакалавр
Форма обучения: очная, 5 лет

Нижний Новгород
2015 г.

**Паспорт
фонда оценочных средств**

по дисциплине «**Детская практическая психология**»

№	Контролируемые разделы, темы, модули ¹	Формируемые компетенции (код)	Оценочные средства		
			Кол-во тестовых заданий	Другие оценочные средства	
				Вид	Кол-во
1	Раздел 1. Детская практическая психология как наука	ОПК-1, ПК-5, ПК-11		Доклад на тему: «Современное состояние службы практической психологической помощи детям за рубежом»	по выбору
				Аналитическое задание на тему «Личностные качества практического психолога»)	1

				Контрольная работа по теме: «Профессионально-этические аспекты процедуры психодиагностического обследования»	1
2	Раздел 2. Основные направления и формы работы практического психолога в детском учреждении	ОПК-1, ПК-5, ПК-11		Творческая работа на тему «Детско-родительские отношения»	1
				Реферат «Психопрофилактическая работа практического психолога с педагогами ДОУ и семьей»	1
				Презентация на тему: «Методики, направленные на изучение различных сфер психической жизни ребенка»	1
3	Раздел 3. Инновационная модель организации психолого-педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования	ОПК-1, ПК-5, ПК-11	30	Доклад на тему «Коррекционно-развивающие программы для разных возрастных групп детей»	1
				Контрольная работа на тему «Модель диагностики и коррекции задержки психического развития у 5-10-летних детей в комплексе «Детский сад—школа»	1
Всего:			30		8

Вопросы к зачету
по дисциплине **Детская практическая психология**

1. История и современное состояние практической психологической службы в образовании в нашей стране и за рубежом.
2. Цели, задачи и принципы организации практической психологической службы в образовании.
3. Практическая психологическая служба в образовании, ее место в ряду других психологических служб.
4. Организационные основы деятельности практического психолога.
5. Требования к профессиональным и личностным качествам практического психолога.
6. Этика практического психолога в образовании.
7. Методы исследования в детской практической психологии.
8. Основные направления и формы работы практического психолога в детском учреждении.
9. Психопрофилактическая работа практического психолога.
10. Психопрофилактическая работа практического психолога с персоналом.
11. Психопрофилактическая работа практического психолога детьми.
12. Психопрофилактическая работа практического психолога с семьей.
13. Консультативная работа практического психолога
14. Консультативная работа практического психолога родителями.
15. Консультативная работа практического психолога с педагогами.
16. Диагностическая работа практического психолога.

17. Принципы организации диагностического изучения ребенка.
18. Особенности организации диагностической работы с детьми разных возрастных групп.
19. Особенности организации диагностической работы с детьми 1-го года жизни.
20. Особенности организации диагностической работы с детьми раннего возраста.
21. Особенности организации диагностической работы с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.
22. Диагностика развития познавательной сферы у дошкольников.
23. Диагностика мышления у детей дошкольного возраста.
24. Диагностика эмоционально-волевой сферы у дошкольников.
25. Диагностика межличностных отношений у детей дошкольного возраста.
26. Диагностика готовности к школьному обучению.
27. Диагностика отклоняющегося поведения у дошкольников.
28. Диагностика ролевой игры у детей дошкольного возраста.
29. Диагностика обучаемости у дошкольников.
30. Особенности коррекционно-педагогической работы практического психолога с детьми дошкольного возраста.
31. Принципы оказания ребенку коррекционно-педагогической помощи.
32. Рекомендации психолога по организации коррекционно-педагогической работы с детьми 1-го года жизни.
33. Рекомендации психолога по организации коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста.
34. Особенности коррекционно-педагогической работы с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

ФОНД ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ по дисциплине «Детская практическая психология»

Описание фонда тестовых заданий

1.	Кафедра	Классической и практической психологии
2.	Направление подготовки	37.06.01 Педагогическое образование Иностранный язык и начальное образование
3.	Дисциплина	Детская практическая психология
4.	№ протокола и дата заседания кафедры	<i>Протокол №2 от 7 сентября 2015 года</i>
5.	Авторский коллектив разработчиков	<i>Лебедева О.В.</i>
6.	Количество вариантов	<i>1</i>
7.	Количество разделов	<i>3</i>
8.	Количество вопросов	<i>30</i>

Выделенные Разделы и количество заданий в каждом

Название Раздела	Количество заданий в Разделе
Раздел 1. Детская практическая психология как наука	
Раздел 2. Основные направления и формы работы практического психолога в детском учреждении	
Раздел 3. Инновационная модель организации психолого-педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования	30
Всего заданий	30

Критерии оценивания:

- < 55 % – «неудовлетворительно»
 55 %-70 % – «удовлетворительно»
 71 %-85 % – «хорошо»
 86 %-100 % – «отлично»

ИЛИ

Не усвоено Разделов	Оценка
0	Отлично
1	Хорошо
2	Удовлетворительно
3 и более	Неудовлетворительно

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ**РАЗДЕЛ 3. Инновационная модель организации психолого-педагогической помощи проблемным детям в практике региональной психологической службы образования****ВАРИАНТ 1**

1. *Дополните.* Главной целью деятельности психологической службы образования является _____ детей дошкольного и школьного возраста.
2. *Выберите правильный вариант ответа.* По С.Л.Рубинштейну, возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития, возрастные особенности существуют лишь внутри ... и в единстве с ними.
 - а) общих;
 - б) индивидуальных;
 - в) специальных;
 - г) типологических.
3. *Выберите правильный вариант ответа.* Принцип ... выводов из результатов тестирования требует, чтобы они были научно обоснованными, т.е. вытекали из результатов тестирования, проведенного при помощи валидных и надежных методик, а не определялись и никак не зависели от субъективных установок тех, кто проводит тестирование или пользуется его итогами.
 - а) объективности;
 - б) валидности;
 - в) надежности;
 - г) субъективности.
4. *Дополните.* Работа с педагогическим персоналом должна вестись психологом в плане содействия профессиональному и личностному росту педагога посредством организации _____.
5. *Дополните:* В целях профилактики психолог изучает _____ отношения ребенка со взрослыми, сверстниками с целью создания благоприятного психологического климата в коллективе детей и взрослых.
6. *Выберите правильный вариант ответа:* Задачей психопрофилактической работы практического психолога является введение в практический обиход семьи определенного минимума знаний о ... здоровье ребенка
 - а) физическом;
 - б) нравственном;
 - в) моральном;
 - г) психологическом.
7. *Дополните:* Специфика психологического консультирования в условиях детского сада заключается в _____ характере консультирования, т.е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь.

8. *Дополните.* Одним из наиболее типичных запросов родителей по поводу детей дошкольного возраста являются проявления детьми ..., инициативы, желания все делать по-своему.

- а) негативизма;
- б) упрямства;
- в) строптивости;
- г) самостоятельности.

9. *Дополните.* Одна из ситуаций консультативной работы практического психолога и педагога возникает при необходимости донести до педагога информацию, которая должна быть ... в процессе обучения и воспитания ребенка (н-р, у ребенка в связи с серьезными семейными проблемами возникли определенные эмоциональные состояния).

10. *Выберите правильный вариант ответа.* Задача психодиагностики – дать информацию об ... особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает.

- а) возрастных;
- б) коммуникативных;
- в) индивидуально-психических;
- г) типологических.

11. *Дополните.* Одним из основных принципов диагностической работы с детьми является _____ подход к изучению психической жизни ребенка во всем многообразии ее проявлений.

12. *Дополните.* Процедура психологического обследования детей дошкольного возраста включает следующие этапы: ..., адаптационный, основной, интерпретационный, заключительный.

13. *Дополните.* Суть работы по развитию детей дошкольного возраста: создание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане ... с своевременное введение нового для него опыта.

14. *Выберите правильный вариант ответа.* Одним из принципов коррекционно-развивающей помощи детям является ориентация на ... в процессе обучения и воспитания:

- а) индивидуальные особенности;
- б) возрастные особенности;
- в) зону ближайшего развития;
- г) все вышеперечисленное.

15. *Дополните.* Цель одной серии заданий «Методики диагностики формирования общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В.Ульенкова) состоит в изучении ... особенностей шестилетних детей в овладении общей структурой учебной деятельности в условиях выполнения задания по вербальной инструкции.

Вариант 2

1. *Дополните.* Психологическая служба образования – интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, - _____ и организационного.

2. *Выберите правильный вариант ответа.* Одной из задач практической психологии является развитие ... особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.

- а) общих;
- б) специальных;
- в) индивидуальных;
- г) типологических.

3. *Выберите правильный вариант ответа.* При тестировании ... детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования ребенка.

- а) маленьких;
- б) проблемных;

в) несовершеннолетних;

г) взрослых.

4. *Дополните.* Знание и учет _____ детей необходим педагогам при организации обучения и воспитания, так как своевременная реализация новообразований каждого периода жизни ребенка подготавливает его переход на более высокую возрастную ступень.

5. *Дополните.* Психолог ведет работу по _____ психологической перегрузки детей, связанной с многочасовым пребыванием в большом коллективе детей и взрослых, часть из которых может быть неприятна ребенку, строгих дисциплинарных правил, наказаний, депривации каких-то потребностей ребенка.

6. *Выберите правильный вариант ответа.* Одно из направлений психопрофилактической работы практического психолога является подготовка к ... педагогов и родителей внутри образовательного учреждения (формируется положительная установка семьи на взаимодействие с дошкольным учреждением)

а) материальным затратам;

б) помощи;

в) взаимодействию;

г) общению.

7. *Дополните.* Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения обозначается как система _____ взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

8. *Дополните.* Одним из наиболее типичных запросов родителей по поводу детей дошкольного возраста являются трудности, связанные с возрастными или индивидуально-типологическими особенностями ребенка (н-р, недовольство ...).

а) невнимательностью;

б) непоседливостью;

в) отсутствием воли;

г) все вышперечисленное.

9. *Выберите правильный вариант ответа.* Одна из ситуаций консультативной работы практического психолога и педагога связана с необходимостью ... самого содержания или стиля преподавания в процессе сопровождения ребенка или группы.

10. *Выберите правильный вариант ответа.* Задача психодиагностики – дать информацию об ... особенностях детей, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает.

а) возрастных;

б) индивидуально-психических;

в) коммуникативных;

г) типологических.

11. *Дополните.* Один из основных принципов психодиагностической работы с детьми является обоснование необходимости измерения не только _____ уровня психического развития ребенка, но и его _____.

12. *Дополните.* Процедура психологического обследования детей дошкольного возраста включает следующие этапы: подготовительный, ..., основной, интерпретационный, заключительный.

13. *Дополните.* Психолог в процессе развивающей работы с детьми дошкольного возраста должен учитывать, что потребность ребенка в совместной со взрослым ... существенно меняется в зависимости от возраста.

14. *Выберите правильный вариант ответа.* Одним из принципов коррекционно-развивающей помощи детям является индивидуализация ... приемов и методов в процессе обучения и воспитания:

а) воспитательных;

б) развивающих;

в) коррекционных;

г) все вышперечисленное.

15. *Дополните.* Ребенок при отсутствии эмоциональной ... не способен сопереживать другим ни в реальной ситуации, ни при восприятии художественных произведений, оставаясь равнодушным независимо от значения происходящих с героями событий.

Ключ к тесту:

1.	психологическое здоровье	1.	научного, прикладного, практического
2.	б	2.	в
3.	а	3.	в
4.	психологического просвещения	4.	возрастных особенностей
5.	межличностные	5.	предупреждению
6.	г	6.	в
7.	опосредованном	7.	коммуникативного
8.	г	8.	г
9.	учтена	9.	изменения
10.	в	10.	б
11.	системный, комплексный	11.	актуального, потенциальных возможностей (ЗБР)
12.	подготовительный	12.	адаптационный
13.	среды	13.	деятельности
14.	в	14.	а
15.	децентрации	15.	индивидуально-типических

Доклад по теме «Современное состояние службы практической психологической помощи детям за рубежом (Франция, США, страны Восточной Европы)»

Задание: Проанализируйте предложенный материал и самостоятельно подберите примеры, иллюстрирующие особенности развития психологической службы за рубежом.

Практическая психологическая служба за рубежом развивалась на протяжении всего 20 столетия. Родоначальником ее выступил французский психолог, доктор медицины и права Альфред Бинэ (1857-1911). Выполняя заказ Министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего выделять при поступлении в школу детей, которые должны учиться во вспомогательной школе, А.Бинэ разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов определял уровень интеллекта детей. Впоследствии он создал тесты и для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет. Ученый был убежден, что интеллект является врожденным качеством и его уровень не изменяется с возрастом.

Система селекционного отбора пошла гулять по миру. Один из последователей А.Бинэ, В.Штерн придумал термин IQ – «коэффициент интеллекта»; Ф.Гальтон ввел термин «тест». И в современных странах не отказались от подобного просеивания. Создаются целые батареи тестов на диагностику памяти, внимания, интеллекта и др., используемые при поступлении в школу, колледж, институт, при наборе новобранцев, при профессиональном отборе. И нет вины А.Бинэ в том, что, зачастую, создатели тестов предают забвению один из основополагающих принципов разработки тестовых методик, выдвигаемых А.Бинэ: при конструировании заданий необходимо строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влиял на ответ, то есть они должны исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей данного возраста.

Литература:

1. Веселова В.В. Психолого-педагогическая служба "Гайденс" в средней школе США// Сов. Педагогика, 1982, №6.

2. Детская практическая психология/ Под ред. Т.Д.Марцинковской. М., 2001.
3. Практическая психология образования/ Под ред. И.В.Дубровиной М., 2000.
4. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития// Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избр.тр.: в 2 т. Т.1.- М.-Воронеж, 2005.-С.170-211.
5. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1961.

Аналитическое задание по теме «Личностные качества практического психолога»

Задание: Проанализируйте перечень профессиональных и личностных качеств практического психолога, обеспечивающих эффективность его работы; самостоятельно подберите диагностические методики, направленные на изучение личностных качеств практического психолога.

Перечень личностных качеств практического психолога

1. Внимание, стремление понять позицию других.
2. Дружелюбие, общительность.
3. Способность стать лидером.
4. Вежливость, обходительность
5. Руководство здравым смыслом, следование предписаниям.
6. Жизнерадостность.
7. Терпеливость, упорство.
8. Большое чувство ответственности.
9. Способность выполнять работу, полную разнообразия.
10. Энтузиазм в трудовой деятельности
11. Тщательность действий
12. Схватывание новых идей, самостоятельность суждений.
13. Аккуратность и последовательность в работе.
14. Способность к планированию своего будущего.
15. Способность к устным высказываниям.
16. Хорошая память.
17. Способность обучать других.
18. Умение заботиться о больных.
19. Умение заботиться о посторонних (по Р.В.Овчаровой, Н.И.Шевандрину)

Литература:

1. Основы психологии: Практикум/ Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. Ростов-н/Д., 2001.
2. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. Самара, 2000.
3. Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии. М., 2002.
4. Общая психодиагностика/ Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. М., 1987.
5. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики/ Под ред. В.Г.Шмелева, В.В.Столина. М., 1989.
6. Практикум по общей психологии/ Под ред. А.Н.Леонтьева, Ю.Б.Гиппенрейтер. М., 1972.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Киев, 1999.
8. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). М., 1996.
9. Варга А.Я., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988.
10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2-х кн. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М., 1999.

Контрольная работа по теме: «Профессионально-этические аспекты психодиагностики»

Задание: Вставьте пропущенные термины.*Морально-этические нормы психодиагностики*

1. Человека нельзя подвергать ... против его воли, за исключением особых случаев или судебной, или медицинской практики, оговоренных законом.
2. Перед проведением психологического тестирования человека необходимо предупреждать о том, что в процессе исследования он ... может выдать такую информацию о себе, своих мыслях и чувствах, которую сам не осознает.
3. Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать ... своего тестирования, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.
4. Результаты психологического тестирования предоставляются тестируемому тем, кто проводит обследование, в ... для правильного понимания формы.
5. При тестировании ... детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования ребенка.
6. Если тестирование производится с целью определения уровня психологического развития человека, в конкурсном отборе или при оформлении на работу, то человек также имеет право знать не только цели тестирования, но и то, кем и на какой основе о нем будут делаться выводы ...
7. Основная ответственность за надлежащее применение на практике психологических тестов лежит на ..., лицах и организациях, пользующихся ими. (по Р.С.Немову)

Используйте следующие термины: психологическому обследованию; несовершеннолетних; по итогам тестирования; психологах; доступной; результаты; невольно.

Презентация по теме: «Методики изучения разных сфер психической жизни ребенка»

Задание: Самостоятельно подберите диагностические методики по основным направлениям диагностической работы практического психолога: изучение познавательной сферы; эмоционально-волевой сферы; межличностных отношений; ролевой игры; готовности к школьному обучению; обучаемости; отклоняющегося поведения.

Литература:

1. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка// Детский практический психолог. 1994. Январь. С.30-34.
2. Венгер Л.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. М., 1989
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника/ под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Минск, 1997.
4. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми родителей// Вопросы психологии. 1982. №1.
5. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М., 1997.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 1998.
7. Практикум по возрастной и педагогической психологии/ авт.-сост. Е.Е.Данилова, под ред. И.В.Дубровиной. М., 1998.
8. Практикум по детской психологии/ под ред. Г.А.Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной. М., 1995.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. М., 1999.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
11. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н.Новгород, 1994.
12. Щурова Н.В. Я, мама и детский сад// Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы/ под ред. И.В.Дубровиной. М., 1995. С.60-66.

Творческое задание по теме: «Детско-родительские отношения»

Задание: Ответьте на вопрос, смогут ли родители, используя предложенную схему наблюдения, сделать выводы об особенностях своего отношения к ребенку. Дополните рекомендации, адресованные родителям («Не делайте!...»).

Материалы для самооценки родителей

Инструкция: Заведите дневник Ваших отношений с ребенком на какую-либо часть дня или на целый день. Каковы были Ваши действия?

Число	Поправил(а), одернул(а)	Похвалил(а), наградил(а)	Вместе развлекались. Получил(а) удовольствие от общества ребенка	Отказался(лась) выполнять просьбу: «Нет, я не могу этого сделать»

Каждый день, вечером, вспомните, сколько раз Вы сказали ребенку:

- Я занята.
- Посмотри, что ты натворил.
- Не говори так быстро.
- Это надо делать не так.
- Неправильно.
- Хорошо.
- Когда же ты научишься?!
- Сколько раз я тебе говорила!
- Нет. Я не могу.

Вспомните, обсуждали ли Вы ребенка с другими в его присутствии:

- Он сведет меня с ума!
- Я никак не могу заставить его...

Ну и как?

Рекомендации для родителей: Советы родителям – делать или не делать?

Делайте!

1. Радуйтесь Вашему малышу.
2. Занимаясь уборкой или приготовлением обеда, напевайте что-нибудь.
3. Когда малыш сможет Вас слышать, разговаривайте вслух сами с собой.
4. Если Вы увидели, что ребенок что-то делает, начните «параллельный разговор» (комментируйте его действия).
5. Разговаривайте с ребенком заботливым, успокаивающим, ободряющим тоном.
6. Когда ребенок с Вами разговаривает, слушайте его сочувственно и внимательно.
7. Установите четкие и жесткие требования к ребенку.
8. Говорите с малышом короткими фразами.
9. В разговоре с малышом называйте как можно больше предметов.

10. Ваши объяснения должны быть простыми и понятными.
11. Говорите медленно
12. Будьте терпеливы.
13. Сначала спрашивайте «что». «Почему» спросите, когда малыш подрастет.
14. Каждый день читайте ребенку.
15. Поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы.
16. Не скупитесь на награду: похвалу или поцелуй.
17. Поощряйте любопытство и воображение Вашего малыша.
18. Поощряйте игры с другими детьми.
19. Заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые впечатления, о которых он мог бы рассказывать.
20. Старайтесь, чтобы малыш вместе с Вами готовил обед, гуляйте с ним, играйте, лепите «куличики» из песка, пусть он поможет Вам пересаживать цветы, вешать полки.

Реферат или доклад по теме: «Психопрофилактическая работа практического психолога с педагогами ДОУ и семьей»

Задание: Подготовьте реферат или доклад по следующим тематическим разделам.

Раздел: Психопрофилактическая работа практического психолога с персоналом ДОУ

1. Пути и средства предупреждения повышенной утомляемости и предотвращения психологической перегрузки педагога.
2. Психологический анализ занятия с точки зрения отношения «педагог-ребенок».
3. Психологический анализ публичного выступления педагога.
4. Профессионально-личностные проблемы педагога.
5. Психология педагогического коллектива.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Азбука общения// Семья и школа. 1989. №9-12; 1990. №1-4.
2. Парыгин В.Д. Социально-психологический климат коллектива. Л., 1981.
3. Учимся общаться с ребенком/ под ред. В.А.Петровского. М., 1985.
4. Чиркова М.И. Методы общения воспитателя с детьми дошкольного возраста. Н.Новгород, 1995.
5. Хараш А.У. Системная структура публичного выступления// Вопросы психологии. 1978. №4.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Раздел: Психопрофилактическая работа практического психолога с семьей

1. Психологические механизмы влияния семьи на развитие ребенка.
2. Типы семейного воспитания. Поощрение и наказание.
3. Ценностные ориентации семьи и воспитание ребенка.
4. Многодетная семья.
5. Конфликты в семье, их профилактика.
6. Психологические проблемы воспитания приемных детей.
7. Психологические проблемы воспитания детей в неполной семье.
8. Влияние развода на психическое развитие ребенка в зависимости от возраста.
9. Воспитание ребенка матерью-одиночкой.
10. Воспитание ребенка одиноким отцом.

Литература:

1. Спиваковская А.С. Как быть родителями? М., 1988.

2. Буянов Н.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. М., 1988.
3. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.
4. Анзорг Л. Дети и семейный конфликт. М., 1987.
5. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. М., 1990.
6. Популярная психология для родителей/ Род ред. А.А.Бодалева. М., 1988.

Контрольная работа по теме: «Коррекционно-развивающая работа практического психолога ДОУ»

Задание: Прочитайте предложенный материал о принципах и содержании общей, типовой и индивидуализированной программы коррекции формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР в условиях диагностико-коррекционных групп детского сада. Вставьте пропущенный термин.

Модель диагностики и коррекции задержки психического развития у 5-10-летних детей в ... группах детского сада и в комплексе «Детский сад—школа» разработана научно-педагогическим коллективом кафедры возрастной и педагогической психологии НГПУ под руководством доктора психологических наук, профессора У.В.Ульенковой и апробирована в течение более чем 35 лет на экспериментальной площадке.

Общие принципы организации коррекционной работы в диагностико-коррекционных группах: забота об охране и укреплении здоровья детей; тесный контакт с семьей; отбор содержания детской деятельности производить в соответствии ... (развития обученности, обучаемости, личностной сформированности).

Принципы типовой модели педагогической коррекции развития детей с ЗПР в нашей экспериментальной работе следующие: индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств, являясь важнейшим принципом коррекционно-педагогической работы с детьми, не исключает групповых учебных занятий даже на начальных этапах работы с ними; любое занятие с детьми в целях достижения максимального педагогического эффекта организуется при условии ...; поддерживается и поощряется любое проявление детской пытливости и инициативы; работа в направлении умственного развития постоянно дифференцируется и усложняется.

Принципы индивидуализированной модели коррекции ЗПР учитывают основные негативные факторы, под влиянием которых произошло снижение темпа психического развития, а также полученные экспериментальные данные об индивидуально-типических особенностях шестилетнего ребенка как ..., и заключаются в следующем: определение характера нарушения психического развития; учет индивидуально-типических особенностей (актуальных и потенциальных) формирования у детей общей способности к учению.

Используйте следующие термины: с выявленным уровнем развития ребенка; положительного эмоционального отношения со стороны ребенка; субъекта учебной деятельности; диагностико-коррекционных.

Литература:

1. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие. 5-е изд., стереот. М.: Академия, 2011.- 176с.

Составитель _____ О.В. Лебедева
« 07 » _____ 09 _____ 20 15 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Программа дней науки 2013-2014 учебный год

**Факультет психологии и педагогики Нижегородского государственного
педагогического университета имени Козьмы Минина
Кафедра классической и практической психологии**

Отборочные туры внутривузовской студенческой Олимпиады по психологии

Группа А (психологические специальности) – 20 марта 2014 года, в 15.20, ауд. 222, 1 корпус.

Председатель отборочного тура в группе А: О.В.Лебедева, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии;

Заместитель председателя: И.А.Жуковская, ст. преподаватель кафедры классической и практической психологии.

Участники: студенты второго - пятого курсов факультета психологии и педагогики (психологические специальности /профили)

Группа Б (другие специальности) – 19 марта 2014 года, в 13.40, ауд. 212, 2 корпус.

Председатель отборочного тура в группе Б: Т.Л.Шабанова, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии;

Заместитель председателя: Ю.И.Кузнецова, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии.

Участники: студенты второго - пятого курсов факультетов: ФЕМикН; ГФ; ФПиП; ФУиСТС (не психологические специальности/профили).

Областная студенческая межвузовская олимпиада по психологии

«Категория «развитие» в различных отраслях психологии»

24 апреля 2014г., 10.00 – 12. 00

Председатель предметной комиссии: Т.Н.Князева, д.пс.н., зав. каф. классической и практической психологии, профессор.

Группа А – ауд.306, 1 корпус,

Кураторы группы А:

Н.Н.Куимова, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии;

И.А.Иванова, ст. преподаватель кафедры классической и практической психологии;

А.А.Никитина, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии.

Участники: студенты психологических специальностей / профилей различных вузов Н.Новгорода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в олимпиаде.

Группа Б – ауд.222, 1 корпус.

Кураторы группы Б:

Ю.И. Кузнецова, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии;

Н.И.Елисеева, ст. преподаватель кафедры классической и практической психологии;

И.А.Жуковская, к.пс.н., доц. кафедры классической и практической психологии.

Участники: студенты не психологических специальностей / профилей различных вузов Н.Новгорода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в олимпиаде.

Областная студенческая межвузовская конференция по психологии

«Проблемы психологии глазами студентов»

22 мая 2014 года., 10.00 - 13.30

Председатель - Т.Н.Князева, д.пс.н., зав. каф. классической и практической психологии, профессор.

Зам председателя – Н.В.Фомина, к. пс.н.. доцент каф. классической и практической психологии.

Пленарное заседание, ауд. 222, I корпус

Выступления:

Т.Н.Князева, д.пс.н., профессор – приветственное слово;

Демарева В.А., ассистент кафедры психофизиологии ННГУ им. Лобачевского – «Поиск психофизиологических маркеров языковых компетенций» (Н. рук. профессор, д.пс.наук С.Б.Парин)

Урусова Е.А. «Особенности представлений современных подростков о семье» (Н. рук. проф. Семенова Л.Э.)

Замалдинов В.А. Развитие творческих способностей старшеклассников, обучающихся в классах гуманитарного профиля (н. рук. доц. Ю.И.Кузнецова)

Презентация групповых проектов "Книжная серия: Психология для дизайнеров" - студенты группы Д-13 (факультет ДИИиМТ). (н. рук. доц. Ю.И.Кузнецова)

Работа секций:

Секция общей, экспериментальной психологии и психофизиологии.

Руководители:

Л.Э.Семенова, д.пс.н.. профессор кафедры классической и практической психологии, Ю.И.Кузнецова доцент каф. классической и практической психологии.

Т.В.Маясова, к.биол. н., доц. кафедры здоровье сберегающих технологий ННГАСУ

Хрисанфова Л.А., к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ННГУ

Участники: студенты различных вузов Н.Новгорода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в конференции (список участников с докладами будет уточнен к 01.04.2014).

Секция психологии развития и педагогической психологии.

Руководители:

О.В.Суворова, д.пс.н.. профессор кафедры классической и практической психологии,

М.Б.Батюта, к.пс. н., доцент каф. классической и практической психологии

Н.Н.Куимова, к.пс. н., доцент каф. классической и практической психологии

А.А.Никитина, к.пс. н., доцент каф. классической и практической психологии

Участники: студенты различных вузов Н.Новгорода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в конференции (список участников с докладами будет уточнен к 01.04.2014).

Секция социальной, организационной и управленческой психологии.

Руководители:

Н.В.Фомина, к.пс.н.. доцент кафедры классической и практической психологии,

И.А.Майорова, к.пс. н., доцент каф. социальной и организационной психологии

О.В.Лебедева, к.пс. н., доцент каф. классической и практической психологии

И.А.Жуковская, ст. преподаватель каф. классической и практической психологии

Участники: студенты различных вузов Н.Новгода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в конференции (список участников с докладами будет уточнен к 01.04.2014).

Секция истории психологии.

Руководители:

Н.В.Шутова, д.пс.н.. профессор кафедры классической и практической психологии,

Т.Л.Шабанова, к.пс. н., доцент каф. классической и практической психологии

И.А.Иванова, ст. преподаватель каф. классической и практической психологии

Н.И.Елисеева, ст. преподаватель каф. классической и практической психологии

Участники: студенты различных вузов Н.Новгорода и Нижегородской области, подавшие заявки на участие в конференции (список участников с докладами будет уточнен к 01.04.2014).

ВНУТРИВУЗОВСКИЙ ТУР
ОЛИМПИАДА ПО ПСИХОЛОГИИ ГРУППА А

Задание 1. Вопрос по общей психологии

Известный лингвист Р. Якобсон считал, что гласные звуки имеют цветовую окраску, в то время как все согласные черно-белые. «А» - самый яркий по окраске звук, «И» - самый светлый «У» - самый темный.

Назовите феномен, о котором идет речь в примере.

Опишите его сущность. Приведите свой пример, характеризующий, тот же феномен.

ОТВЕТ: 1) Описано свойство (закономерность) перцептивных процессов (ощущения и восприятия) – **синестезия**.

2) Это явление, при котором раздражение одного органа чувств (вследствие иррадиации возбуждения с нервных структур одной сенсорной системы на другую) наряду с характерными для него ощущениями вызывает и ощущения, соответствующие другому органу чувств. В данном примере описано известная форма синестезии – «цветной слух»

3) Назван свой пример того же свойства.

Критерии оценки:

- Правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл
- Ответ на второй вопрос 1-2 балла (если названа форма синестезии)
- Приведен правильный пример – 1 балл.

Итого: max 5 баллов

Задание 2. Вопрос по социальной психологии

Известно, что политические структуры личности развиваются в онтогенезе неравномерно. Так, в возрасте 11—12 лет происходит *быстрое развитие политических представлений*. Напротив, в 16—18 лет прогресс идет гораздо скромнее. При этом из возрастной психологии известно, что мышление 11-летних конкретно, персонализировано. 15-летний уже способен к абстрактному, обобщенному, формально-логическому мышлению.

Чем можно объяснить такой факт, что в начальной школе и впервые годы средней школы дети более «правильно» политизированы, чем 16-18 летние школьники? Кто из психологов анализировал эту проблему?

ОТВЕТ: Согласно теории генезиса политического сознания Дж. Адельсона, развитие политических взглядов в процессе политической социализации происходит неравномерно. В период отрочества, когда мышление конкретно и персонифицировано, легче воспринимается личность конкретного политика, подчинение которому не обсуждается и авторитет которого является непререкаемым. Когда говорят о законе — видят перед собой полицейского, преступника, суд. Упомянут о правительстве — представляют себе президента, министра или мэра. Для детей этого возраста естественно подчинение закону, правительству, судебным органам, которые ребенок не может представить, как неправильные или бесчестные. Чем старше становятся дети, тем более критичны они по отношению к власти, уже осознаваемыми становятся такие политические мотивы, как конкуренция интересов, корысть, привилегии и т.п. Однако у юношей гораздо шире распространено стремление к реальной взрослой перспективе, чем к юношеским идеалам. «Идеализм» встречается гораздо реже, чем осмотрительность, осторожность, скептицизм и трезвость.

Критерии оценки:

- Упоминание теории генезиса политического сознания Дж. Адельсона – 1 балл;
 - Изложение сути этой теории - 2 балла.;
 - Использование ключевых понятий «политическая социализация», «политические представления» - за каждое понятие 1 балл.
- Итого: max 5 баллов.

Задание 3. Вопрос по возрастной психологии

Л.С.Выготский в своем исследовании предлагал ребенку отгадать, под какой из двух чашек спрятан орех. Чашки различаются только оттенком серых прямоугольников, наклеенных на крышке, – один из них светлосерый, а другой темно-серый. Орех всякий раз прячется под крышкой с темно-серым прямоугольником. Однако ребенок этого не знает и не замечает различий в оттенках прямоугольников. Сначала ребенок действует наугад и игра идет с переменным успехом: ребенок то отгадывает и выигрывает, то проигрывает. Несмотря на явную заинтересованность игрой, условной связи не вырабатывается, поскольку сигнальный признак (цвет прямоугольника) не выделяется ребенком.

После серии неудач взрослый производит решающее действие: он кладет на глазах у ребенка орех в чашку, закрывает ее крышкой и пальцем указывает на темно-серый прямоугольник. Игра продолжается. Уже при следующей попытке ребенок выбирает чашку правильно и говорит: «Орешек там, где темное пятно». С этого момента он уже не делает ошибок и постоянно выигрывает.

1. Объясните психологический смысл действий экспериментатора (Л.С. Выготского)?
2. Какими понятиями можно обозначить описанную в эксперименте закономерность, опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского?
3. Как можно использовать закономерность, о которой идет речь, в воспитании детей? (Приведите пример)

ОТВЕТ:

Взрослый с помощью указательного жеста направил внимание ребенка на научный признак и таким образом организовал внимание ребенка. Затем ребенок сам стал направлять свое внимание на этот темно-серый прямоугольник (признак). Указательный жест взрослого трансформировался в собственный приказ ребенка к самому себе: «Смотри на пятнышко и выбирай то, которое темнее».

Произошли два важнейших события: рождение средства-знака в процессе общения и превращение его из внешней формы во внутреннюю, т. е. его интериоризация. В результате стал возможен акт произвольного внимания.

Описанный эксперимент – простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в воспитании ребенка. Взрослые фактически непрерывно направляют внимание ребенка на новые предметы, явления, события, правила поведения, способы действия, человеческие ценности и пр. Благодаря взрослым все это начинает существовать для ребенка, приобретает субъективную значимость, а потом становится его внутренним достоянием. Такая передача человеческой культуры от взрослых детям происходит в особом процессе воспитания и обучения.

Критерии оценки:

- Правильное объяснение эксперимента (формирование знака, присвоенного ребенком) – 2 балла;
- Правильно названное понятие процесса (интериоризация) – 2 балла;
- Правильный пример – 1 балл.

Задание 4. Педагогическая психология

1) Установите правильное соответствие между подходом к проблеме соотношения обучения и развития и его авторами.

2) Проанализируйте роль обучения в психическом развитии ребенка в каждом из приведенных определений.

3) Какую авторскую позицию вы разделяете? Приведите несколько аргументов из известных психолого-педагогических теорий, систем обучения и современной практики образования в защиту своей позиции.

№ п/п	Подходы к проблеме соотношения обучения и развития	Авторы
1.	Обучение и есть развитие	Л.С. Выготский
2.	Обучение – это только внешнее условие созревания, развития	У.Джеймс, Д. Уотсон, Э. Торндайк
3.	Развитие не зависит от обучения	В.Штерн, А. Геззел, З. Фрейд
4.	Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования	Ж. Пиаже

ОТВЕТ:

1) Установление соответствия

№ п/п	Подходы к проблеме соотношения обучения и развития	Авторы
1.	Обучение и есть развитие	У.Джеймс, Д. Уотсон, Э. Торндайк
2.	Обучение – это только внешнее условие созревания, развития	В.Штерн, А. Геззел, З. Фрейд
3.	Развитие не зависит от обучения	Ж. Пиаже
4.	Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования	Л.С. Выготский

2) Анализ роли обучения в развитии ребенка с позиции различных подходов

- *Обучение и есть развитие* (У.Джеймс, Э. Торндайк, Д. Уотсон).

Предполагалось, что любое обучение является развивающим. Каждый шаг обучения считался и шагом развития.

- *Обучение – это только внешнее условие созревания, развития.* (В.Штерн, А.Геззел, З. Фрейд). Развитие создает возможности – обучение их реализует. Согласно данной позиции детей можно и нужно учить лишь тому, к чему у них созрели определенные способности.

- *Развитие не зависит от обучения* (Ж. Пиаже). Развитие ребенка есть следствие внутреннего спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния. Соответственно развивающего обучения быть не может.

- *Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования* (Л.С. Выготский). Процесс развития ребенка не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Обучение забегает вперед развитию, стимулирует его, ведет за собой.

3) Например, согласие с 4 подходом Л.С. Выготского. Приводится теория о двух уровнях психического развития ребенка (уровне актуального развития и зоне ближайшего развития). Приводятся примеры развития идеи Л.С. Выготского у современных отечественных авторов – показатели развития ученика в процессе обучения. В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова – теоретическое мышление; теория проблемного обучения – творческое мышление, познавательная активность учеников,

познавательная мотивация. В современной практике образования обучение направлено на развитие компетенций учащихся.

Критерии оценки:

- за правильный ответ на 1 вопрос – 2 балла;
- за правильный ответ на 2 вопрос – 1 балл;
- за правильный ответ на 3 вопрос – 2 балла.

Итого максимальная оценка – 5 баллов

**ВНУТРИВУЗОВСКИЙ ТУР
ОЛИМПИАДА ПО ПСИХОЛОГИИ ГРУППА Б**

Задание 1. Вопрос по общей психологии

Учитель математики настолько глубоко овладел вниманием учащихся при объяснении новой теоремы, что никто из них не слышал звонка по окончании урока.

- 1) *Каким физиологическим механизмом можно объяснить состояние учеников?*
- 2) *Какая теория объясняет действие данного механизма? Назовите автора.*

ОТВЕТ:

Теория А.А. Ухтомского о доминантном очаге возбуждения как механизме внимания («учение о доминанте»): господствующий очаг возбуждения (доминанта), вызванный сильной концентрацией внимания, направленной на объяснение теоремы, тормозит работу других нервных центров в коре головного мозга, в частности тех, которые связаны с восприятием сигнала звонка с урока. Благодаря особенностям доминанты происходит суммирование и накапливание импульсов, поступающих в нервную систему, с одновременным подавлением активности других центров, за счёт чего возбуждение ещё больше усиливается

Критерии оценки:

- Правильно назван механизм (доминанта) – 1 балл;
- Названы автор и свойства доминанты – 2 балла;
- Дано объяснение механизма – 2 балла.

Задание 2. Вопрос по возрастной психологии

Чтобы проследить, как складывается интеллект в онтогенезе, Пиаже предлагал детям задания научного характера, которые получили названия «задачи Пиаже». В одной из таких задач детям предлагалась задача со стаканами воды. Сначала они сравнивали количество воды в двух стаканах и устанавливали, что оно одинаково. Затем взрослый переливал воду из одного стакана в сосуд более широкий и низкий. Экспериментатор обращает внимание ребенка на эти преобразования: «Посмотри, что я делаю». После переливания повторяют вопрос: «Одинаковое ли количество жидкости в двух стаканах?» Ребенок обычно отвечает, что жидкости стало меньше.

- 1) *Дайте определение указанному феномену по терминологии Ж.Пиаже?*
- 2) *Охарактеризуйте сущность этого феномена?*
- 3) *Укажите возраст, в котором он проявляется.*

ОТВЕТ:

Ошибка ребенка объясняется тем, что ребенок судит о количестве воды по высоте столба воды в сосуде. Дети не могут представить себе количество воды отдельно от ее уровня. Пиаже утверждал, что дети младше 7 лет не способны к построению логического рассуждения. У дошкольника отсутствует понимание сохранения свойств предмета при его перцептивном преобразовании. Он «центрирован» на настоящем моменте и не в состоянии

одновременно думать о том, как предметы выглядели раньше; не видит, что произведенное действие в принципе обратимо (вода опять может быть перелита в одинаковые стаканы); сфокусировавшись на одном аспекте (различии в высоте уровней жидкости), не может принять во внимание сразу два параметра (высоту и ширину стакана).

Опровергнуть утверждение Ж.Пиаже можно при обучении детей научным знаниям, применяя эталон, мерку, модель, ориентировочную основу действия.

Критерии оценки:

- Правильно назван феномен – эгоцентрическое мышление – 1 балл;
- Дано определение и характеристика сущности феномена – 2 балла;
- Определены возрастные границы (до 6-7 лет) и дано объяснение – 2 балла.

Задание 3. Вопрос по социальной психологии

В 1909 году Ч.Кули обосновал понятие первичной и вторичной группы. Первичная группа - это группа, в которой между членами складываются устойчивые эмоциональные отношения. К ней он относит, прежде всего, семью, близких друзей.

- 1) Какую группу Ч. Кули называет вторичной?
- 2) Какую социальную функцию она выполняет?
- 3) Почему настоящее время называют временем вторичных групп?

ОТВЕТ:

1) Вторичная группа — это группа, организованная для реализации определенных целей, внутри которой почти отсутствуют эмоциональные отношения и в которой преобладают предметные контакты, чаще всего опосредованные. Члены данной группы имеют институционализированную систему отношений, а их деятельность регулируется правилами.

2) Если первичная группа всегда ориентирована на взаимосвязи между ее членами, то вторичная — **на цель**. Основное значение в этих группах придается не личностным качествам членов группы, а их умению выполнять определенные задачи для реализации цели группы.

3) Приоритет деловых целей.

Критерии оценки:

- За правильный ответ на первый вопрос – 1 балл;
- За правильный ответ на второй вопрос – 2 балла;
- За правильный ответ на 3 вопрос – 2 балла.

Итого - 5 баллов.

Задание 4 .Вопрос по педагогической психологии

1) Определите вид учебного мотива исходя из следующих характеристик поведения учащихся в каждом примере?

2) Сформулируйте критерий, по которому можно классифицировать приведенные учебные мотивы?

3) Распределите номера приведенных мотивов на группы в соответствии с выделанным вами критерием?

4) Какие учебные мотивы, на ваш взгляд, необходимо развивать учителям и родителям у современных школьников и почему?

№ п/п	Характеристика поведения ученика	Вид учебного мотива
1.	Школьник склонен задавать учителю вопросы, стремясь поучить дополнительные сведения по изучаемому предмету	
2.	Во время выполнения контрольной работы и после нее обязательно сверяет свой результат с результатами	

	одноклассников	
3.	Проявляет интерес к анализу собственных ошибок	
4.	Решает трудную задачу, чтобы показать, что он не хуже других	
5.	Учится потому, что заставляют взрослые	
6.	Учится ради одобрения родителей	
7.	Справившись с задачей, ищет другой способ ее решения	
8.	Испытывает удовольствие от оказания помощи одноклассникам в выполнении учебного задания	

ОТВЕТЫ:

1) Определение вида мотива

№ п/п	Характеристика поведения ученика	Вид учебного мотива
1.	Школьник склонен задавать учителю вопросы, стремясь поучить дополнительные сведения по изучаемому предмету	Познавательный мотив
2.	Во время выполнения контрольной работы и после нее обязательно сверяет свой результат с результатами одноклассников	Мотив получения высокой отметки
3.	Проявляет интерес к анализу собственных ошибок	Мотив саморазвития
4.	Решает трудную задачу, чтобы показать, что он не хуже других	Мотив статуса, престижа
5.	Учится потому, что заставляют взрослые	Мотив избегания наказания
6.	Учится ради одобрения родителей	Мотив получения похвалы, одобрения
7.	Справившись с задачей, ищет другой способ ее решения	Познавательный мотив
8.	Испытывает удовольствие от оказания помощи одноклассникам в выполнении учебного задания	Мотив общения

2) Внешние и внутренние мотивы учебной деятельности в соответствии с критерием отношения мотива к процессу и содержанию учебной деятельности.

3) Внешние мотивы: 2,4,5,6, 8. Внутренние мотивы: 1, 3,7.

4) Внутренние мотивы, т.к. они способствуют развитию личности, познавательных способностей, творческой активности и успешному дальнейшему самоопределению школьников.

Критерии оценки:

- за правильный ответ на 1 вопрос – **2 балла**;
- за правильный ответ на 2 вопрос – **1 балл**;
- за правильный ответ на 3 вопрос – **1 балл**;
- за правильный ответ на 4 вопрос – **1 балл**.

Итого максимальная оценка – **5 баллов**

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Программа мастер-класса «Выразительные движения в межличностном общении»

Цель:

- дать представление о выразительных движениях, которые играют чрезвычайно большую роль в процессе межличностного взаимодействия;
- познакомить участников с возможными формами передачи чувств и эмоций посредством мимики, пантомимики, голосовой мимики;
- закрепить полученные знания в процессе межличностного взаимодействия участников группы.

Оборудование: бланки методики, бланки заданий, шариковые ручки.

Содержание:

1. Определение понятия «межличностное общение». Вербальное и невербальное общение.

Взаимоотношения – это личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский). По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и поступки.

Общение – это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения.

2. Знакомство с содержанием понятия «выразительные движения»: мимика, пантомимика, вокальная мимика.

Анализ схемы наблюдений за внешними проявлениями эмоций у взрослых людей

Характер эмоциональных проявлений	Условная оценка
Мимика	
1. Спокоен, мимика уверенности, дыхание спокойное	5
2. Слегка взволнован, нахмурен лоб, приподнятые брови, уголки губ слегка приподняты, губы сжаты, дыхание учащенное, но ритмичное	4
3. Заметно взволнован, брови высоко подняты, губы сжаты, уголки губ опущены, дыхание учащенное и неритмичное	3
4. Сильно взволнован, губы сжаты, желваки на щеках, рот неестественно открыт, уголки рта опущены, заметная асимметрия мимики, резкое учащение дыхания	2
5. Очень напряжен, оскал зубов, губы вытянуты трубочкой или сосательные движения	1
Скованность	
1. Координированные, «легкие» движения	5
2. Координированные движения, но с некоторыми заметными усилиями	4
3. Движения заметно напряженные, плечи слегка приподняты, «некоторая» неуклюжесть	3
4. Заметная скованность, отдельные движения сопровождаются всем телом, явная раскоординированность	1-2
Тремор (дрожание)	
1. Отсутствует	5
2. Небольшой тремор пальцев	4
3. Заметный тремор рук	3

3. *Определение роли выразительных движений в процессе общения людей друг с другом. Тренинг выразительных движений.*

Упражнение «Передай предмет или состояние по кругу» (примерное задание)

Цель:

- формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- формирование умения определять состояние другого человека по невербальным компонентам.

Ведущий по очереди дает задание участникам передать предмет с определенным чувством. Например: воздушный шарик – радость. Участник мимикой, жестами, пантомимикой изображает отношение к этому предмету, передает его следующему участнику.

Задания: мяч – радость, платок – печаль, котенок – жалость, змея – ужас, червяк – отвращение, цветок – восхищение, конфета – удовольствие и т.п.

Упражнение «Говорящее тело»

Цель:

- формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- формирование умения определять состояние другого человека по невербальным компонентам.

Участники сидят в кругу. Каждый из них получает написанное на листке бумаги задание изобразить позу человека в какой-то ситуации. Задания не оглашаются для всех. Участники продумывают и показывают с помощью невербального поведения (без слов) обозначенную в задании позу тела, другие участники должны определить, что именно показывает участник.

Задания:

- изобразите позу человека, читающего увлекательный роман
- изобразите позу человека, читающего сложный учебник
- изобразите позу человека, читающего юмористический журнал
- изобразите позу человека, пишущего письмо другу
- изобразите позу человека, ждущего вызова в кабинет стоматолога
- изобразите позу человека, сдающего государственный экзамен в вузе
- изобразите позу человека, стоящего долгое время в очереди
- изобразите позу человека, выигравшего в лотерею

Упражнение «Автобус»

Цель:

- формирование чувствительности к невербальным средствам общения;
- формирование умения определять состояние другого человека по невербальным компонентам.

Участники разбиваются на пары.

Инструкция следующая: «Сейчас вы пассажир автобуса. По сигналу «Красный» автобус останавливается на светофоре. Вдруг вы видите во встречном автобусе человека, которого вы давно не видели. Вы хотите договориться о встрече с ним в каком-то определенном месте и в определенное время. В вашем распоряжении – одна минута пока автобусы стоят у светофора. По сигналу «Зеленый» загорается зеленый свет и автобусы разъезжаются».

После выполнения каждого упражнения участники тренинга делятся информацией о том, как они поняли друг друга (рефлексия): *как вам удалось поговорить с партнёром? понимали ли вы друг друга? что вы чувствовали в этом упражнении?*

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Программа психологического тренинга «Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции»

3.1. Цель, задачи, оборудование, требования к процедуре проведения

Цель психологического тренинга: развитие навыков эмоционально-волевой саморегуляции у студентов-первокурсников педагогического вуза в ситуациях чрезвычайных эмоционально-личностных нагрузок.

Задачи учебного тренинга:

- 1) раскрыть понятие стресса, рассмотреть его виды (физиологический, эмоциональный, информационный), поведенческие и эмоциональные характеристики изучаемого психического состояния;
- 2) сформировать у студентов представление о стрессе как адаптационном синдроме, имеющем три основные стадии, согласно идеям основоположника учения о стрессе Г. Селье;
- 3) выработать у студентов навыки волевой саморегуляции в ситуациях чрезвычайных трудностей (устного экзамена, тестового контроля).

Требования к процедуре проведения:

- оптимальный размер группы 8-10 человек;
- время работы ограничено 45 мин.;
- каждое тренинговое занятие начинается с небольшого пояснения, далее следует выполнение задания, которое завершается обсуждением результатов;
- перед началом работы с группой обговариваются правила поведения в процессе совместной работы:
 - быть активным;
 - слушать друг друга, не перебивая;
 - говорить только от своего лица;
 - не говорить об участнике группы в третьем лице;
 - соблюдать принцип конфиденциальности;
 - избегать критики в адрес участников группы;
 - участник группы вправе отказаться от выполнения задания.

Оборудование: столы, стулья, доска, ковровое покрытие, бланки методик, бланки заданий, ватман, бумага формата А4, шариковые ручки, краски, мел, карандаши цветные, маркеры, ножницы, скрепки, степлер, скотч, клей, мяч, воздушные шары.

3.2. Содержание практической работы

3.2.1. Научные основы изучаемой проблемы

Стресс – это психическое состояние, внушаемое ситуацией сильного или длительного напряжения, которое может проявляться как в возбуждении, так и в торможении организма. Основоположником учения о стрессе Г. Селье данное психическое состояние рассматривается в качестве адаптационного синдрома, «неспецифического ответа организма на любые требования жизни – стереотипной реакции на любой тип приспособительного процесса». Конечно, в повседневной жизни современному человеку приходится на каждом шагу сталкиваться с различными трудностями. Однако, не каждая трудность вызывает стресс.

Данное психическое состояние, по мысли ученого, возникает в ситуациях чрезвычайных трудностей, превышающих адаптационные возможности (резервы) организма для решения поставленной перед ним задачи. Как справедливо подчеркивает Г. Селье, «адаптация, как и стресс, сама по себе представляет проблему независимо от обстоятельств, к которым нужно адаптироваться, или факторов, вызвавших стресс».

В то же время знание того, как надо вести себя в той или иной ситуации, и даже умение вести себя адекватно стрессовой ситуации, не будет эффективным без серьезной

работы по выработке навыка поведения в условиях испытания. Разработанный И.В. Дубровиной четкий алгоритм поведения в период подготовки к экзамену, непосредственно перед его сдачей и в процессе сдачи устного экзамена имеет практическую значимость для школьников, абитуриентов и студентов. На начальном этапе вузовского обучения знакомство и отработка подобных практических навыков регуляции собственной учебно-познавательной деятельности способствует выработке у студентов-первокурсников определенных моделей поведения в ситуации устного или письменного экзамена, и таким образом, облегчает процесс адаптации к новым для них условиям обучения в вузе.

На наш взгляд, экзамен, особенно устный, является классическим примером, иллюстрирующим три основные стадии стресса согласно идеям Г. Селье:

- 1) стадию чрезвычайных трудностей;
- 2) стадию адаптации;
- 3) стадию истощения.

Первичная стадия стресса или стадия тревоги проявляет себя непосредственно до начала экзамена в форме психического и физиологического стресса. Принятое в психологической науке разделение стресса на два вида: системный (физиологический) и психический (информационный и эмоциональный) достаточно условно. В ситуации испытания эти виды настолько взаимосвязаны, что практически не поддаются различению. Общее разлитое, «диффузное» беспокойство в ситуации неопределенности, ожидания чего-либо пока еще неизвестного находит отражение в поведенческих реакциях человека, в частности, повышенной двигательной расторможенности, а также внешних, поддающихся самонаблюдению, физиологических проявлениях организма (потливость ладоней, дрожь в коленях, изменение окраски кожных покровов, нарушение ритма дыхания и сердцебиения).

Стадия адаптации или «обретения второго дыхания» наступает, когда студент, взяв билет, занимает выбранное им место для подготовки к ответу. В момент перехода от первой стадии («я ничего не знаю», «я все забыл», «можно заменить билет», «можно я приду сдавать с другой группой» и т.п.) к стадии адаптации чрезвычайно важно владеть навыками снятия внутреннего психического напряжения и, тем более важно, адекватными для данной ситуации психотехническими приемами аутогенной тренировки, способами переключения внимания на другие виды деятельности, в частности, письмо и речемыслительную деятельность. Выработка подобных навыков требует предварительной тренировки, так как первичное использование приемов аутогенной тренировки в момент сдачи экзамена не принесет пользы ввиду отсутствия навыка использования подобных методик.

Последняя стадия стресса наступает обычно после выхода из аудитории, в которой проходил экзамен, и проявляется либо в полной потере сил и истощении, либо в повышенной двигательной активности человека в зависимости от типологических особенностей нервной системы. Впрочем, последняя стадия стресса может и не наступить, если студент не сдал экзамен по каким-либо причинам. При отсутствии завершающего этапа данное психическое состояние не может рассматриваться в качестве «закаливающей» процедуры, мобилизующей в дальнейшем организм человека на преодоление различного рода препятствий и трудностей. Напряжение, являющееся основным параметром состояния стресса, практически в прямом значении начинает «давить» тяжелым грузом на плечи человека. Признаки нервно-психического напряжения в первую очередь будут проявляться в пониженном фоне настроения, тревоге, недовольстве собой, раздражении по отношению к окружающим и т.п. В этом случае длительный пролонгированный стресс приобретает характеристики дистресса, т.е. деструктивного процесса.

3.2.2. Изучение особенностей саморегуляции поведения и деятельности студентов Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой)

3.2.3. Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности (тренинг)

Упражнение «Разговор с руками»**Цель:**

- обучение навыкам самоконтроля собственных действий.

Дать задание участникам группы обвести на листе бумаги силуэт своих ладоней. Затем предложить испытуемым оживить ладошки, т.е. нарисовать им глазки, ротик, раскрасить цветными карандашами пальчики. После этого можно затеять беседу с руками. Спросите: «Кто вы, как вас зовут?», «Что вы любите делать?», «Чего не любите?», «Какие вы?». При этом важно подчеркнуть, что руки хорошие, они многое умеют делать (перечислите, что именно), но иногда не слушаются своего хозяина. Закончить игру нужно «заключением договора» между руками и их хозяином. Пусть руки пообещают, что в течение 2-3 дней (сегодняшнего вечера или более короткого периода) они постараются делать только хорошие дела: мастерить, здороваться, играть и не будут никого обижать.

Упражнение «Передай мяч»**Цель:**

- снятие излишней двигательной активности.

Сидя на стульях или стоя в кругу, участники стараются как можно быстрее передать мяч, не уронив его, соседу. Можно в максимально быстром темпе бросать мяч друг другу или передавать его, повернувшись спиной в круг и убрав руки за спину. Усложнить игру можно, попросив испытуемых играть с закрытыми глазами или используя в игре одновременно несколько мячей.

Упражнение «Слушай команду»**Цель:**

- развитие внимания,
- развитие произвольности поведения.

Звучит спокойная, но не слишком медленная музыка. Испытуемые идут в колонне друг за другом. Внезапно музыка прекращается. Все останавливаются, слушают произнесенную шепотом команду ведущего (например: «Положите правую руку на плечо соседа») и тотчас же ее выполняют. Затем снова звучит музыка, и все продолжают ходьбу. Команды даются только на выполнение спокойных движений.

Упражнение «Обзывалки»**Цель:**

- снятие вербальной агрессии,
- предоставление возможности выплеснуть гнев в приемлемой форме.

Скажите следующее: «Передавая мяч по кругу, давайте называть друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться; это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели). Каждое обращение должно начинаться со слов: «А ты, ..., морковка!». Помните, что это игра, поэтому обижаться друг на друга не будем. В заключительном круге обязательно требуется сказать что-нибудь приятное, например: «А ты, ..., солнышко!»

Упражнение «Два барана»**Цель:**

- снятие невербальной агрессии,
- предоставление возможности «легальным образом» выплеснуть гнев,
- снятие излишнего эмоционального и мышечного напряжения.

Ведущий разбивает испытуемых на пары и читает текст: «Рано-рано два барана повстречались на мосту». Участники игры, широко расставив ноги, склонив вперед туловище, упираются ладонями и лбами друг в друга. Задача: противостоять друг другу, не сдвигаясь с места, как можно дольше. Можно издавать звуки «Бе-е-е».

Упражнение «Маленькое привидение»**Цель:**

- предоставление возможности выплескивать в приемлемой форме накопившийся гнев.

Ведущий говорит: «Сейчас мы с вами будем играть роль маленьких добрых привидений. Нам захотелось немного похулиганить и слегка напугать друг друга. По моему хлопку вы будете делать руками вот такое движение: (психолог приподнимает согнутые в локтях руки, пальцы растопырены) и произносить страшным голосом звук «У». Если я буду тихо хлопать, вы будете тихо произносить «У», если я буду громко хлопать, вы будете пугать громко. Но помните, что мы добрые привидения и хотим только слегка пошутить». Затем психолог хлопает в ладоши: «Молодцы! Пошутили и достаточно».

Упражнение «Представь, что ты это можешь»

Цель:

- выработка уверенности в своих силах.

Испытуемому предлагается не просто что-нибудь сделать, а представить, что он может это сделать и показать. Например, если попросить завязать шнурки, он может отказаться. В этом упражнении нужно попросить его представить, что он может завязать шнурки и показать, как это делается. В воображаемой игровой ситуации человек чувствует себя более свободно и не опасается, что у него что-то не получится.

Упражнение «Воздушный шарик»

Цель:

- снятие напряжения.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение «Шалтай-Болтай»

Цель:

- расслабление мышц рук, спины и груди.

Ведущий вместе с испытуемыми произносят слова:

Шалтай-Болтай сидел на стене,

Шалтай-Болтай свалился во сне.

Под эти слова туловище поворачивается вправо-влево, руки при этом свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» - резко наклоняют корпус тела вниз.

Упражнение «Насос и мяч»

Цель:

- расслабление максимального количества мышц тела.

Испытуемые разбиваются на пары. Один из них – большой надувной мяч, другой насос, который надувает этот мяч. Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах, руки, шея расслаблены. Корпус наклонен несколько вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Насос начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком «с». С каждой подачей воздуха мяч надувается все больше. Услышав первый звук «с», он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго «с» выпрямилось туловище, после третьего – у мяча поднимается голова, после четвертого – надулись щеки и даже руки отошли от боков. Мяч надут. Насос перестал накачивать. Товарищ выдергивает из мяча шланг насоса... Из мяча с силой выходит воздух со звуком «ш». Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение. Затем играющие могут меняться ролями.

Упражнение «Распредели по порядку»

Цель:

- донести до участников тренинга важность умения переключения социальных ролей для сохранения психического здоровья и творческой активности;

- осознание своего «Я».

Педагогам предлагается распределить по порядку (по степени значимости, на их взгляд) следующий перечень:

- дети
- работа
- муж
- Я
- друзья, родственники

Через некоторое время предложить вариант оптимального распределения перечня:

1. Я
2. Муж (жена)
3. Дети
4. Работа
5. Друзья, родственники

Затем участникам предлагается поразмыслить над полученными результатами.

Метод проблемных ситуаций

Владение способами реагирования в различных педагогических ситуациях можно отнести к важным профессиональным качествам педагогов. При взаимодействии с воспитанниками педагоги чаще всего используют прямые способы реагирования: суждения типа «Вы правы»/«Вы не правы» или оценочные суждения «Плохо»/«Хорошо» и т.д. Однако в арсенале педагога должны присутствовать и активно использоваться более продуктивные способы межличностного взаимодействия с обучающимися:

- встречный вопрос

(«Правильно ли я тебя понял, что...?», «Верно ли мне показалось, что ты...?», «Итак, ты считаешь правильным...?» и т.д.);

- «психологическое поглаживание»

(похвала, одобрение, поощрение, подчёркивание сильных сторон личности учащегося, его конкретных достижений, успехов);

- «Я - сообщения»

(проговаривание своих чувств, эмоциональных состояний: «Я очень расстроен...», «Сейчас я нахожусь в замешательстве...», «Я боюсь, что...», «Очень рад за тебя...», «Удивлению моему нет предела...» и т.д.).

- «Ты» - сообщения

(«Для многих людей, находящихся в таком положении, характерно...», «Ты не один переживаешь это...», «Не только тебе свойственно...»);

- переключение на значимую деятельность

(перевод разговора на более значимую тему, осмысление и обсуждение более важных дел и т.д.).

Далее, используя групповые формы работы, студентам предлагается разрешить ситуации, используя косвенные способы реагирования:

Ситуация 1. Учащийся ведёт себя демонстративно грубо.

Вариант решения ситуации: спокойный голос, спокойный тон, этическая выдержанность, частичное соглашение: «Мне кажется, в этой ситуации обычно...», «Для взрослого человека в такой ситуации мне видится следующее поведение...»

Ситуация 2. Ребёнок со злостью отрывает листья от комнатного растения.

Вариант решения ситуации: снизить эмоциональный накал, привести к психическому равновесию: «Я могу тебя понять, такое может быть с каждым, но...», «Каждый человек сам отвечает за свои поступки...»

Ситуация 3. Учащийся плюёт на пол.

Вариант решения ситуации: снять ореол «героя-нарушителя», показать возможные последствия: «Ты хочешь учиться в заплёванной школе...», «Полагаю, тебе самому не очень приятно будет убирать это...»

Ситуация 4. Ученик лжёт с целью оправдания своего поступка.

Вариант решения ситуации: инициировать самосознание через встречные вопросы «Как ты сам думаешь, можно ли поверить тебе?..», «Все тайное всегда становится явным, ты согласен?»

Выслушав все возможные варианты решения, студентам предлагается обсудить методы реагирования в конфликтной ситуации.

Упражнения «Мудрые мысли»

Цель: стимулирование позитивного мышления и поведения.

Студенты делятся на 2 подгруппы и получают задание: переформулировать негативные мысли и суждения в позитивные.

Негативные и позитивные суждения

Формы неконструктивного мышления	Формулы позитивного мышления
Меня раздражают непослушные дети, непонимающие родители и уставшие коллеги. Я не могу справиться с этим!	Хорошо, что не все! Мое раздражение – это проявление моей энергии, и я могу научиться ей управлять. Я смогу овладеть приемами эффективного общения с «трудными» детьми, родителями и коллегами.
Бесконечные стрессы – это ужасно!	Стресс – это двигатель прогресса!
Начальник требует от меня слишком много.	Руководитель верит в мои силы и возможности.
Моя работа отнимает у меня слишком много сил.	Многие люди не имеют ни работы, ни столько сил, сколько есть у меня.

3.3. Предполагаемые результаты

В результате проведения тренинговой работы студент должен:

Знать:

- основную психологическую терминологию в рамках изучаемой проблематики;
- подходы к рассмотрению сущности изучаемых явлений;
- методы и методики исследования саморегуляции, стрессоустойчивости;
- возможности современной психологической науки и практики в процессе формирования навыков эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности;

Уметь:

- устанавливать связи между различными психическими явлениями;
- самостоятельно осмысливать возможность практического применения полученных знаний;

Владеть навыками:

–эмоционально-волевой регуляции своего поведения и деятельности (учебно-профессиональной);

–способами совершенствования профессиональных знаний и умений путём использования возможностей информационной среды образовательного учреждения (система MOODLE и EDU).