

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	8
1.1. Психолого-педагогические средства, используемые при оказании психологической помощи.....	8
1.2. Социально-психологическая характеристика обучения иностранных студентов.....	16
1.3. Адаптационные способности как предмет психолого-педагогического исследования.....	24
1.4. Социально-психологическая характеристика юношеского возраста.....	32
1.5. Средства развития личности в период студенчества.....	42
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	50
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ	56
2.1. Организация и методы исследования.....	56
2.2. Результаты экспериментального исследования.....	61
2.3. Тренинг развития адаптационных способностей.....	78
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	93
ПРИЛОЖЕНИЯ	99

ВВЕДЕНИЕ

Разработанность исследуемой проблемы адаптации иностранных студентов к высшей школе России характеризуется значительной неравномерностью. Проблема адаптации иностранных студентов представлена в российской литературе рядом диссертационных работ в области гуманитарных и медико-биологических наук, монографий имножеством научных статей, анализирующих данную проблему на примеревузов, принимающих на обучение иностранных студентов.

Проблемы адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе отражены в работе И.В. Ширяевой; факторы учебной успешности в работе Е.Ф. Изотовой; адаптация иностранных студентов по материалам зарубежных исследователей представлена в работах М.А. Ивановой, В.П. Трусовой, Н.Д. Шаглиной; исследованию социальных стереотипов посвящена работа А.С. Филиппова; адаптация иностранных студентов к учебной группе, исследование социально-психологического климата в ней отражены в работах М.А. Ивановой, Н.А. Титковой; ценностные ориентации представлены в работах А.М. Горошенко, В.П. Трусовой; национально-психологические особенности иностранных студентов и их учет в педагогическом общении, можно найти в исследованиях М.А. Ивановой и Л.П. Цоколь; дидактическая адаптация изучалась Т.Д. Чернявской и др. [5].

В современных условиях ориентация на интернационализацию своей образовательной деятельности для многих университетов становится стратегией первостепенной важности. Создание международных образовательных программ, обмен студентами и преподавателями, проведение кросскультурных исследований – эти и другие меры обеспечивают высшему учебному заведению включение в международное образовательное пространство [3, 4, 66].

Количество иностранных студентов – один из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг. Для России доля иностранных студентов является одним из ключевых показателей интернационализации. Число студентов, прибывающих для обучения из-за рубежа, постепенно увеличивается. В том числе будет способствовать этому и то, что в рамках ежегодно проводимого мониторинга деятельности учреждений высшего профессионального образования доля иностранных студентов выступает одним из критериев эффективности/неэффективности образовательного учреждения. Расширение академической мобильности зарубежных стран с Россией в рамках различных форм обучения иностранных студентов требует активного участия специалистов психолого-педагогического профиля в предоставлении образовательных услуг иностранным студентам. Это позволит обеспечить максимально полную адаптацию иностранных студентов и слушателей, их психологическое сопровождение в новой социокультурной среде и системе образования [6].

Актуальность проводимого нами исследования обусловлена рядом **противоречий**, сложившихся в современном обществе:

1. Между ростом числа иностранных студентов в российском вузе и дефицитом психолого-педагогических разработок, обеспечивающих успешную адаптацию иностранных студентов к обучению в высшей школе;
2. Несмотря на наблюдающийся рост этнокультурных исследований, психологические особенности личности представителей конкретных этнических групп эмпирически изучены недостаточно;
3. Адаптация личности в современных социокультурных условиях часто становится предметом исследования, но адаптационные способности иностранных студентов как фактор адаптации к обучению в вузе практически не изучались.

Данные противоречия обусловили **проблему** исследования: каковы психолого-педагогические средства развития адаптационных способностей иностранных студентов к обучению в вузе?

Цель исследования: изучение психолого-педагогических средств развития адаптационных способностей иностранных студентов в период обучения в вузе посредством разработки и апробации психокоррекционной программы.

Объект исследования – адаптационные способности в период обучения в вузе.

Предмет исследования – психолого-педагогические средства развития адаптационных способностей иностранных студентов в период обучения в вузе.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая программа, направленная на развитие социокультурной коммуникации, психической саморегуляции личности и самоорганизации в обучении и общении, позволит снизить уровень тревожности и агрессивности, что будет способствовать развитию адаптационных способностей иностранных студентов.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы предполагается решить следующие **задачи**:

1. Провести анализ теоретических аспектов развития адаптационных способностей иностранных студентов в период обучения в вузе.
2. Подобрать диагностический инструментарий по выявлению адаптационных способностей иностранных студентов в период обучения в вузе.
3. В ходе опытно-экспериментальной работы изучить адаптационные способности иностранных студентов в период обучения в вузе.
4. Разработать и апробировать тренинг адаптационных способностей иностранных студентов.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: опросные методы.

- модифицированная версия анкеты «Прогноз»,
- модифицированный индивидуально-типологический опросник (ИТО+),
- личностный профиль по Айзенку EPP-S,
- многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность».

3. Методы качественной и количественной обработки полученных результатов, в том числе Т-критерий Стьюдента.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

1. Субъектно-развивающий подход (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн);

2. Концепция единства деятельности, сознания и личности в ее отношениях со средой и с миром (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн);

3. Теоретические положения о факторах, условиях, принципах и критериях адаптации иностранных студентов в вузе (Т.П. Чернявская, Н.Д. Шаглина, М.И. Витковская).

База исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе Сибирского юридического института МВД России г. Красноярск. Выборка исследования представлена иностранными студентами в количестве 84 человек.

Теоретическая значимость диссертации заключается в том, что результаты, полученные автором в результате исследования, дополняют имеющиеся теоретические представления по проблеме адаптационных способностей иностранных студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в ходе исследования, выявлены возможности влияния тренинговой программы на процесс адаптации иностранных студентов в вузе, что обуславливает возможность её применения старшеклассниками для проведения

тренинговых мероприятий, а также при подготовке студентов и преподавателей учебных заведений высшего и среднего образования к лекциям и семинарским занятиям, по психологии.

Апробация результатов исследования. По материалам диссертационной работы опубликованы статьи:

1) Психолого-педагогические средства в системе высшего образования // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей. Красноярск, 2016. С. 71–77.

2) Психологические аспекты адаптации иностранных студентов в период обучения в юридическом ВУЗе // Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. Выпуск №3(24). Красноярск, 2016. С. 82–88.

Структура: данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, состоящего из 66 наименований. Объем работы составляет 142 страницы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Психолого-педагогические средства, используемые при оказании психологической помощи

Реформирование образования касается в первую очередь изменений в содержании образования, а также создания вариативных программ обучения и условий для работы и развития многообразных типов учебных заведений. Кроме того, педагогическая поддержка студента все же остается вне должного внимания. Помимо этого, развитие личностно-ориентированного образования требует переосмысления системы организации не только учебного процесса, но и остальных условий, способных в максимальной степени облегчить путь продвижения студентов в образовательном процессе.

Хочется отметить, что для успешного обучения студента в вузе, а также получения обучающимся знаний, освоения социально значимых ценностей, норм, культуры поведения, и выбора своего дальнейшего жизненного пути и его воплощения, педагогам необходимо оказывать педагогическую поддержку студентам.

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке разработал Олег Семенович Газман и представил в октябре 1995 года на Всероссийской научно-практической конференции.

Олег Семенович считал, что развитие человека протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух различных процессов – социализации и индивидуализации [17, с. 109].

В свою очередь, социализация оказывает влияние на процесс усвоения человеком принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения и деятельности (формирование в растущем человеке социально-типичного), а

индивидуализация – на становление его индивидуальности (развитие индивидуально-неповторимого в конкретном человеке).

Проанализировав практику обучения и воспитания, которая сложилась в образовательных учреждениях к концу 80-х – началу 90-х годов, Олег Семенович приходит к выводу, что педагогические коллективы выполняют лишь социализаторскую функцию и достаточно слабо обеспечивают процесс индивидуализации. В системе образования не существует процесса, направленного на развитие индивидуальности и субъектности студента. Именно таким процессом и должна стать педагогическая поддержка.

По мнению П.С. Кузнецова, педагогическая поддержка предстает в виде оперативной помощи при решении индивидуальных проблем студента, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением. Кроме того, педагогическая поддержка способствует успешному продвижению студентов в процессе обучения, а также протеканию эффективной деловой и межличностной коммуникации [35, с. 25].

Н.Б. Крылова, Т.В. Анохина, являющиеся последователями Газмана, внесли некоторые коррективы в понятие «педагогическая поддержка»:

- педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию;
- необходимо рассматривать педагогическую поддержку как важный принцип лично-ориентированной системы образования;
- педагогическая поддержка является педагогической технологией, которая оказывает поддержку процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности человека, развитие его индивидуальности [15, с. 28].

Педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что оказывать помощь и поддержку можно лишь такому элементу, который уже есть в наличии, но на недостаточном уровне, тем самым поддерживается развитие самостоятельности человека.

Предмет педагогической поддержки – это процесс, в ходе которого

студент определяет собственные интересы, цели, возможности и пути преодоления проблем, препятствующих сохранению своего человеческого достоинства, а также достигает желаемых результатов в процессе обучения, самовоспитания, общения, образе жизни.

Зачастую при возникновении желания приобщиться к чему-то, на пути обучающегося встречаются различного вида трудности, а также препятствия при осуществлении поставленной перед собой цели.

Работа с группами препятствий образует специфические задачи педагогической поддержки. В свою очередь, разновидностью педагогической поддержки является психолого-педагогическая поддержка. Психолого-педагогическая поддержка имеет как общие, так и отличительные черты.

Основной отличительной чертой психолого-педагогической потребности является то, что потребность в ней возникает в тот момент, когда у личности или группы возникает проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой. Эта главная отличительная черта определяет и все остальные:

- если педагогическая деятельность имеет нормативно-программный характер, то социально-педагогическая всегда является «адресной», нацеленной на конкретного индивида и разрешение его индивидуальных проблем посредством изучения личности и окружающего ее социума, а также выявления средств, помогающих студенту самостоятельно разрешить свою проблему;

- педагогическая деятельность имеет непрерывный характер, а социально-педагогическая ограничена временным промежутком, в течение которого происходит решение возникшей проблемы [16, с. 87].

Оказание необходимой поддержки, помощи – это сложный и продолжительный процесс. Достаточно сложно изменить ребенка, имеющего, к сожалению, негативный жизненный опыт. Часто такие дети имеют отрицательную оценку себя и своих возможностей, ведь они перенесли различного рода травмы. Кроме того, такие ребята испытывают недостаток

любви и заботы со стороны родителей, а также чувствуют отчужденность общества по отношению к ним. Исходя из вышеперечисленного, достаточно сложно оказывать помощь и поддержку таким детям, но обязательно необходимо это делать.

Механизм педагогической поддержки осуществляется благодаря взаимосвязанным действиям студента и преподавателя:

I этап (диагностический) – фиксирование наличия проблемы, диагностика предполагаемой проблемы, установление контакта с обучающимся, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для студента.

II этап (поисковый) – совместный поиск причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию со стороны.

III этап (договорный) – проектирование действий педагога и студента (разделение функций и ответственности по разрешению проблемы).

IV этап (деятельностный) – отдельные действия учащегося и педагога (одобрение действий студента, стимулирование его инициативы, бесспорная помощь обучающемуся).

V этап (рефлексивный) – обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысления студентом и преподавателем нового опыта жизнедеятельности [18, с. 132].

По мнению Н.М. Бабаевой, в профессиональной позиции преподавателя вуза должны присутствовать нормы педагогической поддержки:

- принятие студента как личности;
- использование диалоговых форм общения со студентами, умение слушать и слышать.
- готовность педагога оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы.
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и

уверенности в сильных сторонах обучающегося.

- умение быть товарищем для студента [6, с. 14].

Существуют основные направления психолого-педагогической помощи и поддержки:

- Проблемы психического развития студента: психологическая помощь в процессе преодоления комплексов, содействие выработке устойчивых ценностных и моральных норм.

- Личностные проблемы: помощь в преодолении кризиса психологического отделения от родителей, проблемы адаптации, борьба за личный и социальный статус.

- Семейные проблемы: супружеские и родительские конфликты, семейные кризисы, помощь попечительским семьям.

- Проблемы взаимоотношений: преподавателей и студентов, студентов между собой.

- Проблемы отклонений в поведении.

- Проблемы, связанные с оказанием поддержки студентам, находящимся в трудной жизненной ситуации [55, с. 5].

Для выявления и разрешения вышеперечисленных проблем мы предлагаем организовать следующую работу:

- С началом учебного года кураторам необходимо составить социальный паспорт группы, а затем оформляется социальный паспорт института, в котором можно наглядно увидеть студентов, нуждающихся в оказании психолого-педагогической поддержки.

- Необходимо вести учет посещаемости занятий студентами. Он помогает обнаружить и предотвратить возможные последствия пропусков занятий.

- Беседы куратора, преподавателей, методистов, направленные на

разрешение возникающих проблем личного характера и взаимоотношений с преподавателями.

- Индивидуальные консультации преподавателей-предметников, помогающие устранить пробелы в знаниях.

- Профилактическая работа, направленная на изучения менталитета граждан России [24, с. 99].

Также желательно в стенах вуза организовать единую службу помощи и поддержки, которая должна выстраиваться на многих принципах. Одним из главных является переход от запаздывающего карательного реагирования на отклонения в поведении к оказанию своевременной помощи, возобновление приоритета развития над наказанием.

О.С. Газман выделил наиболее важные принципы воспитания:

- Студент не должен выступать в качестве средства при достижении педагогических целей;

- Самореализация педагога напрямую связана с творческой самореализацией студента;

- Возникающие трудности необходимо преодолевать нравственными средствами;

- Недопустимо сравнивать никого ни с кем, сравнивать можно только результаты действий [17, с. 112].

На первое место выходит проблема психолого-педагогической поддержки личностного саморазвития студентов в процессе обучения в вузе. Для исследования этого феномена необходимы теоретические и практические предпосылки. Идеи саморазвития личности основываются на философском понимании индивида – не как средства, а как цели общественного устройства. Саморазвитие на основе ряда философских концепций воспринимается как духовно-практическое самопреобразование с целью полноты индивидуального

самовыражения (Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, В.С. Соловьев, С.Л. Франк и др.); как самоусовершенствование, которое представляет особую духовную деятельность личности, нацеленную на внутреннее одухотворение себя (С. Кьеркегор, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.).

В качестве теоретической базы исследования саморазвития личности используются некоторые научные концепции: о соотношении природного и социального (С.Л. Рубинштейн), общечеловеческих образований и индивидуальных проявлений (А.Г. Ковалев), деятельностного подхода, основу которого образует сфера интересов, мотивов и других потребностей личности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн), самоактуализирующего развития (А. Маслоу).

Кроме того, для определения условий личностного саморазвития обучающихся в процессе обучения в вузе послужили: идеи гуманистической педагогики о приоритете личности, акцентирующие внимание на способности к саморазвитию посредством должной организации учебно-воспитательного процесса, представленные в работах Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Л.Н. Куликовой и др.; современные позиции в отношении взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – преподаватель», основывающиеся на равноправном сотрудничестве с применением широкого спектра психологических и педагогических мероприятий, которые представлены в работах В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского и др. [7, с. 90].

Специфика процесса адаптации во многом зависит от существующих различий в методах обучения и организации учебного процесса в средней и высшей школах. Данные различия порождают своеобразный отрицательный эффект. В педагогике его называют «дидактическим барьером», происходящим между преподавателем и студентом.

Взаимодействие преподавателя и студента в ходе обучения долгий период времени рассматривалось как система, в которой управляющие функции

отведены преподавателю, что тем самым задерживало формирование активной позиции студента в учебном процессе и дальнейшей профессиональной деятельности. Именно поэтому проблемы адаптации и самоадаптации личности, формирования ее социальной и профессиональной идентичности выходят на первый план.

В педагогической литературе проблема сопровождения адаптации рассматривается в контексте системы профессиональной деятельности психолога, педагога. Цель системы – создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и психологическому развитию в ситуациях взаимодействия в учебном процессе [13, с. 54].

В психологической литературе феномен процесса адаптации изучается во взаимосвязи с особенностями развития и социализации личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Ж. Пиаже и др.), построения гармоничных взаимоотношений с другими людьми. В гуманистической психологии идеи о возможности человека к непрерывному совершенствованию себя являются важными.

Основная цель педагогической поддержки в период адаптации студентов к обучению заключается в содействии процессу личностно-профессионального развития в условиях новой образовательной ситуации, реализации творческого потенциала.

Исходя из цели педагогической поддержки, выделяют следующие задачи:

–создание условий, оказывающих благоприятное воздействие при адаптации обучающихся к новой образовательной ситуации;

– снятие психологического и физического дискомфорта, образовавшегося на фоне новой образовательной среды;

–осуществление мониторинга проблем, возникающих в процессе адаптации в вузе;

–повышение уровня мотивации, успеваемости студентов;

–поддержание социального статуса студента в новом коллективе [25, с. 4].

Кроме того, чтобы создать обоснованную систему педагогической деятельности, которая будет направлена на предупреждение и разрешение образовательных и личностных проблем, тормозящих успешное личностно-профессиональное развитие студентов и преподавателей в образовательном процессе, целесообразным будет являться создание центра психолого-педагогической поддержки.

В заключении хотелось бы отметить, что с помощью психолого-педагогической поддержки процесс обучения студентов становится последовательным, осознанным и обоснованным. Этот процесс направлен на самопознание, раскрытие истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Результатом педагогического руководства, оказывающего влияние на профессиональное самоопределение, является готовность к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

1.2.Социально-психологическая характеристика обучения иностранных студентов

В ходе обучения иностранных студентов в российском вузе педагогу необходимо выстраивать педагогическое общение со студентом, учитывая ряд факторов. Основным фактором является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем.

Н.Г. Климанова считает, что в ходе построения педагогического межкультурного общения необходимо делать акцент на начальном этапе обучения иностранных студентов, который в свою очередь является сложным и неоднозначным периодом в процессе адаптации и социализации. Данный этап

обладает некоторыми особенностями, среди которых присутствуют: новая социокультурная среда, психологические, эмоциональные и физические нагрузки, усиленный характер обучения, профессиональная направленность обучения, учебная занятость студентов, координация обучения между учебными дисциплинами и т.д. [33, с. 11].

В медицинском, социально-психологическом и педагогическом аспекте, проблема адаптации наиболее подробно раскрывается в ряде диссертаций (А.М. Горошенко, М.А. Иванова, Е.Ф. Изотова, Г.Н. Князева) и в монографиях (Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова, Н.А. Титкова др.).

Помимо этого, С.В. Гринько выделяет следующие этапы адаптации:

- преодоление языкового барьера;
- вступление в студенческую среду;
- принятие основных норм интернационального коллектива;
- выработка собственного стиля поведения;
- формирование положительного отношения к будущей профессии.

В ходе адаптации, у иностранных студентов возникают проблемы, происходящие при знакомстве с новыми требованиями российской системы высшего образования. Кроме того, данного рода проблемы связаны с их статусом иностранца в России, с особенностями возрастной психологии, а также с их национально-психологическими особенностями [23, с. 15].

На начальном этапе адаптации иностранный студент находится в шоковом состоянии, которое связано, непосредственно, со стрессом. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

- перенасыщенность информацией на всех уровнях (в учебном процессе и вне его);
- эмоциональная перегрузка (новые связи, коммуникации, языковой барьер и др.);
- адаптация на бытовом уровне (самостоятельность при распределении

средств бюджета, самообеспечение и самообслуживание и др.) и т.п.

Ко всему прочему, ученые выделяют задачи психологической помощи, которые получают иностранные студенты в рамках психологического сопровождения. Данными задачами являются:

- предоставление актуализации механизмов саморегуляции или профессиональная помощь в их формировании;
- создание комфортных условий, направленных на снятие психофизиологических трудностей (психологическая поддержка, «дозирование» информационного потока и т.п.).

В связи с вышеперечисленными особенностями иностранных студентов, можно отметить, что учащиеся сталкиваются с большим количеством трудностей, которые выпадают на их головы в первый год проживания в новой стране. Существует особенность социальной ситуации развития иностранного студента, которая заключается в том, что приезжая в другую страну, ему приходится осваивать новые культурные образцы, оказывающие влияние на успешное функционирование в качестве члена принимающего сообщества.

Преимущества для России образцы и схемы поведения не всегда могут быть применимы в новой среде. Исходя из этого, иностранным студентам требуется время и определенные усилия, которые, естественно, направлены на преодоление возникающих перед ними барьеров, обусловленных вхождением в новую социокультурную среду. Озвученные выше трудности могут быть сгруппированы следующим образом:

–адаптационные трудности, встречающиеся на различных уровнях: языковом, понятийном, нравственном, информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.;

–психофизиологические трудности, скоординированные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и вхождением в новую макросреду (этносоциальную и этнокультурную) и микросреду

(межнациональную по горизонтали и управляемую по вертикали);

– учебно-познавательные трудности, которые связаны, в первую очередь, с языковым барьером; преодолением различий в системах образования; приспособлением к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, базирующегося на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы;

– коммуникативные трудности как по вертикали – с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали – в процессе межличностного общения внутри межнациональной учебной группы, учебного потока, в общежитии, на улице, в магазинах и т.д.;

– бытовые трудности, возникающие из-за низкого уровня самостоятельности, недостаточно сформированными навыками при принятии решений и разрешения проблем [57, с. 99].

Перечисленные выше группы трудностей взаимообусловлены и выступают в качестве психологического барьера. Преодоление этого барьера связано с психическими, личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками, что подтверждается соответствующими исследованиями в этой области.

Межкультурная коммуникация иностранных студентов, особенно на этапе довузовской подготовки, протекает в неразрывной связи с адаптацией. Общение преподавателя и иностранных студентов как представителей разных культур может быть отражено в различных ситуациях. Оно может быть успешным или, наоборот, приводить иностранных студентов к культурному шоку. Процесс успешной коммуникации во многом зависит от грамотного построения учебного процесса. Также не менее важным является создание условий, способствующих скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации и возникновению контакта обучающихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми. Помимо этого, в учебном

учреждении в наличии должны быть необходимые учебные материалы и присутствовать грамотные специалисты и многие другие необходимые составляющие [26, с. 10].

По мнению Д.А. Андреевой, формирование межкультурной коммуникации происходит при наличии трех главных составляющих: этнопсихологической (обусловленной ментальными особенностями национальных культур), поведенческой (обусловленной национально-культурной спецификой коммуникативного поведения) и обусловленной национально-культурным языковым содержанием. Зачастую в процессе обучения преподаватели сталкиваются с разрешением вопросов языковой подготовки учащихся, «выравниванием» уровня знаний иностранных студентов, приехавших из разных уголков мира. Кроме того, педагогам необходимо осуществлять в процессе преподавания строгое «дозирование» учебного материала и выстраивать баланс между учебными дисциплинами на довузовском и последующими этапами [4, с. 3].

В ходе первого учебного года иностранные студенты приспосабливаются к новым и чуждым для их менталитета требованиям российской вузовской системы, а затем процесс адаптации продолжается на старших курсах. Задача преподавателей в первый год обучения заключается в том, чтобы максимально приблизить уровень социокультурного, личностного и образовательного развития иностранных студентов к уровню российских первокурсников.

Большинство иностранных студентов, приезжающих на обучение в Россию, плохо ознакомлены с культурой общения чужой страны, а также имеют скудные представления о русском речевом этикете. Исходя из этих обстоятельств, преподавателям достаточно важно научить иностранных студентов межкультурному и межличностному общению, осуществляемых уже в новых для них условиях. Педагогическое общение происходит в аудитории, во время и после занятий, а также и во внеучебное время. На занятиях общение

преподавателя с учащимися выстраивается благодаря условно-речевым ситуациям и нередко носит несколько условный характер. Внеаудиторная деятельность, в свою очередь, может быть наиболее разнообразной и естественной. Существует некая взаимосвязь, заключающаяся в том, что, чем более успешной будет работа педагога со студентами, тем быстрее представители разных культур смогут достичь взаимопонимания между собой.

Кроме того, у иностранных студентов присутствует желание ускорить процесс вхождения в иной социум. Основная цель, побуждающая их к этому, заключается в том, что они неоспоримо хотят уменьшить дистанцию между собственной культурой и культурой страны изучаемого ими языка. Данное явление вполне понятно и объяснимо. Правда искусственно ускорить этот процесс не предоставляется возможным. Из-за этого неизбежно могут возникнуть противоречия между участниками коммуникации, которые принадлежат к разным культурам [48, с. 201].

В данный период важнейшими элементами являются поведение и позиция преподавателя. Педагог обязательно должен помнить о недопустимости давления в ходе взаимодействия со студентами и не использовать назидательность. Преподавателю необходимо использовать особый такт, полностью исключив навязчивую пропаганду иной для иностранного студента культуры. Главным в этот период считается не пропаганда национального, не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что культура сближает народы.

По мнению Н.Ю. Джураевой, у иностранных студентов, безусловно, присутствует положительный фактор, способствующий успешной адаптации их в новой среде. В качестве данного фактора выступает степень общительности, то есть число социальных контактов иностранного студента. Динамика педагогического общения, в свою очередь, зависит от развития знаний, умений, навыков межкультурного общения [28, с. 77].

Кроме того, хочется отметить, что педагогическое общение в иноязычной среде – это такое общение преподавателя с иностранными студентами, которое подразумевает наличие благоприятного социально-психологического климата в процессе обучения. Педагогическое общение предоставляет наилучшие условия, способствующие развитию мотивации у студентов в ходе начального периода их адаптации к новой социокультурной среде. Также данный вид общения предоставляет возможность осуществлять управление социально-психологическими процессами в учебных группах, и способствует в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя вуза.

Процесс развития умений и навыков межкультурного общения, происходящие в ходе педагогического общения, тесно связаны с адаптацией и социализацией иностранных студентов в новых условиях. Это отражается в том, что на занятиях, и во внеаудиторное время студенты знакомятся с особенностями новой страны и ее культурой, а также происходит «вторичная социализация языковой личности учащегося». Существует два вида социализаций: первичная и вторичная, которые представляются рядом исследователей как «инкультурация» и «аккультурация». В процессе инкультурации (или аккультурации) человек как культурный тип приобретает ту или иную идентичность. В результате эта сформировавшаяся идентичность является важным фактором в возможности разграничения родной и чужой культуры. Но М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева замечают, что «аккультурация – «освоение «чужого» происходит постепенно, «свое» большей частью сохраняется» [36, с. 134].

Процесс адаптации связан с происходящими изменениями, которые иностранный студент претерпевает в ходе учебной деятельности. Авторы Конева Е., Кукушкин В. пишут, что адаптация – это процесс формирования устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы,

обеспечивающее адекватное поведение, а также способствующее достижению целей педагогической системы [34, с. 112].

На начальном этапе обучения, преподавателю необходимо использовать на занятиях диалоги, ролевые и моделирующие игры, учитывающие факт межкультурного развития, а также занятия по речевому этикету. Эти элементы учебного процесса окажут содействие, направленное на развитие основ общения. Все эти виды деятельности способствуют изучению и принятию особенностей межкультурного общения новой страны и, конечно же, помогают преодолеть барьеры, возникающие в ходе общения. Педагог, искусно владеющий технологией педагогического общения, должен наладить контакт с группой студентов и с каждым студентом по отдельности.

В период академической и социально-психологической адаптации иностранные студенты претерпевают значительные личностные изменения. Учащиеся становятся членами студенческого малого и большого коллектива – от академической группы до университета.

В новых условиях обучения иностранных студентов преподавателю необходимо использовать в своей работе различные средства эмоционального и психологического воздействия. Ведь данный факт способствует созданию нормальной атмосферы в учебной группе, поможет избежать проявлений давления, а также авторитарного тона при общении с обучающимися. Педагогу желательно демонстрировать технологию обучения, направленную на академическую, социально-психологическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов, а также способствовала бы успешному межличностному, межкультурному и профессиональному общению [46, с. 21].

Кроме того, хочется отметить, что техника педагогического общения должна включать следующие компоненты:

- стиль поведения преподавателя, а именно «интегративный»;
- обучение коммуникативным навыкам и умениям;

- оценка эмоционального состояния преподавателя и студентов;
- умение преодолевать стресс и обучение студентов средствами его преодоления;
- формирование гармоничных межличностных отношений со студентами;
- умение контролировать чувства и эмоции;
- помощь студентам в преодолении страха, неуверенности;
- правильная постановка голоса, управление мимикой и жестами;
- стиль педагогического общения преподаватель подбирает в зависимости от типа коммуникативности (степень общительности, манера поведения и др.) [37, с. 49].

Преподавателю, работающему с иностранцами, необходимо обладать такими качествами, как: коммуникабельность, умение преодолевать стрессовые ситуации, владение специальными техниками общения, а также умение преодолевать психологические барьеры в ходе общения.

Таким образом, социально-психологическая адаптация на различных этапах обучения способствует правильной организации педагогического общения и влияет на все жизненные компоненты иностранных студентов в России, формируя основы межкультурного общения.

1.3. Адаптационные способности как предмет психолого-педагогического исследования

По мнению З. Фрейда, Л. Фестингера, Ж. Пиаже, процесс адаптации рассматривается как устойчивое равновесие с требованиями внешней среды, которое можно представить в виде следующей формулы: конфликт–тревога – защитная реакция.

Э. Фромм, В. Франкл, А. Маслоу считают, что в адаптации появляется новый элемент – преодоление. Здесь делается акцент на усилия, затрачиваемые

личностью на решение адаптационной задачи, поэтому приспособление рассматривается как элемент процесса адаптации и выступает формой первичного взаимодействия личности с изменяющейся средой. Норма активности при этом определяется на основании соответствия между усилиями, необходимыми для реализации отношений, и усилиями, которые фактически затрачиваются личностью. Качества самоактуализирующейся личности (А. Маслоу), базовая потребность преодоления (Э. Фромм), стремление к успеху (В. Франкл) реализуют гетеростатический тип адаптации [58, с. 28].

Всякая психическая деятельность—это реализация единства приспособительной и преобразовательной функций. Их сочетание в онтогенезе личности определяет ее поведенческую активность. Поведение личности в процессе адаптации проявляется в изменении связей и отношений со средой. Поэтому в качестве методологической основы изучения адаптации мы используем концепцию единства деятельности, сознания и личности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев В.Н. Мясищев) в ее отношениях со средой и с миром.

Есть множество исследований, связанных с изучением возрастных особенностей адаптации (Л.В. Абрамова, М.Е. Зеленова, М.Р. Битянова), адаптации студентов к условиям обучения в вузе (Д.А. Андреева, С.В. Дроздов, С.И. Самыгин), профессиональной адаптации учителя (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Самоукина).

Многообразие решаемых вопросов отражает обилие видов адаптации, классифицируемых по различным основаниям – от физиологических до социальных (П.К. Анохин, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.А. Налчаджян, Р.В. Овчарова, А.В. Петровский, А.Н. Сухов, Н.А. Свиридов) [62, с.24].

Подобная множественность взглядов существует и в описании стадий процесса адаптации (А.А. Бодалев, Н.Б. Дерманова, И.О. Дубицин,

В.И. Лебедев, Н.Н. Мельникова, А.Н. Сухов). Независимо от рассматриваемого вида адаптации, количества выделяемых стадий, они вписываются в образную модель процесса адаптации. По мнению П.С. Кузнецова, А.А. Реана, М.А. Шабанова, анализ качественных характеристик этапов адаптации позволяет выделить три ее уровня: творчески-продуктивный, адаптивный и неадаптивный.

Многоуровневый и динамичный процесс адаптации реализуется, как правило, менее динамичными психическими состояниями и далее – относительно устойчивыми по отношению к ним способностями как набором свойств личности [64, с. 70].

В отечественной психологии проблема существования и развития способностей (Б.С. Алякринский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Д. Шадриков) тесно связана с категорией деятельности, точнее, теми личностными и социальными условиями, при которых деятельность становится средством развития способностей.

Мы согласны с мнением Б.А. Сосновского, который считает, что способности не существуют вне определенных отношений человека к действительности, так же как и отношения реализуются не иначе, чем через определенные способности. В.Н. Мясищев детально рассматривает способности как систему свойств, включающих многообразие личностных отношений к осуществляемой деятельности [53, с. 114].

В.С. Мерлин подтверждал существование отношения в способности, что каждое психическое свойство личности выражает отношение к действительности [33, с. 215].

С.Л. Рубинштейн акцентировал внимание в способности на «психическое качество», которое также включает в себе отношение. Такой подход получил развитие в работах Б.Г. Ананьева, Е.П. Ильина, В.Д. Шадрикова. Но во всех

отношенческих проявлениях способности носят объектный характер и придают субъекту соответствующие объективные свойства [3, с. 84].

Таким образом, способности, содержащие в себе отношения, могут быть отражены:

- в функционировании психических процессов;
- в способах выполнения действий;
- в совокупности знаний, навыков, умений, связанных с успешностью деятельности;
- в совокупности психических свойств и качеств личности.

Понятие «активная адаптация личности» имеет в нашем исследовании следующее содержание: это актуализированное в результате мотивации приспособительное деятельностное отношение, изменяющее систему связей; личность – деятельность – сознание – среда.

Адапционность – это необходимое свойство человека и психики, основанное на соответствующих задатках. Их прижизненное изменение и формирование в категорию способностей должны стать предметом не одного особого рассмотрения.

Термин «адапционные способности» впервые был употреблен В.Н. Дружининым и В.Д. Шадриковым. Адапционные способности являются проявлением взаимодействия сложных многоуровневых структур. Их развитие в конкретной (учебной) деятельности обеспечивается изменением системы индивидуальных свойств. Внутри деятельности, при ее освоении субъектом, процесс адаптации многократно повторяется, видоизменяется. Рефлексируемый, внутренне мотивированный процесс изменения отношений к деятельности, к ситуации взаимодействия со средой, – это целостная система индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами действительности [60, с. 72].

По мнению Б.А. Сосновского, отношение – это система связей, в которой

рождается и существует субъективный смысл. Если же отношение рассматривать как потенциал связей, то смысл существует только во взаимодействии людей как рефлексия их взаимоотношений, то есть личностный смысл имеет социальную природу [53, с. 187].

Психический процесс приводит к организации формирующихся в нем свойств в интегральные структуры – способности, которые представляют собой условия дальнейшей динамичности. Следовательно, способности следует рассматривать не только как свойства, но и как деятельностное состояние, как создание качества способности, которое имеет цель, мотив, действие и его продукт.

Н.А. Свиридов отмечает, что адаптационные способности – это рефлексивно-мотивационные свойства личности, которые посредством деятельности проявляются в успешности и своеобразии приспособительного (в широком смысле) поведения личности [50, с. 45].

Интегративность понятия «способности» предполагает выделение их структуры. В.Н. Мясищев указывал на то, что структура – это соотношение содержательных тенденций, которые, реализуясь в различных видах деятельности, вытекают из основных отношений. Отсюда способности могут рассматриваться не только со стороны функций приспособления, но и сопредметной и содержательной сторон.

В.И. Брудный отмечал, что все свойства способностей ассоциированы между собой, синтезированы в структуру целостной способности. Мы считаем, что в структуре способности можно выделить опорные или ведущие компоненты и дополнительные составляющие. К ведущим элементам адаптационных способностей относится рефлексия, эмпатия и саморегуляция, которые реализуют когнитивное, эмоциональное и волевое отношение сознания к изменившейся стороне действительности. Наличие эмпатии – это понимание, принятие эмоционального состояния другого человека или рефлексия первого

порядка, неотъемлемая от рефлексии второго порядка как саморефлексии. Саморегуляция выступает в качестве замкнутого контура управления произвольной активностью субъекта, в том числе рефлексией и мотивацией [9, с. 21].

Рефлексивно-мотивационные свойства личности выражают отраженное субъективное отношение к происходящим изменениям действительности. До определенного момента они являются потенциальными характеристиками и проявляются, когда человек начинает действовать в субъективно значимых для него ситуациях. В.С. Мерлин отмечает, что только благодаря устойчивости и постоянству своих активных отношений личность противостоит воздействиям среды, преодолевает сопротивление внешних условий, борется с препятствиями, в конечном счете, осуществляет свои цели и намерения [20, с. 70].

Процесс развития адаптационных способностей невозможно осуществить без существования рефлексивно-мотивационного отношения сознания к изменяющейся деятельности, к освоению новых условий.

Ключевым моментом структуры способности является описание взаимодействия ее элементов, а значит, и развития этой способности. Формирование и развитие адаптационных способностей происходит благодаря функционированию мотивационной сферы личности и отображается в трансформации и углублении смыслов ее действий и самих мотивов через личностную рефлексия. Результатом адаптационной направленности личности предстает приспособление к социальной среде и деятельности в виде соответствия социальным нормам. Рефлексивно-мотивационные отношения к происходящим изменениям предусматривают активность личности, избыточную по отношению к пассивному приспособлению [61, с. 218].

Уровень развития и функционирования адаптационных способностей личности зависит от накопленного адаптационного опыта и «актуального

потока информации». Изменение отношения к интериоризированному опыту (рефлексия) дает новый опыт, который является психическим новообразованием личности, образующимся в процессе развития адаптационных способностей.

М.А. Дмитриев предполагал, что способности связаны с общими сторонами функционирования психики, которые проявляются не в конкретных деятельности или группе деятельностей, а в общих формах внешней активности. Тем самым мы наблюдаем проявление адаптационных способностей во всех формах адаптации: изменения себя, изменения среды, приспособления к среде. Эта поведенческая активность целенаправленна и может иметь различные стратегии – чисто приспособительную и конструктивную [29, с. 44].

Среди факторов, содействующих развитию адаптационных способностей, выделяется становление и функционирование в деятельности рефлексивно-мотивационных процессов сознания, приводящих в действие адаптивно-защитные психологические механизмы. Адаптационно-защитный комплекс первоначально срабатывает как реакция приспособления личности к изменениям окружающей действительности. Приспособление и защита, переходящие в преодоление, – это целенаправленный процесс, характеризующийся высшей формой личностной активности, трансформацией смысла действий и мотивов. Преодоление означает активную перестройку и даже разрушение предшествующей адаптационности, так как требует усилий по разрешению проблем в условиях воздействия среды, превышающих наличную стадию адаптации. Рефлексия притязаний и возможностей личности даст необходимые ориентации на преодоление.

В системе рефлексивно-мотивационных преобразований личности образуется соотношение цены и субъективной трудности выполнения деятельности. По мнению С.Л. Рубинштейна, сознательные отношения в

развитом виде представляют целостную систему избирательных связей с различными сторонами действительности. Включаясь в развитие личности, они сами развиваются, то есть преобразуются и изменяются, становясь одновременно функцией развития личности [51, с. 35].

Источником развития способностей выступает осознание противоречия между их наличным уровнем и требованиями изменившейся деятельности. Способности проектируют и реализуют будущую деятельность.

Актуальный уровень адаптации определяет восприятие изменений среды как лично значимой ситуации. Объективная нужда отражается как потребность в адаптации, а ее рефлексия активизирует смысловую и эмоциональную сферу сознания. Возникает переживание преграды и осознание смысла ее преодоления. Адаптация, как процесс, входит, а не просто сопровождает активность, включая в ценностную сферу наиболее значимый опыт.

В заключении хотелось бы отметить, что мотивация «вторична» по отношению к рефлексии. Она начинается с рефлексии прежней адаптированности и актуальной ситуации активности. Кроме того, смена мотивов и смыслов в процессе адаптации возникает как когнитивная реакция на устранение несходства ситуации, она становится рефлексивной. Благодаря этому личность переходит на новый психологический уровень взаимодействия и адаптации. Ко всему прочему, возникает перспектива эффективности решения адаптивных задач, таких как: приспособление, достижение устойчивого состояния в пределах нормы, сверхнормативное достижение, самореализация. Осуществляется выбор стратегий, оказывающих помощь при разрешении адаптационных проблем, обусловленный мотивационно-смысловыми изменениями.

1.4. Социально-психологическая характеристика юношеского возраста

По мнению Дарвиш О.Б., Ключко В.Е., Колюцкого В.Н., Кона И.С. юношеский период развития (16–17 – 20–21) является началом самостоятельной и взрослой жизни. В юношеском возрасте выделяются такие возрастные периоды, как:

- 16–17 лет – ранняя юность,
- 17–20 – собственно (в узком смысле) юность,
- 20–21 – поздняя юность.

Представленные выше возрастные периоды имеют свою специфику, а также имеют множество общих характеристик [44, с. 24].

Существуют основные социально-психологические и возрастные характеристики периодов развития личности: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, сфера общения, психические новообразования, характеризующие интеллектуальное, эмоциональное развитие и т.п.

Абрамова Г.С., Ермолаева М.В. отмечают, что социальная ситуация развития в юности связана в первую очередь с тем, что перед юношами и девушками возникает некая задача. Суть этой задачи заключается в самостоятельном выходе личности на путь трудовой деятельности, а также ей предстоит определить своё место в обществе (однако, эти процессы весьма вариативны). Кроме того, социальные требования к юношам и девушкам, а также условия, при которых происходит их формирование личности, претерпевают изменения. Студенты должны быть подготовлены к труду, к семейной жизни, к исполнению гражданских обязанностей.

По мнению Зотовой О.И., период юношеского возраста для молодежи является временем выбора жизненного пути, работой по выбранной специальности, учебой в вузе, созданием семьи, для юношей, возможно, служба в армии [31, с. 219].

В настоящее время юношество находится в условиях продолжающейся нестабильности общественного сознания. В данный период у девушек и юношей не наблюдается наличие востребованных идеалов в прошлом, но и в настоящем ещё не найдены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего профессионального, личностного, национального самоопределения. Именно поэтому юношескому периоду сложно выделить и усвоить нормы взрослой жизни. В связи с этим возникает смятение и неуверенность в завтрашнем дне.

Что касается современного этапа социального развития общества, следует отметить, что на психологическом и деятельностном уровне этап передвинул границы всех возрастов в сторону более раннего наступления зрелости (в том числе, социальной зрелости). Данный процесс осуществляется посредством многих «формальных» характеристик. Также наряду с этим невероятно усиливается социальный инфантилизм среди юношества и молодёжи.

В связи с тем, что процесс жизнедеятельности усложняется, в юношестве происходит не только количественное расширение диапазона социальных (конвенциональных) ролей и интересов, но и качественное их преобразование. В юности личность осваивает все большее количество социальных ролей. Отсюда появляется большая мера самостоятельности и ответственности. Когда юношам и девушкам исполняется четырнадцать, они получают паспорт. В свою очередь, в 18 лет они приобретают возможность активно использовать свое избирательное право, а также вступать в брак. С 14-ти лет юноша и девушка становятся уголовно ответственными за тяжкие преступления, с 16-ти – почти за все уголовные преступления, в полном объёме уголовная ответственность наступает, по закону, с 18-ти лет.

В данный период многие юноши и девушки уже начинают пробовать себя в трудовой деятельности. Кроме того, они задумываются о выборе интересующей их профессии, которая в будущем приносила бы им

удовольствие. К этому выбору также относится выбор специальности и, соответственно, процесс обучения по ней и т.д. [5, с. 15].

Все вышеупомянутые параметры образуют элементы так называемого взрослого социального статуса личности юношеского возраста.

По мнению Кулагина И.Ю., Фельдштейна Д.И., Эльконина Д.Б., ведущей деятельностью в юношеском возрасте предстает учебно-профессиональная деятельность. В свою очередь, социальные мотивы, связанные с будущим, начинают оказывать активное влияние на протекание учебной деятельности в юношеском периоде.

Авторы Климов Е.А., Пряжников Н.С. отмечают, что в юности девушки и юноши демонстрируют огромную избирательность по отношению к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности данного периода заключается в стремлении овладеть социально значимой профессией, например, профессией педагога [10, с. 66].

По мнению Кулагина И.Ю., Реана А.А., психологическую базу для профессионального самоопределения в юношеском возрасте образует социальная потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя полноценным членом общества, осознать свои возможности наряду с пониманием своего места в жизни [48, с. 115].

Важнейшим фактором профессионального самоопределения, который подготавливает юношей и девушек к вступлению во «взрослую» жизнь, является наличие способностей и потребностей, позволяющие реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в будущей семейной жизни. Все это проявляется, во-первых, в возникновении потребности в общении. Во-вторых, появляется теоретическое мышление и способность ориентироваться в различных формах познания (научном, художественном, этическом, правовом). Данный элемент предстает в виде основ научного и гражданского мировоззрения, а также развитой рефлексии, с помощью которой происходит

осознанное и критическое отношение к себе. В-третьих, осуществляется потребность в труде, желание овладеть трудовыми навыками, помогающими при включении в производственную деятельность [11, с. 45].

Следует отметить важную характеристику юношеского возраста. Она заключается в том, что, чем старше юноша и девушка, тем более острой становится необходимость жизненных выборов развития. Тем самым, из большого количества воображаемых, фантастических или абстрактных возможностей постепенно «проступает» несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит осуществить выбор. Наиболее важным, неотложным и трудным делом для юношества является выбор профессии. Психологически устремленный в будущее юноша хорошо осознает, что содержание этой будущей жизни, прежде всего, зависит от того, сумеет ли он успешно выбрать будущую профессию.

Кроме того, огромное значение в юношестве имеет сфера общения. К примеру, с точки зрения Мухиной В.С., приступив в отрочестве к созиданию своей личности, начав осознанно строить способы общения, молодой человек продолжает путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Юноша, стремясь к самоидентификации, продолжает открывать свою ускользающую сущность посредством постоянной рефлексии. Но, несмотря на это, он остается легкоранимым, колкое слово в его адрес могут разом обезоружить [15, с. 28].

Автор М.В. Ермолаев отмечает, что глубокое влияние на восприятие мира юношами и девушками оказывает социальное пространство, в котором они живут. В ходе живого общения, познается жизнь и деятельность взрослых. Семья, в свою очередь, остается тем микросоциумом, где юноши и девушки чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно. Это проявляется в обсуждении с родителями будущих жизненных перспектив, прежде всего, связанных с профессией. В основном, жизненные планы юноши и девушки обсуждают с

людьми, чье мнение выступает для них референтным.

Общение со сверстниками оказывает влияние на развитие личности в юношеском возрасте. Такое общение является особым видом межличностных отношений и эмоционального контакта. В юношеском возрасте практически исчезает психологическая зависимость от взрослых. К тому же, утверждается социально-психологическая самостоятельность личности. Этому способствует разнообразная и насыщенная коммуникация со сверстниками. В отношениях со сверстниками, наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения, возрастает значимость индивидуальных контактов и привязанностей [22, с. 217].

В юношеском возрасте актуальным становится поиск спутников жизни и единомышленников. К тому же, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи с социальной группой, возникает чувство интимности во взаимодействии. Юношеская дружба имеет уникальный характер, она занимает исключительное место среди других привязанностей.

К концу юношеского периода происходит завершение процессов физического созревания. Осуществляется гормональная перестройка, которая сопровождает половое созревание и, тем самым, приводит к усилению сексуальных переживаний. Помимо этого, существенно возрастают и сексуальные формы поведения. Большое значение юноши и девушки оказывают принадлежности к определенному полу. Кроме того, развитие половой идентификации в юношеском возрасте выступает в качестве психосоциального процесса усвоения индивидом своей половой роли и признания его роли обществом [27, с. 59].

В юношеском возрасте М.В. Гамезо и М.В. Ермолаева выделяют 2 противоположные тенденции при общении и взаимодействии с людьми: 1) расширение сферы общения; 2) растущая индивидуализация, обособление от социума. В ходе первой тенденции происходит стремление к идентификации с другими людьми. Данное явление проявляется в увеличении времени, которое

требуется на общение (3–4 часа в сутки в будни, 7–9 часов – в выходные и праздничные дни), а также в существенном расширении социального пространства общения, и в особом феномене, получившем название «ожидание общения», т.е. постоянная готовность к контактам [32, с. 62].

Кроме того, у юношей и девушек наблюдается высокая потребность в общении. Потребность осуществляется благодаря расширению сферы общения и общих интересов. Это объясняется активным физическим, умственным и социальным развитием и, в связи с этим, расширением круга познавательных интересов по отношению к окружающим и к окружающему миру в целом.

Автор И.Ю. Кулагина считает, что вышеперечисленные аспекты связаны с возросшей потребностью юношей в совместной деятельности. Помимо этого, в юности повышается необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой - в признании, в эмоциональной интимности. Все это способствует росту потребности юношества в общении с окружающими людьми, а также росту потребности быть принятыми и признанными обществом. Вторая закономерность, которая наблюдается в процессе общения, – это психологическая тенденция к индивидуализации и к социальному обособлению. В процессе данной тенденции происходит строгое разграничение юношеством характера взаимоотношений с окружающими. Юноша, в свою очередь, демонстрирует высокую избирательность в дружеских привязанностях и требовательность к общению в диаде. Помимо этого, возникает стремление к обособлению. Оно заключается в стремлении оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и, даже, близких людей с целью укрепления своего чувства личности, а также сохранения индивидуальности. Обособление как средство удержания психологической дистанции при взаимодействии с другими людьми дает шанс юношеству «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения [43, с. 28].

Психические новообразования юношества имеют выраженную

возрастную психофилогенетическую специфику и обладают индивидуальными особенностями. По мнению, например, В.И. Слободчикова, юность – это завершающая стадия психологического этапа «персонализации», при которой происходит становление самоидентичности.

Помимо этого, хочется отметить основные психические новообразования юношеского возраста: 1) глубокая рефлексия, 2) развитое осознание собственной индивидуальности, 3) формирование конкретных жизненных планов, 4) готовность к самоопределению, 5) установка на сознательное построение собственной жизни, 6) развитие самосознания, 7) формирование мировоззрения.

По мнению С.К. Бондыревой, Н.И. Гуткиной, в юношеский период достаточно напряженно протекает формирование нравственного сознания. К тому же, присутствует выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, а также устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности.

Хочется отметить, что юношество выступает в качестве решающего этапа образования мировоззрения личности. Е.Е. Сапогова утверждает, что мировоззрение – это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, которая сопровождается чувством их истинности (юношеский максимализм) [32, с. 66].

В юношеском возрасте процесс формирования мировоззрения зависит от разрешения так называемых «смысложизненных» проблем. Они интересуют юношу посредством собственного отношения к ним.

К примеру, С.К. Бондырева считает, что в ходе поиска мировоззрения у юноши осуществляется социальная ориентация личности. Юноша осознает себя частицей социальной общности (социальной и/или профессиональной, культурной группы, нации и/или этноса и т.п.). Кроме того, в период юношества происходит осознанная ориентация на своё будущее социальное положение (выбор социально-профессионального статуса), а также осмысливаются

способы его достижения.

Мы опираемся на мнение Е.А. Могилевкина, что психологическое содержание юношеского периода в большей степени связано с развитием самосознания как психического образования, с разрешением задач профессионального самоопределения и свхождением во взрослую жизнь [42, с. 24].

Следует отметить, что в период с 17–20 лет самосознание личности продолжает свое развитие, а также усложняется и структурируется. В юношеском возрасте интенсивно преобразовываются познавательные и профессиональные интересы, возникает потребность в труде и появляется способность строить самостоятельно жизненные планы [22, 30, 31, 36]. В свою очередь, Н.И. Гуткина указывает на следующий факт: становление устойчивого самосознания и стабильного «Образа Я», возможно, является центральным психологическим новообразованием юношества. Следует отметить, что в юношеский период практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе. Данная система представлений независимо от того, истинна она или нет, выступает в виде психологической реальности, которая оказывает влияние на поведение, порождающее те или иные переживания [40, с. 5].

Мы согласны с мнением Д.И. Фельдштейна, что для личностного и профессионального самоопределения характерна черта юности. В процессе выбора профессии происходит упорядочивание, которое способствует образованию разнообразных мотивационных тенденций юношеского возраста. Эти тенденции исходят из непосредственных интересов личности, так и от других многообразных мотивов, подвергшихся преобразованию благодаря условиям социально-профессионального выбора.

В свою очередь, интеллектуальное развитие юношеского возрастного периода обладает своей спецификой. У юношей наблюдается повышенная

склонность к самоанализу и систематизированию, а также возникает потребность к обобщению своих знания о самом себе. Помимо этого, происходит процесс соотношения себя с неким идеалом, активизируется возможность самовоспитания. По мнению Ф. Райса, мышление в юности приобретает личностный эмоциональный характер. Это выражается в том, что у юношей появляется некая познавательная страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам (активно развиваются интеллектуальные чувства). Такое чувство, как эмоциональность, проявляется в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств. А интеллектуальное развитие, в свою очередь, выражается в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов.

Хочется отметить, что в юношеском возрастном периоде возрастает концентрация внимания и объём памяти, а также происходит логическое осмысление учебного материала. В исследовании Г.С. Абрамовой речь идет о том, что в юности так же активно формируется абстрактно-логическое мышление. В юношеском возрасте возникает потребность, связанная с познавательным умением самостоятельно разбираться в сложных вопросах и ситуациях. Кроме того, П.М. Якобсон говорит, что у лиц юношеского возраста мышление становится более систематическим и критическим. Это проявляется в том, что когнитивные процессы юношей подвержены эмоциям и чувствам. Юноши и девушки нуждаются в доказательствах и обоснованиях тех утверждений, которые они слышат от окружающих их людей. Они любят поспорить, нередко используют в своем лексиконе остроумные выражения, оригинальные формы выражения своих мыслей [30, с. 21].

По мнению О.Б. Дарвиш, Е.Е. Сапоговой, эмоционально-личностные свойства юношеского возраста активно развиваются. У юношей происходит значительная перестройка эмоциональной сферы. Кроме того, юноши показывают свою самостоятельность и решительность, а также критичность и

самокритичность. Помимо этого, они с резкостью воспринимают проявления лицемерия и грубости по отношению к себе. Также для юношеского возраста характерны проявления повышенной эмоциональной возбудимости. В основном, это проявляется в резкой смене настроения, ощущении неуверенности в своих силах и демонстрации тревожности. Следует отметить, что, чем старше юноша и девушка, тем сильнее у них улучшается общее эмоциональное состояние, так как кризис ранней юности остался позади.

Процесс развития эмоциональности в юношестве связан с индивидуально-личностными свойствами, а также с самосознанием и самооценкой личности. Наличие данных элементов обусловлено усилением личностного контроля, самоуправления, а также «открытием» своего внутреннего мира. Открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых выступает в качестве главного приобретения юношеского периода возрастного развития. Тем самым, внешний мир начинает восприниматься юношей «через себя». У него повышается волевая регуляция, т.е. развивается внутренний локус контроля. К тому же, проявляется стремление к самоутверждению.

Помимо всего прочего, в ходе протекания юношеского периода осуществляется процесс оценивания своей внешности (особенно у девушек). Юноши и девушки остро переживают из-за наличия у них признаков реального или мнимого избыточного веса, слишком большого или слишком маленького, на их взгляд, роста, а также других внешних изъянов. В таких «претензиях» по отношению к себе выражается эмоциональное измерение самооценки [38, с. 113].

Таким образом, стоит отметить, что главным новообразованием юношеского возраста является личностное и профессиональное самоопределение. В юношестве личность испытывает эмоциональные трудности, данный период протекает болезненным образом. Кроме того, существует общая закономерность, происходящая в психофилогенезе и в

психоонтогенезе. Согласно этой закономерности у индивида повышается не только уровень самоорганизации и саморегуляции, но и увеличивается уровень эмоциональной чувствительности. Также, одновременно, возрастают и возможности психологической защиты. Эмоциональные изменения в период юности во многом от них зависят. Юноши и девушки используют их в качестве способа адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т.д.

1.5. Средства развития личности в период студенчества

Студенческий возраст (18–25 лет) – это жизненный период, который по смыслу и основным закономерностям образует начальное звено в цепи зрелых возрастов [51, с. 34].

Изучением нюансов проблем, возникающих в период студенчества, как особой социально-психологической и возрастной категории занималась психологическая школа Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина присутствует копилка большого эмпирического материала, полученного в ходе наблюдений. В данном материале представлены результаты проведенных экспериментов и теоретических обобщений по проблеме студенческого возрастного периода.

В свою очередь, хочется отметить, что студенчество – это одна из социальных категорий, специфическая общность людей, являющихся частью института высшего образования. Данного рода категория берет свое начало с периода возникновения первых университетов в XI–XII вв. Студенчество, в свою очередь, строится благодаря обществу людей, которые планомерно

овладевают знаниями и профессиональными умениями, а также занимаются учебным трудом. Помимо этого, студенческий период развития включает в себя элементы профессиональной направленности и сформированности устойчивого отношения к будущей профессии. К тому же, проведенные исследования говорят о том, что уровень представлений студента о будущей профессии соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о нюансах выбранной им профессии, тем менее положительным предстает его отношение к учебе. Но все же, большая численность студентов положительно относятся к обучению [15, с. 28].

Период студенчества в социально-психологическом аспекте отличается от других групп населения наличием следующих элементов:

- высокий образовательный уровень развития;
- активное потребление культуры;
- высокий уровень познавательной мотивации;
- гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости;
- высокая социальная активность.

В интеллектуальном развитии во время студенчества при повышении интеллектуальных возможностей происходят пики и спады. Они присутствуют в различных познавательных процессах:

- Пики развития памяти – 20, 24–25, лет;
- Пики развития мышления – 21, 24, 26, лет;
- Пики развития внимания – 23, 29–33;
- Пики развития интеллекта в целом – 19, 22, 25.

Следует отметить, что при повышении интеллектуальных возможностей происходит неравномерность и гетерохронность в развитии отдельных психических функций.

Сведения, полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева, показали,

что студенческий возраст – это период, в ходе которого происходит достаточно сложное структурирование интеллекта, протекающий у каждого индивидуальным и вариативным образом. В этот период психические функции соединяются в единое целое благодаря учебной и научной деятельности [3, с. 214].

Помимо этого, следует отметить, что для интенсивного развития абстрактно-теоретического мышления необходимо наличие учебной и научной деятельности. Они связаны с аналитической и творческой работой, включающей в себя большие объемы информации. С помощью этого осуществляется процесс перестройки психических процессов, а также происходит интенсивное развитие памяти и внимания по отношению к профессионально-значимой информации.

Автор А.А. Вербицкий в рамках личностно-деятельностного подхода рассматривал студента, как активного субъекта, который самостоятельно организует свою деятельность в ходе педагогического взаимодействия. Субъекту присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности для решения конкретных профессионально-ориентированных задач.

Выделяют три типа мотивов, характеризующих учебную деятельность студентов:

- познавательная мотивация;
- мотивация достижения;
- профессиональная мотивация [46, с. 21].

Во время обучения у студентов формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Усвоенные знания, умения, навыки выступают уже в качестве средства профессиональной деятельности, нежели ранее. Этот факт подтверждается тем, что результаты некоторых опросов показывают, что в технических вузах у половины студентов не наблюдается мотива интереса к

профессии при выборе учебного заведения. Студенты не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии. Поэтому перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача. В своей педагогической деятельности им необходимо осуществлять формирование личности студента. Исходя из этого, учащийся выступает уже в качестве субъекта учебной деятельности. Также хочется отметить, что преподавателю необходимо обучить студентов планированию, организации своей деятельности, чтобы они без особых усилий могли учиться и общаться.

Ко всему прочему, социально-психологическая характеристика студенчества связана с такими элементами, как:

- формирование экономической самостоятельности;
- отход от родительского дома;
- образование собственной семьи.

Пора студенчества – это центральный период становления человека, личности в целом. Это период:

- появления социальной ответственности, взрослости, гражданской позиции;
- установления спортивных рекордов, технических и научных достижений, активной социализации человека как будущего профессионала;
- высокого уровня познавательной мотивации, активной интеллектуальной жизни;
- гармоничного сочетания интеллектуальной и социальной зрелости;
- позитивного восприятия жизни [22, с. 210].

К примеру, С.Д. Смирнов считает, что обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучаемым и обучающим. Благодаря протеканию этого процесса у учащегося формируются определенные знания и умения, которые напрямую зависят от его собственной активности

[52,с. 57].

Мы согласны с мнением А.В. Хуторского, который считает, что основная цель вузовского обучения – это способствование формированию у студентов знаний, умений, способов действий, необходимых при реализации будущей профессиональной деятельности. К примеру, в рамках компетентностного подхода, целью обучения выступает формирование у студента общекультурных и профессиональных компетенций. Данные компетенции являются совокупностью взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Ко всему прочему, обучение оказывает влияние на процесс формирования личности будущего профессионала в целом. У современного профессионала наблюдается особый строй мышления, без которого тяжело решать большой круг вопросов, встающих перед ним в практической жизни. Поэтому его подготовка не может ограничиваться только специальными знаниями и умениями.

В роли важных аспектов студенчества выступают цели обучения, которые направлены на формирование готовности:

- применять полученные знания, умения, способы действий в рамках будущей профессиональной деятельности;
- анализировать явления природы и общественной жизни;
- ориентироваться в вопросах коммуникации;
- разрешать конфликты, взаимодействовать с людьми, быть членом команды;
- развивать культурный уровень и профессиональную компетентность;

- быть социально мобильным, толерантным членом общества;
- принимать участие в научно-исследовательской деятельности в рамках выбранной профессии;
- производить анализ собственной профессиональной деятельности.

Традиционный подход к воспитанию делает основной акцент на том, что воспитание студентов – это воздействие на их психику и деятельность, благодаря которому формируются личностные свойства и качества, а также чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми и др. [32, с. 65].

Западная педагогика высшей школы выступает за необходимость воспитания молодежи, которая оказывает содействие личностному и профессиональному росту обучающихся. В 60-80-е гг. зарубежная теория и практика школьного и вузовского воспитания представлена трудами таких известных специалистов, как Л. Кольберг, Дж. Брунер, Х. Беккер. Авторы единогласно признали наличие кризиса всего процесса общественного воспитания обучающихся. По мнению Л. Кольберга, школы и университеты должны помочь учащимся развить в себе различного рода качества, которые бы благоприятным образом оказывали содействие в ходе профессиональной деятельности и, ко всему прочему, способствовали бы общественному прогрессу и установлению справедливого общества [44, с. 35].

С.Д. Смирнов выделяет несколько целей воспитания в вузе, которые заключаются в следующем:

- помочь осознать значимость профессиональной деятельности и профессионального саморазвития, профессиональной ответственности и этики;
- предоставить студентам широкое поле выбора путей самореализации в профессиональной деятельности;
- оказать помощь, способствующую осознанию радости творчества в

профессиональной и других сферах деятельности;

- помочь выработать индивидуальный стиль деятельности и общения.

Кроме того, С.Д. Смирнов подчеркивает, что для осуществления целей воспитания студенчества педагогам необходимо:

- совершенствовать студенческое самоуправление, в котором учащиеся могут приобрести опыт самостоятельного, ответственного поведения;
- проявлять уважительное отношение к студенту как к личности, давая ему образец отношения к людям и профессиональной деятельности;
- правильно организовать учебную деятельность студентов на основе диалога, обсуждения, постановки и решения научных и практических проблем [30, с. 19].

По мнению Е.В. Витенберга, в ходе личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный субъект педагогического взаимодействия. Учащийся имеет специфическую направленность познавательной и коммуникативной активности, которая способствует решению конкретных профессионально-ориентированных задач [16, с. 113].

Помимо всего прочего, хотелось бы отметить, что 3 типа мотивов характеризуют учебную деятельность обучающихся: 1) познавательная мотивация; 2) профессиональная мотивация; 3) мотивация достижения.

В свою очередь, на основе учебных действий формируются учебные умения студентов, к числу которых относятся:

- оперативно ориентироваться в большом объеме информации, самостоятельно анализировать информацию, выделять главное;
- давать аналитическую оценку проблемам;
- формулировать общие вопросы и проблемы;
- разрешать проблемы нестандартным способом;
- выступать перед аудиторией, грамотно дискутировать;

- принимать участие в ходе коммуникации и взаимодействии;
- выполнять квазипрофессиональную деятельность, взаимодействующую с моделированием профессиональной и научной деятельности в ходе обучения;

- анализировать ход своих мыслей.

В качестве способов формирования эффективной учебной деятельности студентов выступает:

- совместное обсуждение научных и научно-практических проблем преподавателями и студентами;

- включение участников образовательного процесса в совместную научно-исследовательскую деятельность;

- предоставление самостоятельной работы студентам, направленной на работу с информацией, постановку и решение научно-практических проблем;

- использование активных методов обучения (деловых игр, групповых дискуссий, творческих заданий);

- активация практической направленности обучения, использование квазипрофессиональной деятельности в процессе обучения;

- продуктивная деятельность преподавателя и студентов [25, с. 15].

Концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом (сокращенно СПД) разработала профессор В.Я. Ляудис. Организация концепции состоит из четырех основных требований:

- 1) включение участников в творческую продуктивную деятельность;

- 2) совместное планирование участниками образовательного процесса системы промежуточных задач (творческих и репродуктивных), необходимых для движения к намеченному продукту;

- 3) сотрудничество в учебной деятельности, в котором каждый,

ориентируясь на смысловую ее сторону, мог бы определять свой вклад в эту деятельность;

4) закономерная перестройка исходных взаимодействий по этапам: введение в деятельность; действия, распределенные между преподавателем и студентами; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия [37, с. 50].

Стратегия вышеупомянутой концепции уже реализуется в системе обучения в школе и вузе. Это происходит в ходе следующих учебных дисциплин: обучение письменной речи младших и старших школьников посредством введения сочинения сказок, историй и др.; обучение информатике старших школьников через включение социально значимых задач, а также обучение студентов чтению и пониманию сложных текстов и т.д.

В завершении хотелось бы отметить, что основным объектом усилий педагога выступает не столько освоение учебного содержания, сколько развивающаяся учебно-профессиональная позиция студентов. Достигая всех этапов поставленных перед собой учебных и профессиональных целей, а также целей овладения деятельностью в учебно-профессиональном партнерстве и усвоении норм социального взаимодействия, преподаватели обогащают тем самым план своей работы целями разных аспектов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Социализация оказывает влияние на процесс усвоения человеком принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения и деятельности (формирование в растущем человеке социально-типичного), а индивидуализация – на становление его индивидуальности (развитие индивидуально-неповторимого в конкретном человеке).

В стенах вуза необходимо организовать единую службу помощи и

поддержки, которая должна выстраиваться на многих принципах. Одним из главных является переход от запаздывающего карательного реагирования на отклонения в поведении к оказанию своевременной помощи, возобновление приоритета развития над наказанием.

Специфика процесса адаптации во многом зависит от существующих различий в методах обучения и организации учебного процесса в средней и высшей школах. Данные различия порождают своеобразный отрицательный эффект. В педагогике его называют «дидактическим барьером», происходящим между преподавателем и студентом.

Основная цель педагогической поддержки в период адаптации студентов к обучению заключается в содействии процессу личностно-профессионального развития в условиях новой образовательной ситуации, реализации творческого потенциала.

С помощью психолого-педагогической поддержки процесс обучения студентов становится последовательным, осознанным и обоснованным. Этот процесс направлен на самопознание, раскрытие истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Результатом педагогического руководства, оказывающего влияние на профессиональное самоопределение, является готовность к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

В ходе обучения иностранных студентов в российском вузе педагогу необходимо выстраивать педагогическое общение со студентом, учитывая ряд факторов. Основным фактором является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем.

В ходе построения педагогического межкультурного общения необходимо делать акцент на начальном этапе обучения иностранных студентов, который в свою очередь является сложным и неоднозначным периодом в процессе адаптации и социализации. Данный этап обладает

некоторыми особенностями, среди которых присутствуют: новая социокультурная среда, психологические, эмоциональные и физические нагрузки, усиленный характер обучения, профессиональная направленность обучения, учебная занятость студентов, координация обучения между учебными дисциплинами и т.д. [26, с. 11].

Выделяют следующие этапы адаптации иностранных студентов к обучению в вузе:

- преодоление языкового барьера;
- вступление в студенческую среду;
- принятие основных норм интернационального коллектива;
- выработка собственного стиля поведения;
- формирование положительного отношения к будущей профессии.

В ходе адаптации, у иностранных студентов возникают проблемы, происходящие при знакомстве с новыми требованиями российской системы высшего образования. Кроме того, данного рода проблемы связаны с их статусом иностранца в России, с особенностями возрастной психологии, а также с их национально-психологическими особенностями.

У иностранных студентов присутствует желание ускорить процесс вхождения в иной социум. Основная цель, побуждающая их к этому, заключается в том, что они неоспоримо хотят уменьшить дистанцию между собственной культурой и культурой страны изучаемого ими языка. Данное явление вполне понятно и объяснимо. Правда искусственно ускорить этот процесс не предоставляется возможным. Из-за этого неизбежно могут возникнуть противоречия между участниками коммуникации, которые принадлежат к разным культурам.

Процесс адаптации связан с происходящими изменениями, которые иностранный студент претерпевает в ходе учебной деятельности.

В период академической и социально-психологической адаптации

иностранные студенты претерпевают значительные личностные изменения. Учащиеся становятся членами студенческого малого и большого коллектива – от академической группы до университета.

Многоуровневый и динамичный процесс адаптации реализуется, как правило, менее динамичными психическими состояниями и далее – относительно устойчивыми по отношению к ним способностями как набором свойств личности.

Адапционность – это необходимое свойство человека и психики, основанное на соответствующих задатках. Их прижизненное изменение и формирование в категорию способностей должны стать предметом не одного особого рассмотрения.

Адапционные способности являются проявлением взаимодействия сложных многоуровневых структур. Их развитие в конкретной (учебной) деятельности обеспечивается изменением системы индивидуальных свойств. Внутри деятельности, при ее освоении субъектом, процесс адаптации многократно повторяется, видоизменяется. Рефлексируемый, внутренне мотивированный процесс изменения отношений к деятельности, к ситуации взаимодействия со средой, – это целостная система индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами действительности [60, с. 72].

Уровень развития и функционирования адапционных способностей личности зависит от накопленного адапционного опыта и «актуального потока информации». Изменение отношения к интериоризированному опыту (рефлексия) дает новый опыт, который является психическим новообразованием личности, образующимся в процессе развития адапционных способностей.

Помимо этого, нами была разработана модель адапционных способностей, которую мы представили в виде схемы:



Рис. 1. Схема. Модель адаптационных способностей

Из данной схемы видно, что адаптационные способности включают в себя 3 группы способностей: 1) социальная адаптационная способность; 2) психологическая адаптационная способность; 3) организационная адаптационная способность. Мы полагаем, что для успешной адаптации к социальной среде иностранным студентам необходимо владеть определенного рода умениями и навыками. К примеру, для социальной адаптационной способности – умениями и навыками социокультурной коммуникации, для психологической адаптационной способности – умениями и навыками психической саморегуляции личности, а для организационной адаптационной способности – умениями и навыками самоорганизации в обучении и общении.

Среди факторов, содействующих развитию адаптационных способностей, выделяется становление и функционирование в деятельности рефлексивно-мотивационных процессов сознания, приводящих в действие адаптационно-защитные психологические механизмы.

Актуальный уровень адаптации определяет восприятие изменений среды

как лично значимой ситуации. Объективная нужда отражается как потребность в адаптации, а ее рефлексия активизирует смысловую и эмоциональную сферу сознания. Возникает переживание преграды и осознание смысла ее преодоления. Адаптация, как процесс, входит, а не просто сопровождает активность, включая в ценностную сферу наиболее значимый опыт.

Главным новообразованием юношеского возраста является личностное и профессиональное самоопределение. В юности личность испытывает эмоциональные трудности, данный период протекает болезненным образом. Кроме того, существует общая закономерность, происходящая в психофилогенезе и в психоонтогенезе. Согласно этой закономерности у индивида повышается не только уровень самоорганизации и саморегуляции, но и увеличивается уровень эмоциональной чувствительности. Также, одновременно, возрастают и возможности психологической защиты. Эмоциональные изменения в период юности во многом от них зависят. Юноши и девушки используют их в качестве способа адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т.д.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методы исследования

С целью изучения психологических аспектов адаптации иностранных студентов в период обучения в вузе нами было проведено исследование на выборке в количестве 84 человек. Базой исследования является Сибирский юридический институт МВД России г. Красноярск. В качестве диагностического инструментария нами использовались: модифицированная версия анкеты «Прогноз», модифицированный индивидуально-типологический опросник (ИТО+), личностный профиль по Айзенку ЕРР-S, многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», предложенный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. С помощью представленных методик была проведена первичная диагностика. Затем все студенты были поделены на две группы: 42 испытуемых в экспериментальной и 42 человека в контрольной группе. В течение двух месяцев экспериментальная группа подвергалась воздействию тренинга, контрольная группа испытуемых воздействию тренинга не подвергалась. После чего, на обеих группах была проведена повторная диагностика, с целью выявления значимых изменений психологических аспектов адаптации.

Рассмотрим содержание диагностического инструментария:

1. Модифицированная версия анкеты «Прогноз».

Данная методика содержит 86 утверждений, большая часть которых заимствована из СМИЛ; 71 из них образует шкалу «Нервно-психическая устойчивость» и 15 – шкалу «Неискренности». Относительно каждого утверждения обследуемый должен вынести суждение – справедливо оно по

отношению к нему, или нет (соответственно, выбрать ответ «верно» или «неверно»).

Контент-анализ шкалы «НПУ» показывает, что она весьма неоднородна и содержит признаки разнообразных поведенческих девиаций (включая асоциальные поступки), невротические и психопатические симптомы, а также проявления интроверсии. Считается, что она позволяет выявить отдельные предболезненные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов.

Структура методики:

– 7 первичных содержательных шкал – нормопринятие (13 пунктов), волевой контроль поведения (11 пунктов), агрессивность (12 пунктов), аддиктивная предрасположенность (11 пунктов), (10 пунктов);

– вторичная (интегральная) шкала «нервно-психическая устойчивость» (46 пунктов), в состав которой вошли пункты из первичных шкал психотические проявления, тревожность, депрессия, большая часть пунктов из шкалы агрессивность, а также ряд пунктов, не вошедших в первичные шкалы;

– вторичная (интегральная) шкала «социализация» (32 пункта), в состав которой вошли пункты из первичных шкал нормопринятие, волевой контроль поведения, аддиктивная предрасположенность (с обратным знаком), часть пунктов из шкалы агрессивность (с обратным знаком);

– самостоятельная контрольная шкала «социальная желательность» (14 пунктов);

– вторичная контрольная шкала «атипичность ответов» (16 пунктов).

Некоторые пункты методики включены только в состав вторичных шкал. Вторичные шкалы в незначительной степени пересекаются.

2. Модифицированный индивидуально-типологический опросник (ИТО+).

Данный опросник разработан на базе «Индивидуально-типологического опросника» (ИТО) Л.Н. Собчик. Целью модификации было расширение информативности инструмента и повышение его психометрических характеристик.

Прототип методики разработан Л.Н. Собчик на основе понимания личности с позиции теории ведущих тенденций, которые пронизывают все ее уровни: и биологические, и характерологическую структуру, и уровень социальной активности.

В оригинальной версии опросник «ИТО» состоит из 91 вопроса, образующих 10 первичных шкал:

8 основных:

- экстраверсия (Эв);
- спонтанность (Сп);
- стеничность (Ст);
- ригидность (Рг);
- интроверсия (Ив);
- сензитивность (Сз);
- тревожность (Тр);
- лабильность (Лб);

и две контрольных:

- неискренность (НИ);
- аггравация (подчеркивание проблем) (Аг).

В предлагаемой версии ПМО опросник включен в модифицированном 133-пунктовом варианте, получившем название «ИТО+», в его последней (2008 г.) редакции.

Формат ответов – альтернативный (в компьютерной версии – «Верно» или «Неверно»). За каждый выбор, совпадающий с «ключом», в соответствующую шкалу добавляется один балл.

В «ИТО+» вошло абсолютное большинство пунктов оригинальной версии методики, хотя некоторые пункты (из-за неудовлетворительной дискриминативности или явной тавтологичности) пришлось заменить или отредактировать.

Наряду с этим, в опросник включены более 40 дополнительных утверждений, отражающих наличие у субъекта тех или иных невротических и патохарактерологических тенденций, проявляющихся как в отношениях с его социальным окружением, так и во внутреннем дискомфорте, сниженной самооценке, ипохондрических тенденциях. Дополнительные пункты распределены по опроснику диффузно. Это позволяет снизить вероятность развития у испытуемого защитной реакции на тест или негативного отношения к обследованию из-за очевидно «патологического» содержания пунктов.

За счет вновь введенных пунктов были дополнительно образованы три новые шкалы: «дезадаптация», «агрессия» и «депрессия».

3. Личностный профиль по Айзенку ЕРР-S.

Оригинальный вариант ЕРР был слишком громоздким, поэтому в 1996 г. была предложена сокращенная версия опросника – ЕРР-S, содержащая по 3 шкалы для каждой главной переменной и шкалу лжи (по 20 пунктов в каждой шкале). В этом варианте опросника переменная экстраверсии представлена следующими тремя свойствами: общительность, активность, напористость; переменная нейротизма – шкалами «тревожность», «самоуничтожение», «подавленность»; переменная психотизма – шкалами «склонность к риску», «импульсивность», «безответственность». Используется трехальтернативный формат ответов, предусматривающий наряду с утвердительным или отрицательным ответом на вопрос возможность (в затруднительных случаях)

неопределенного ответа. Таким образом, оценки по первичным шкалам могут принимать значения от 0 до 40. Высокий балл по любой шкале указывает на соответствующую выраженность оцениваемого аспекта.

4. Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность».

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» предложен А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. Он предназначен для изучения адаптационных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития.

В опроснике авторы выделяют четыре структурных уровня, хотя в практике ППО наиболее часто используются шкалы так называемого третьего и четвертого уровней.

К шкалам третьего уровня отнесены нервно-психическая устойчивость (НПУ), коммуникативный потенциал (КП) и моральная нормативность (МН). В совокупности эти три шкалы образуют интегральную шкалу четвертого уровня – личностный адаптационный потенциал (ЛАП).

Шкала «Неискренность» позволяет оценить степень объективности ответов. Если общее количество баллов по шкале превышает 10, ответы испытуемого рассматриваются как необъективные (вследствие стремления испытуемого как можно больше соответствовать «социально желаемому» типу личности), а полученные по остальным шкалам результаты – как недостоверные.

МЛО «Адаптивность» состоит из 165 утверждений, большая часть которых заимствована из СМИЛ. Каждое утверждение обследуемый оценивает с точки зрения соответствия его представлениям, взглядам, особенностям поведения и самочувствия и выражает свое согласие или несогласие с ним.

Шкала «Законопослушность» включает утверждения, свидетельствующие о степени принятия испытуемым социальных, правовых и групповых норм,

готовности следовать им в повседневной жизни, добросовестности, ответственности, выраженности чувства долга.

Шкала «Агрессия» включает утверждения, отражающие уровень враждебности и подозрительности по отношению к окружающим, раздражительности, низкому самоконтролю над негативными эмоциями, готовности к соперничеству, конфликтам, вплоть до применения физической силы.

Шкала «Депрессия» оценивает выраженность таких тенденций, как склонность к переживанию чувства вины, повышенная ранимость, недооценка своих возможностей, знаний и способностей, преобладание тревожного, подавленного, озабоченного настроения, болезненное переживание любых жизненных неудач. Такие люди легко поддаются чужому влиянию, в коллективе чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся скромно и обособленно. Высокие уровни оценок по данной шкале могут указывать на суицидальную предрасположенность.

Шкала «Ипохондрия» включает утверждения, свидетельствующие о наличии и выраженности ипохондрических тенденций у испытуемого. Высокие оценки свидетельствуют об озабоченности состоянием своего физического здоровья. Для таких лиц характерны тщательное самонаблюдение за собственными ощущениями (сверхконтроль), пессимистическое отношение к жизни, эгоцентричность, склонность к истребованию дополнительных льгот, использование соматических жалоб как средства давления на окружающих.

2.2. Результаты экспериментального исследования

Результаты диагностики студентов по методике В.Ю. Рыбникова «Прогноз», предназначенной для определения уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) представлены на рисунке 2.

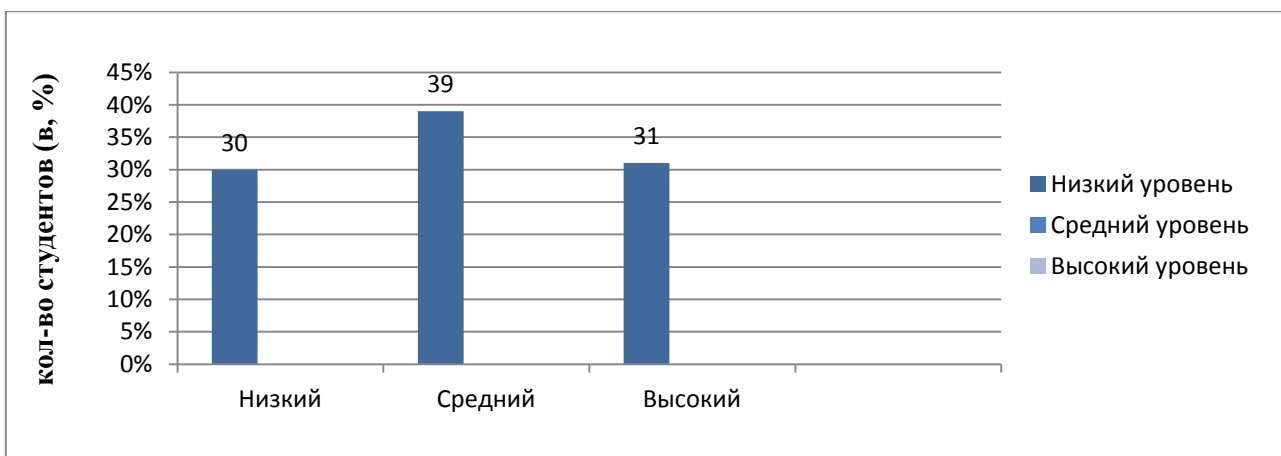


Рис.2. Результаты диагностики уровня нервно-психической устойчивости студентов

В ходе обследования было выявлено, что 29,8% (25 человек) испытуемых имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости. Это говорит о том, что испытуемые имеют высокую вероятность нервно-психических срывов. Также было выявлено, что у 38,8% (33 человека) респондентов средний уровень нервно-психической устойчивости. Это свидетельствует о том, что, хоть у испытуемых достаточно устойчивая нервная психика, все же существует вероятность нервно-психических срывов в напряженных, экстремальных ситуациях. И 31,8% (27 человек) количество испытуемых с высоким показателем, у таких людей высокий уровень нервно-психической устойчивости, это говорит о том, что нервно-психические срывы маловероятны.

Результаты диагностики студентов по модификационному индивидуально-типологическому опроснику (ИТО+) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики студентов по методике ИТО+

Шкала	Гипоэмотивность (0–1 б)		Норма (3–4 б)		Умеренная выразительность (5–7 б)		Избыточная выразительность (8–9 б)	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Ложь	-	-	-	-	23,8	10	76,2	32
Аггравация	-	-	9,5	4	28,6	12	61,9	26
Экстраверсия	16,7	7	4,8	2	42,8	18	35,7	15

Продолжение таблицы 1

Спонтанность	19	8	4,8	2	19	8	57,2	24
Агрессивность	4,8	2	28,6	12	28,6	12	38	16
Ригидность	16,7	7	7,2	3	42,8	18	33,3	14
Интроверсия	23,8	10	11,9	5	14,3	6	50	21
Сензитивность	21,5	9	26,2	11	9,5	4	42,8	18
Тревожность	26,2	11	28,6	12	19	8	26,2	11
Лабильность	61,9	26	9,5	4	16,7	7	11,9	5

Условные обозначения:

Гипоэмотивность – низкий уровень;

Норма – средний уровень;

Умеренная выраженность – проявление повышено, но остается в пределах нормы;

Избыточная выраженность – проявление значительно.

Анализируя результаты, представленные в таблице, мы можем констатировать следующее:

1) Студенты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости в большинстве не склонны ко лжи и выставлению себя в лучшем свете во время ответов на вопросы теста (баллы по шкалам «Ложь» и «Аггравация» находятся в пределах нормы); большинство таких студентов общительны, проявляют высокую социальную активность, открыты и опираются на впечатления от реальности (норма и умеренная выраженность баллов по шкале «Экстраверсия»); большинство студентов достаточно спонтанны (нормальные и умеренно выраженные баллы по шкале «Спонтанность»); такие студенты не склонны к проявлению агрессии в любых ситуациях, о чем свидетельствуют низкие показатели по шкале «Агрессивность»; большинство студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости достаточно ригидны (показатели в норме по шкале «Ригидность»); низкий балл по шкале «Интроверсия» позволяет характеризовать таких студентов как незастенчивых и незамкнутых личностей; показатели студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости по шкале «Сензитивность» находятся в норме, что говорит о нормальном уровне эмоциональной чувствительности и

конформности; студенты данной группы также отличаются низким уровнем тревожности и лабильности.

2) Отличительной особенностью студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости по результатам диагностики по методике ИТО+ является отсутствие высоких показателей по какой-либо шкале опросника. Данную группу можно охарактеризовать следующим образом: не склонны ко лжи и аггравации, достаточно эмоциональны и общительны, большинство слишком спонтанны, обладают гибкостью интеллекта, в меру тревожны и лабильны, а также чувствительны и ранимы.

3) Особый интерес в рамках нашего исследования представляют студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости. Характерной чертой для студентов данной группы является наличие высоких показателей по всем шкалам у большинства группы. Студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости также, как и большинство испытуемых двух предыдущих групп, не склонны к тому, чтобы давать социально желаемые ответы на вопросы теста, об этом свидетельствуют низкие показатели большинства по шкалам «Ложь» и «Аггравация». Избыточная выраженность таких свойств, как экстраверсия, спонтанность, агрессивность, интроверсия, сензитивность, тревожность и лабильность (высокие показатели по соответствующим шкалам) позволяют сделать вывод о том, что студенты данной группы направляют свои интересы и энергию во внешний мир, а не во внутренний, высоко общительны и открыты; способны к свободному выбору из всего диапазона чувств, мыслей и поведения, включая выбор эго-состояний; достаточно враждебны, злобны, в некоторых ситуациях могут терять контроль над собой и имеют склонность к нападениям; во многих случаях такие студенты могут обращаться в свой внутренний мир и становятся замкнутыми личностями; такие студенты обладают повышенной чувствительностью к происходящим с ними событиям, особенностью таких студентов можно считать

повышенный уровень тревожности, боязнь новых ситуаций и испытаний любого рода. Умеренная выраженность такого показателя, как ригидность, свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости аккуратны и педантичны, верны своим принципам, прямолинейны и практичны.

Результаты диагностики по методике «Личностный профиль» (EPP-S) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики студентов
по методике «Личностный профиль» (EPP-S)

Шкалы	В		С		Н	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Общительность	7,2	3	23,8	10	69	29
Активность	4,8	2	19	8	76,2	32
Напористость	26,2	11	21,4	9	52,4	22
Тревожность	57,1	24	16,7	7	26,2	11
Самоуничижение	61,9	26	21,4	9	16,7	7
Подавленность	69	29	16,7	7	14,3	6
Склонность к риску	35,7	15	26,2	11	38,1	16
Импульсивность	74	31	19	8	7	3
Агрессивность	57	24	31	13	12	5
Безответственность	47,6	20	38,1	16	14,3	6
Социальная желательность	38,1	16	42,9	18	19	8

Условные обозначения:
В – высокий показатель;
С – средний показатель;
Н – низкий показатель.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

1) Студенты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости общительны, активны, податливы, позитивно настроены, не склонны к риску, способны сохранять спокойствие и контролировать свои эмоции в критических ситуациях, имеют достаточно высокий уровень ответственности.

2) У студентов, обладающих средним уровнем нервно-психической устойчивости, наиболее ярко выражены такие свойства личности, как склонность к риску и ответственность. Показатели по остальным шкалам находятся в пределах нормы.

3) Студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости можно характеризовать как необщительных, безынициативных, тревожных, самоуничижающих, подавленных, склонных к риску, импульсивных и агрессивных личностей.

Результаты диагностики студентов по методике «Адаптивность» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики студентов по методике «Адаптивность»

Шкалы	<70		71–80		81–90	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
L(достоверность)	71,4	30	21,4	9	7,2	3
F(надежность)	28,6	12	38,1	16	33,3	14
K(коррекция)	90,5	38	9,5	4	-	-
Hs(ипохондрия)	40,5	17	35,7	15	23,8	10
D(депрессия)	9,5	4	47,6	20	42,9	18
Hу(истерия)	28	12	48	20	24	10
Pd(психопатия)	19,1	8	33,3	14	47,6	20
Mf(мужественность-женственность)	71,4	30	28,6	12	-	-
Pa(паранояльность)	61,9	26	38,1	16	-	-
Pt(психастения)	38,1	16	28,6	12	33,3	14
Sc(шизоидность)	23,8	10	47,6	20	28,6	12
Ma(гипомания)	21,4	9	52,4	22	26,2	11
Si(социальная интроверсия)	29	12	40	17	31	13

Условные обозначения:

<70 – акцентуация не выражена;

71-80 – наличие определенных личностных акцентуаций;

81-90 – наличие выраженных акцентуаций характера;

>90 – показана обязательная консультация психиатра.

По результатам, представленным в таблице, мы видим, что показатели всех студентов по шкале «Достоверности» соответствуют норме (не превышают

70 баллов), что позволяет констатировать достоверность полученных в ходе диагностики данных.

Проанализировав результаты диагностики, представленные в таблице, мы можем сделать вывод о том, что у студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости не выявлено ни одной выраженной акцентуации характера. Большинство показателей находятся в пределах нормы, когда акцентуация не выражена. Однако, по шкале «Гипомании» большинство испытуемых набрали количество баллов, входящих в диапазон 71–80 Т-единиц, что говорит о частой повышенной активности, приподнятом настроении, повышенной коммуникабельности и поиску новых ощущений у студентов данной группы.

Анализ данной таблицы также позволяет сделать вывод о том, что у 6% (14 человек) студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости ярко выражена такая акцентуация, как ипохондрия. Таких студентов можно охарактеризовать, как социально пассивных, медленно адаптирующихся к профессиональным условиям, новому коллективу и климатическим факторам. Такие люди в ходе межличностных конфликтов зачастую способны терять самообладание. У 5% (13 человек) испытуемых данной группы отмечается тенденция к сниженному фону настроения, неуверенности в своих силах, тревоге, повышенном чувстве вины, ослаблении волевого контроля. Об этом свидетельствуют высокие показатели по шкале «Депрессия». Акцентуация гипомании выражена у 3% (8 человек) испытуемых. У таких людей интересы, как правило, скоротечны, поверхностны, неустойчивы, дефицит выдержки и настойчивости. Эгоцентризм, эмоциональная незрелость, ненадежность моральных установок и привязанностей. У незначительного количества испытуемых со средним уровнем нервно-психической устойчивости выражены такие акцентуации, как паранойяльность и психоастения. Характерными чертами паранойяльности являются конкретность мышления, излишний

педантизм и детализация. Такие студенты склонны к ригидности в решении жизненных проблем и медленной смене настроения. Отличительными чертами психоастенической личности можно считать излишнюю тревожность и нерешительность, боязливость в принятии решений и сомнения в правильности выбора, а также неуверенность в себе и повышенное чувство вины. По остальным шкалам акцентуации не выражены.

Анализируя результаты, представленные в таблице, мы также можем сделать вывод о том, что у студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости проявляются все акцентуации. Наиболее выраженными являются акцентуации ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, психоастении, шизоидности, гипомании и социальной интроверсии. Эти факты позволяют нам характеризовать студентов данной группы как самокритичных, социально пассивных, неуверенных в своих силах, эмоционально лабильных, агрессивных, конфликтных, склонных к альтруистическим проявлениям и фантазированию, эмоционально незрелых и имеющих сложности в установлении социальных контактов.

Проанализировав и обобщив результаты первичной диагностики, мы разделили испытуемых на 2 группы. В экспериментальную группу вошли 42 человека: 25 человек с низким уровнем нервно-психической устойчивости и 17 человек со средним уровнем нервно-психической устойчивости. Экспериментальная группа подвергалась воздействию тренинга развития адаптационных способностей. В контрольную группу вошли 42 студента: 27 студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, 15 студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости.

После проведения тренинга с целью развития адаптационных компонентов у иностранных студентов нами была проведена повторная диагностика адаптации иностранных студентов экспериментальной группы.

Распределение результатов повторного диагностического исследования экспериментальной группы с помощью модификационного индивидуально-типологического опроснику (ИТО+) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты повторной диагностики экспериментальной группы студентов по методике ИТО+

Шкала	Гипоэмотивность (0–1 б)		Норма (3–4 б)		Умереннаявыраженно сть (5–7 б)		Избыточнаявыраженно сть (8–9 б)	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Ложь	88,1	37	12	5	-	-	-	-
Аггравация	40,5	17	57,1	24	-	-	2,5	1
Экстраверсия	59,5	25	9,5	4	-	-	31	13
Спонтанность	50	21	4,8	2	11,9	5	33,3	14
Агрессивность	38,1	16	47,6	20	9,5	4	4,8	2
Ригидность	52,4	22	12	5	33,2	14	2,4	1
Интроверсия	11,9	5	38	16	9,5	4	40,4	17
Сензитивность	11,9	5	42,8	18	14,3	6	31	13
Тревожность	40,5	17	50	21	4,8	2	4,7	2
Лабильность	47,6	20	12	5	7,1	3	33,3	14

Условные обозначения:

Гипоэмотивность– низкий уровень;

Норма – средний уровень;

Умеренная выраженность – проявление повышено, но остается в пределах нормы;

Избыточная выраженность – проявление значительно.

Для более подробного анализа повторной диагностики студентов мы составили диаграммы динамики изменений по показателям, которых коснулись заметные изменения после проведения тренингов.

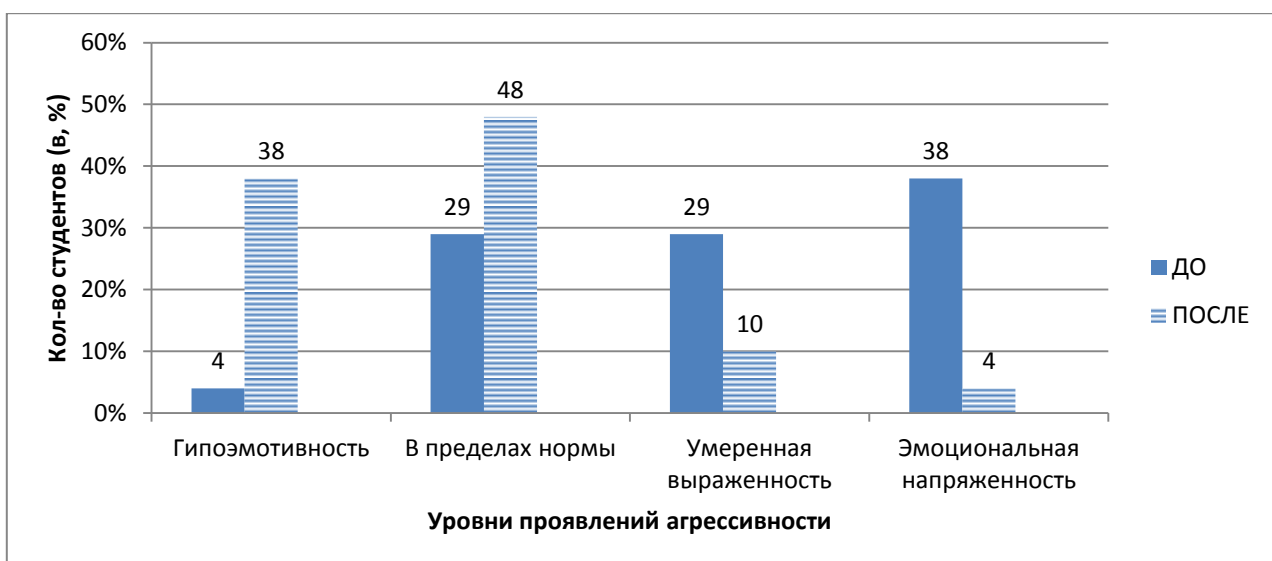


Рис.3. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням проявлений агрессивности (методика ИТО+)

Анализируя представленные на диаграмме данные, мы можем констатировать, что уровень агрессивности у иностранных студентов значительно снизился. Об этом свидетельствует то, что повысилось количество студентов с низким (гипоэмотивностью) и средним (в пределах нормы и умеренная выраженность) уровнем агрессивности, соответственно, количество студентов с высоким уровнем, снизилось.

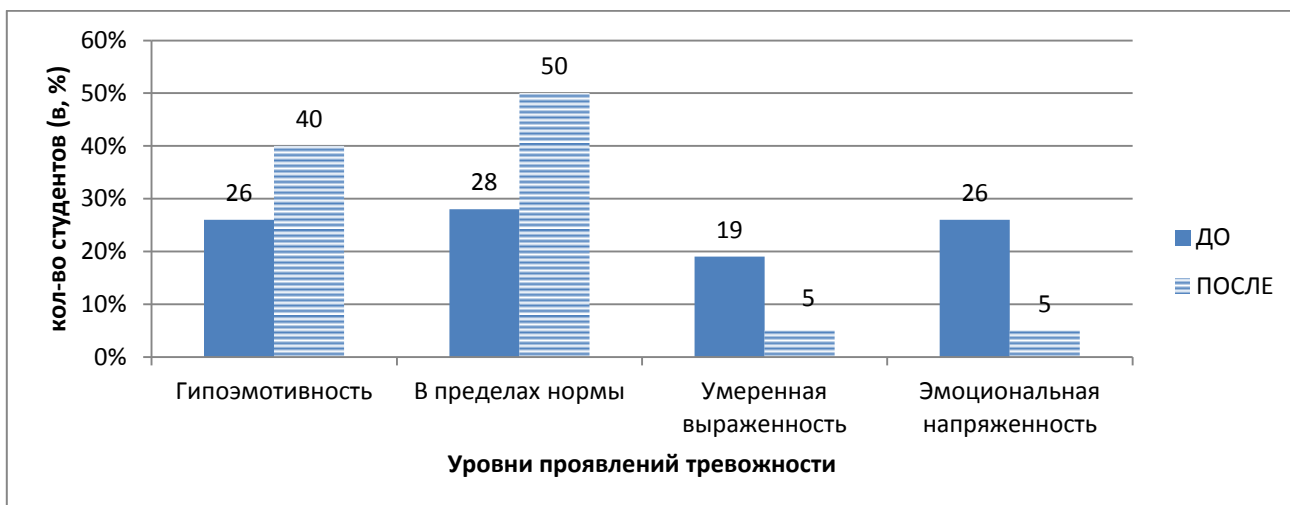


Рис.4. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням проявлений тревожности (методика ИТО+)

Проанализировав результаты повторной диагностики студентов, мы можем сделать вывод о том, что понизился уровень тревожности. Об этом свидетельствует то, что повысилось количество показателей по шкале «Напряженность», находящихся в пределах нормы и гипоземотивность по данному параметру. Также об этом свидетельствует снижение количества показателей умеренной выраженности и эмоциональной напряженности по шкале «Тревожность».

Сравнивая две группы выборки, мы использовали математический анализ на основе критерия Т-Стьюдента.

Таблица 5

Значимость различий по уровню тревожности и агрессивности
исследуемых групп иностранных студентов

Шкала опросника	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Уровень достоверности различий
«Агрессивность»	5,5	1,99	$p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$
«Тревожность»	2,6	1,99	$p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$

Таким образом, у иностранных студентов существуют достоверные различия в уровнях проявлений тревожности и агрессивности контрольной и экспериментальной группы, при этом уровень достоверности: агрессивности – $p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$, тревожности – $p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$.

Распределение результатов повторного диагностического исследования контрольной и экспериментальной группы с помощью методики «Личностный профиль» (EPP-S) представлено в таблице 6.

Результаты повторной диагностики студентов
по методике «Личностный профиль» (EPP-S)

Шкала	В		С		Н	
	%	ч	%	ч	%	ч
Общительность	38,1	16	42,9	18	19	8
Активность	33,3	14	50	21	16,7	7
Напористость	-	-	31	13	69	29
Тревожность	33,3	14	14,3	6	52,4	22
Самоуничижение	45,3	19	33,3	14	21,4	9
Подавленность	54,8	23	19	8	26,2	11
Склонность к риску	9,5	4	38,1	16	52,4	22
Импульсивность	33,3	14	45,2	19,1	21,4	9
Агрессивность	12	5	50	21	38	16
Безответственность	31	13	50	21	19	8
Социальная желательность	4,8	2	38,1	16	57,1	24

Условные обозначения:

В – высокий показатель;

С – средний показатель;

Н – низкий показатель.

Для более подробного анализа повторной диагностики студентов мы составили диаграммы динамики изменений по показателям, которых коснулись заметные изменения после проведения тренингов.

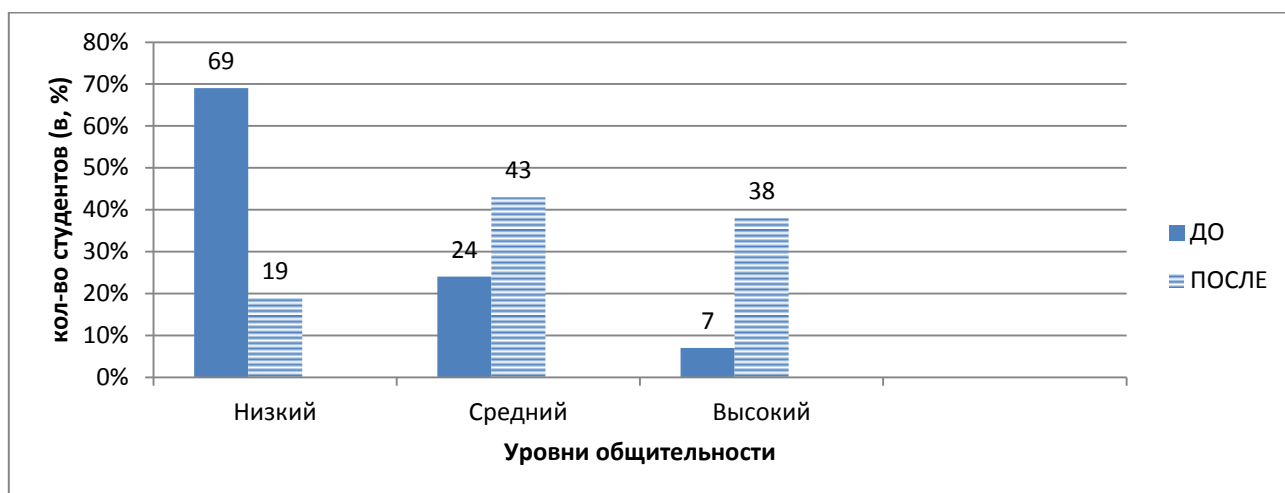


Рис.5. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням общительности (методика «Личностный профиль»)

Проанализировав диаграмму, мы можем сказать, что показатели по шкале «Общительность» повысились: количество низких показателей снизилось, а количество высоких и средних показателей по данной шкале повысилось.

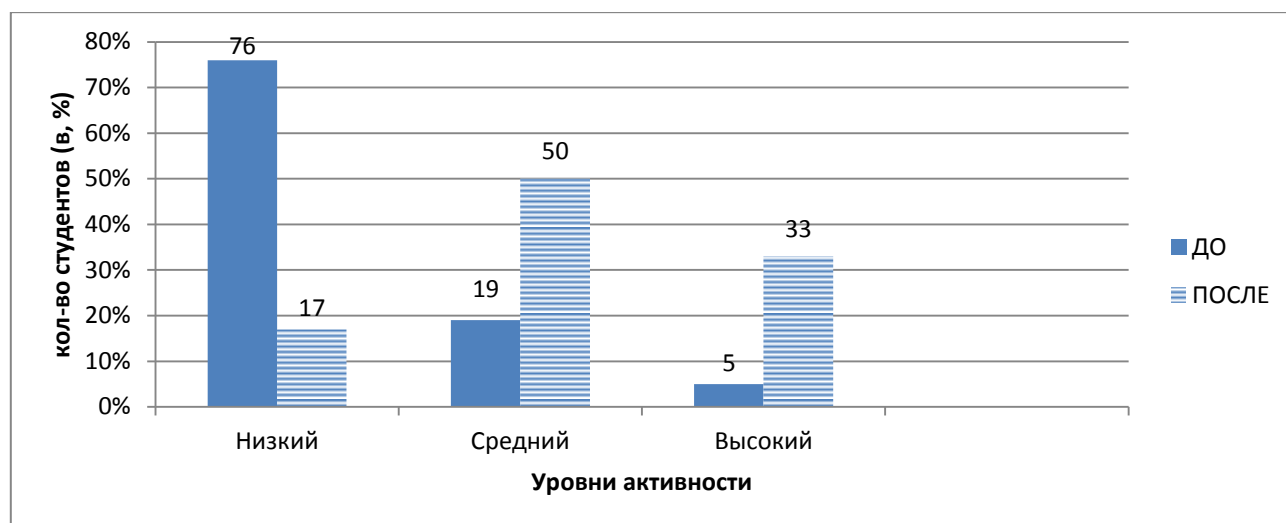


Рис. 6. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням активности (методика «Личностный профиль»)

Анализируя результаты, представленные на диаграмме, мы можем сделать вывод о том, что иностранные студенты после воздействия тренинговой программы стали более активными. Об этом свидетельствует тот факт, что в ходе повторной диагностики экспериментальной группы выявился рост высоких и средних показателей и явное снижение низких по шкале «Активность».

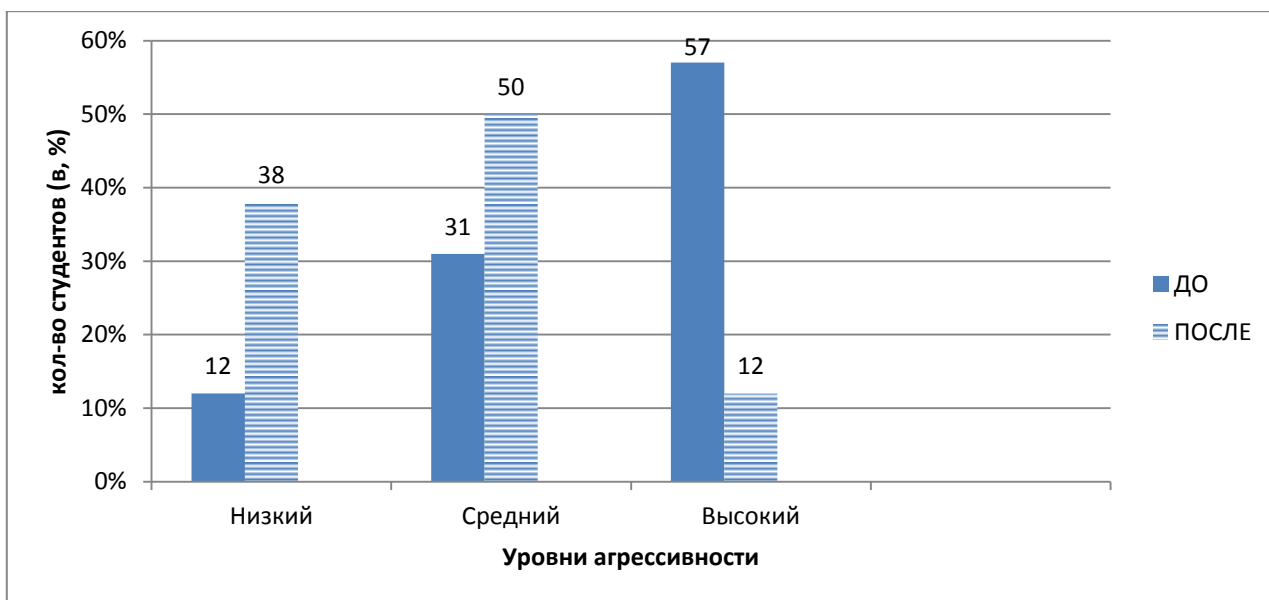


Рис. 7. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням агрессивности (методика «Личностный профиль»)

Проанализировав данную диаграмму, мы можем констатировать то, что в ходе повторной диагностики экспериментальной группы выявилось снижение уровня агрессивности иностранных студентов: значительно уменьшилось количество высоких показателей по данной шкале и увеличилось количество низких показателей.

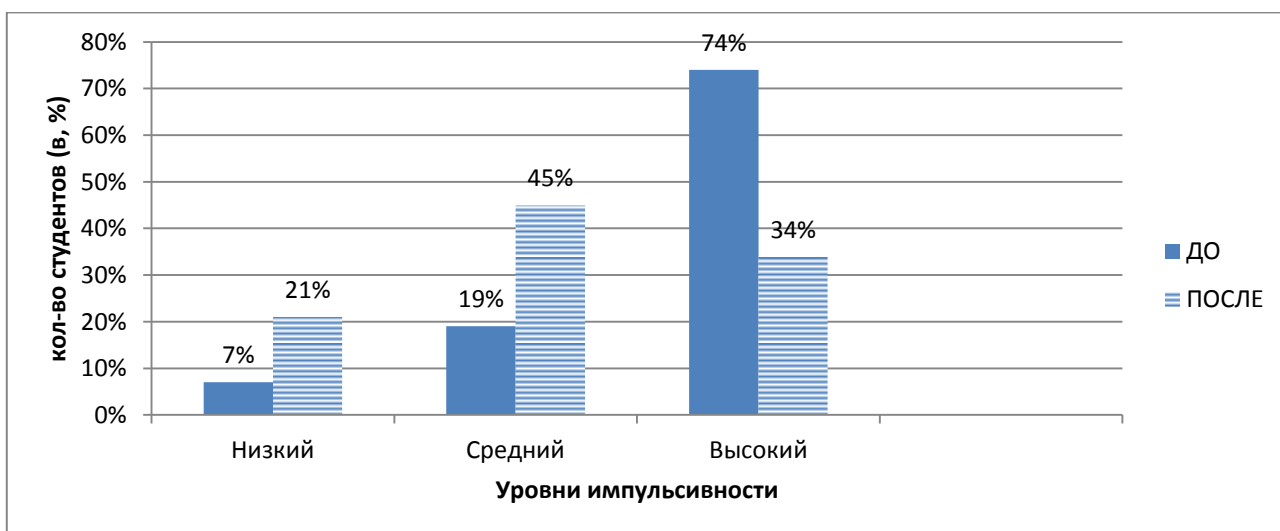


Рис. 8. Распределение выборочной совокупности студентов по уровням импульсивности (методика «Личностный профиль»)

Данные диаграммы свидетельствуют о том, что после воздействия тренинговой программы, иностранные студенты стали менее импульсивны: снизилось количество высоких показателей и повысилось количество средних и низких показателей по шкале «Импульсивность».

Сравнивая две группы выборки, мы использовали математический анализ на основе критерия Т-Стьюдента.

Таблица 7

Значимость различий по уровню общительности, активности, агрессивности и импульсивности исследуемых групп иностранных студентов

Шкала опросника	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Уровень достоверности различий
«Общительность»	5,8	1,99	$p > 0,05$ $p > 0,01$
«Активность»	6,6	1,99	$p > 0,05$ $p > 0,01$
«Агрессивность»	5,1	1,99	$p > 0,05$ $p > 0,01$
«Импульсивность»	3,9	1,99	$p > 0,05$ $p > 0,01$

Таким образом, у иностранных студентов существуют достоверные различия в уровнях проявлений общительности, активности, агрессивности и импульсивности контрольной и экспериментальной группы, при этом уровень достоверности: общительности $-p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$, активности $-p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$, агрессивности $-p > 0,05$ $p > 0,01$, импульсивности $-p > 0,05$ $p > 0,01$.

Распределение результатов повторного диагностического исследования контрольной и экспериментальной группы с помощью методики «Адаптивность» представлено в таблице 8.

Результаты повторной диагностики по методике «Адаптивность»

Шкала	<70		71–80		81–90	
	%	ч	%	ч	%	ч
L(достоверность)	59,5	25	31	13	9,5	4
F(надежность)	9,5	4	50	21	40,5	17
K(коррекция)	88	37	12	5	-	-
Hs(ипохондрия)	66,6	28	28,6	12	4,8	2
D(депрессия)	14,3	6	59,5	25	26,2	11
Hу(истерия)	54,8	23	38,1	16	7,1	3
Pd(психопатия)	23,8	10	38,1	16	38,1	16
Mf(мужественность-женственность)	85,7	36	14,3	6	-	-
Pa(паранояльность)	76,2	32	23,8	10	-	-
Pt(психастения)	45,2	19	35,7	15	19,1	8
Sc(шизоидность)	33,3	14	54,8	23	11,9	5
Ma(гипомания)	28,6	12	59,5	25	11,9	5
Si(социальная интроверсия)	54,8	23	45,2	19	-	-

Условные обозначения:

<70 – акцентуация не выражена;

71–80 – наличие определенных личностных акцентуаций;

81–90 – наличие выраженных акцентуаций характера;

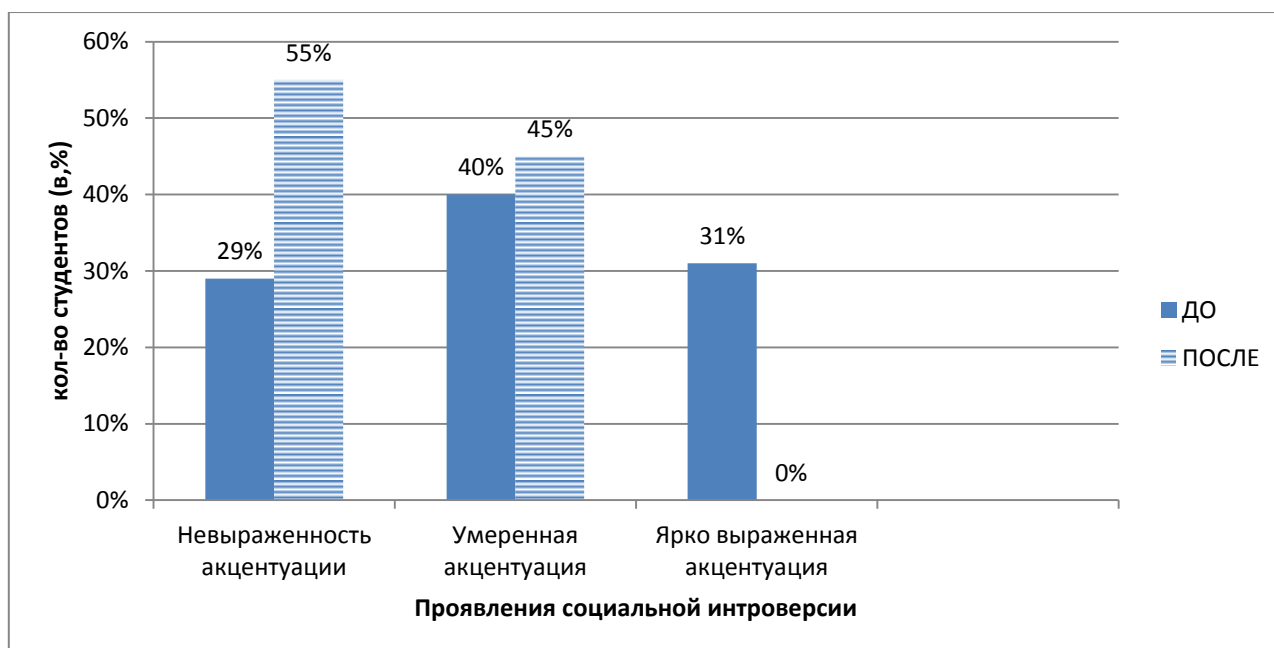


Рис. 9. Распределение выборочной совокупности студентов по проявлениям социальной интроверсии (методика «Адаптивность»)

Проанализировав результаты повторной диагностики иностранных студентов, вошедших в состав экспериментальной группы, по методике «Адаптивность» мы можем сделать вывод о том, что у испытуемых после воздействия тренинговой программы понизился уровень социальной интроверсии.

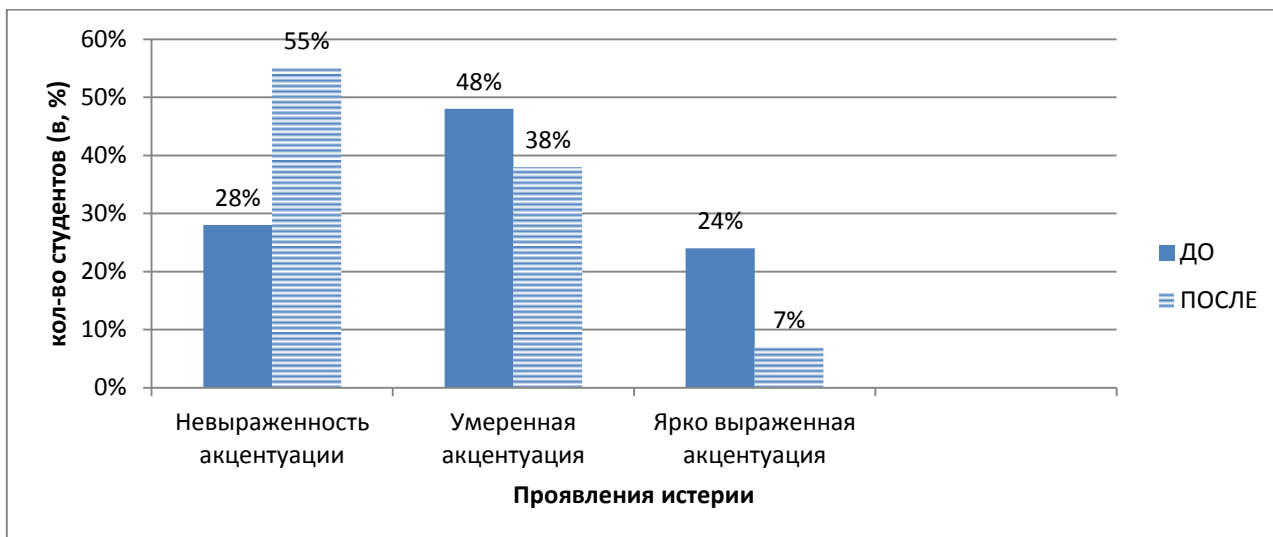


Рис. 10. Распределение выборочной совокупности студентов по проявлениям истерии (методика «Адаптивность»)

Проанализировав данную диаграмму, мы можем сделать вывод о том, что у испытуемых понизилась склонность к эгоцентризму и самосожалению, о чем свидетельствует снижение высоких и повышение низких показателей по шкале «Истерии».

Сравнивая две группы выборки, мы использовали математический анализ на основе критерия Т-Стьюдента.

Значимость различий по уровню социальной интроверсии и истерии
исследуемых групп иностранных студентов

Шкала опросника	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Уровень достоверности различий
«Социальная интроверсия»	4,1	1,99	p>0,05 p>0,01
«Истерия»	3,1	1,99	p>0,05 p>0,01

Таким образом, у иностранных студентов существуют достоверные различия в уровнях проявлений социальной интроверсии и истерии контрольной и экспериментальной группы, при этом уровень достоверности: социальной интроверсии $-p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$, истерии $-p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$.

Результаты повторной диагностики позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальной группе после воздействия тренинга, произошли существенные изменения по характеристикам, оказывающим влияние на процесс адаптации иностранных студентов. Из этого следует вывод о том, что разработанная нами программа тренинга эффективна в развитии адаптивных способностей и может применяться психологами и педагогами высших учебных заведений.

2.3. Тренинг развития адаптационных способностей

1. Пояснительная записка

1.1 **Актуальность.** Известно, что общение людей друг с другом – сложный и тонкий процесс. Каждый учится ему в ходе своей жизни, приобретая опыт, который зачастую строится на ошибках и разочарованиях. Сложность возникает, если этот опыт очень ограничен, как в случае с иностранными гражданами, попадающими в незнакомую социальную среду, где

предъявляются требования к процессу общения с учетом существующего в стране менталитета.

В настоящее время, когда количество иностранных студентов в вузе увеличивается, являясь одним из ключевых показателей интернационализации, становится все более актуальным вопрос их психологического сопровождения в новой социокультурной среде и системе образования.

Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в рамках образовательного пространства требует создания определенных условий, позволяющих развивать умения и навыки саморегуляции, а также овладеть социально-приемлемыми нормами поведения в среде, в которой они оказались.

Так, предложенный тренинг, основывающийся на использовании таких методов и технологий как сеанс релаксации, задания культурного ассимилятора и рефлексия участников, представляет собой некую модель адаптационных способностей.

Программа тренинга построена на основе психологического воздействия при использовании активных методов групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы, барьеры в общении и решать личностные проблемы участников.

Эти занятия подготовят к более активной полноценной жизни в социуме и успешному обучению. Задания тренинга являются моделями жизненных ситуаций общения. Задача каждого из участников – провести общение наиболее эффективным и адекватным образом.

Большим преимуществом социально-психологического тренинга развития адаптационных способностей является возможность получить оценку своего поведения со стороны. Кроме того, совершая ошибки в искусственной ситуации общения, студенты не так ощущают напряжение и тревогу, возникающие в

реальной жизни. Появляется возможность проявлять творчество и не бояться «проиграть», искать более эффективные формы взаимодействия друг с другом.

Так, во время встреч в ходе данного тренинга у иностранных студентов при обучении в вузе предполагается: изменение внутренних установок, расширение знаний, появление опыта позитивного отношения к себе и окружающим людям, сформированность более высокой компетентности в сфере общения.

1.2 Цель: развитие адаптационных способностей у иностранных студентов в период обучения в вузе.

1.3 Задачи:

1. снижение уровня агрессивности и враждебности по отношению к новой социальной среде посредством развития этнокультурных компетенций;

2. повышение уровня общительности посредством формирования коммуникативных навыков;

3. снижение уровня тревожности путем развития умений и навыков саморегуляции и самоорганизации деятельности.

1.4.Продолжительность: 16 встреч (с частотой 2 раза в неделю по 2 аудиторных часа).

1.5.Возрастная категория: без ограничений.

1.6.Ожидаемые результаты:

– повышение уровня общительности с целью установления социальных контактов;

– повышение уровня нервно-психической устойчивости и уровня способности к саморегуляции;

– снижение уровня враждебности и агрессивности по отношению к другим людям и овладение социально-приемлемыми нормами поведения в обществе с учетом российского менталитета.

2.Содержание:

2.1.Содержание разделов.

- 1 часть. Социокультурная коммуникация.
- 2 часть. Психическая саморегуляция личности.
- 3 часть. Самоорганизация в обучении и общении.

2.2.Темы тренинга:

1. Кросскультурные техники культурного ассимилятора.
2. Коммуникативные навыки.
3. Трудные ситуации в общении.
4. Уверенность в процессе межличностного общения.
5. Снижение тревожности.
6. Эмоциональная устойчивость.
7. Целеполагание.
8. Принципы самоменеджмента.

2.3.Количество часов: 36 аудиторных.

2.4.Практическая часть занимает основополагающее место. По необходимости включается теоретический аспект. Каждый день занятий начинается с приветствия и включения в работу, завершая «ритуалом прощания». По ходу работы в группе возможны разминки (психогимнастика), а также предусмотрено применение таких средств как: групповые дискуссии, ролевые игры, игры на интенсивное физическое взаимодействие, работа в парах и тройках и т.д. После каждой игры проводится обсуждение. Участники делятся впечатлениями о том, как они себя чувствовали в той или иной роли, мотивируют свои поступки. Это дает возможность развивать психологическую наблюдательность, научиться объяснять поведение других людей, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнера.

Игры на интенсивное физическое взаимодействие служат для усиления интереса учащихся, повышения работоспособности, снятия напряжения,

отдыха, улучшения взаимоотношений в группе. В некоторых случаях эти упражнения могут быть непосредственно связаны с темой занятия и использоваться в качестве рабочих упражнений.

В завершении каждой встречи проводится рефлексия.

Основными методами и технологиями в тренинге являются:

1. кросскультурные техники культурного ассимилятора;
2. сеансы релаксации и приемы телесно-ориентированного практикума;
3. упражнения тренинга;
4. рефлексия.

3Тематический план представлен в таблице.

№ п/п	Тема/раздел	Мероприятие/наименование формы	Ожидаемые результаты	Кол-во часов, аудиторных
1 часть. Социокультурная коммуникация				
1	Кросскультурные техники культурного ассимилятора	Правила групповой работы Упражнение-активатор «Представь свое имя» Упражнение «Объявление об объявлении» Кросскультурные техники: Ситуация 1 (для студентов, приехавших из Англии, Германии) Ситуация 2 (для студентов, приехавших из США) Ситуация 3 (для студентов, приехавших из Кореи) Ситуация 4(восприятие студентов из Туркменистана) Ситуация 5(восприятие студентов из Западной Европы) Ситуация 6 (восприятие студентов из Армении) Ситуация 7 (восприятие студентов из Италии) Ситуация 8 (восприятие студентов из США) Ситуация 9 (восприятие студентов из Нидерландов) Ситуация 10 (восприятие студентов из Голландии) Рефлексия	Снижение уровня враждебности и агрессивности по отношению к другим людям и овладение социально-приемлемыми нормами поведения в обществе с учетом российского менталитета как условие адаптации	4

№ п/п	Тема/раздел	Мероприятие/наименование формы	Ожидаемые результаты	Кол-во часов, аудиторных
2	Коммуникативные навыки	Упражнение-активатор «Это Я» Упражнение «Мой сосед слева» Упражнение «Да-нет» Рефлексия	Повышение уровня общительности с целью установления социальных контактов для успешной социально-психологической адаптации	2
3	Трудные ситуации в общении	Упражнение «Приветствие» Упражнение «Необитаемый остров» Упражнение «Скажи «нет»» Упражнение «Нож и масло» Упражнение «Ситуация в автобусе» Упражнение «Похвала по кругу» Рефлексия		3
4	Уверенность в процессе межличностного общения	Упражнение «Новые знакомства» Упражнение «Места для знакомства» Упражнение «Приветствовать другого» Упражнение «Приветствие без слов» Упражнение «Сбор фраз для контакта» Упражнение «Первое обращение» Упражнение «Темы для беседы» Ролевая игра «Тренинг контакта» Упражнение «Чемодан»		5
2 часть. Психическая саморегуляция личности				
5	Снижение тревожности	Упражнение «Посидите так, как сидит...» Упражнение «Перетягивание каната» Упражнение «Уши – нос» Прием «Стряхните с себя напряжение» Прием «Напряженные позы» Прием «Крик» Прием «Муха в плену» Рефлексия	Повышение уровня нервно-психической устойчивости, необходимого для успешной социально-психологической адаптации	6
6	Эмоциональная устойчивость	Техника «Медитативное дыхание» Визуализация «Четыре слайда» Визуализация «Океан» Визуализация «Парк» Визуализация «Сирена» Визуализация «Ковер» Рефлексия		8
3 часть. Самоорганизация в обучении и общении				
7	Целеполагание	Дискуссия «Как сформулировать цели» Упражнение «Мои цели» Техника «План и перспектива»	Повышение уровня способности к саморегуляции как необходимое условие	4

№ п/п	Тема/раздел	Мероприятие/наименование формы	Ожидаемые результаты	Кол-во часов, аудиторных
		Визуализация «Мишень» Рефлексия	для успешной адаптации к обучению в вузе	
8	Принципы самоменеджмента	Тест «Насколько эффективно Вы используете свое время?» Упражнение «Растратчики времени» Упражнение «Барьеры организованности» Упражнение «Властелин времени» Упражнение «Я благодарен тому, что..» Процедура «Прощание»		4
Итого				36

4Необходимое материальное оснащение:

- кабинет, предусмотренный для занятий, которые связаны с физической нагрузкой с возможностью варьировать световой фон (шторы/жалюзи);
- индивидуальные коврики для работы на полу / ковровое покрытие;
- стулья по количеству участников;
- бланки (в зависимости от упражнения);
- листы ватмана, маркеры, бумага, ручки;
- видео-, аудио-сопровождение (в зависимости от упражнения).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

С целью изучения психологических аспектов адаптации иностранных студентов в период обучения в ВУЗе нами было проведено исследование на выборке в количестве 84 человек. Базой исследования является Сибирский юридический институт МВД России г. Красноярск. В качестве диагностического инструментария нами использовались: модифицированная версия анкеты «Прогноз», модифицированный индивидуально-типологический

опросник (ИТО +), личностный профиль по Айзенку ЕРР-S, многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», предложенный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. С помощью представленных методик была проведена первичная диагностика. Затем все студенты были поделены на две группы: 42 испытуемых в экспериментальной и 42 человека в контрольной группе. В течение двух месяцев экспериментальная группа подвергалась воздействию тренинга, контрольная группа испытуемых воздействию тренинга не подвергалась. После чего, на обеих группах была проведена повторная диагностика, с целью выявления значимых изменений психологических аспектов адаптации.

В ходе обследования было выявлено, что 29,8% (25 человек) испытуемых имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости, это говорит о том, что испытуемые имеют высокую вероятность нервно-психических срывов. Также было выявлено, что у 38,8% (33 человека) респондентов средний уровень нервно-психической устойчивости. Это свидетельствует о том, что, хоть у испытуемых достаточно устойчивая нервная психика, все же существует вероятность нервно-психических срывов в напряженных, экстремальных ситуациях. И 31,8% (27 человек) количество испытуемых с высоким показателем, у таких людей высокий уровень нервно-психической устойчивости, это говорит о том, что нервно-психические срывы маловероятны.

Студенты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости в большинстве не склонны ко лжи и выставлению себя в лучшем свете во время ответов на вопросы теста (баллы по шкалам «Ложь» и «Аггравация» находятся в пределах нормы); большинство таких студентов общительны, проявляют высокую социальную активность, открыты и опираются на впечатления от реальности (норма и умеренная выраженность баллов по шкале «Экстраверсия»); большинство студентов достаточно спонтанны (нормальные и умеренно выраженные баллы по шкале «Спонтанность»); такие студенты не

склонны к проявлению агрессии в любых ситуациях, о чем свидетельствуют низкие показатели по шкале «Агрессивность»; большинство студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости достаточно ригидны (показатели в норме по шкале «Ригидность»); низкий балл по шкале «Интроверсия» позволяет характеризовать таких студентов как незастенчивых и незамкнутых личностей; показатели студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости по шкале «Сензитивность» находятся в норме, что говорит о нормальном уровне эмоциональной чувствительности и конформности; студенты данной группы также отличаются низким уровнем тревожности и лабильности. Также они общительны, активны, податливы, позитивно настроены, не склонны к риску, способны сохранять спокойствие и контролировать свои эмоции в критических ситуациях, имеют достаточно высокий уровень ответственности.

Отличительной особенностью студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости по результатам диагностики является отсутствие высоких показателей по какой-либо шкале опросника. Данную группу можно охарактеризовать следующим образом: не склонны ко лжи и аггравации, достаточно эмоциональны и общительны, большинство слишком спонтанны, обладают гибкостью интеллекта, в меру тревожны и лабильны, а также чувствительны и ранимы. У таких студентов наиболее ярко выражены такие свойства личности, как склонность к риску и ответственность. Показатели по остальным шкалам находятся в пределах нормы.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляют студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости. Характерной чертой для студентов с низким уровнем нервно-психической устойчивости является наличие высоких показателей по всем шкалам у большинства группы. Студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости также, как и большинство испытуемых двух предыдущих групп, не склонны к тому, чтобы давать

социально желаемые ответы на вопросы теста, об этом свидетельствуют низкие показатели большинства по шкалам «Ложь» и «Аггравация». Избыточная выраженность таких свойств, как экстраверсия, спонтанность, агрессивность, интроверсия, сензитивность, тревожность и лабильность (высокие показатели по соответствующим шкалам) позволяют сделать вывод о том, что студенты данной группы направляют свои интересы и энергию во внешний мир, а не во внутренний, высоко общительны и открыты; способны к свободному выбору из всего диапазона чувств, мыслей и поведения, включая выбор эго-состояний; достаточно враждебны, злобны, в некоторых ситуациях могут терять контроль над собой и имеют склонность к нападениям; во многих случаях такие студенты могут обращаться в свой внутренний мир и становятся замкнутыми личностями; такие студенты обладают повышенной чувствительностью к происходящим с ними событиям, особенностью таких студентов можно считать повышенный уровень тревожности, боязнь новых ситуаций и испытаний любого рода. Умеренная выраженность такого показателя, как ригидность, свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости аккуратны и педантичны, верны своим принципам, прямолинейны и практичны. Также их можно характеризовать как необщительных, безынициативных, тревожных, самоуничижающих, подавленных, склонных к риску, импульсивных и агрессивных личностей.

После воздействия тренинга была проведена повторная диагностика студентов по тем же методикам.

Проанализировав результаты повторной диагностики, мы можем констатировать, что уровень агрессивности у иностранных студентов значительно снизился. Об этом свидетельствует то, что повысилось количество студентов с низким (гипоэмотивностью) и средним (в пределах нормы и умеренная выраженность) уровнем агрессивности, соответственно, количество студентов с высоким уровнем, снизилось. Понизился уровень тревожности. Об

этом свидетельствует то, что повысилось количество показателей по шкале «Напряженность», находящихся в пределах нормы и гипозмотивность по данному параметру. Также об этом свидетельствует снижение количества показателей умеренной выраженности и эмоциональной напряженности по шкале «Тревожность». Показатели по шкале «Общительность» повысились: количество низких показателей снизилось, а количество высоких и средних показателей по данной шкале повысилось. Иностранцы студенты после воздействия тренинговой программы стали более активными. Об этом свидетельствует тот факт, что в ходе повторной диагностики экспериментальной группы выявился рост высоких и средних показателей и явное снижение низких по шкале «Активность». В ходе повторной диагностики также выявилось снижение уровня агрессивности иностранных студентов: значительно уменьшилось количество высоких показателей по данной шкале и увеличилось количество низких показателей. Также иностранные студенты стали менее импульсивны: снизилось количество высоких показателей и повысилось количество средних и низких показателей по шкале «Импульсивность». У испытуемых после воздействия тренинговой программы понизился уровень социальной интроверсии и понизилась склонность к эгоцентризму и самосожалению, о чем свидетельствует снижение высоких и повышение низких показателей по шкале «Истерия».

Результаты повторной диагностики позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальной группе после воздействия тренинга, произошли существенные изменения по характеристикам, оказывающим влияние на процесс адаптации иностранных студентов. Из этого следует вывод о том, что разработанный нами тренинг эффективен в развитии адаптационных способностей и может применяться психологами и педагогами высших учебных заведений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная цель педагогической поддержки в период адаптации студентов к обучению заключается в содействии процессу личностно-профессионального развития в условиях новой образовательной ситуации, реализации творческого потенциала.

С помощью психолого-педагогической поддержки процесс обучения студентов становится последовательным, осознанным и обоснованным. Этот процесс направлен на самопознание, раскрытие истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей.

В ходе обучения иностранных студентов в российском вузе педагогу необходимо выстраивать педагогическое общение со студентом, учитывая ряд факторов. Основным фактором является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем.

В ходе адаптации, у иностранных студентов возникают проблемы, происходящие при знакомстве с новыми требованиями российской системы высшего образования. Кроме того, данного рода проблемы связаны с их статусом иностранца в России, с особенностями возрастной психологии, а также с их национально-психологическими особенностями.

У иностранных студентов присутствует желание ускорить процесс вхождения в иной социум. Основная цель, побуждающая их к этому, заключается в том, что они неоспоримо хотят уменьшить дистанцию между собственной культурой и культурой страны изучаемого ими языка.

В период академической и социально-психологической адаптации иностранные студенты претерпевают значительные личностные изменения. Учащиеся становятся членами студенческого малого и большого коллектива – от академической группы до университета.

Социально-психологическая адаптация на различных этапах обучения

способствует правильной организации педагогического общения и влияет на все жизненные компоненты иностранных студентов в России, формируя основы межкультурного общения.

Многоуровневый и динамичный процесс адаптации реализуется, как правило, менее динамичными психическими состояниями и далее - относительно устойчивыми по отношению к ним способностями как набором свойств личности.

Адаптационность – это необходимое свойство человека и психики, основанное на соответствующих задатках. Их прижизненное изменение и формирование в категорию способностей должны стать предметом не одного особого рассмотрения.

Процесс развития адаптационных способностей невозможно осуществить без существования рефлексивно-мотивационного отношения сознания к изменяющейся деятельности, к освоению новых условий.

Уровень развития и функционирования адаптационных способностей личности зависит от накопленного адаптационного опыта и «актуального потока информации».

Среди факторов, содействующих развитию адаптационных способностей, выделяется становление и функционирование в деятельности рефлексивно-мотивационных процессов сознания, приводящих в действие адаптационно-защитные психологические механизмы.

Юношеский период развития (16–17 – 20–21) является началом самостоятельной и взрослой жизни.

Главным новообразованием юношеского возраста является личностное и профессиональное самоопределение. В юношестве личность испытывает эмоциональные трудности, данный период протекает болезненным образом. Кроме того, существует общая закономерность, происходящая в психофилогенезе и в психоонтогенезе. Согласно этой закономерности у

индивида повышается не только уровень самоорганизации и саморегуляции, но и увеличивается уровень эмоциональной чувствительности. Также, одновременно, возрастают и возможности психологической защиты. Эмоциональные изменения в период юности во многом от них зависят. Юноши и девушки используют их в качестве способа адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т.д.

В качестве способов формирования эффективной учебной деятельности студентов выступает:

- совместное обсуждение научных и научно-практических проблем преподавателями и студентами;
- включение участников образовательного процесса в совместную научно-исследовательскую деятельность;
- предоставление самостоятельной работы студентам, направленной на работу с информацией, постановку и решение научно-практических проблем;
- использование активных методов обучения (деловых игр, групповых дискуссий, творческих заданий);
- активация практической направленности обучения, использование квазипрофессиональной деятельности в процессе обучения;
- продуктивная деятельность преподавателя и студентов.

С целью изучения психологических аспектов адаптации иностранных студентов в период обучения в вузе нами было проведено исследование на выборке в количестве 84 человек. Базой исследования является Сибирский юридический институт МВД России г. Красноярск. В качестве диагностического инструментария нами использовались: модифицированная

версия анкеты «Прогноз», модифицированный индивидуально-типологический опросник (ИТО+), личностный профиль по Айзенку ЕРР-S, многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», предложенный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. С помощью представленных методик была проведена первичная диагностика.

Проанализировав и обобщив результаты первичной диагностики, мы разделили испытуемых на 2 группы. В экспериментальную группу вошли 42 человека: 25 человек с низким уровнем нервно-психической устойчивости и 17 человек со средним уровнем нервно-психической устойчивости. Экспериментальная группа подвергалась воздействию тренинга развития адаптационных способностей. В контрольную группу вошли 42 студента: 27 студентов с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, 15 студентов со средним уровнем нервно-психической устойчивости.

После проведения тренинга с целью развития адаптационных компонентов у иностранных студентов нами была проведена повторная диагностика адаптации иностранных студентов экспериментальной группы.

Результаты повторной диагностики позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальной группе после воздействия тренинга, произошли существенные изменения по характеристикам, оказывающим влияние на процесс адаптации иностранных студентов. Из этого следует вывод о том, что разработанный нами тренинг эффективен в развитии адаптационных способностей и может применяться психологами и педагогами высших учебных заведений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азарова О.Н. Тайм-менеджмент за 30 минут. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 160 с.
2. Александров А.А. Аутотренинг. СПб.: Питер, 2012. 240 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 228 с.
4. Андреева Д.А. О понятии адаптации: исследование адаптации к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. 2013. С.3–11.
5. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 2012. № 1. С.3–18.
6. Бабаева Н.М. Влияние индивидуально-психологических особенностей учащихся раннего юношеского возраста на их адаптацию к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2012. 19 с.
7. Бодров В.А., Ложкин Г.В., Плющ А.Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности // Психологический журнал. 2014. № 2. С.90–100.
8. Браткин А.Л., Скоробогатова И.А. Чемоданчик тренера. 10 продаваемых тренингов. М.: Генезис, 2011. 205 с.
9. Брудный В.И. Адаптация студентов младших курсов вуза. М.: НИИВШ, 2005. 36 с.
10. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. 2006. № 2. С.65–73.
11. Быков Д.А. Социально-педагогическая адаптация: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 123 с.

12. Вагин И.О. Мастер-класс Игоря Вагина. Лучшие психотехники. СПб.: Питер, 2013. 224 с.
13. Васильева С.В. Структурные и динамические особенности студенческого адаптационного синдрома: дис. ...канд. псих.наук.СПб., 2013.174 с.
14. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М Жукова, Л.А Петровской, О.В Соловьевой. 3-е, исправленное изд. М.: Смысл, 1999. 377 с.
15. Виру А.А. Механизмы общей адаптации // Успехи физиологических наук.2012.№ 4. С. 27–46.
16. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям: дис. ...канд. псих.наук.СПб., 2015.147 с.
17. Газман О.С. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания // Народное образование.1997.№ 3.С. 108–113.
18. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал.2014.Т. 15.№ 3.С. 131–135.
19. Гейссельхарт Р. Прощай, стресс! Лучшие техники релаксации. М.: Омега-Л, 2014. 118 с.
20. Гершкович Т.Б., Глуханюк Н.С. К вопросу о детерминантах профессиональной адаптации преподавателя высшей школы // Образование и наука.2012.№ 1.С. 69–82.
21. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала.СПб.: Издательство «Речь», 2014.60 с.
22. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 2012.317 с.

23. Гринько С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2014. 22 с.
24. Данияров С.Б., Соложенкин В.В., Краснов И.Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психологический журнал. 2015. № 1. С. 99–105.
25. Даренских Л.А. Профессионально-направленная адаптация первокурсников в педагогическом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2013. 21 с.
26. Дерманова И.Б. Особенности психологической диагностики в исследовании адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук, 2013. 15 с.
27. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Психология. Вып. 1. 2013. С. 59–68.
28. Джураева Н.Ю., Шакуров Ф.А. Тревожность, внимание и успеваемость студентов // Всероссийская научная конференция «Образ жизни и здоровье студентов». М., 2013. С. 77–78.
29. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. С. 43–60.
30. Зайцева Т.В. Диагностика зоны ближайшего развития личности в процессе психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2012. 25 с.
31. Зотова О.И., Кряжева Н.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 2009. С. 219–232.

32. Клещевская М.В. Солнцева Г.Н. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешной деятельности // Вестник МГУ. Сер.14. Психология.2013. № 4.С. 61–66.
33. Климанова Н.Г. Динамика интеллектуальных (общих и специальных) способностей у студентов: автореф. дис. ... канд. псих.наук.Казань, 2009.19 с.
34. Конева Е., Кукушкин В. Как помочь абитуриенту? К проблеме постановки профессионально-психологической консультации в вузе // Высшее образование в России.2012.№ 1.С. 112–116.
35. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та.2012.76 с.
36. Лапкин М.М., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов в вузе // Психологический журнал.2013.Т.17.№4.С. 134–140.
37. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов //Психология.2014.№ 1.С. 48–55.
38. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов.М.: Изд-во МГУ, 2012.239 с.
39. Макарычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. СПб.: Речь, 2012. 192 с.
40. Мельникова Н. Н. Основные тенденции развития понятия адаптации // Материалы конференции преподавателей факультетов психологии.Челябинск: ЮУрГУ.2013.С. 4–5.
41. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996.448 с.
42. Могилевкин Е.А. Личностные факторы и карьера // Прикладная психология и психоанализ.2014.№ 2.С. 23–33.

43. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии.2013.№ 5.С. 27–34.
44. Павленко Н.Ю. Адаптация студентов к учебному процессу в вузе в условиях инновационного обучения // Методика вузовского преподавания. Челябинск.2014.С. 23–34.
45. Петрусинский В.В. Искусство общения в играх. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 8–9.
46. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук.РГПУ.СПб., 2013.38 с.
47. Реан А.А. К проблеме социально-психологической адаптации личности // Психология.Вып. 3.2005.С. 74–75.
48. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие.СПб., 1999.288 с.
49. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2014. 175 с.
50. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социальные исследования.2014.№ 3.С. 44–52.
51. Секач М., Каминер Е. Социально-психологическая адаптация и психологическая защита при обучении курсантов вуза // Прикладная психология и психоанализ.2013.№ 2.С. 34–42.
52. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.М.: Аспект-Пресс, 2015.270 с.
53. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психической структуре личности: дис. ... д-ра психол. наук.М, 2014.289 с.
54. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. СПб.: Речь, 2012. 240 с.

55. Сухарев А.В. Информационный подход к психической адаптации человека: педагогический и этнические аспекты // Журнал прикладной психологии.2013.№ 5.С. 4–14.
56. Тангалычева Р.К. Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Том XII. № 1. 168 с.
57. Титова О.И. Психологическое сопровождение иностранных студентов и его роль в обеспечении качества образования в поликультурной среде//Сибирский вестник специального образования.№ 1(14).2015.С. 98–102.
58. Торчинская Е.Е. Роль ценностно-смысловых образований личности в адаптации к хроническому стрессу // Психологический журнал.2014.№ 2.С. 27–35.
59. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий / Ю.А. Голубева и др. Волгоград: Учитель, 2009. 206 с.
60. Утенков В.М., Овсянников В.И. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза // Педагогика.2013.№ 5.С. 70–72.
61. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента.2014.317 с.
62. Хелмицкий Б. Психоанализ профессиональной деятельности // Прикладная психология и психоанализ.2013.№ 23.С. 11–21.
63. Шевцова И.В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. СПб.: Речь, 2007. 192 с.
64. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии.2013.№ 4.С. 69–82.
65. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
66. Berry J.W., Poortinga Y.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications. N.Y., 1992. 142 с.

Тренинг развития адаптационных способностей

1 часть. Социокультурная коммуникация

Тема 1. Кросскультурные техники культурного ассимилятора

ПРИНЯТИЕ ПРАВИЛ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Цель: Выработка правил, по которым будет проходить каждое занятие.

Содержание. Ведущий рассказывает участникам, что несколько человек, которые объединяются в группу для реализации какой-либо деятельности, всегда действуют по правилам. Если эти правила предварительно не обсуждаются и не принимаются, в группе могут возникать разногласия и конфликты. Чтобы их не возникло в данной группе, ведущий предлагает принять правила. Они фиксируются на листе ватмана и оставляются на видном месте до окончания всех занятий.

Ведущий озвучивает основные пункты, к которым участники делают дополнения:

1. То, что происходит в группе, не должно негативно влиять на взаимоотношения.
2. Нельзя унижать и оскорблять.
3. Нельзя употреблять нецензурные выражения.
4. Обращаться друг к другу только по имени.
5. Говорить по одному, при желании высказаться, необходимо поднять руку.
6. Указания тренера не обсуждаются.
7. Нельзя выходить из группы без разрешения тренера и т. д.
8. Кроме того, определяются штрафные санкции для нарушителей. Вывод участника за дверь является крайней мерой наказания.
9. Самым оптимальным наказанием за нарушение правил является лишение права голоса на одно упражнение. Обычно люди достаточно тяжело

переживают, что им не разрешают высказать свое мнение, и этот фактор позволяет поддерживать дисциплину в группе.

Заметки для ведущего.

Необходимо, чтобы юноши сами предлагали пункты. Это мотивирует их на выполнение: «Меня не заставляют, а я сам так решил».

УПРАЖНЕНИЕ-АКТИВАТОР «ПРЕДСТАВЬ СВОЕ ИМЯ»

Цель:Осуществление эмоционального разогрева.

Содержание. Ведущий предлагает участникам представиться как актеру немого кино, используя мимику и жесты. Можно представить не только свое имя, но и свою внешность, манеру одеваться, вести себя. Главное, чтобы это было узнаваемым.

Заметки для ведущего. В группе обычно есть стеснительные ребята. В этом случае, им нужно оказать помощь в представлении себя, например, ведущий может в паре с собой представить его.

УПРАЖНЕНИЕ «ОБЪЯВЛЕНИЕ ОБ ОБЪЯВЛЕНИИ»

Цель:Развитие умения заявлять о себе.

Содержание.Ведущий предлагает участникам дать объявление о себе в газету. Объявления должны быть короткими, но нести максимум информации об авторе. Затем объявления зачитываются, и проводится обсуждение, что является основным: желание помочь кому-то, получить что-то или заявить о своих способностях. Ведущему важно акцентировать внимание на том, что совершенно не важно, хотел ли участник похвалиться своими способностями или объявить о своем стремлении помогать другим, главное - он о себе заявляет.

Заметки для ведущего.Напомнить о правилах: в объявлении не должно содержаться информации аморального характера.Застенчивым ребятам нужно помочь, так как зачастую из-за заниженной самооценки, они не могут найти в себе чего-то положительного, что могло бы заинтересовать других.

СИТУАЦИЯ № 1 (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ПРИЕХАВШИХ ИЗ АНГЛИИ, ГЕРМАНИИ)[56].

Антону Василькову повезло – сразу после окончания института он устроился на работу в совместное предприятие. Очень часто, после рабочего дня, он вместе со своими немецкими коллегами заходил в бар выпить пива и поболтать. Отношения, как казалось Антону, из деловых все более превращались в дружеские. На следующий день после очередных «посиделок» Антон обратился к сидящему с ним рядом в офисе Питеру Бергу: «А помнишь, ты вчера рассказывал, как вы с Мартином устроили дебош в ресторане?». На что последовал очень резкий ответ: «Антон, занимайся своей работой». Молодой человек был обескуражен – вчера они с Питером были лучшими друзьями, а сегодня такое обращение.

Как бы Вы объяснили Антону причину размолвки с немецким коллегой?

1. Питер – грубый, невоспитанный человек.
2. Питер убежден, что то, что было рассказано в частной беседе, не стоит предавать огласке.
3. Питер считает, что на рабочем месте не стоит говорить о посторонних вещах.
4. Питеру неприятно вспоминать случай из своей жизни, о котором он рассказал, изрядно выпив.

Вы выбрали объяснение № 1. В предложенной ситуации нет никаких указаний на невоспитанность Питера. Напротив, Антон, довольно давно с ним общавшийся и считавший Питера своим другом, был явно шокирован его резкой отповедью. Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 2. Это вполне вероятный вариант ответа – правила хорошего тона диктуют, что не следует делать достоянием гласности содержание частной беседы. Но в ситуации нет указаний, что кто-то мог

слышать разговор коллег, сидящих за соседними столами. Попробуйте найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 3. Это лучший вариант ответа. Немцы обычно не смешивают понятия дружбы и деловых отношений. Поэтому они считают, что в баре можно говорить на любые темы, а на рабочем месте – только на темы, связанные с работой. Россиянин, взаимодействующий с немецкими партнерами и не придерживающийся этого принципа, может прослыть бестактным, бесцеремонным, навязчивым и невоспитанным.

Вы выбрали объяснение № 4. Исключить такую возможность нельзя, и тогда негативная реакция Питера на высказывания Антона понятна. Но это объяснение не раскрывает ситуацию полностью. Попробуйте найти более точное объяснение.

СИТУАЦИЯ № 2 (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ПРИЕХАВШИХ ИЗ США)[14].

Американских студентов, приехавших на месячную стажировку в МГУ, разместили в семьях московских студентов. Спустя неделю одна из хозяек пожаловалась, что американка Джейн стала очень раздражительной и грубой. Сначала она попросила, чтобы мама и бабушка стучались, входя к ней в комнату, а так как они этого не делали, потребовала дать ей ключ, чтобы она могла запира́ть комнату. Как бы Вы объяснили поведение Джейн?

1. Джейн не понравились хозяева, она хотела оградить себя от их общества.
2. Джейн опасалась за сохранность своих вещей.
3. У Джейн очень тяжелый, неуживчивый характер.
4. Джейн считала, что в предоставленной ей комнате никто не должен нарушать ее покой.

Вы выбрали объяснение №1. Отправляясь на стажировку за границу, Джейн должна была подготовиться к контактам со многими новыми людьми. Вряд ли она стала бы так грубо обижать людей, у которых она жила, даже если

бы они ей не очень понравились. Вернитесь к ситуации и сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 2. Конечно, исключить такую возможность нельзя. Но стоит заметить, что Джейн не жаловалась на то, что кто-то рылся в ее вещах или у нее что-то пропало. Вероятно, это объяснение не раскрывает ситуацию полностью. Попробуйте найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 3. Нужно заметить, что Джейн не сразу показалась хозяевам грубой и неуживчивой. Ее поведение изменилось уже за время пребывания в московской семье. Пожалуйста, сделайте новый выбор.

Вы выбрали объяснение № 4. Это лучший вариант ответа. Социальные условия, в которых воспитывалась Джейн, очень отличаются от существующих в России. Она привыкла, что принцип «мой дом – моя крепость» касается комнаты любого человека, даже ребенка. Ее родители никогда не входили к ней в комнату без стука. Иными словами, за каждым человеком признается право побыть одному, нарушить его покой - значит покушаться на личную жизнь, на то, что американцы называют трудно переводимым словом «privacy». Столкновение между Джейн и московской семьей приняло такие острые формы еще и потому, что хозяева не видели в своем поведении ничего зазорного, что усиливало обиду американской девушки.

СИТУАЦИЯ № 3 (ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ПРИЕХАВШИХ ИЗ КОРЕИ)[56, с. 168].

Молодая кореянка, обучающаяся в одном из петербургских вузов. «Вы знаете, в Корее сильно отличаются иностранцы и корейцы. Никто не спрашивает дорогу или номер автобуса у иностранца. Когда я стояла на остановке, одна бабушка спрашивает: «Девушка, а какой троллейбус дойдет до метро Василеостровская?», в то время я только приехала в Россию и не знала... Я была так поражена: как она могла подойти ко мне, иностранке, и спросить дорогу? Я так была поражена... А она спрашивает дорогу... на русском языке,

по-русскиговорит... так странно было... Я теперь я уже адаптирована, и если меня даже спрашивают... я сама отвечу что, сколько стоит, какая маршрутка кудаидет; сама я рассказываю».

Затем с помощью наводящих вопросов выясняется, каким же образом ситуация разрешилась. Оказалось, что, увидев растерянность молодой кореянки, «бабушка» махнула рукой и побежала дальше. Как видим, ситуация изложена достаточно четко, но на плохом русском языке.

На втором этапе мы излагаем эту же ситуацию на нормативном русском языке без стилистических и грамматических ошибок и придаем ей форму маленькой истории. Получается следующая версия: Молодая кореянка несколько дней назад приехала в Петербург для учебы в одном из вузов. Она шла от метро в снятую накануне квартиру. Девушка чувствовала себя крайне неуверенно: она плохо говорила по-русски и была очень осторожна на улице, так как еще совсем не знала ни города, ни его жителей. Также она пыталась, как следует запомнить дорогу от метро до дома, чтобы впоследствии не сбиться с пути. Она ощущала себя чужой в этом незнакомом месте.

Неожиданно к молодой кореянке подошла пожилая женщина из тех, кого в России нередко называют «бабушками», и спросила: «Девушка, скажите, как пройти к метро Василеостровская?». Кореянка растерялась, потому что совсем не поняла, чего от нее хотят. Она вежливо улыбнулась собеседнице, стараясь всем своим видом показать, что не понимает ее вопроса. Пожилая женщина только с осуждением взглянула на девушку, махнула рукой и заторопилась дальше. Когда, наконец, кореянка сообразила, чего хотела «бабушка», она была до глубины души поражена тем, что местная жительница не заметила, что она иностранка. В своей стране она привыкла безошибочно выделять иностранцев из толпы.

Почему пожилая русская женщина обратилась к кореянке с вопросом о том, как добраться до метро?

Вопрос сформулирован так, чтобы объяснить иностранным гражданам мотивы поведения жителей российских мегаполисов, в нашем случае Санкт-Петербурга.

Ниже перечислены возможные варианты ответа на поставленный вопрос, только один из которых является верным.

1. Из-за преклонного возраста местная жительница плохо видела.
2. Пожилая женщина не догадывалась, что иностранцы, не владеющие русским языком и плохо знающие город, могут ходить без сопровождения.
3. По мнению пожилой женщины, молодая кореянка ничем особенным неотличалась от остальных прохожих (ВЕРНЫЙ ОТВЕТ)
4. Пожилая женщина не подумала, что иностранка не говорит по-русски.

Интерпретации к ответам таковы:

1. Эту возможность нельзя исключить. Однако в описании ситуации нет никаких указаний на то, что у пожилой местной жительницы были проблемы со зрением. Напротив, мы знаем, что женщина была весьма подвижна, быстро и неплохо ориентировалась в ситуации. Ведь она не стала дожидаться, пока молодая кореянка поймет, чего от нее хотят, а, махнув рукой, заторопилась дальше. У нас нет оснований полагать, что она плохо видела. Попробуйте другой вариант ответа.

2. Конечно, люди, впервые приехав в новую страну, обычно могут рассчитывать на поддержку со стороны местных жителей. Однако многие туристы эмигранты вынуждены с первых дней самостоятельно осваивать новое пространство, так что иностранец, передвигающийся по городским улицам в одиночестве, без сопровождения друзей или знакомых, в Петербурге отнюдь нередкость. Впрочем, пожилая местная жительница вряд ли вообще задумывалась о том, у кого спросить дорогу. Ей просто надо было быстрее добраться до метро. Попробуйте другой вариант ответа.

3. Это верный ответ. В Петербурге проживают представители более чем

120 этнических групп и народностей. На улицах города можно встретить людей с восточными и западными корнями, приезжих из северных и южных регионов. Все эти люди имеют самую разнообразную наружность: цвет волос, глаз, рост, черты лица и т.д. Не редкость на городских улицах и выходцы из Кореи, проживающие в Петербурге на протяжении нескольких поколений. Они, как правило, свободно, без акцента говорят по-русски, хорошо ориентируются в городском пространстве и могут помочь прохожему, указав правильное направление. Поэтому старушка, спросившая у молодой девушки, как пройти к метро, просто не догадывалась о том, что та иностранка.

4. Отчасти это верный ответ. Многие гости Петербурга неплохо владеют русским языком, и заранее предположить, что девушка не говорит по-русски, пожилая женщина, разумеется, не могла. Однако это объяснение не раскрывает ситуацию полностью. Пожалуйста, обратитесь к другому варианту ответа.

СИТУАЦИЯ № 4 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА)[56, с. 170].

Сердар приехал из Туркменистана в Санкт-Петербург, чтобы поступить в аспирантуру одного из местных технических вузов. До приезда в Петербург его впечатления о городе формировались, главным образом, благодаря средствам массовой информации. По телевидению и радио транслировалось множество сюжетов негативного характера, связанных с высоким уровнем преступности в этом крупном городе, бездушностью людей, плохой экологической обстановкой и т.д. Так что, отправляясь, в Петербург, Сердар был настороже.

Однако в один из первых дней своего пребывания в Петербурге, прогуливаясь по Невскому проспекту, Сердар нечаянно задел взрослого мужчину. И каково же было его удивление, когда этот мужчина сам извинился перед юношей. Сердар был глубоко поражен вежливостью прохожего и сделал приятный для себя вывод, что люди в Петербурге приветливы и

доброжелательны. Прожив в городе около пяти лет, он не изменил своего мнения о петербуржцах.

СИТУАЦИЯ № 5 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ)[56, с. 172].

Совсем другая картина представлена иностранцами из Западной Европы и США. Они, наоборот, часто подчеркивают недостаточную вежливость петербуржцев. Они обращают внимание на то, что в местной городской культуре слово «извините» – большая редкость. По их мнению, жители западных стран гораздо чаще употребляют это слово: и когда обращаются к другому человеку, и когда невольно его касаются, и когда обгоняют прохожего, и во многих других ситуациях. Им часто бывает обидно и непонятно, почему петербуржцы порой, нарушая правила поведения, вместо того чтобы попросить прощения, еще и набрасываются на постороннего с бранью и нравоучениями. В целом, культуру поведения в общественных местах представители западных культур оценивают как довольно низкую.

СИТУАЦИЯ № 6 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ АРМЕНИИ)[56, с. 174].

Другой пример связан с проблемой взаимопомощи и кооперации горожан в пространстве города. Гарник, солидный предприниматель из Армении, работающий в Петербурге, у выхода из метро увидел пожилого мужчину, который плохо себя чувствовал и не мог сам выбраться из вестибюля. Гарник подошел к нему, чтобы помочь, и заметил, что этот мужчина был слегка нетрезв. С другой стороны, мужчине действительно было плохо физически, и он нуждался в помощи.

Гарнику трудно было справиться с этим мужчиной одному, и он стал просить помощи у других прохожих. Но никто не захотел помочь, а один из проходящих мимо мужчин даже грубо ответил: «Тебе надо, ты и помогай!».

Предприниматель был обескуражен реакцией прохожих и постарался сам, как мог, помочь пожилому человеку выйти из метро и добраться до дома. Ведь сам Гарник родился и вырос в традиционной культуре. В его окружении в Ереване, где он прожил большую часть жизни, все друг друга знали с рождения, и любой поступок человека сразу становился достоянием общественности. Поэтому у Гарника выработалась привычка быстро реагировать на любую проблемную ситуацию, а не «прятаться в кусты».

Как видим, представителей, так называемых, традиционных культур удивляет отсутствие внимания со стороны людей к тем, кто нуждается в помощи – пожилым, плохо себя чувствующим прохожим. Однако стоит заметить, что в этом смысле Петербург мало отличается от других мегаполисов мира. Петербург относится к крупным индустриально развитым центрам с большой численностью населения. В городе проживает около 5 миллионов человек. Для него характерны все те элементы безличности, равнодушия, стремления к скорости и эффективности контактов, анонимности, которые присутствуют в любом другом крупном российском или зарубежном городе. Люди знают, что их нелюбезный отказ помочь нуждающемуся в поддержке человеку не увидит никто из близких или знакомых людей, членов семьи или сослуживцев. Значит, можно сэкономить усилия и время: анонимность будет сохранена.

СИТУАЦИЯ № 7 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ИТАЛИИ)[56, с. 176].

Молодой менеджер из Италии был приятно удивлен тем, что в воскресный день в Петербурге жизнь бьет ключом. В центральных районах на улицах было полно народа, все кафе и рестораны казались переполненными, в кинотеатрах выстраивались очереди перед кассами, все магазины были открыты. Молодому человеку из Италии это показалось очень необычным, поскольку в не самом маленьком городке, где он жил у себя на родине, воскресный день был всегда предназначен для семейного обеда. Любая итальянская семья обычно

собирается дома вчас дня и обедает. Это настолько укоренившаяся традиция, что все общественные заведения в это время закрываются. На улицах можно встретить только иностранцев и туристов, осматривающих достопримечательности.

Молодой итальянец неожиданно увидел на петербургской улице вывеску «Оптика». Двери в магазин были открыты, свет включен, посетители входили и выходили. Он вспомнил, что у него сломались очки и ему как раз нужна мастерская, чтобы починить их. Он вошел в салон, и за 15 минут ему отремонтировали очки. Это было в два часа дня в воскресенье. Впоследствии он не раз рассказывал об этом случае как о чем-то небывалом и у себя на родине, и в России.

СИТУАЦИЯ № 8 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ США)[56, с. 178].

Рассмотрим один из примеров коммуникативной неудачи во время переговоров американских и российских потенциальных партнеров. Джон приехал в Санкт-Петербург на переговоры как представитель крупной американской компании, производящей модульные мусоросжигательные заводы. До этого Джон два года учился в одном из петербургских технических вузов. Он довольно хорошо говорил по-русски. Переговоры были очень важны для обеих сторон: быстрорастущий Санкт-Петербург испытывал острую нехватку современных высокотехнологичных систем по переработке отходов; американская сторона предлагала очень выгодные условия, поскольку была крайне заинтересована в продвижении своей продукции на российском рынке. Кроме Джона американскую компанию на переговорах представляли главы производственного и технического отделов, а также юрист и консультант по связям с Россией. С российской стороны в переговорах участвовали члены городской администрации, юристы, бизнесмены, переводчики. В качестве экспертов были приглашены ведущие научные специалисты.

Переговоры были трудными: обсуждались юридические тонкости, вопросы землепользования, американское и российское таможенное законодательство, экономическая эффективность проекта. В целом казалось, что переговоры можно считать успешными. В конце встречи выступил американский специалист. Он говорил по-английски, вставляя в свою речь узко профессиональные термины и жаргонные словечки западных менеджеров. Выступление американца представляло собой поток терминов, перемежаемых ссылками на американские примеры и подробными разъяснениями самых элементарных вещей.

Через несколько недель, в течение которых велось обсуждение различных второстепенных вопросов на более низком уровне, российская сторона сообщила о своем решении не подписывать контракт с этой американской компанией.

Как видим, причиной коммуникативной неудачи стало то, что доклад американского технического специалиста был плохо подготовлен с точки зрения стиля. Во-первых, петербургские чиновники и бизнесмены решили, что он маскирует технические неувязки за счет перенасыщения текста специальными терминами. Во-вторых, детальные объяснения элементарных вещей петербуржцы восприняли как намек на собственную некомпетентность. В-третьих, в России считается неуместным употребление жаргонизмов в беседах с высокопоставленными чиновниками, ведущими научными специалистами, старшими по возрасту людьми. К этому можно добавить, что раз уж американский специалист хорошо знал русский язык и учился в одном из технических вузов Петербурга, то он мог бы иметь лучшее представление о принятом в России коммуникативном стиле поведения на переговорах и адаптировать доклад под нужды и ожидания аудитории.

СИТУАЦИЯ № 9 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ НИДЕРЛАНДОВ)[56, с. 180].

Вера, двадцатипятилетняя преподавательница английского языка одного из вузов Петербурга, около года работала на одной кафедре с Эндрю, холостым сорокалетним преподавателем из Нидерландов. Они часто обедали вместе, обсуждали свои лекции и тонкости перевода с одного языка на другой. Им было приятно проводить время друг с другом: у них было много общих интересов, их вкусы нередко совпадали.

Однажды Вера пригласила своего голландского коллегу вместе пройтись по магазинам. Эндрю с радостью согласился. Ему казалось, что это отличная идея: погулять, может быть, что-то приобрести, пообедать, а заодно и пообщаться друг с другом. Преподаватели отправились в недавно открывшийся в городе крупный торговый центр «Мега», расположенный на окраине города. Там можно было не только пройтись по магазинам, но и приятно провести время в кафе.

Когда коллеги приехали в торговый центр, Вера сразу же стала присматриваться к товарам и деловито переходить из одного магазина в другой. По мере того, как Вера что-то приобретала, она отдавала свои пакеты Эндрю и начинала выбирать следующую покупку. Эндрю тоже приобрел несколько вещей. В результате ему пришлось носить не только свои покупки, но и многочисленные покупки Веры.

Через пару часов такого времяпрепровождения Эндрю устал и сник. Он потерял последнюю надежду на приятное общение и отдых. Поведение Веры сильно задело Эндрю: вместо того чтобы получать удовольствие от прогулки и общения, он весь день работал для нее носильщиком. Ему было особенно обидно потому, что в университете, где они вместе работали, он почти каждый день видел, как Вера таскала тяжелые сумки, набитые учебниками и студенческими работами, и ни у кого не просила помощи.

В российской культуре принято галантное поведение мужчин по отношению к женщинам. Часто эта галантность сводится к готовности

мужчин подать женщинам пальто, придержать перед ними дверь, подать руку при выходе из транспорта, а также носить их вещи. Представители западных культур иногда отмечают комичное проявление последней традиции, когда молодые российские мужчины забирают даже дамские сумочки своих подруг. Если россиянка идет куда-то с мужчиной, тем более за покупками, она, как правило, ожидает, что мужчина будет носить ее сумки и пакеты, особенно если они тяжелые или их много. Поэтому Вера не нарушила правил поведения в российской культуре: она вела себя как типичная молодая женщина, впрочем, не слишком заинтересованная в сохранении по-настоящему дружеских отношений с Эндрю.

СИТУАЦИЯ № 10 (ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ГОЛЛАНДИИ)[56, с. 182].

В организации, где работал Герхард, преподаватель голландского языка, только что закончился ремонт, и нужно было как можно быстрее разобрать все коробки и расставить вещи по местам. Решено было собраться всем коллективом и вместе навести порядок в отремонтированном офисе. Все сотрудники разбились на маленькие группы по два-три человека в зависимости от размера помещения, которое нужно было привести в порядок.

Герхарду вместе с его русской коллегой Инной для уборки достался небольшой кабинет. В нем было несколько коробок с книгами и документами, стол и два разобранных стеллажа. Инна оглядела все помещение, мысленно прикинув объем предстоящих работ, и попросила Герхарда подвинуть стол туда, где он, по ее мнению, должен был находиться. Герхард подвинул стол, хотя его немного смутила формулировка Инны: «Подвинь стол туда!». Инна еще раз посмотрела на расположение стола, подошла ближе и сказала: «Двигай еще немного на меня!». Когда Инна удовлетворилась положением стола, она вновь обратилась к Герхарду: «Собирай стеллажи, пока я буду разбирать коробки!». Герхард побиделся и про себя подумал: «Почему она постоянно приказывает, что

мне сделать?!» Ему было совсем не сложно подвинуть стол и собрать стеллажи, но он не мог понять, почему коллега не деликатно просит его об этом, а как будто отдает команды.

С точки зрения обычного россиянина в поведении Инны нет ничего особенного. Вместе с тем, можно отметить, что, раз уж она работала вместе с иностранной коллегой, она могла бы сделать скидку на межкультурные различия. Дело в том, что в российской культуре ответственность за хозяйственное состояние помещения, например, размещение мебели или бытовых предметов, как правило, ложится на плечи женщины. Вовсе не обязательно, что это характерно и для Нидерландов, откуда приехал Герхард.

Скорее всего, мужчины там не менее хозяйственны, чем женщины. Из-за этого различия иностранцы часто считают российских женщин чрезмерно властными и самостоятельными. Согласно правилам поведения в России, Инна вела себя вполне типично: она сразу же взяла на себя роль лидера.

Стоит заметить, что лидерские качества Инны, которые привели к замешательству Герхарда, часто вызывают особое уважение в России. Тип женщины, которая «коня на скаку остановит, в горящую избу войдет», высоко ценится в русской традиционной культуре, а также вызывает восхищение многих современных горожан.

Вместе с тем нельзя не отметить и различия в языковых характеристиках тех или иных народов. В русском языке предложения в повелительном наклонении нередко строятся без использования смягчающих слов, таких как «пожалуйста» «будьте любезны», «не затруднит ли вас» и так далее. Если слова вежливости опускаются, то резкую форму предложения в повелительном наклонении может нивелировать интонация или мимика. Если два человека заняты тяжелой и нудной работой, которую хочется побыстрее закончить, слова вежливости естественным образом выпускаются из

речи из соображений экономии времени и усилий. В этом контексте фразы вроде «сделай то», «принеси это» не следует воспринимать как приказы или команды.

Поэтому можно сделать вывод, что Инна вовсе не хотела обидеть Герхарда: она не приказывала ему, а лишь просила выполнить определенные действия в привычной для россиян манере.

Таким образом, мы рассмотрели лишь единичные примеры межкультурных различий, возникающих в процессе коммуникации между россиянами и иностранцами из самых разных стран.

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Происходит обсуждение занятия, что понравилось, что нет. Какие выводы для себя сделал каждый. С какими вопросами в виде зоны актуального развития уходит каждый из участников.

Тема 2. Коммуникативные навыки [45, с.11]

УПРАЖНЕНИЕ-АКТИВАТОР «ЭТО Я»

Цель: Эмоциональный разогрев.

Содержание. Один участник выходит на середину. Его задача – одним жестом передать свой характер или какую-то черту. Остальные должны угадать, что он хотел сказать. Угадавший занимает его место.

Водящие выходят по желанию. Если вначале желающих не находится, ведущий показывает пример сам.

УПРАЖНЕНИЕ «МОЙ СОСЕД СЛЕВА»

Цель: Развитие умения находить положительные качества в других людях.

Содержание. Ведущий предлагает участникам внимательно посмотреть на соседа слева и назвать то, что у того хорошо получается. Круг должен за-

мкнуться. По окончании ведущий спрашивает, приятно ли было слышать от других положительные оценки своих умений.

Заметки для ведущего. Могут возникнуть затруднения в отношении изгоев. Нужно напомнить ребятам, что не бывает так, чтобы человек ничего не умел делать.

УПРАЖНЕНИЕ «ДА - НЕТ»

Цель: Осознание ощущений, возникающих в момент отстаивания позиции, поиск невербальных признаков собственного уверенного поведения.

Содержание. Участники разбиваются на пары, один произносит слово «да», другой - «нет», голос должен постепенно повышаться. При этом каждый занимает позу, в которой чувствует себя уверенно. Задача – убедить партнера.

Вопросы для обсуждения:

1. Удалось ли переубедить партнера, не крича при этом и не изменяя позы?
2. Какая была поза, помогла ли она?
3. Как ее воспринимал ваш партнер?
4. Как вы думаете, захочет ли этот человек вновь встретиться с вами?
5. Как, на ваш взгляд, выглядит уверенный человек?
6. В чем это проявляется?
7. А можно ли отказать человеку и при этом сохранить с ним хорошие отношения?

Заметки для ведущего. Лучше, если участники распределятся на пары с соседом. Партнером «лишнего» участника должен стать ведущий.

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Обсуждается занятие.

Тема 3. Трудные ситуации в общении

УПРАЖНЕНИЕ «ПРИВЕТСТВИЕ»

Цель: Эмоциональный разогрев.

Содержание. По очереди каждый из участников, обращаясь к соседу, с чувством радости от встречи произносит: «Здравствуй, (имя), ты представляешь...», –и заканчивает фразу, рассказывая что-то смешное и интересное.

УПРАЖНЕНИЕ «НЕОБИТАЕМЫЙ ОСТРОВ»

Цель: Формирование умения принимать оценку себя со стороны.

Содержание. Участникам дается вводная ситуация: на необитаемый остров забрасывается группа из трех человек, задача –выжить. А выжить можно только рядом с людьми, которые умеют что-то делать, обладают замечательными личными качествами. Каждый из участников должен выбрать себе двух напарников и объяснить свой выбор. Одни и те же ребята могут выбираться несколько раз. В заключение ведущий говорит, что ему хотелось бы взять на остров с собой всех ребят, потому что они все необыкновенные и обладают огромным количеством прекрасных человеческих качеств.

Заметки для ведущего.

В группе могут оказаться ребята, которых ведущего не выбрал никто, в этом случае на «необитаемый остров» с ними отправляется ведущий, объясняя свой выбор.

УПРАЖНЕНИЕ «СКАЖИ НЕТ»

Цель: Формирование навыков достойного отказа.

Содержание. Вызываются добровольцы: один будет требовать что-то им задуманное, а второй попытается ему отказать. Если необходима поддержка, то можно позвать на помощь других участников. На разыгрывание сценки дается 5 минут.

Вопросы для обсуждения:

1. Когда было легче добиться своего, отказывая или требуя?
2. Помогли ли достичь цели помощники?

3. Нужно ли в реальной жизни, отстаивая свою позицию, привлекать кого-то на помощь?

Заметки ведущему. Надо предупредить добровольцев, что должны выбираться такие ситуации, в которых трудно отказать. Можно оказать помощь в выборе ситуации.

УПРАЖНЕНИЕ «НОЖ И МАСЛО»

Цель: Развитие умения преодолевать страх перед неприятной ситуацией.

Содержание. Участники встают в два ряда друг против друга, поднимают правую руку и ритмично одновременно передвигают ее вверх-вниз, как нож. Каждый по очереди должен пройти через этот строй. Закончивший путь встает в конец строя, а стоящий в начале - проходит через шеренгу.

Вопросы для обсуждения: Как было легче избежать удара – продумав свой путь или бросившись бежать не думая?

Студентов необходимо вывести на осознание необходимости планирования действий в сложных ситуациях.

Заметки для ведущего. Следует предупредить ребят, что нельзя наносить удары, нужно просто поднимать и опускать руку. Кто будет замечен в специальном нанесении болипроходящему через строй, выводится из шеренги.

УПРАЖНЕНИЕ «СИТУАЦИЯ В АВТОБУСЕ»

Цель: Развитие умения анализировать ситуации.

Содержание. Участникам предлагается вспомнить ситуацию конфликта любого человека с кондуктором автобуса и проанализировать ее.

Заметки для ведущего. Ребятам проще анализировать ситуации, когда они являются не ее участниками, а лишь наблюдателями.

УПРАЖНЕНИЕ «ПОХВАЛА ПО КРУГУ»

Цель: Закрепление позитивного настроения и уверенности в себе.

Содержание. По очереди учащиеся говорят друг другу комплименты и принимают их.

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Обсуждается занятие.

Тема 4. Уверенность в процессе межличностного общения [49, с.64]

УПРАЖНЕНИЕ «НОВЫЕ ЗНАКОМСТВА»

Цель: Исследование своих желаний в сфере общения.

Содержание. «Давайте пофантазируем и попытаемся завершить следующие фразы:

Мне интересно было бы познакомиться с...

Я хотел бы чаще встречаться с людьми, которые...

Я давно хочу поближе познакомиться с...»

Задача каждого участника группы - произнести по 3 таких фразы.

Вопросы для обсуждения:

1. «А почему эти люди вам интересны?»
2. А что мешает с ним (ними) познакомиться?»

Заметки для ведущего. В группе могут найтись люди, абсолютно довольные своим кругом знакомств. В этом случае их можно назначить «экспертами» и предложить построить следующие фразы: «Многие люди мечтают познакомиться с...»

Упражнение можно использовать для разминки в начале занятия.

Тренер вкратце фиксирует сферы «дефицита контактов» для каждого из участников.

УПРАЖНЕНИЕ «МЕСТА ДЛЯ ЗНАКОМСТВА»

Цель: Исследование и заполнение «пробелов» в процессе межличностного общения.

Содержание. Готовятся заранее бланки: «Интересные мне люди часто появляются в...» и цифры от 1 до 5. На полученных бланках пишется название 5 мест, в которых бывают интересные участнику люди. Если известен адрес,

телефон, время работы, то, - записываются. Ниже нужно написать, какого рода интересные люди бывают в этих местах». Тренер сопоставляет списки с перечнем интересных людей, полученным в предыдущем упражнении. Если встречаются несогласования, то он спрашивает:

«А бывают ли в этих местах люди, с которыми вы хотите познакомиться?»

Заметки для ведущего. Листки с указанием мест для знакомства вывешиваются на стене: позже можно будет обращаться к ним в других упражнениях.

Если участникам трудно выбрать места для знакомства, можно просто предложить записать на листках места, где бывает много разных людей - как приятных, так и неприятных.

Домашнее задание. Одна из трудных задач любого тренинга – перенос выученных в тренинге навыков в реальную жизнь. Для облегчения этого переноса имеет смысл давать участникам группы несложные задания для выполнения дома, в реальной жизни.

Такие домашние задания должны быть несложными, пригодными для самостоятельного выполнения и должны иметь очень четкие критерии выполнения. Каждое новое занятие мы начинаем с обсуждения домашнего задания, причем всячески поддерживаем и подкрепляем участников, которые задание выполнили, и оставляем без внимания тех, кто задание не выполнил.

После упражнения «Места для знакомства» участники получают задание в течение недели побывать в двух из выбранных ими мест, где бывают интересные для них люди. Вторая задача будет состоять в том, чтобы проверить, на самом ли деле в этих местах есть интересные люди. Учитывая возраст напоминать о мерах безопасности.

УПРАЖНЕНИЕ «ПРИВЕТСТВИЕ ДРУГОГО»

Цель: Отработка коммуникативных навыков.

Содержание. Одна из универсальных фраз для установления контакта – это приветствие. Иногда просто достаточно сказать «Здравствуйте!», чтобы человек обратил на вас внимание. Если этого не происходит, можно добавить «Рад вас здесь видеть». Если партнер по контакту сам заинтересован в новых знакомствах, то это наверняка поможет ему задать вопрос, который у него вертится на языке.

Задача упражнения будет состоять в том, чтобы поприветствовать в течение минуты как можно большее количество членов группы. Можно приветствовать одного участника несколько раз.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы чувствовали себя во время упражнения?
2. Контакт с кем из членов группы вам запомнился?
3. Что, по вашему мнению, к этому привело?

Заметки для ведущего. Может использоваться в качестве упражнения для разминки. Часто обсуждение приводит к тому, что участники отмечают контакты, в которых говорилось что-либо о них лично; в которых содержались комплименты; в которых партнер с улыбкой смотрел в глаза.

Это можно использовать в качестве повода для следующего упражнения.

Домашнее задание. В один из дней недели постараться поприветствовать как можно большее количество знакомых и незнакомых людей. Проследить за тем, чтобы это было сделано с улыбкой и глядя в глаза партнеру. Учитывая возраст напоминать о мерах безопасности.

УПРАЖНЕНИЕ «ПРИВЕТСТВИЕ БЕЗ СЛОВ»

Цель: Отработка коммуникативных навыков.

Содержание. Поприветствовать в течение трех минут как можно большее количество членов группы – но без слов, используя лишь возможности нашего тела, взгляда, мимики и жестикуляции. Можно приветствовать одного

участника несколько раз. Важно попробовать как можно больше разных возможностей для приветствия, помня об улыбке.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие варианты приветствия вам больше всего понравились?
2. Какое количество возможностей невербального приветствия вам удалось использовать?
3. Как партнер реагирует на приветствие, сопровождаемое дружественным невербальным поведением?
4. Как партнер реагировал на прикосновения или уменьшение дистанции?

Заметки для ведущего. Сокращение дистанции, прикосновения, сопровождаемые прямым контактом глаз, незнакомых людей могут настораживать и пугать. Они ведь пока не знают, чего от нас можно ждать. Прикосновение и сближение при первых контактах нужно использовать очень осторожно, чтобы не вызвать у партнера защитной реакции.

УПРАЖНЕНИЕ «СБОР ФРАЗ ДЛЯ КОНТАКТА»

Цель: Отработка коммуникативных навыков.

Содержание. Чистый лист формата А4, на котором расположена таблица, содержащая две колонки:

1. Обратиться к незнакомому человеку можно с фразой:...
2. Эта фраза уместна в следующей ситуации:...

Для знакомства иногда бывает недостаточно просто появляться в местах скопления интересных людей (хотя и это часто помогает справиться с одиночеством). Обнаружив интересного для вас человека, имеет смысл к нему обратиться, используя приветствие, нейтральные вопросы, просьбу или констатацию очевидного факта.

На имеющихся у вас бланках запишите минимум 10 фраз, с которыми мы можем обратиться к незнакомому человеку. Если это общение уместно только в

определенной ситуации, то отметьте, пожалуйста, что это должна быть за ситуация в специальной графе.

Каждый участник читает вслух подготовленные фразы.

Тренер следит за тем, чтобы фразы, уместные лишь в определенной ситуации, сопровождались описанием этих ситуаций.

Заметки для ведущего. Листки с фразами размещаются на стенах так, чтобы у участников группы при необходимости была возможность в них заглянуть. Эти фразы будут использоваться в дальнейшей тренировке.

Тренеру лучше воздержаться от подсказок. В каждой возрастной или культурной группе существуют свои собственные нормы обращения к незнакомому человеку. Тренер вовсе не должен знать эти нормы (хотя это и не помешает). Обычно группа достаточно легко выполняет это упражнение – и в итоге появляется довольно обширный список контактных фраз, который, при наличии времени, можно постараться классифицировать.

Примеры фраз, с которыми можно обратиться к незнакомому человеку:

Приветствие:

-Здравствуйте, рад вас здесь видеть.

-Добрый день, добрый вечер.

Нейтральные вопросы:

-Который час?

-Мы не встречались раньше?

Просьба:

-Вы не разменяете мне 50 рублей?

-Вы не подскажете, как мне отсюда позвонить?

Констатация очевидного факта:

-Хорошая сегодня погода, не правда ли?

-Красивый город.

-Как медленно здесь обслуживают!

-Похоже, мы ищем одну и ту же аудиторию.

Предложение помощи:

-Могу ли я вам чем-то помочь?

УПРАЖНЕНИЕ «ПЕРВОЕ ОБРАЩЕНИЕ»

Цель: Отработка коммуникативных навыков.

Содержание. Установление контакта с незнакомым человеком проходит легче, если начало разговора доставляет удовольствие обоим партнерам. Контакт доставляет удовольствие, если у вашего партнера есть потребность в контакте и он совершенно свободен в тот момент, когда вы хотите с ним поговорить. Контакт начинается «на хорошей ноте», если ответ на ваше обращение не представляет для партнера особого труда, не заставляет его сильно напрягаться.

В этом упражнении мы постараемся задать друг другу вопрос, в ответ на который нашему партнеру есть что сказать. Сейчас мы все встанем, и когда вы будете готовы задать такого рода вопрос кому-нибудь из членов группы (исключая тренера), то просто подойдите к этому человеку, обратитесь к нему с использованием одной из «контактных фраз» и задайте свой вопрос. Затем внимательно выслушайте ответ и поблагодарите за информацию.

Вопросы для обсуждения:

1. «О чем еще вас можно было бы спросить?»
2. На какой вопрос вам было бы легко отвечать?»

Заметки для ведущего. Тренер фиксирует на отдельном листке вопросы, на которые легко отвечать, и в заключение вывешивает их на стену.

УПРАЖНЕНИЕ «ТЕМЫ ДЛЯ БЕСЕДЫ»

Цель: Отработка коммуникативных навыков.

Содержание. Листы бумаги формата А4, на которых написано следующее: «Я могу интересно говорить на следующие темы:....».

Если после первого контакта у нас возникнет интерес к собеседнику, и мы захотим продолжить разговор с ним, то имеет смысл некоторое время поговорить с ним на занимательную, интересную тему. Мы сможем вызвать личный интерес к себе, если наше сообщение будет интересным, будет содержать интересную информацию о нас самих, коснется сферы личных интересов партнера. Сейчас на листках бумаги нужно записать по три темы, на которые вы можете интересно говорить минимум 3 минуты.

Затем каждый делает для группы сообщение на одну из тем, записанных у него на бумаге. Чтобы определить, насколько тема интересна группе, каждый сначала назовет все темы, а группа выбирает самую интересную. Затем можно начинать свое сообщение, обращаясь к любому из членов группы.

Вопросы для обсуждения:

1. В какой момент сообщения возникло желание вмешаться, уточнить что-либо или сказать что-то в ответ?
2. У автора сообщения спрашивают, заметил ли он это.

Заметки для ведущего. Если желания включиться в разговор у партнера не возникло, то автору сообщения предлагают включить в него побольше интересных, эмоционально окрашенных моментов.

Комментарии. Если мы хотим установить личный контакт с незнакомым человеком, нам недостаточно просто обратиться к нему. Разговор должен продолжаться некоторое время, и мы сами или тема нашего сообщения должны вызвать у собеседника интерес – иначе контакт очень быстро прекратится. Лучше всего заранее знать, на какую тему мы можем вести беседу и рассказать что-либо интересное. Иногда тема напрашивается сама собой, следует из актуальной ситуации (музыка на дискотеке, еда в ресторане, книги в магазине, расписание движения поездов на вокзале), политических или спортивных событий, общественной жизни. Тему для разговора также могут подсказать ваши собственные интересы, профессия, хобби.

У некоторых членов группы могут возникнуть затруднения с плавной и эмоционально окрашенной речью. На первых этапах вполне допускаются паузы, «обратный ход», изменения текста, повторы, ошибки и т. п. Задача тренерской команды – сделать так, чтобы каждый участник почувствовал удовольствие от длинного разговора с незнакомым человеком.

Хороший переход к демонстрационной ролевой игре на следующем занятии.

Теперь в ролевой игре можно объединить навыки контакта, умение интересно говорить некоторое время и умение замолчать в тот момент, когда у партнера возник интерес.

Здесь нужно помнить и принимать тот факт, что мы имеем полное право обратиться к любому заинтересовавшему нас человеку с вопросом, информацией или предложением. Мы можем и не обращаться, просто молчать, если мы этого хотим. Но наш партнер также свободен в выборе: он может заинтересоваться нашим сообщением, а может оказаться незаинтересованным в контакте.

Если мы не встречаем интереса и получаем отказ, то нужно помнить, что это - личное право любого человека. Это право мы должны уважать как в других, так и в себе самих.

РОЛЕВАЯ ИГРА «ТРЕНИНГ КОНТАКТА»

Цель: Отработка навыка конструктивного взаимодействия в процессе межличностного общения.

Содержание. Моделируемая ситуация. Рано утром на остановке автобуса (время, место) вы видите мужчину (женщину) вашего возраста, которого уже не раз там встречали (партнер). Нужного вам автобуса долго нет, и вы обращаетесь к партнеру с чем-либо и произносите короткое (2 минуты) сообщение на любую из подготовленных вами тем (ваши действия).

Инструкция участнику. Выберите из нашего списка подходящую для установления контакта фразу, а затем сделайте короткое сообщение на интересную тему.

Следите за тем, чтобы не нарушать личное пространство партнера, улыбайтесь и держитесь максимально дружелюбно.

Если ваш партнер захочет что-либо сказать, замолкайте и внимательно слушайте.

Инструкция группе. Проследите за тем, как ведет себя партнер по упражнению. Будут ли моменты, когда он чем-то заинтересуется, захочет что-либо сказать или уточнить?

Вопросы для обсуждения:

1. Достаточно ли дружелюбно вел себя протагонист?
2. Что в его сообщении вызвало интерес?
3. Удалось ли ему замолчать в тот момент, когда партнеру уже захотелось вмешаться в разговор?

Заметки для ведущего. Первые демонстрационные ролевые игры достаточно тяжело даются участникам, поэтому в качестве протагониста лучше выбрать более или менее уверенного в себе человека.

После упражнения нужно как минимум два раза за что-либо похвалить протагониста (если только это не сделает сама группа в обсуждении).

В демонстрационных ролевых играх принимают участие все участники группы, для этого можно использовать страховочные ситуации или ситуации, которые предложат сами участники группы.

Если в ходе ролевой игры что-либо не удастся, то ролевая игра повторяется с самого начала с тем же участником и партнером. Обычно второй дубль удается лучше - и это служит для участника подкреплением и придает ему веру в себя и эффективность тренинга.

Страховка. Другие ситуации к тренингу контакта:

1. В магазине вы видите человека, который вас заинтересовал, поскольку просматривает книгу, которая вам тоже очень нравится.
2. В кафетерии театра девушка задумчиво допивает кофе с пироженым.
3. На научной конференции участник (участница) внимательно читает ваш стендовый доклад.
4. В универсаме незнакомец (незнакомка) придирчиво выбирает сыр.
5. В очереди к зубному врачу вы видите симпатичного незнакомца (незнакомку).
6. В сберкассе незнакомец (незнакомка) старательно заполняет квитанцию оплаты коммунальных услуг.
7. К вам в группу пришел (пришла) новый участник.
8. В самолете вам досталось место рядом с заинтересовавшим вас человеком.

Домашнее задание.

1. До следующей встречи вам необходимо обратиться к трем незнакомым людям и поговорить с ними 2-3 минуты на заранее подготовленную тему. Если партнер будет не расположен к контакту, просто извинитесь и оставьте его в покое. Пожалуйста, запоминайте все, что с вами будет происходить, все особенности состоявшегося разговора.

2. Придумайте или возьмите из жизни собственную ситуацию для знакомства с интересными лично вам людьми. Запишите как минимум 3 ситуации для знакомства с интересными вам людьми на стандартных бланках. Эти ситуации будут обсуждаться в группе.

Учитывая возраст напоминать о мерах безопасности.

УПРАЖНЕНИЕ «ЧЕМОДАН»

Цель: Закрепление полученных навыков, осознание их ценности.

Содержание. Ведущий объявляет, что первая часть занятий подошла к концу. На занятиях участники приобрели определенные навыки, опыт. Им предлагается собрать для себя «чемодан» того, что они приобрели во время встреч и что хотели бы реализовать в жизни. Все предложения записываются на бумаге, зачитываются и передаются ведущему.

Часть 2. Психическая саморегуляция личности

Тема 5. Снижение тревожности

УПРАЖНЕНИЕ «ПОСИДИТЕ ТАК, КАК СИДИТ...»

Цель: Снятие эмоционального напряжения.

Содержание. Ведущий предлагает участникам посидеть на своих стульях так, как сидели бы: король, курица на насесте, начальник милиции, преступник на допросе, судья, жираф, маленькая мышка, слон, пилот, бабочка и т. д.

Это упражнение очень смешное, не нужно останавливать смех и «клоунов», лучше посмеяться вместе с ребятами.

УПРАЖНЕНИЕ «ПЕРЕТЯГИВАНИЕ КАНАТА»

Цель: Снятие напряжения.

Содержание. Игроки берут воображаемый канат, и по команде ведущего начинается его «перетягивание» до тех пор, пока один не выиграет (проигравший может упасть, показывая проигрыш). Ведущий напоминает о том, чтобы перетягивающие по очереди выигрывали и проигрывали.

УПРАЖНЕНИЕ «УШИ – НОС»

Цель: Развитие способности сохранять спокойствие в стрессовой ситуации.

Содержание. Ведущий рассказывает, как важно сохранять спокойствие в ситуации, когда в адрес человека кто-то кричит, обвиняет, оскорбляет, насколько полезно порой не заразиться чужой агрессией и не ответить криком на крик. Можно предложить ребятам вспомнить ситуации, когда они заражались

чужой агрессией в конфликтах. Что из этого получилось? Чтобы конфликты не перешли во вражду, нужно уметь внутренне отстраниться от стрессовой ситуации и настроиться на конструктивное разрешение.

Участники разбиваются на пары, один будет Пятачком, второй - Кроликом. Кролик кричит и обвиняет, Пятачок очень этого боится, ему нужно научиться держать удар. Его задача - не слушать Кролика, а наблюдать за движениями кончиков его ушей или носа и запоминать свои мысли и чувства, возникающие в это время. На упражнение дается две минуты, затем участники меняются ролями.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие чувства испытывали партнеры в ролях?
2. Трудно ли было выполнить задание и почему?
3. Что нужно сделать, чтобы прекратить нападки Кролика?

Заметки для ведущего. Ребята разбиваются на пары по собственному желанию, если кто-то оказался без пары, его партнером становится ведущий. Если никто не хочет вставать в пару с изгоем, его партнером также должен быть ведущий.

ПРИЕМ «СТРЯХНИТЕ» С СЕБЯ НАПРЯЖЕНИЕ [19, с.86].

Цель: выброс негативных эмоций и снятие эмоционального напряжения через мышечную активность и ослабление хронических мышечных напряжений.

Содержание. Встаньте, расставив ноги на ширину плеч и слегка согнув их в коленях. Встряхивайте руками, ногами, головой и плечами в течение 10 минут. Просто стряхните с себя все напряжение прошедших часов, освободитесь от него. В заключение сядьте в спокойный уголок и в течение пяти минут наблюдайте за своим дыханием.

Заметки для ведущего. При дыхании участникам стоит порекомендовать применять ту технику, которая наиболее приятна; попеременное дыхание через

разные ноздри, счет вдохов и выдохов или отслеживание вдыхаемого воздуха в теле.

ПРИЕМ «НАПРЯЖЕННЫЕ ПОЗЫ»[21, с.9].

Цель: высвобождение мышечного напряжения через дрожь и произвольные движения.

Содержание. Арка: встаньте, расставив ноги на расстояние примерно 45 сантиметров, носки повернуты вовнутрь, колени согнуты. Кулаки поставьте на поясницу и прогнитесь назад так, чтобы линия, соединяющая точку между лопатками на позвоночнике и середину расстояния между ногами, была перпендикулярна полу. Отметьте области напряжения в теле (в пояснице, передней части бедер, шее и так далее). Дышите животом, удерживайте паузу 2-3 минуты, тело максимально расслаблено. Если поза правильна, то ноги начинают дрожать. Вибрации – это выход и ослабление хронических мышечных напряжений.

Кольцо: расставьте ноги приблизительно на 25 сантиметров, носки слегка повернуты вовнутрь, тело брошено вперед. Коснитесь пальцами рук пола перед собой, не опираясь на них. Перенесите вес тела на пальцы ног. Нужно получить состояние неустойчивого равновесия. Глубокое дыхание через рот. Удерживайте позу 2-3 минуты, ноги начинают дрожать, теплота и вибрации распространяются по всему телу. Дрожь - естественная реакция тела на напряжение, показатель энергетизации мышц. По окончании поднимайтесь как можно медленнее.

Обратное кольцо: лягте на ковер. Согните колени и расставьте ноги на расстояние 30 см. Прогните спину, притягивая себя к лодыжкам руками. Только макушка, плечи и ступни касаются пола. Положите кулаки подпитки, колени выдвигаются вперед. Глубокое дыхание, максимально расслабьте ягодицы. Таз начинает дрожать. Для усиления ощущения качните таз вверх-вниз несколько раз.

Прогиб назад с опорой: наклонитесь назад и для баланса слегка обопритесь руками на стоящий позади стул, разведите колени. Дышите глубоко, покачайтесь на пятках. Через 2-3 минуты таз начнет двигаться вверх и вниз. Упражнение необходимо для снятия тазовых напряжений.

Стойка на одной ноге: стойте на одной ноге до полного утомления мышц, изнеможения. Внимание можно сосредоточить на любом воображаемом объекте, например, совершите весь путь из дома в институт, вспоминая возникавшие по пути мысли и чувства. Это отвлечение удлиняет процесс. В таком состоянии мышцы не могут удерживать имеющиеся в них напряжения, происходит их ослабление, что ощущается через вибрации мышц.

Падение: предлагаемые падения не разучиваются. В качестве страховки используется спортивный мат. Надо встать перед ним, закрыть глаза и резко ослабить все мышцы. В следующий раз это можно проделать с открытыми глазами. Упражнение полезно для тех, кто имеет навык расслабления. После падения - перевернуться на спину и полежать 2-3 минуты в расслабленном состоянии. Затем можно сделать упражнение «Крик». Засыпание и падение имеют общий динамический механизм - выход возбуждения.

Заметки для ведущего. Во время выполнения участниками группы упражнений, ведущему стоит следить за правильностью выполнения упражнений и при необходимости корректировать.

ПРИЕМ «КРИК»[21, с. 25].

Цель: осознание своих чувств и ощущений, открытая коммуникация, снижение напряжения в очагах хронических мышечных напряжений.

Содержание. Участники садятся на пол, закрывают глаза; дыхание глубокое (1-2 минуты). Внимание на своем дыхании, надо ощутить течение воздуха-энергии во всем теле: как реагируют мышцы, кости, кровеносные сосуды на поступающую с глубоким дыханием энергию. Через 1-2 минуты участники начинают озвучивать выдох с переходом на крик расслабленным

горлом. Медленно встают. Звук делается громче, в нем участвует все тело: помогайте себе руками, ногами, «колотите воздух». Полное звучание удерживается некоторое время, затем постепенно стихает. Если участник не может «выдать» полный, свободный крик, ему нужно помочь: во время крика слегка сдавить шею, шок усиливает крик, освобождает напряжения вокруг рта и связок. Губы и челюсти должны быть свободны. Для освобождения челюсти можно массировать ее соединительные мышцы. Крик затихает, внимание опять на дыхании, участники медленно опускаются на пол, ложатся на спину. При вдохе надо произносить «со», при выдохе – «хум» («со хум» в переводе с санскрита означает «это я», кроме того, соответствует естественному озвучиванию дыхания). Дыхание становится все более глубоким. Одна рука - на диафрагме, другая - на брюшной полости, внимание - на одновременном и плавном движении диафрагмы и брюшной полости. Надо прийти к внутреннему осознанию того, что вдыхаемый воздух – это питание, необходимое организму. Глубокое дыхание и сосредоточенность в течение 5-10 минут. Через 2-3 минуты можно заменить звуки на жужжание при каждом выдохе. Надо ощутить наэлектризованность в комнате и в своем теле. (Инструкция произносится тренером в процессе выполнения упражнения).

Заметки для ведущего. Первое условие - условие полной отдачи при выполнении любой команды, оно должно быть поставлено в начале; второе условие - не отвлекаться на разглядывание других, на первых порах все можно делать с закрытыми глазами.

ПРИЕМ «МУХА В ПЛЕНУ»[21, с. 12].

Цель: достижение сильного релаксационного эффекта за относительно короткое время.

Содержание. Участники лежат на полу. Им нужно представить себя мухой, приклеившейся к полу. Руки, ноги, плечи и голова стремятся вверх. Нужно оторваться от пола, для этого руки и ноги совершают мелкие

вибрационные движения, импульс движения исходит из ступней и кистей, колени прямые. «отклеиваться» нужно не менее 3 минут.

Заметки для ведущего. В результате упражнения сильно напрягаются все мышцы одновременно, прекращение движения ведет к сильнейшему (пропорционально напряжению) расслаблению. Тело «растекается» на полу подобно медузе. Чтобы увеличить время напряжения мышц, можно предложить участникам другой (не муха) объект внимания, другую цель, например путешествие по проспекту с рассматриванием домов и вспоминанием их последовательности. Это до определенного момента отвлечет внимание от изнуренных мышц, но главное, что при этом наступает и «изнурение» сознания. Поэтому состояние расслабления будет сопровождаться безмыслием. Это и есть полная релаксация, ведущая к снятию хронических мышечных напряжений.

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Обсуждается занятие. Что полезного взял для себя каждый участник, что будет использовать в процессе своей саморегуляции.

Тема 6. Эмоциональная устойчивость

МЕДИТАТИВНОЕ ДЫХАНИЕ [19, с. 83].

Цель: установление эмоциональной устойчивости.

Содержание. Просто наблюдайте за своим дыханием. Не делайте ничего больше, ни в коей степени не желайте влиять на свое дыхание. Просто концентрируйтесь на естественном ритме своего дыхания.

Через некоторое время Ваше дыхание станет более медленным, паузы между вдохами и выдохами - более глубокими, а спокойствие разольется по всему Вашему телу. Насладитесь этой мягкой сменой вдохов и выдохов, думайте при этом, например, о морских волнах или о медленном движении качелей, позвольте этому ритму увлечь себя.

Заметки для ведущего. Чем более осознанно Вы наблюдаете за своим дыханием, просто позволяете ему протекать, тем более явным будет его замедление, тем больше Вас заполнит ощущение спокойствия, которое в свою очередь также требует медленного дыхания.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «ЧЕТЫРЕ СЛАЙДА»[12, с.12].

Цель: развитие умения концентрации и эмоциональной устойчивости.

Содержание. Слайд первый. Закройте глаза. Пусть перед вашим внутренним взором предстанет самый красивый морской пейзаж, который вы когда-либо видели.

На море штиль. Солнце медленно и плавно опускается за горизонт. Легкая волна накатывает на берег, оставляя мокрый след на песке. Вдох — волна плавно накатывает на песок, выдох — волна так же плавно уходит. Что может быть естественнее ритма морского прибоя? Становится темнее и над морем, и в вашем воображении. Перед вами – спокойная морская поверхность.

Слайд второй. Ночь. Зима. Снежинки медленно опускаются на морскую гладь и растворяются в темной воде. И ваши мысли, подобно этим снежинкам, тают, тают, тают... Снег падает все реже и реже и, наконец, прекращает идти совсем. Исчезает и поток мыслей в вашей голове.

Слайд третий. Ночь. Бездумье. Покой. Пустота... На небе появляется полная луна. Ее холодный свет отражается на поверхности воды. На яркой лунной дорожке вы видите отчетливую надпись: «Концентрация внимания».

С каждым вдохом и выдохом ярче и ярче становится луч вашего внимания на ровной поверхности сознания. Все остальное – в непроглядной тьме. Вы полностью собрались, сконцентрировались только на лунной дорожке и надписи.

Слайд четвертый. Вы медленно поворачиваетесь спиной к морю и видите перед собой гладкую заснеженную равнину. Ее освещает лунный свет вашего

внимания. Перед вами — чистый белый снег до горизонта, как белый лист бумаги, на котором проявляются огромные буквы: «Концентрация внимания».

В вашей душе покой и пустота...»

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «ОКЕАН»[63, с. 38].

Цель: способствовать снятию эмоционального напряжения, выходу на ресурсное состояние. Развивать умение смотреть на ситуацию со стороны.

Содержание.*«Подумай о своей проблеме, которая вызывает стресс. Это может быть насущная проблема, или то, что когда-то произошло и до сих пор воспоминания об этой ситуации вызывают у тебя напряжение. А может это просто тревожные мысли. Представь себе проблему зримо, так, как будто это происходит прямо сейчас. Почувствуй, как твое тело реагирует на эти переживания: напрягаются мышцы, учащается дыхание, гулко и быстро начинает биться сердце. Тебя охватывают сильные чувства: злость, раздражение, страх или паника. Может тебе стыдно или ты чувствуешь себя виноватым.*

Представь себе, что твоя проблема - это бушующий океан. Огромные, тяжелые волны поднимаются над поверхностью и с грохотом, брызгами падают вниз. Сильный, шквалистый ветер гонит волны вперед. Низкое, свинцовое небо нависло над океаном, хлещет дождь, слышны раскаты грома. Представь себя суденышком, которое сопротивляется стихии. Его несет по волнам, заливают дождем, бьет ветром. Почувствуй то колоссальное напряжение, которое возможно себе представить в борьбе с бушующим океаном.

Теперь мысленно нырни под воду, не глубоко от поверхности. Вой ветра и шум воды стали тихими, приглушенными. Сильные, разрушительные волны сменились плавным колебанием воды, серый цвет - голубым мерцанием. Вместе с этим начинает расслабляться твое тело, уходит напряжение, успокаивается дыхание, становится равномерным сердцебиение. Представь

себя рыбой, свободно плывущей в водяной толще. Твои движения плавны и неторопливы, ты легко преодолеешь колебание воды и то, что происходит на поверхности, тебя мало волнует.

Мысленно опустишь на самое дно океана. Здесь царит покой и умиротворение. Волнение и буря совсем не слышны. Неспешно двигаются глубоководные рыбы, морские животные и моллюски совершают свой грациозный танец. Звуки почти отсутствуют. Представь себя раковинной, лежащей на дне океана, неподвижной и безучастной. Максимально расслабь свое тело, успокой дыхание и раствори сознание. Почувствуй свою безучастность, покой, неподвижность..

Теперь опять мысленно перенеси себя на поверхность океана. Ты - крейсер, большой, мощный, сильный. Твои турбины работают исправно, корпус тверд и прочен. Океанские волны разбиваются на миллионы брызг, когда встречаются с носом крейсера. Стихия не в силах нанести ему ущерб. Он совершает свой путь, точно следуя намеченному курсу. Почувствуй, как уверенно ты справляешься с ситуацией, переживаешь жизненную непогоду, решаешь возникающие проблемы. Мысленно скажи себе - «я с этим справлюсь» и сделай ревизию того потенциала, который хранится в твоей душе, в теле, в уме.

А теперь представь себе спокойный океан, переливающийся множеством бликов, легкий бриз и пронзительно голубое небо. Рано или поздно океан твоей жизни успокоится, буря сменится штилем, и ты сможешь насладиться гармонией и безмятежностью, которую можно по достоинству оценить, лишь пережив бурю».

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «ПАРК»[2, с. 142].

Цель:создать настроение покоя, внутреннего комфорта, ленивой истомы, глубокого отдыха.

Содержание. «Представьте себя в парке в теплый и солнечный летний день. Солнечные блики перемежаются с пятнами тени от листвы. Телу тепло, но не жарко. Листва свежая, яркая. Просторные поляны и аллеи уходят вдаль. Листва шелестит под слабым ветерком, далекие и смутные голоса людей. Запах свежей листвы. Музыкальное подкрепление: плавная негромкая музыка, льющаяся из парковых репродукторов. Следует вжиться в эту картину, почувствовать и зафиксировать ее в сознании».

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «СИРЕНА».

Цель: создать умиротворенное, задумчивое настроение с оттенком светлой грусти.

Содержание. «Представьте себе гулкий звук паровой сирены над ночным рейдом. Причальная стенка в порту ночью, ярко освещенный пароход, готовящийся к отходу, ходовые огни судов, скользящих по темному рейду.

Пароход уходит в рейс, убран трап, полоса черной маслянистой воды между бортом и причальной стенкой становится все шире, голоса провожающих и отплывающих отдаляются; пароход уже далеко, лиц не разобрать; движется его светящийся силуэт; снова звучит удаляющаяся сирена, ходовые огни словно скользят по воздуху. От воды тянет запахом водорослей, смолы и моря; вечерняя прохлада».

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «КОВЕР».

Цель: воссоздать ощущение уюта, комфорта и довольства.

Содержание. «Представьте себе прикосновение босых ног к пушистому ковру, большому и теплomu в большой уютной комнате, где вы чувствуете себя совсем свободно. Комната большая, не заставленная мебелью; освещение - в теплых желто-оранжевых тонах».

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Обсуждается занятие и то какой опыт приобрел каждый из участников.

Часть 3. Самоорганизация в обучении и общении

Тема 7. Целеполагание

ДИСКУССИЯ «КАК СФОРМУЛИРОВАТЬ ЦЕЛИ»

Цель: создать условия для рефлексии и подвести к основному содержанию.

Примерные вопросы для обсуждения.

1. Как звучат Ваши цели?
2. От чего зависит реализованность цели?
3. Что значит «правильно» формулировать цель?

УПРАЖНЕНИЕ «МОИ ЦЕЛИ» [54, с.164].

Цель: Осознание своих собственных притязаний.

Содержание. В течение десяти минут ответьте на вопрос: «Что я хочу достичь в течение ближайших трех лет?»

Заметки для ведущего. Упражнение работает на перспективу. Изложение своих целей на бумагу уже служит началом их осуществления. А позитивное мышление и действия по их достижению приводят к их реализации на практике. Важно донести эти мысли до участников в ходе обсуждения.

ТЕХНИКА «ПЛАН И ПЕРСПЕКТИВА» [12, с.87].

Цель: Осознание своих собственных притязаний.

Содержание. Сосредоточьтесь на нескольких пунктах, с которых стоит начать соответствующий план, семь эффективных шагов. Тщательно распишите каждый из них.

1. Изображение цели: как конкретно она выглядит.
2. Формулирование цели.
3. Критерии достижения цели.
4. Как ваша цель соотносится с другими жизненными целями.

5. Кто может вам помочь в достижении цели.
6. Какие возможны препятствия, и как надо их преодолевать.
7. Конкретные мероприятия, к которым пора приступать.

ТЕХНИКА «МИШЕНЬ»

Цель: Исследование цели и способа достижения.

Содержание. Мысленно представьте себе то, что вы хотели бы сделать или получить. Во всех подробностях, шлифуя каждую деталь.

Вновь представьте свою цель в виде мишени. Что вы видите на этой мишени? Что чувствуете и слышите? Уберите все кратковременные цели, думайте сразу о конечном результате. Слейтесь с достигнутой целью. Оглянитесь назад. Так ли вам была нужна эта цель? Может быть, вы просто выполняли чье-то чужое желание? Не станет ли для вас долгожданная победа поражением?

РЕФЛЕКСИЯ

Цель: Получение обратной связи.

Содержание. Обсуждаются результаты занятия и опыт, приобретенный каждым из участников.

Тема 8. Принципы самоменеджмента

ТЕСТ «НАСКОЛЬКО ЭФФЕКТИВНО ВЫ ИСПОЛЬЗУЕТЕ СВОЕ ВРЕМЯ?»[1, с.87].

Цель: Выявление проблемных зон в тайм-менеджменте.

Содержание. Ответьте на предложенные вопросы, обработайте результаты по предложенному ключу и проанализируйте полученные рекомендации на основе результатов теста.

УПРАЖНЕНИЕ «РАСТРАТЧИКИ ВРЕМЕНИ»[8, с. 136].

Цель: Упражнение дает возможность осознать свои взаимоотношения со временем и предпринять первые шаги к изменению стиля этих взаимоотношений.

Содержание. Группа получает *инструкцию*:

«Одно из исследований показало, что главными растратчику времени являются (в порядке очередности):

1. Телефонные звонки.
2. Заглядывающие к вам люди.
3. Плохо организованный обмен информацией между отделам
4. Проблемы с компьютерами - «технические».
5. Изменения в очередности работ, навязываемые коллегами.
6. Недостаток организационного планирования.
7. Недостаток умения слушать других.
8. Неудовлетворительная организационная структура.
9. Неразбериха в почте.
10. Исправление ошибок, которых можно было избежать.
11. Нерешительность.
12. Плохо организованные и нескоординированные собрания.
13. Отвлекающие факторы на рабочем месте.
14. Чрезмерная офисная бюрократия.
15. Бесплезные дискуссии относительно своей /учебы.

Проранжируйте, пожалуйста, этот список относительно себя.

Вопросы для обсуждения. При анализе упражнения обсуждаются возможность и способы уменьшения воздействия вышперечисленных факторов. Хорошо, если участники выделяют две категории «мешающих» факторов:

1. Те, на которые можно влиять.
2. Те, на которые повлиять невозможно.

Заметки для ведущего. Упражнение может быть использовано не только на тренингах, но и на семинарах, лекциях.

УПРАЖНЕНИЕ «БАРЬЕРЫ ОРГАНИЗОВАННОСТИ»

Цель: Упражнение помогает участникам осознать собственные внутренние препятствия, мешающие большей организованности.

Содержание. Вся группа получает инструкцию тренера:

«Напишите, пожалуйста, пять внутренних барьеров, мешающих вам быть высокоорганизованным человеком.

А теперь опишите пять основных внешних препятствий (факторов), мешающих тому же.

Оцените, связаны ли они, влияют ли друг на друга.

Разделитесь на подгруппы по 3-4 человека и обсудите результаты своей работы».

Обсуждение. В парах, а позже в общем кругу обсуждается, что каждый из участников может сделать, чтобы стать более организованным. Возможно составление общего списка на доске.

УПРАЖНЕНИЕ «ВЛАСТЕЛИН ВРЕМЕНИ»

Цель: Упражнение позволяет оценить плюсы и минусы жесткой временной регламентации.

Содержание. Ведущий дает группе следующую инструкцию:

«Давайте попробуем представить себе «идеального таймменеджера» - человека, у которого все в порядке с планированием времени.

Он эффективно планирует рабочее и личное время: дела, встречи, маршруты передвижения. Все просчитывается и идеально структурируется.

Ваша задача сейчас разбиться на тройки и создать образ такого человека. Надо будет изобразить его перед публикой и рассказать о нем самое главное».

Вопросы для обсуждения:

1. За счет чего ему все это удастся?
2. Чем он жертвует при этом, чем платит?
3. Чем он симпатичен группе?
4. Что в нем отвратительно?

Заметки для ведущего.

Группа должна быть хорошо разогрета.

УПРАЖНЕНИЕ «Я БЛАГОДАРЕН ТОМУ, ЧТО...»

Цель: Подведение итога личной работы.

Содержание. Каждый участник должен попробовать найти 10 причин, по которым он может сказать: «Я благодарен за это». Например, можно сказать: «Я благодарен тому, что с помощью данного тренинга я овладел навыками коммуникативного общения». Участники должны записать на листе бумаги примерно 10 пунктов. В заключение участники зачитывают свои записи и обмениваются впечатлениями.

Вопросы для обсуждения:

1. Как часто я, помимо этого упражнения, осознаю, чему в жизни я благодарен?
2. С кем я это обсуждаю?
3. Что я сейчас чувствую?

Комментарии.

Участники должны по возможности покидать группу с ощущением уверенности в том, что они чему-то научились. Эта процедура может быть особенно полезна тем участникам, которые пессимистично воспринимают себя и свое окружение, – она поможет им в большей степени сосредоточиться на позитивных аспектах происходящего с ними и, таким образом, вернуться в повседневную жизнь с более реалистичной установкой.

ПРОЦЕДУРА «ПРОЩАНИЕ»

Цель: Актуализация знаний, приобретенных на занятиях.

Содержание. Ведущий прощается с группой, высказывая пожелание, чтобы все, что они приобрели на занятиях, пригодилось им в жизни.