



УДК 159.923:378

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ*

Е. М. Турок¹
Н. И. Исаева²

¹⁾ *Смоленский гуманитарный университет*

e-mail: totem-Elena@yandex.ru

²⁾ *Белгородский государственный национальный исследовательский университет*

e-mail: nisaeva@bsu.edu.ru

Предпринята попытка теоретического анализа отечественного и зарубежного психолого-педагогического опыта в области реализации и совершенствования психологической работы со студенческой молодежью в нестандартных профессиональных ситуациях, анализируются гендерные особенности переживания нестандартных ситуаций студентами гуманитарных специальностей. Разработана программа факультатива или спецкурса для студентов в рамках групповой и индивидуальной психокоррекционной работы в сфере профессионального самоопределения.

Ключевые слова: гендер, переживание, нестандартные профессиональные ситуации, психологическая поддержка, творческое мышление.

Интенсивные изменения, происходящие в последние десятилетия в российском обществе, задают новые ориентиры во всех сферах общественной жизни и предъявляют новые требования к личности. Сегодня востребован человек творческий, интеллектуально развитый, умеющий учиться, гибко адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способный применять полученные знания на практике, искать пути рационального и нестандартного разрешения возникающих проблем. В современных условиях общество предъявляет более высокие требования к высшему профессиональному образованию, выполняющему социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми профессиональными знаниями (Ильин Е. П., 2001; Викторова И. Г., 2003; Зеер Э. Ф., 2003; Иоголевич Н. И., 2003; Клещина И. С., 2003; Бендас Т. В., 2006) [6].

Вузовский этап профессионального становления личности – очень ответственный и сложный этап, в течение которого юноша или девушка должны получить знания, научиться самостоятельно работать над собой, приобрести специальные навыки. В процессе профессионального становления происходит развитие личности, освоение профессионально ориентированных видов деятельности, усвоение новой социальной роли, приобретение профессионального опыта. Во время обучения в вузе на личность действуют внешние и внутренние факторы, которые могут, как препятствовать, так и способствовать ее профессиональному становлению [1].

Современные исследования студенчества как одной из стратегически важных социальных групп актуализируются в связи со следующими обстоятельствами: во-первых, общая нестабильность и кризисное состояние современного российского социума; во-вторых, трансформация модели внутри вузовской социализации личности, наблюдаемая за последние два десятилетия социально-экономических и общественных перемен; в-третьих, изменение вектора социально-педагогических и воспитательных технологий, реализуемых в российской высшей школе [там же].

В настоящее время одной из главных концепций теории и практики современного образования является личностно-ориентированная модель обучения, обеспечивающая развитие всех структурных компонентов личности студента. Одним из условий реализации данной концепции является учет индивидуально-личностных особенностей, главным образом влияющих на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях [8]. Особое значение при этом имеет включение в анализ гендерной составляющей, что позволяет выявить основные аспекты гендерного влияния на выбор специальности, профессии, на учебную и внеучебную активность юношей и девушек, проследить гендерную специфику отношения студенческой молодежи к перспективам собственного трудоустройства, их социаль-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 - 2013 гг. в рамках проекта «Разработка и реализация психолого-педагогических условий развития инновационного стиля профессиональной деятельности будущих специалистов в образовательном пространстве вуза», соглашение №14.А18.21.0098.



ную и политическую активность, стратегии поведения в сложных нестандартных профессиональных ситуациях.

В последние десятилетия большинство научных экспериментальных исследований посвящены проблеме изучения гендерных различий психофизиологических функций (Venbow С. Р., 1996; Stanly J. С., 2001; Клещина И. С., 2003; Шибкова Д. З., Мальцев В. П., 2008; Быстров А. И., 2009), интеллектуальной деятельности (Dan J., 1998; Иоголевич Н. И., 1999; Дружинин В. Н., 2001; Чораян И. О., 2003; Зверева С. В., 2005), профессиональных психофизиологических свойств и качеств личности (Shneider W., 1993; Климов Е. А., Шадриков В. Д., 1996; Бодров В. А., 2000; Голиков Ю. Я., 2002; Долгова В. И., Шумакова О. А., 2006) [8].

Все выше сказанное актуализирует поиск ответов на вопросы, связанные с определением критериев и показателей сформированного профессионального самосознания, выработкой адекватных способов его формирования с учетом гендерных особенностей.

Таким образом, цель данной статьи состояла в изучении гендерных различий переживания нестандартных профессиональных ситуаций студентами гуманитарных вузов и попытке спроектировать и обосновать программу спецкурса для студентов в рамках групповой и индивидуальной психокоррекционной работы в сфере профессионального самоопределения.

В периоды глобальных перемен общественной жизни обостряется особое чувство – чувство ценности человеческой личности. Переориентация теории и практики гуманитарных наук, в первую очередь, психологии и педагогики, на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции является важнейшей задачей современной высшей школы. В связи с этим ключевой идеей модернизации образования в России является идея развития. В этой идее заключаются следующие основополагающие цели: создание условий для развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития личности; превращение образования в действенный фактор развития личности. Определяющим условием реализации этих целей является пробуждение субъектности в каждом участнике образовательного процесса. Однако до последнего времени в отечественной психологии одной из малоизученных тем оставалась совокупность вопросов, связанных с развитием субъектности и индивидуальности личности [1].

Так, в научных разработках, посвященных проблемам подготовки специалистов, традиционно исследовались, в основном, процессы развития мотивационной и операциональной стороны достижения профессионализма (В. Г. Асеев, О. С. Гребешок, А. И. Зеличенко, В. П. Ильин, Т. Б. Климина, В. И. Ковалев, С. П. Крягжде, Т. В. Кудрявцев, Ю. Н. Кулюткин, В. Д. Шадриков и др.), т. е. личность, ее развитие рассматривались с позиций функционального подхода.

В наше время с развитием гуманистической направленности в науке и образовании видится целесообразным изучение личности как целостного явления. Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, «в психическом облике личности выделяются различные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [цит.: по Барсукова А. Д.].

Гуманистическое направление в психологии предлагает рассматривать особенности формирования специалиста на всех этапах данного процесса с позиций личностно-ориентированного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.) и не отделять профессиональное развитие от личностного. Личностный подход, по К. К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психических особенностей [1]. И. А. Зимняя, в свою очередь, подчеркивает, что личностно-ориентированный подход предполагает максимальный учет национальных, половозрастных, индивидуально-психологических, статусных особенностей обучающихся [3].

В свете новой социальной ситуации, сложившейся в нашей стране, в связи с ломкой социальных стереотипов необходимо отметить актуальность изучения особенностей профессионального становления личности с учетом социально-культурного понимания гендера. При этом в основе данной позиции лежит понимание гендера как одной из базовых характеристик личности, которая оказывает влияние на другие ее характеристики, в том числе и на профессиональное становление личности, и на особенности процесса формирования самосознания [6].

Само содержание понятия «гендер» – социальные представления о мужчине и женщине – позволяет рассматривать его как семантическое пространство, изменяющее сознание и самосознание личности. Понятие «гендер» включает в себя: биологический пол; полоролевые



стереотипы, рассматриваемые как общественные представления, матрица, в рамках которой развиваются индивидуальные представления личности о себе как о мужчине или женщине; гендерные нормы и полоролевую идентичность [там же]. Гендер характеризует социальный статус, который определяет индивидуальные возможности образования, профессиональной деятельности, доступ к власти [2].

Гендерные представления личности могут оказывать корректирующее влияние как на постановку задач, которые решаются в процессе социализации, так и на способы и возможности их решения. Во многих работах отмечается известная степень влияния гендера на формирование профессионального самоопределения и направленности личности (Д. П. Барам, Н. И. Вакулова, Л. А. Головей, Е. П. Ильин, И. С. Кон, С. П. Крягжде, Л. Н. Ожигова, С. Сингер, Б. Штефлер и др.). При этом подавляющее число исследований, отражающих гендерные особенности профессиональной деятельности, носит констатирующий характер [там же].

Профессиональное самосознание на этапе подготовки в вузе в общих чертах соответствует структуре самосознания личности. Каждый ее компонент имеет свою структуру и свое содержание. Сформированность профессионального самосознания находит свое выражение в уровне сформированности каждого его компонента. Высокий уровень развития профессионального самосознания, адекватная и устойчивая «Я-концепция» обеспечивают конструктивное профессиональное поведение. Профессионалы, обладающие высоким уровнем самосознания, характеризуются уверенностью в себе, удовлетворенностью профессией, стремлением к самореализации, эффективностью работы, способностью к принятию творческих, самостоятельных решений в нестандартных профессиональных ситуациях [4]. Поэтому профессиональное самосознание требует специальной работы по его развитию, формированию, между тем оно зачастую складывается стихийно.

Все это актуализирует поиск ответов на вопросы, связанные с определением критериев и показателей сформированного профессионального самосознания, выработкой адекватных способов его формирования с учетом гендерных особенностей, а также вопросов связанных с оказанием психологической помощи и поддержки студентам в нестандартных профессиональных ситуациях в процессе обучения [8]. В качестве нестандартной ситуации, в данном случае, мы рассматриваем ситуацию, в которой у человека возникает состояние психического напряжения. Она возникает в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и в особых ситуациях (перед спортивными соревнованиями, экзаменами, во время космического полета). Причем нестандартная ситуация может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие, вплоть до полной дезорганизации деятельности.

Предпринятое Ю.В. Филоненко с соавторами социологическое исследование «Социализация и воспитание студентов вузов», верифицирует анализ специфики социализации юношей и девушек в современном вузе и позволяет выявить ряд отличий, детерминирующих гендерную специфику социализации студентов [11]. Так, девушкам, по мнению авторов, свойственны колебания в оценке удовлетворенности выбранной специальностью, вузом и факультетом, а юноши демонстрируют прагматизм и реализм, обосновывая выбор профессии ее востребованностью на рынке труда. Большая удовлетворенность выбором вуза, факультета и специальности характерна для юношей — они чаще уверяли, что, даже имея гипотетическую возможность нового выбора вуза, они бы поступали в то же вуз на тот же факультет (68 % против 58 %), тогда как девушки чаще говорили о выборе другого факультета. Девушкам свойственны сомнения и колебания — они чаще говорят о выборе другого вуза, другого факультета. В то время как треть студентов затрудняются в оценке перспектив будущего трудоустройства, а каждая четвертая не задумывается об этом или пессимистично настроена в отношении трудовых перспектив, юноши больше осведомлены относительно перспектив своего трудоустройства после окончания вуза [там же]. Указанные данные могут свидетельствовать о том, что время, проведенное в вузе, девушками чаще рассматривается как некий промежуточный период социализации, а не базис для будущей профессионально-специализированной карьеры.

Таким образом, особо актуальными в настоящее время становятся вопросы психологической поддержки студентов в нестандартных профессиональных ситуациях, а также подготовки и реализации программ, направленных на развитие у студенческой молодежи собственных ресурсов (интеллектуальных, эмоциональных, личностных), позволяющих успешно преодолевать сложные, кризисные ситуации в процессе становления профессионального самосознания. В решении данных вопросов значительная роль отводится также проблеме социального пола или гендера, поскольку одно из основных поведенческих различий между мужчинами и женщинами состоит в их реакции на стресс. Мужчинам больше свойственно отвечать на стресс реакцией «борьба или бегство», тогда как женщины способны управлять своим стрессом ответом



«забота и дружба». Так, на стрессовые ситуации женщина реагирует путём защиты и стремлением к социальным контактам и поддержке, но, как правило, с другими женщинами. У мужчины же появляется желание найти и обезвредить источник стресса или скрыться от него [7].

Переживание событий непосредственно представлено в сознании личности. Личностный смысл события, согласно Л. Р. Фахрутдиновой, имеет две основные субъективные формы представленности в сознании – «аффективную» и «вербальную» [10]. Аффективная форма существования личностного смысла события – это эмоциональное переживание. Эмоция определенной модальности сигнализирует о личностном смысле событий. Вторая форма – вербализация личностного смысла события, воплощение его в определенной системе общественно выработанных и зафиксированных значений. Система установок субъекта по отношению к значимым для него событиям обнаруживается в его оценочных суждениях, которые классифицируются сознанием по схеме логических дихотомий» [там же].

Женщины хуже справляются с эмоциональными проблемами и возникающими трудностями, сильнее переживают семейные и личные конфликты. Женщины, испытывая подавленность, стремятся думать о возможных причинах своего состояния. Эта реакция «тщательно обдумать» приводит к навязчивому фокусированию на проблеме и увеличивает уязвимость женщины по отношению к стресс-фактору. Мужчины, наоборот, пытаются отгородиться от депрессивных эмоций, концентрируясь на чем-то другом, например осуществляя физическую активность, чтобы таким способом разрядить возникшее негативное напряжение [там же].

Женщины при разрешении конфликтов больше ориентируются на чужое мнение, что объясняется, по мнению И. В. Грошева, их большей конформностью. Отсюда при разрешении конфликта с участием женщин велика роль посредника [7].

В своем исследовании, посвященном анализу гендерных различий в проявлениях настойчивости, рискованности и самоконтроля у студентов разного пола, а также взаимодействию этих проявлений в ходе решения нестандартных, сложных профессиональных ситуаций, Иващенко А. В. и Макарова Н. Г. приводят следующие данные: «Существуют значимые различия между средними показателями настойчивости у мужчин и женщин мужчины отличаются от женщин большей направленностью на общественно значимые цели установочно-целевого компонента [5]. Более выраженными значения по альтруистичности мотивационного компонента оказались у мужчин, в отличие от женщин – они стремятся оказывать помощь окружающим людям, приобретать новые знания и умения, постоянно желая узнать что-то, не известное ранее. Причина этого может крыться в гендерных ролях, приписанных обществом, заключающихся в силе природы мужчины, его способности помогать другим людям, потребности доказывать собственное превосходство, а также в женской склонности рассчитывать и полагаться на других, ее стремлении реализовать себя в личной сфере. В отличие от женщин, у мужчин в большей степени выражено стремление достигать поставленных целей, преодолевать возникающие трудности на пути к ним, завершать дела и получать результат. Большой предметностью и субъектностью продуктивного компонента отличаются мужчины. Они чаще, чем женщины, способны к выполнению обязательной, но совсем не интересной работы, стремятся к быстрому достижению успеха и победе при минимальной затрате времени, тем самым развивая уверенность и самостоятельность в себе и своих силах. Причиной подобных результатов в двух указанных компонентах могут быть полоролевые нормы и стереотипы, усвоенные мужчинами в связи с реализацией в профессиональной сфере, в стремлении достичь успеха» [8].

Кроме того, выявлены различия в значениях самоконтроля на мужской и женской выборках, показаны достоверные различия с превосходством показателей у мужчин над женскими показателями в контроле за действием при неудачах, в контроле за действием при планировании. Стремясь к достижению цели, мужчины в большей степени, чем женщины, склонны осуществлять ретроспективный анализ своего поведения и совершенных ошибок, чтобы не допустить их в будущем, но перед началом деятельности они разрабатывают план своих действий для реализации поставленных целей. Причина подобных результатов кроется в гендерных ролях и стереотипах, при которых мужчина не позволяет себе ошибаться дважды в одном и том же, в отличие от женщин, допускающих такую возможность. А также в природной сущности мужчины, заключающейся в его рациональности, способности планировать свою деятельность, умении выбирать наиболее оптимальные стратегии решения задач без колебаний, что является для него естественным процессом, в отличие от женщины, которую считают иррациональной [6].

Сравнительный анализ различных ее компонентов позволил определить общее и особенное в психологической структуре настойчивости у мужчин и женщин.

1. И мужчины и женщины при достижении цели умеют решать свои личные проблемы, способны помогать другим людям в реализации их идей. Сочетание таких компонентов для любого



нормального человека, живущего в цивилизованном обществе, вне зависимости от пола является вполне естественным.

2. Мужчины при достижении цели и встретившихся на пути неудачах обвиняют окружающих и обстоятельства, не способны взять на себя ответственность за совершенные ошибки. Женщины в данном случае не завершают начатую деятельность по причине отсутствия веры в собственные силы.

3. При достижении целей мужчины рассчитывают и полагаются полностью на себя, постоянно сохраняя в памяти те идеи, которые они хотят воплотить в жизнь, а женщины испытывают радость в случае положительного результата или огорчение при отрицательном результате. В соответствии с природной сущностью и жизненными обстоятельствами мужчины прежде всего думают о выполнении поставленных задач любыми способами, не ожидая при этом помощи от других, а женщины всегда эмоционально реагируют на ситуации, которые выходят у них из-под контроля.

4. Женщины удерживают цели в голове длительное время, разрабатывая разные способы их реализации, а в случае неуспеха всегда готовы обратиться за помощью к другим, боясь взять на себя ответственность, даже могут обвинить в своей неудаче окружающих. Женщина, зная о своих природных функциях и социальных ролях, которых она старается придерживаться, уверена, что всегда может рассчитывать на кого-то, кто будет находиться рядом, поэтому намного проще относится к неудачам, в отличие от мужчин. Сравнение факторных структур настойчивости свидетельствует о схожести и специфичности их проявления [12].

Однако, кроме подобного рода частных исследований, акцентирующих внимание на отдельных индивидуально-психологических характеристиках, опосредующих отношение и переживание сложных, нестандартных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, существуют исследования, в рамках которых предприняты попытки выделения некоторой типологии реагирования на нестандартные, сложные ситуации, возникающие в ходе профессиональной деятельности. В частности, психологами Потсдамского университета (Германия) и Зеленогурской высшей педагогической школы (Польша) был разработан опросник AVEM, учитывающий профессиональную активность (субъективное значение деятельности, профессиональные притязания, готовность к энергетическим затратам, стремление к совершенству при выполнении заданий, а также способность сохранять дистанцию между профессиональной и личной сферой), стратегии преодоления проблемных ситуаций (отказ от дальнейшего выполнения профессионального задания, особенно в случае неудач), эмоциональный настрой на предстоящую деятельность (сознание социальной пригодности и полезности). При использовании этого опросника авторы методики выделили 4 типа людей в отношении их поведения и переживаний в профессиональной среде.

Тип G (нем. *gesund*) — здоровый, активный, способный к решению трудовых проблем, придающий работе высокое (но не экстремальное) значение, контролирующий собственные энергетические затраты, отмеченный конструктивным способом преодоления ситуаций неудач и поражений, которые рассматриваются субъектом деятельности не как источник фрустрации и негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления. Обобщая, можно представить тип G как образец положительной установки на выполнение деятельности, усиленной мобилизирующим воздействием положительных эмоций.

Тип S (нем. *sparsam*) — экономный, бережливый, со средним уровнем мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, выраженной склонностью к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности, удовлетворенностью результатами своего труда. Характерной чертой этого типа является общая жизненная удовлетворенность, источником которой могут быть ситуации, не связанные с работой. Следует, однако, заметить, что такая «экономная» стратегия поведения эффективна лишь в ограниченных временных рамках. В длительной перспективе вероятно возрастание профессиональной неудовлетворенности на фоне успешности других людей. В случае необходимости психологическое вмешательство может быть направлено на повышение мотивации деятельности (мотивационный тренинг).

Тип A — тип риска A, соответствующий классическому описанию Фридмана и Розенмана (Friedman, Rosenman, 1974), характеризующийся экстремально высоким субъективным значением профессиональной деятельности, большой степенью готовности к энергетическим затратам, низкой устойчивостью к фрустрации и стрессам. Высокий уровень негативных эмоций, являющийся следствием психической перегрузки, стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности эффективностью своей деятельности, а также отсутствие социальной поддержки позволяют отнести этот тип к группе риска с вероятностью достаточно быстрого развития синдрома профессионального выгорания. Этот тип можно рассматривать как клас-



сический пример типа А, встречающийся в литературе, посвященной описанию стресса (Фридман и Розенман).

Тип В (англ. burnout) — отмечен низким субъективным значением деятельности, низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха. Следует отметить, что при низком субъективном значении деятельности наблюдается сходство типов В и S, однако различие между ними заключается в том, что тип В не способен к сохранению необходимой дистанции по отношению к работе. Это приводит к дополнительным психическим нагрузкам, постоянной неудовлетворенности собой, снижению общей психической устойчивости организма, апатии и нежеланию выполнять профессиональные задачи.

Выделенные типы поведения встречались с различной частотой у учителей мужского и женского пола. Тип G чаще встречался у мужчин, чем у женщин (соответственно 31 и 16%), тип А — чаще у женщин, чем у мужчин (соответственно 52 % и 33 %), типы S и В были выражены у мужчин и женщин примерно одинаково (соответственно 10 % и 11 % и 26 и 21 %) [6].

Кроме того, в ряде исследований были также установлены половые особенности адаптации к профессии. Н. Г. Колызаева (1989 г.) выявила особенности профессиональной адаптации мужчин и женщин. У женщин на первый план выступает социально-психологический аспект, у мужчин — профессионально-деятельностный. Отмечены также разнонаправленные изменения в процессе адаптации личностных характеристик: у женщин эти изменения происходят в основном в эмоционально-коммуникативном блоке, а у мужчин — в коммуникативно-волевом. Т. А. Кухарева (1980 г.), изучавшая адаптацию молодых инженеров, обнаружила, что женщины более настойчивы в достижении целей, мужчины же умеют лучше организовать свою работу и более конформны.

В целом, обобщая результаты проанализированных исследований, следует заметить, что действительно существуют качественные различия между отношением и переживанием нестандартных жизненных и профессиональных ситуаций в зависимости от преобладающей гендерной направленности.

Одним из вариантов психологического сопровождения студентов в нестандартных профессиональных ситуациях в рамках учебно-воспитательного процесса является формирование и развитие у последних творческого независимого мышления с учетом индивидуально-личностных характеристик. В современном обществе востребованы специалисты, обладающие «гибкостью», способностью к адаптации, творческим мышлением, способностью к саморазвитию, восприятию чего-то нового и необычного, способностью быстро и правильно находить пути выхода из различных нестандартных жизненных ситуаций. Поэтому становление у студентов в процессе обучения в вузе творческих качеств — одна из важных сторон профессиональной подготовки будущих специалистов.

Психологами также был выделен ряд условий, стимулирующих и способствующих развитию творческого мышления:

- ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- создание, разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях [9].

Решение творческих задач дает возможность вырабатывать у студентов такие качества, как компетентность, эмпатию, умение устанавливать контакты и без потерь разрешать возможные конфликтные ситуации в профессиональной деятельности, умение быстро реагировать на изменяющиеся условия и находить адекватные пути выхода из тех или иных профессиональных или жизненных ситуаций.

Таким образом, для успешного профессионального становления личности педагогам необходимо помнить о том, что одна из главных ролей в данном процессе принадлежит творческому потенциалу, который необходимо не только развивать, но поощрять и поддерживать у студентов в процессе обучения в вузе.

Программа психологической работы со студентами в нестандартных профессиональных ситуациях должна состоять, по меньшей мере, из трех блоков, которые будут решать следующие задачи: диагностика индивидуально-личностных свойств; тренинг психических состояний и развитие творческих способностей.



Первая задача (**1 блок**) решается с помощью психодиагностического инструментария. Основной целью данного этапа является как можно более глубокое познание студентом самого себя, своих личностных свойств, способностей, направленности, интересов, смысложизненных ориентации, базисных убеждений, самооценки, стрессоустойчивости и т. д.

Задача **второго блока** состоит в том, чтобы научить, уже довольно хорошо знающего свои индивидуальные особенности студента, управлять своим психическим состоянием в различного рода нестандартных профессиональных ситуациях, адекватно оценивать последние и адаптироваться к ним.

Проблема психической адаптации представляет собой важную область научных исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания, приобретающих в современных условиях всё большее значение. В этой связи адаптационную концепцию можно рассматривать как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека. Эффективная психическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной профессиональной деятельности.

Задача **третьего блока** состоит в том, чтобы научить студентов находить творческие, нестандартные решения при возникновении сложных профессиональных ситуаций. Формирование творческого мышления, а следовательно, и становление творчески мыслящей личности, должно осуществляться в ходе как учебной деятельности, так и внеучебной. В первом случае через введение специального курса «Развитие творческого мышления» в учебный процесс. Студентам в данном случае предлагается не только освоение теоретических основ развития творческого мышления, но и практическая часть, позволяющая выявить уровень развития творческого мышления посредством оценки четырех основных качеств творческого мышления: быстроты, гибкости, оригинальности и точности, а также развитие каждого качества в отдельности через решение практических задач. В ходе учебных занятий также ведется подготовка студентов к выработке умений разработать и предложить систему специальных занятий для развития каждого качества творческого мышления, адаптировать эту систему для учебного процесса. По нашему мнению, для повышения эффективности работы педагога, направленной на развитие творческого мышления, процесс обучения в вузе должен включать в себя еще и такие компоненты, как:

- формирование знаний о том, что такое творчество, творческое мышление, каковы особенности развития творческого мышления, методы и формы выявления и обучения в разных условиях;

- формирование личностного отношения к учащимся (как, впрочем, и к любому человеку) не как к объекту педагогического воздействия, а как к субъекту контролируемого педагогического взаимодействия, в ходе которого происходит развитие и обучение учащегося (а в идеале и самого педагога тоже);

- обучение основным организационным формам, психологическим и дидактическим методам практической работы с учащимися в образовательных учреждениях разного типа.

В целом, подготовка таких специалистов позволит будущему педагогу отказаться от стереотипов, строить учебные занятия в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом, делать свои занятия не просто познавательными, разнообразными, а главное эффективными в усвоении и последующем применении знаний.

Список литературы

1. Барсукова А. Д. Гендерные особенности формирования профессионального самосознания студентов вуза : автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Ставрополь, 2006.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
3. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. – СПб.: Питер, 2008.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономоренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. – Минск: Университетское, 1985.
5. Иващенко А. В., Макарова Н. Г. Гендерные различия в проявлении волевых черт характера у студентов // Вестник ОГУ. – 2005. – № 4.
6. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008.
7. Кабардов М. К., Аминов Н.А., Гусев С.А. Исследование специфики переживания события потери работы // Психологические исследования 2010 – № 6 (14).
8. Ходак Н. А. Гендерные особенности психофизиологических функций студентов технических и гуманитарных специальностей // Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата биологических наук. – Челябинск, 2010.



9. Фатеева С. А. Роль творческого мышления в формировании профессиональных качеств у студентов в образовательном пространстве вуза // Образование. Педагогика. – Изд.: Сибирский государственный технологический университет, 2006.

10. Фахрутдинова Л. Р. Психология переживания. Казань, 2008.

11. Филоненко Ю.В. Гендерные аспекты социализации студентов вузов / Гендерная социология. – Ростов-на-Дону, 2011.

12. D'Mello M. Gendered selves and identities of information technology professionals in global software organizations in India // Information Technology for Development. 2006. Vol. 12 (2). – P. 131 – 158.

GENDER ASPECTS OF EXPERIENCE OF NON-STANDARD PROFESSIONAL SITUATIONS BY HUMANITIES UNIVERSITIES STUDENTS

E. M. Turok¹

N. I. Isaeva²

*¹⁾ Smolensk humanitarian
University*

*e-mail:
Elena@yandex.ru*

*²⁾ Belgorod National
Research University*

*e-mail:
nisaeva@bsu.edu.ru*

The article deals with the analysis of domestic and foreign psycho-pedagogical experience in the field of realization and perfection of psychological work with student's youth in non-standard professional situations. The paper reveals the gender features of experience of non-standard situations by students of humanitarian specialities. The educational employment or a special course of the program is developed for students within the limits of group and individual psychological correction works in sphere of professional self-determination.

Keywords: gender, experience, non-standard professional situations, psychological support, creative thinking.