

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА**

Сборник материалов

Международной научно-практической конференции
(г. Белгород, 22 апреля 2017 г.)



Белгород 2017

УДК 159.9
ББК 88.9
Т 33

Рецензенты:

А.С. Герасимова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»;

Е.Н. Шутенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры
социологии и управления БГТУ им. В.Г. Шухова

Редакционная коллегия:

Т.Н. Разуваева, доктор психологических наук, профессор (ответственный редактор);

В.А. Швецова, кандидат психологических наук, доцент

Т 33 Теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы вуза: сборник материалов Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 22 апреля 2017 г.) / отв. ред. Т.Н. Разуваева. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – 319 с.

ISBN 978-5-9571-2388-0

В сборнике представлены материалы докладов участников Международной научно-практической конференции. Они отражают теоретические и практические результаты исследования различных аспектов деятельности психологической службы вуза. Раскрываются ее цели, задачи, основные направления, формы и методы реализации. В качестве участников конференции и авторов сборника выступают преподаватели кафедры общей и клинической психологии НИУ БелГУ, преподаватели, аспиранты, студенты, магистранты психологического факультета НИУ БелГУ и других вузов страны и ближнего зарубежья.

Организатором конференции является кафедра общей и клинической психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», НИУ «БелГУ»

УДК 159.9
ББК 88.9

ISBN 978-5-9571-2388-0

© НИУ «БелГУ», 2017

Секция 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

<i>Блясова И.Ю., Зайцева Л.Ю.</i> Выстраивание психолого-педагогического сопровождения в современном образовательном процессе.....	6
<i>Гога Н. П.</i> Особенности деятельности психологической службы в условиях комплекса непрерывного образования: школа-вуз.....	15
<i>Гут Ю.Н.</i> Проблемы современного профессионального образования.....	21
<i>Должикова О.Н.</i> Социально-психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе....	28
<i>Карнаухов В.А., Карнаухова В.В.</i> Психологическое сопровождение учебно-профессионального процесса вуза в контексте неклассической психологии.....	33
<i>Сазонов Д.Н., Гальчун Я.В.</i> Опыт создания психологической службы современного университета.....	42
<i>Ткачев В.Н.</i> Методологическое значение наследия Л.С. Выготского.....	48
<i>Филатова О.А.</i> Обучение клинических психологов методам психообразования в условиях психиатрической клиники.....	57
<i>Шукчус Л.В.</i> Гендерное воспитание как аспект учебно-воспитательного процесса в вузе	65

Секция 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

<i>Зиборова Е.И., Костина И.Б.</i> Психологическое сопровождение студентов вуза в процессе обучения.....	77
<i>Канищева М.А.</i> Особенности психологического сопровождения личностного развития студентов в рамках деятельности психологической службы вуза...83	83
<i>Ковалева О.Л.</i> Аспекты адаптации студентов-первокурсников к среде вуза..89	89
<i>Кожевникова Е.В., Разуваева Т.Н.</i> Локус контроля как один из аспектов смысложизненных ориентаций первокурсников-инженеров.....	94
<i>Кузнецова Л.Б.</i> Использование метафорических ассоциативных карт в психологическом сопровождении профессионального становления студентов педагогических специальностей.....	106
<i>Михайлова Н.Я., Томаил Э. П., Сидорова О. Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников по программе «Адаптация студентов к обучению в вузе».....	113

<i>Мишанкина Н.А., Петрова Д.Б.</i> Проблема разработки содержания курса «Основы саморазвития личности» в процессе психологической подготовки будущих педагогов.....	121
<i>Панич О.Е.</i> Психосоматические проявления социокультурной дезадаптации студентов–вынужденных переселенцев из Украины в процессе обучения в вузе	129
<i>Ткачев В.Н.</i> Пути активизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	135
<i>Худаева М.Ю.</i> Психологической готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов в контексте деятельности психологической службы вуза.....	145
<i>Швецова В.А., Пчелкина Е.П., Айидджанов Р.А., Айдарулы Н.</i> Осмысленность жизни как психологическое условие профессионального самоопределения студентов.....	152
<i>Шиянова Е.Г., Панич О.Е.</i> Показатели креативности студентов разных уровней профессионального образования.....	162
<i>Шутенко Е.Н.</i> Обеспечение самореализации студентов как задача психологической службы в вузе.....	169

Секция 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

<i>Андреева А.Р., Борзилова Н.С.</i> Особенности защитно-совладающего поведения студентов с разным уровнем саморегуляции.....	177
<i>Бобух О.А., Борзилова Н.С.</i> Учебная мотивация студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.....	184
<i>Верченко И.А., Гринева К.Ю.</i> Психологические основы формирования здорового образа жизни студентов.....	190
<i>Годовникова Л.В.</i> Психологическое здоровье будущего педагога как приоритетная цель психологической службы вуза	198
<i>Доронина Н.Н.</i> Использование арт-терапии в работе со студентами.....	204
<i>Доценко А.Е., Шутенко Е.Н.</i> Индивидуально-типологические характеристики и личностные особенности студентов-психологов с разной академической успеваемостью в вузе.....	209
<i>Ионина О.С.</i> Практикум личностного роста как средство обеспечения психологического здоровья студентов первокурсников.....	217
<i>Локтева А.В.</i> Профилактика суицидальных проявлений в студенческой среде.....	226
<i>Овсянникова Е.А.</i> Психологическое сопровождение студентов и преподавателей с целью обеспечения их психологического здоровья и	

оптимального функционального состояния через развитие их психологической культуры.....	236
<i>Пчелкина Е.П., Швецова В.А., Шарапов А.О.</i> Проблема использования методов оптимизации функционального состояния студентов вуза.....	243
<i>Селезнева Г.Н.</i> Типы одиночества в студенческом возрасте и их влияние на суицидальный риск.....	252
<i>Туранцева О.А. Борзилова Н.С.</i> Учебная мотивация студентов с разным проявлением застенчивости.....	257
<i>Филатова Е.А., Темерева А.В.</i> Диагностика суицидальных намерений студентов.....	263

Секция 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ И ЛИЧНЫХ ПРОБЛЕМ

<i>Беликова А.Ю., Панич О.Е.</i> Психологическая готовность к родительству у студентов вуза.....	270
<i>Египко Т.А., Борзилова Н.С.</i> Влияние уровня субъективного контроля на ролевое поведение супругов.....	275
<i>Плотникова В.Ю.</i> Программа формирования образа семьи в юношеском возрасте: от методологии к практике.....	285
<i>Шарапов А.О., Пчелкина Е.П.</i> Ненасильственное общение как фактор эффективного решения личных и деловых вопросов.....	291
<i>Шукчус Л.В.</i> Психологическая помощь студентам в решении личных проблем гендерных отношений.....	311

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

**ВЫСТРАИВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

Ирина Юрьевна Блясова

*ФГБОУ ВО Шадринский государственный
педагогический университет,
профессор,
г. Шадринск, Россия*

Людмила Юрьевна Зайцева

*ФГБОУ ВО Шадринский государственный
педагогический университет,
профессор,
г. Шадринск, Россия*

Людмила Ивановна Пономарева

*ФГБОУ ВО Шадринский государственный
педагогический университет,
профессор,
г. Шадринск, Россия*

Аннотация. В статье речь идет о выстраивании психолого-педагогического сопровождения в современном образовательном процессе. Раскрываются цель, задачи, функции, принципы психолого-педагогического сопровождения. Представляя обучаемого как субъекта развития, подчёркивается наличие сопровождающего (фасилитатора), несущего ответственность за его благополучие, отстаивающего его права и гарантии.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, фасилитация, социализация, функции, принципы, этапы.

**FORMING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE
EDUCATIONAL PROCESS**

I.Y. Blasova

*Shadrinsk state pedagogical University,
Professor,
Shadrinsk, Russia*

L. Y. Zaitseva
Shadrinsk state pedagogical University,
Professor,
Shadrinsk, Russia

L. I. Ponomareva
Shadrinsk state pedagogical University,
Professor,
Shadrinsk, Russia

Annotation. In the article the question of forming of psychological-pedagogical support of the educational process. Describes the purpose, objectives, functions, principles of psychological and pedagogical support. Introducing the student as a subject of development and emphasizes the presence of the accompanying person (facilitator) responsible for his well-being, defend their rights and guarantees.

Key words: psychological support, facilitation, socialization, functions, principles, stages.

Психолого-педагогическое сопровождение в современной образовательной среде приобретает особую актуальность, поскольку процессы развития человека и общества взаимосвязаны, и зависят от степени реализации каждой отдельной личности и влияют на благосостояние общества. Вследствие этого встает задача создания таких условий, при которых обучаемый мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нём потенциал и направить свою энергию на позитивные общественные преобразования. Решение данной задачи возлагается, в первую очередь, на систему образования.

Основные направления реформирования современной системы российского образования отражены в концепциях, законах, национальных проектах: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная целевая программа развития образования до 2020 года и др. Все они указывают на необходимость использования субъектно-деятельностного, ценностно-правового, личностно-ориентированного подходов в образовании и реализации идей взаимодействия всех участников педагогического

процесса. При этом становится очевидной необходимость поиска и разработки новых технологий сопровождения образовательного процесса.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание рассматриваются в работах М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, В.А. Горяниной, Е.И. Казаковой, С.Г. Косарецкого, В.Е. Летунова, И.А. Липского, Л.Я. Олиференко, М.И. Рожкова, Т. Чередниковой, Л.М. Шипицыной, И.С. Якимской и др. По мнению учёных, сопровождение способствует успешной социальной адаптации и социализации личности [8].

Исследуя психолого-педагогическое сопровождение, А.А. Архипова признает его заключающимся в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или необходимой психолого-педагогической помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности [1].

В свою очередь, психолого-педагогическое сопровождение, по мнению М.И. Рожкова, имеет свою специфику и, прежде всего, направлено на поддержку в построении обучаемым своих социальных отношений, на обучение его новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Психолого-педагогическое сопровождение не может быть сопровождением вообще. Это не пассивный процесс следования за развитием человека. Сопровождение должно иметь цель, критерии, результат [5].

Целью сопровождения является адекватная социализация и индивидуальное развитие обучаемого. Психолого-педагогическое сопровождение, реализуя имманентные для воспитания цели, выступает в качестве воспитывающего фактора. Воспитание и психолого-педагогическое сопровождение связаны между собой. Психолого-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания и тем самым решает целевые установки социума. Работа механизма воспитывающих влияний, невозможна без психолого-педагогического

сопровождения, которое предполагает не решение проблем обучаемых, а стимулирование самостоятельности в их решении [3, 6].

Немаловажной задачей психолого-педагогического сопровождения является коррекция ценностей обучаемых, существенно влияющих на их поступки и поведение.

М.И. Рожков выделяет две группы функций педагогического сопровождения. Первая группа - целевые функции, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами психолого-педагогического сопровождения. Вторая группа - инструментальные функции, отражающие технологию психолого-педагогического сопровождения.

Исходя из того, что становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры, автор классифицировал все функции психолого-педагогического сопровождения в соответствии с предложенной О.С. Гребенюком классификацией сущностных сфер человека. Таким образом, к группе целевых функций относятся функции развития сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной.

Вторая группа функций, как уже было сказано, - инструментальные, их реализация не предполагает руководство педагога. К инструментальным функциям следует отнести диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую функции.

Реализация диагностической функции психолого-педагогического сопровождения предполагает выявление причин, возникающих у обучаемых затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения имеющихся у них проблем.

Задачами диагностики являются: контроль динамики социального развития обучаемых и поиск оптимальных возможностей перевода их на

более высокий уровень, а также установление правильного направления их развития. Реализация диагностической функции психолого-педагогического сопровождения предполагает прохождение ряда этапов:

- изучение практического запроса;
- формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- выбор метода исследования;
- использование метода;
- формулировка психолого-педагогического диагноза;
- поиск средств организации развивающей работы с обучаемыми.

Рассматривая реализацию коммуникативной функции психолога - педагогического сопровождения, педагоги должны четко представлять, что форма, глубина общения с обучаемыми определяются, прежде всего, необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений консультируемого. Необходима соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Необходимо постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отмечали, предполагает, что обучаемый активен, самостоятельно разрешает собственное затруднение с помощью педагога.

Для достижения целей психолого-педагогического сопровождения большое значение имеет реализация прогностической функции. Суть этой функции заключается в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными обучаемыми в социуме. При этом сопровождение базируется на достоверных данных, которые лежат в основе прогноза разработки проекта взаимодействия с личностью. Прогноз опирается, как правило, на психосоциальный анализ жизни ребенка, анализ факторов биопсихогенного характера и т.д.

Организаторская функция предполагает использование организуемых педагогом ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие

ситуации имеют большое значение для психолого-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для личности и осознаются им как событие своей жизни. Реализация данной функции предполагает как организацию групп обучаемых, так и педагогов для создания той или иной ситуации, а также координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с личностью [7].

Совместное обсуждение вопросов и проблем, возникающих в ежедневной психолого-педагогической практике, часто вызывает разногласия и непонимание между участниками. Кто-то много говорит, а чьи-то идеи не услышаны, что приводит к тому, что важные решения остаются не принятыми, либо принимаются спонтанно. Чтобы прийти к конструктивным решениям, процессом обсуждения необходимо управлять и координировать действия всех субъектов. Такой процесс способен осуществить *фасилитатор*, который управляет обсуждением, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Фасилитация (англ. от *facilitate* - помогать, облегчать, способствовать) - стиль управления. Фасилитация отличается от простого управления тем, что её способ не директивный, то есть такой, который не выходит за рамки самоорганизации управляемой системы. *Фасилитация* - это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала [9].

В узком смысле социальная фасилитация рассматривается как усиление мотивации индивида выполнить поставленные перед ним задачи в присутствии наблюдателей. Сам феномен социальной фасилитации определяется как эффективный метод, способствующий решению проблем обучаемых, так как при соблюдении ряда условий фасилитация становится зарождающимся взаимодействием между субъектами.

Применительно к теме изучаемого явления следует акцентировать возможности фасилитации в процессе социально-педагогического сопровождения обучаемых и выделить в нем ряд этапов.

Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги совместно с обучаемыми обнаруживают и актуализируют предмет социально-педагогического сопровождения – проблему; выявляется ее суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия.

На втором, поисково-вариативном этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия педагога в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, практически-действенном этапе совершаются совместно с подростками реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят обучаемого к решению проблемы.

На четвертом, аналитическом, этапе педагоги и обучаемые анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и намечают пути их преодоления.

Исходя из выделенных этапов, определяются ценностные основания процесса поддержки личности в различных ситуациях, которые могут выступить в качестве принципов психолого-педагогического сопровождения:

- принцип личностного центрирования сопровождения, который предполагает рассматривать личность как уникальную в своем социальном становлении, способную самостоятельно делать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которого психолого-педагогическое сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации.

- принцип персонификации сопровождения, который предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого обучаемого.

- принцип конвенциональности сопровождения предполагает, что реализации задач сопровождения ограничено соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности самой личности.

- принцип оптимистической стратегии предполагает, что субъект сопровождения рассматривает развитие личности с учетом того позитивного социального опыта, которым он владеет, при этом должно доминировать убеждение в позитивном его развитии.

- принцип социального закаливания, который одновременно является и принципом воспитания, предполагает включение обучаемых в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции [8].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение, предполагает создание педагогом условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных «ситуациях жизненного выбора», а также для успешного обучения в ситуациях различного взаимодействия. Однако, представляя обучаемого как субъекта развития, подчёркивается наличие сопровождающего (фасилитатора), несущего персональную ответственность за его благополучие, отстаивающего его права и гарантии. Исходя из этого, можно заключить, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т.е. сопровождение имеет конечной целью отпустить обучаемого, дать возможность ему действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия [3].

Комплексный характер психолого-педагогического сопровождения заключается в том, что оно включает в себя ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности команды специалистов, обеспечивающих: правовую защиту и правовой всеобуч; социальную

помощь; психолого-педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности. При этом комплексное сопровождение обучаемых, как система психолого-педагогической помощи, предполагает:

- сочетание и взаимопроникновение социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельности;

- междисциплинарный характер согласованных подходов и командных действий педагогов с подключением специалистов из разных ведомств и служб;

- широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития обучаемого, так и на предупреждение возникновения данных явлений;

- особый вид помощи обучаемому и его семье в решении сложных проблем, связанных со становлением личности не только в образовательном процессе, но в других важных сферах его жизнедеятельности;

- использование индивидуального и дифференцированного подходов в выявлении и решении проблем его личностного и социального развития.

Список литературы:

1. Архипова, А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архипова А.А. – Санкт-Петербург, 2005. – 187 с.
2. Зубизаррета, Р. Пособие по методу динамической фасилитации Джима Рафа / Пер. с англ. консалтинговой компании «Имидж персонал». 2010 г. [Электронный ресурс] URL: <http://intertraining.ning.com/forum/attachment/download?id=3616458%3AUpload%20edFile%3A10500>

3. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 1-3 апр. 1998 г. — Санкт-Петербург : УРАО ИПО, 1998. - С. 45- 51.
4. Мартынова, А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. - 2011. - Т. 1. - № 2. -С. 53 – 91.
5. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в современной школе : учеб. пособие для студ. вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва: Владос, 2000. – С. 48.
6. Строкова, Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. - № 4. – С. 20 - 27.
7. Трус, И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера // Воспитание дошкольников. – 2003. - № 3. – С. 26-32.
8. Подготовка будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению подростков «группы риска»: коллект. моногр. / И.Ю. Блясова, Н.В. Бякова, Л.И. Пономарева; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, Каргапольский фил., 2015. – 240 с.

**ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ШКОЛА - ВУЗ**

Наталья Павловна Гога
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»
доцент кафедры социологии
г. Харьков, Украина.

Аннотация. В статье рассматривается место деятельности психологической службы в системе комплекса непрерывного образования: школа-вуз. Проанализированы основные психологические проблемы взаимодействия различных субъектов образовательного процесса и представлены направления психологической помощи различным категориям. Сформулированы способы формирования общего психологического климата как основы корпоративной культуры вуза в условиях комплекса непрерывного образования.

Ключевые слова: психологическая служба, субъект образовательного процесса, психологический климат, корпоративная культура вуза.

PECULIARITIES OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE ACTIVITY WITHIN THE COMPLEX OF CONTINUING EDUCATION: SCHOOL – UNIVERSITY

Nataliia P. Hoha

Kharkiv University of Humanities
"People's Ukrainian Academy" Department of Sociology,
assistant professor PhD in Psychology
Kharkiv, Ukraine

Annotation. This article deals with the place the psychological service activity takes within the complex of continuing education: school - university. Main psychological problems in interaction between various subjects of the process of education have been analyzed as well as guidelines of psychological help for different categories have been provided. Ways of overall psychological climate as the fundamentals of university corporate culture within the complex of continuing education have been formulated.

Key words: psychological service, subject of the process of education, psychological climate, university corporate culture

Психологическое сопровождение образовательного процесса является важнейшей функцией системы образования, особенно в условиях повышенной стрессогенности внешней среды. А современное состояние украинского социума в целом накладывает на психологические подразделения образовательных учреждений повышенные требования к осуществлению процесса оказания помощи. На государственном уровне деятельность психологов и социальных работников в школах и вузах обеспечивается указами Министерства образования и науки Украины «Об

утверждении типовых штатных нормативов общеобразовательных учебных нормативов» и «Об утверждении Типовых штатных нормативов высших учебных заведений III-IV уровня аккредитации», а также «Положением о психологической службе системы образования Украины», изменение в которое вводилось последний раз в 2009 году. Согласно этим официальным документам, ставка психолога или социального работника в школе предполагает наличие 700 и более учеников [1]. Для высших учебных подразделений «специалисты психологического профиля вводятся штатное расписание учебных заведений при условии наличия специалистов со специальным образованием из расчета 1 должность на 1000 студентов аспирантов дневной формы обучения, но не более пяти должностей на учебное заведение» [2]. Соответственно, возможности осуществления организованной психологической помощи, не соответствуют ее потребностям на всех образовательных уровнях, очевидно, по-прежнему сказываются отголоски указа 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Исходя из вышесказанного, изучения разнообразного опыта работы психологических служб представляет теоретический и практический интерес.

В классической интерпретации школьную психологическую службу как интегральное образование и рассматриваем ее в трех аспектах [3]: 1) как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект); 2) как психологическое обеспечение всего процесса, обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов (прикладной аспект); 3) как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми в школе (практический аспект).

Однако особого внимания заслуживает деятельность службы в условиях функционирования комплекса непрерывного образования, где школа, вуз и другие структурные элементы составляет образовательную систему.

Психологическая служба занимает особое место в структуре подразделений Харьковского гуманитарного университета, так как объектами ее деятельности являются: школьники (1-11 класс), слушатели курсов довузовской подготовки, студенты, родители, учителя, преподаватели. Также отдельно функционирует логопед для детей с дефектами речи и избирательным нарушением способности к овладению навыком чтения и письма при сохранении общей способности к обучению (дислексия и дисграфия).

Работа в подобном комплексе позволяет проводить психологам и социальным педагогам лонгитюдные исследования, анализировать возрастные кризисы и проводить полный набор коррекционных воздействий.

Психологическая служба работает в тесном взаимодействии со всеми подразделениями, обеспечивающими учебный процесс, подобное подразделение в таком комплексе выполняет более широкие функции, чем отдельно в школе или в вузе. Основой для ее функционирования может быть опыт американской службы «Гайденс» с выделением из числа педагогического коллектива (учителей, преподавателей, факультетской администрации) специалистов-консультантов для решения широкого круга общих вопросов студенческого быта, взаимоотношений, конфликтов и т.д. В школе эту функции должны выполнять классные руководители, в вузе тьюторы и кураторы, однако, если в школьной системе классный руководитель работает в этом направлении, то в вузовской системе (особенно в больших вузах) кураторство носит формальный характер.

Однако, одной из основных задач психологической службы и условиях комплекса непрерывного образования, кроме осуществления индивидуальных консультаций – это создание общего психологического

климата, общей корпоративной культуры, формирование ценностного фона, что может осуществляться в виде проведения совместных мероприятий школьников и студентов, привлечения вузовских преподавателей не только с учебной целью, но и воспитательной. Это могут быть тренинги, деловые игры, совместные проекты, руководство студентов научной деятельности школьников (МАН), совместное участие в мероприятиях, что также будет способствовать улучшению психологического фона в учебном заведении.

«Особой» категорией студентов, которая требует психологической помощи, являются те, кто становятся студентами вуза, закончив при этом школу, с одной стороны они являются носителями корпоративной культуры вуза: правил поведения, ценностей, особенностей коммуникаций но с другой стороны их сформированный статус подвергается сомнению студентов «со стороны», которых большинство, то есть успешный староста класса или представитель школьного актива не обязательно будет старостой группы. Однако, в целом проблема адаптации школьников и студентов является одной из приоритетных. В условиях украинских социальных реалий на первый план выходит работа с повышением уровня стрессоустойчивости школьников, студентов, преподавателей и учителей. Учителя и преподаватели относятся к профессиям с высоким уровнем «профессионального выгорания» и, в тоже время, профессией с наиболее стабильным трудоустройством, следовательно психологическая помощь, является необходимой не от случая к случаю, а постоянно.

Еще одним из практических направлений функционирования психологической службы является помощь в организации и сопровождение психолого-педагогических практик для студентов соответствующих специальностей. Так, в ХГУ «НУА» реализуется программа непрерывной практической подготовки для студентов факультета «Социальный менеджмент», которая включает в себя следующую психологическую составляющую:

1) ознакомительную практику на 1 курсе, которую студенты проходят в качестве помощников учителей в младших классах Специализированной экономико-правовой школы НУА (СЭПШ НУА). Ознакомительная психолого-педагогическая практика включает следующие цели: а) сформировать у студентов представление о месте и значении психолого-педагогических дисциплин в будущей профессиональной деятельности; б) подготовить к решению практических задач, связанных с работой с детьми разного возраста, организаций их досуга; б) сформировать навыки составления психологического портрета, начальные навыки использования диагностических методик на практике.

Ознакомительная психолого-педагогическая практика направлена на освоение умения вести первичное наблюдение, ориентироваться в специальных знаниях, которые нужны для решения практических ситуаций; развитие первичных практических навыков в области психолого-педагогической диагностики;

2) психолого-педагогическую на 2-м курсе, которую студенты могут проходить в летних школьных лагерях, как общей направленности, так и специализированных (языковых, спортивных, интеллектуальных «клуб Лего» и т.д.). Эта практика направлена на воспитание профессионально значимых качеств личности специалиста социальной сферы; формирование ответственного отношения к получаемой профессии; закрепление и обогащение психологических, педагогических и социологических знаний в процессе их использования при решении конкретных социально-педагогических задач; знакомство со спецификой внеучебной организации работы с детьми в летний период; формирование и развитие профессиональных компетенций.

В дальнейшем студенты, которые успешно прошли оба вида практики, могут работать в психологической службе на волонтерских основаниях.

Таким образом, психологическая служба в условиях комплекса непрерывного образования занимает трансфертное положение, аккумулируя

проблемы и пожелания различных субъектов образовательного процесса. Анализ практического опыта позволяет заявить о перспективах дальнейшего практического и изучения этой темы.

Список литературы:

1. Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] // сайт Міністерства освіти та науки України [http. - Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10>](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10)– Загл. с экрана.
2. Про затвердження Типових штатних нормативів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації [Електронний ресурс] // сайт Міністерства освіти та науки України [http. - Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0097-14>](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0097-14)
3. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Просвещение, 2009. – 303 с.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юлия Николаевна Гут

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

Старший преподаватель

кафедры общей и клинической психологии

Белгород, Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловливается требованиями общества к системе высшего образования по подготовке специалистов нового типа, которые нашли отражение в нормативных документах, ориентированных на модернизацию системы профессионального образования. Однако сама концепция современного российского образования требует серьезных изменений.

Ключевые слова: умения, педагогические условия, активные методы обучения, учебно-профессиональная деятельность.

PROBLEMS OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

Yuliya N. Gut

Belgorod state national research University

Senior lecturer,

Department of General and clinical psychology

Belgorod, Russia

Annotation. The research Urgency is caused by requirement of a society for the higher education system for training specialists of a new type, which is reflected in the normative documents, oriented to the modernization of vocational education. However the concept of the modern Russian education requires major changes.

Key words: abilities, pedagogical conditions, active learning methods, training and professional activities.

Государственная политика в области профессионального образования ориентирует науку на поиск стратегий, обеспечивающих развитие специалиста, готового действовать в постоянно изменяющемся мире. В современных социокультурных условиях в период модернизации системы образования, повышаются требования к его уровню и качеству.

В концепции модернизации российского образования в качестве основной цели системы высшего образования определена подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности, к самообразованию и самосовершенствованию, умеющей прогнозировать результаты своей деятельности и отвечать за принимаемые решения. Качество подготовки специалиста должно удовлетворять требованиям, установленным в ФГОС и требованиям рынка труда.

Данное положение требует совершенствования содержания образовательного процесса высших учебных заведений, форм и методов учебно-профессиональной деятельности, программ подготовки будущих специалистов. Новые реформы, предполагающие изменение требований к

уровню профессиональной подготовки студентов высшей школы, целей, содержания образования, выдвигают проблему самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в качестве ведущей.

В Концепции непрерывного образования отмечено, что постоянный рост информации, ее быстрое старение ставит для учреждений профессионального образования не только задачу усвоения учащимися инвариантной базы знаний. На передний план ставится цель формирования профессионального и творческого мышления, ключевых компетенций будущих специалистов, умения применять профессиональные знания, активно самообучаться, легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного производства [Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [1]. В этой связи появляется настоятельная необходимость формирования у студентов умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности.

На самом деле, за всем этим благозвучием стоит определенная экономическая выгода. В условиях бюджетного дефицита наблюдается тенденция по сокращению аудиторных часов, в связи с чем, все более актуальным становится самостоятельная работа студентов. По новым стандартам доля внеаудиторной самостоятельной работы студентов составляет около 50%, то есть она достаточно весома в процессе изучения дисциплины.

Результаты многочисленных отечественных научных исследований (В.В. Давыдов, Б.П. Есипов, И.И. Ильясов, А.В. Усова, В.С. Безрукова, М.В. Ермолаева и др.) свидетельствуют о том, что уровень сформированности умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов далек от современных требований.

Учебно-профессиональная деятельность рассматривается большинством ученых как ведущий вид деятельности студентов профессиональных учебных заведений. В качестве основной отличительной данной деятельности исследователи выделяют ее интегративный характер, а

также саморазвитие, приобретение когнитивных, коммуникативных и социальных компетенций студентами. Самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студентов вуза – это целенаправленная деятельность по овладению обобщенными способами действий, ключевыми компетенциями (способностями, ценностно-смысловыми ориентациями, знаниями, умениями, навыками, профессионально важными качествами) необходимыми будущим специалистам и осуществляемая без помощи преподавателя, но под его руководством [2].

Стратегическое направление модификации системы образования в области формирования навыков самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов обостряет реально существующие противоречия между необходимостью овладения студентами умениями самостоятельной учебно-профессиональной деятельности в связи с возрастающим объемом учебной и профессиональной информации и недостаточной сформированностью у них умений самостоятельного ее освоения.

Не является исключением и подготовка специалистов одной из популярных в настоящее время профессий – психолога, которая является весьма привлекательной и для выпускников школ, и для людей более зрелого возраста. И те, и другие, стремясь оказаться полезными не только для тех, кто к ним обратится, но и помочь самим себе в разрешении жизненных трудностей, рассчитывают на получение психологических знаний и умений в ВУЗе.

Часть студентов, совершив выбор профессии на основе собственной системы ценностей человека, будут много и упорно работать над освоением знаниями и профессиональным мастерством, как в аудитории, так и самостоятельно, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели. Другие, поступив в ВУЗ на основе пассивного, абстрактного интереса, все делают будто из-под палки, а появление даже незначительных препятствий резко подавляет их активность, вплоть до полной деструкции учебной деятельности (задолженности, неявики

на зачеты и экзамены, нарушение сроков сдачи курсовых работ и проектов и т. д.).

Следовательно, внеаудиторная самостоятельная работа студентов нуждается в такой же организации и методическом обеспечении, как и традиционная аудиторная.

Успешность вузовского обучения, в том числе и индивидуализированного Ю.П. Березуцкая, А.А. Найн, А.А. Орлов, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др. связывают с использованием мотивационного программно-целевого подхода в управлении качеством учебного процесса, современных технологий обучения: модельно-рейтинговой, дистанционной, компьютерной и др., включающие способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

По мнению вышеперечисленных авторов, активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызывают личностный интерес к решению познавательных задач [4]. Это может быть участие в научно-исследовательской деятельности, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ, участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, игровые тренинги, организационно-деятельностные игры, рейтинг, поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности стипендиями, премированием, поощрительными.

К сожалению, как показывает практика, в перечисленных видах деятельности, как правило, принимают участие студенты с адекватной академической успеваемостью и высокой профессиональной направленностью. Многие студенты, ориентированы на формальные знаки – оценки, а не на содержание образования, для них важно получить хороший диплом и приложение, а не те знания, которые необходимы для профессиональной деятельности.

Хуже того, есть еще весомая доля обучающихся, которые вовсе не заинтересованы содержательной стороной своей будущей профессии. Неадекватно избрав специальность, они не удовлетворены ею, стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний, постоянно находясь в поиске обходных путей при сдаче контрольных точек. В результате, в конце профессионального обучения, если они вообще дойдут до конца, возникает ощущение бессистемности приобретенных знаний, умений, навыков. Такие будущие специалисты не видят необходимости совершенствоваться в процессе обучения. Любые способы учебно-познавательной активизации студентов с низкой успеваемостью абсолютно не побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом не только в аудитории, но и вне ее.

Возникает проблема получения интеллектуально-эмоционального отклика на процесс познания, стремления учащихся к обучению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, развития интереса к образовательной деятельности.

Указанные проблемы в системе образования способны решить такие работники, которые могут не только видеть, но и продуктивно их решать, содействуя помимо передачи знаний и умений (информирования), формированию личности профессионала, его самоидентификации с профессией. На собственном примере демонстрировать профессиональную мобильность, творческую самореализацию, владение профессиональным общением, умение применять технологии, брать на себя ответственность за решение задач.

Однако, слишком выраженное стремление преподавателей к развитию ценностно-смысловой ориентации, знаний, умений, навыков, способностей, профессионально важных качеств, необходимых будущим специалистам с разным уровнем академической успеваемости без должного уровня оплаты труда способствует их изнурению и профессиональному выгоранию.

Совершенствование образовательных технологий и педагогических методик не может иметь целью сокращение устанавливаемых государственными требованиями нормативных сроков освоения образовательных программ. Оно должно служить повышению эффективности учебного процесса, включая повышение эффективности преподавательского труда и безусловного его стимулирования, достижение более глубокого освоения знаний умений и навыков, устойчивых результатов в формировании общих и профессиональных компетенций студентов. Учитывая творческий характер профессиональной деятельности психолога в образовании, невозможно надеяться на существование готовых рецептов постановки задач или приемов решения и рассчитывать на их старательное «присвоение». В связи с чем, стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, регулярного включения в него учащихся на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Список литературы:

1. Проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: – [http:// www.dpo-edu.ru/?page_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) (дата обращения: 10.04.2017).
2. Дубовец, И.А. Методика формирования умений самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов направления рекламы и связей с общественностью / И.А. Дубовец, А.А. Найн // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – том 6. – № 3 – С. 48-53.
3. Иванченко, И. В. Проблема повышения качества образования в вузе / И.В. Иванченко // Молодой ученый. – 2016. – №5.1. – С. 18-21.

4. Шумова, И. В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования / И.В. Шумова // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 57-61.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ольга Николаевна Должикова
МБОУ СОШ № 21
г. Белгород, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о социально-психологическом сопровождении ребенка с ОВЗ в образовательном процессе и об организации системного комплексного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: педагогов, воспитателей, родителей, психологов, социальных педагогов, для развития личности ребенка.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологическое сопровождение, школьная дезадаптация.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN SECONDARY SCHOOL

Olga N. Dolzhikova
MBEI SS № 21
Belgorod, Russia

Annotation. The article discusses the socio-psychological support of a child with special needs in the educational process and the organization of a complex system of interaction of all subjects of educational process: teachers, educators, parents, psychologists, social pedagogues, to develop the child's personality.

Key words: child with disabilities, socio-psychological support, school disadaptation.

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья обращена на организацию системы комплексной помощи в усвоении основной образовательной программы начального общего школьного образования, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся, их адаптацию и социализацию.

Основой этой работы служит единство четырех функций:

- диагностика проблем;
- сбор информации о проблеме и о методах ее решения;
- консультация и разработка дальнейшего плана решения проблемы,
- помощь на этапе решения проблемы.

Принципы, которых придерживаются при работе в образовательном учреждении с детьми с ОВЗ:

- соблюдение интересов ребенка;
- непрерывность;
- системность;
- вариативность;
- рекомендательный характер.

В этой области работают социально-психологические службы. Основным назначением службы является психологическая и социальная защита ребенка, оказание ему психологической и социальной помощи, организация его обучения, а также реабилитации и адаптации в обществе. Они обеспечивают социально-психологическое сопровождение образовательного процесса и организуют взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса, которыми являются психологи, воспитатели, преподаватели, педагоги и родители. В рамках своих должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся.

В своей профессиональной деятельности специалисты социально-психологической службы используют индивидуальный подход. То есть, они

работают отдельно с каждым частным случаем, ребенком или же с малой группой, например, с семьей.

Выделяют следующие формы работы:

- индивидуальная работа с обучающимися и их родителями, в которую входят тематические беседы, составление рекомендаций, написание характеристик;
- ведение карт наблюдений динамики навыков учебной деятельности;
- посещение уроков, их анализ с точки зрения здоровьесбережения;
- диагностика и анкетирование детей;
- обследование школьников по запросу родителей;
- ежедневное наблюдение за детьми в учебной и внеучебной деятельности;
- поддержание устойчивой связи со всеми участниками образовательного процесса: школьным руководством, учителями, школьным психологом, медицинским работником, родителями;
- разработка методических рекомендаций для учителей;
- составление психолого-педагогических характеристик обучающихся с ОВЗ с помощью методов наблюдения, беседы и экспериментального обследования, в которых отображаются особенности личности детей их поведения, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, уровень и специфика интеллектуального развития и уровень успешности в учебной деятельности, трудности при обучении;
- составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося, в котором отображается основное поле работы, с учетом пробелов в знаниях, описанием путей их ликвидации, а так же с учетом индивидуальных типологических характеристик индивида формируется способ предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;

- контроль успешности в учебной деятельности и поведения учащихся в классе;
- создание и поддержание микроклимата в классе, который может способствовать тому, чтобы каждый учащийся с ОВЗ чувствовал себя комфортно;
- организация внеурочной деятельности, которая направлена, как на общее развитие, так и на развитие познавательных интересов обучающихся.
- организация групповых и индивидуальных занятий, дополняющих коррекционно-развивающую работу и направленных на преодоление специфических трудностей и недостатков, которые характерны для обучающихся с ОВЗ;
- ведение документации.

Этапы исследования ребенка психологом:

1. Сбор информации о ребенке от педагогов и родителей.

Важно получить факты жалоб, которые присутствуют. Для этих целей в начале сентября психологом и логопедом исследуются медицинские карты, форма первоклассников с целью выявления группы риска школьной дезадаптации. Для отслеживания процесса адаптации используются различные анкеты, к числу которых относят анкету «Школьная мотивация и учебная активность» (Н.Г. Лусканова) и специализированную анкету для изучения социально- психологической адаптации в школе обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

2. Изучение истории развития ребенка.

В этом аспекте изучается наследственность, среда, в которой живет ребенок и семья.

3. Изучение работ, рисунков и письма ребенка.

4. В случаях, если обнаруживаются проблемы с программным материалом, проводится повторное обследование ребенка в конце адаптационного периода.

Используются следующие методики: изучение письменных работ, классификация, 4-лишний, последовательные картинки, тест Тулуз-Пьерона, кратковременная речевая память, кратковременная зрительная память и моторные пробы. Проводится беседа с целью выяснения имеющихся представлений об окружающем мире, уровня развития речи.

5. Анализ материалов обследования.

Психолог анализирует полученные о ребенке сведения и данные собственного обследования, выявляя его резервные возможности.

6. Выработка рекомендаций по обучению и воспитанию.

7. Составление индивидуального образовательного маршрута.

Для каждого частного случая определяются ведущие направления работ. Это может быть как устранение пробелов в знаниях учебного материала, формирование произвольной деятельности, формирование навыков самоконтроля, так и специальные занятия по развитию моторики и других основополагающих функций.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья важно применить технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, эмоциональной комфортности и благоприятного психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми в школе и дома.

Список литературы:

1. Бурмистрова, Е.В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь / Е.В. Бурмистрова// Вестник практической психологии образования – 2008. – №4 (17), октябрь-декабрь. – 81–86 с.
2. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. Издательский дом «Новый учебник», 2005

3. Дубровина, И.В. Психологическая служба школы // Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995. – 120 с.
4. Пузанкова, Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова. – М: Просвещение, 2007. – 230 с.
5. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования // М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Изд-во «Аркти», 2005. – 220 с.
6. Система образования для детей с проблемами в здоровье / Под ред. Л.Е. Курнешовой – Центр «Школьная книга», 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

***Владимир Александрович Карнаухов**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Педагогический институт,
кафедра общей и клинической психологии,
доцент,
г. Белгород, Россия*

***Валентина Викторовна Карнаухова**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Институт межкультурной коммуникации
и международных отношений,
кафедра русского языка
и профессионально-речевой коммуникации,
доцент,
г. Белгород, Россия.*

Аннотация. Психологическое содержание образования с позиций методологии неклассической психологии. Культурное развитие как особая сфера жизни человека. Понятие развития как основополагающая категория. Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса вуза с точки зрения методологии неклассической психологии.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, неклассическая психология, категория развития.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL-EDUCATIONAL
PROCESS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT
NON-CLASSIC PSYCHOLOGY**

Vladimir Karnaukhov

*Belgorod State National Research University,
Pedagogical Institute,
Department of General and Clinical Psychology,
assistant professor,
Belgorod, Russia*

Valentina Karnaukhova

*Belgorod State National Research University,
Institute of Intercultural Communication and International Relations,
Department of Russian language and professional-speech communication,
assistant professor,
Belgorod, Russia.*

Annotation. Psychological content of education from the standpoint of the methodology of nonclassical psychology. Cultural development as a special sphere of human life. The notion of development as a fundamental category. Psychological support of the educational process of the university in terms of the methodology of nonclassical psychology.

Key words: psychological support, non-classical psychology, category of development.

Изменения в организации и содержании высшей школы стали визитной карточкой российского образования. Однако, при полном признании необходимости позитивных изменений в высшем образовании, при наличии организационных и интеллектуальных усилий и вкладов в реформы в высшей школе, мы можем констатировать, что они не приносят ожидаемых результатов. Это обусловлено тем, что, во-первых, наряду с наличием конструктивных и перспективных намерений, хотя и “благих” по сути, но все же остающихся всего лишь только намерениями, есть скрытые, в образовании, более сильные инерционные тенденции. Во-вторых, необходимо направленное, содержательное психологическое сопровождение

учебно-воспитательного процесса и педагогической деятельности преподавателей со стороны вузовской психологической службы.

Представляется, что содержание, динамика и направленность учебно-воспитательного процесса должны быть детерминированы, в первую очередь, не намерениями конкретных личностей и ожиданиями соответствующих “официальных инстанций”, ответственных за их осуществление. Весь процесс реформ должен задаваться *пониманием* – и организаторами и самими участниками процесса – фундаментальных *основ реальности развития человека*, осмысливаемых в системах категорий и понятий таких научных дисциплин как философская антропология, психология и педагогика высшей школы. И если мы берем за основу методологически и теоретически обоснованные инвариантные представления о человеке и его развитии, то в этом случае можно с уверенностью говорить, что все проблемы высшей школы берут начало в противоречиях между двумя *идеалами научной рациональности* – классической и неклассической. И, кроме этого, идеалам научной рациональности – как в науке, так и в научно организованной практике – соответствуют и *особенности профессионального мышления (профессионального сознания)* участников учебно-воспитательного процесса. Следует так же иметь в виду, как показывает многолетний опыт попыток изменений в сфере образования, этот рубеж нельзя преодолеть, как отмечал К. Поппер, в логике “эмерджентной эволюции”. Здесь требуются *радикальные преобразования* в стилях мышления и формах организации практики, построенной в соответствии с их содержательными особенностями, что требует налаживания адекватного сопровождения психологической службой вуза.

Попытаемся приблизиться к пониманию этих хитроумных, на первый взгляд, содержательных и процессуальных сцеплений психолого-педагогической мысли и практики.

В качестве смыслового центра в этом случае выступает *категория развития*, которая операционализируется в таких частных понятиях как понятие “образование”, понятие “воспитание”.

Значение понятийного конструкта “*образование*”, как показывает анализ специальной и справочной литературы, чаще всего направлено, во-первых, на обозначение особого рода процесса – процесса обучения (просвещения), и, во-вторых, на обозначение достигаемых в ходе процесса обучения требуемых результатов – системы знаний и навыков.

Содержательные инварианты позволяют квалифицировать конструкт “образование” как *рациональный инструмент*, обозначающий культурно и исторически обусловленный социальный институт, который обеспечивает специфическую активность, направленную на подготовку членов общества, прежде всего, молодежи, к осуществлению общественно полезных форм жизнедеятельности (*цель и результаты образования*) посредством реализации задач (*способы образования*) психического (личностного) развития. Качество образования следует понимать, как степень соответствия достигнутых результатов предварительно поставленной цели, задающей, одновременно, и сам способ ее достижения.

Важно подчеркнуть, что в российской психологии еще в 20-х – 30-х г.г. XX века были заложены традиции, направленные на содержательное решение задач, стоящих в сфере образования. В исследованиях П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской и др. была выделена и обоснована проблема связи развития и обучения (шире – образования) как приоритетная для психологии, ориентированной на педагогическую практику. Позже, в 60-е – 70-е г.г., к этому прибавились аспекты связи развития и воспитания (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Результаты многочисленных исследований позволили в качестве движущих сил психического развития выделить культурно-исторические условия, раскрыть ведущую роль образовательно-воспитательной среды в развитии психики, выявить основные источники,

сформулировать общие закономерности этих процессов. Фундаментальным итогом проведенных многолетних исследований явилось методологически и теоретически обоснованное, проверенное многочисленными экспериментами, положение, согласно которому работа по психологическому обеспечению образования (и, соответственно, его качества) предполагает исследование *содержательных* аспектов *связи психического развития человека с обучением и воспитанием* [2]. Данное положение продолжает оставаться аксиоматичным и для современной отечественной психологической теории и психологически ориентированной педагогической практики, хотя, вынуждены признать, что сегодня значимость этого положения в известной степени, увы, утрачена. В связи с этим в настоящее время существует очевидная необходимость *научной рефлексии* в отношении тех *базовых понятий*, которые обеспечивают теоретическую и практическую реализацию обозначенного выше положения.

По общему признанию психологические аспекты проблемы образования нашли наиболее глубокое методологическое обоснование, экспериментальную и практическую разработку в исследованиях, опирающихся на идеи культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского. История науки, как известно, не оказалась благосклонной к судьбе данной концепции. Ее содержание было реинтерпретировано и в редуцированном виде адаптировано к “официальной” психологии и психологической практике. Такая участь постигла ключевую категорию теории – *категорию развития*. Богатейшая онтология развития как психического феномена на долгие годы исчезла из науки о человеке. Опираясь на эклектику таких понятий, как “ведущая деятельность”, “социальная ситуация развития”, “психические и личностные новообразования”, “интериоризация и экстериоризация”, “идеальная и реальная форма” и др., прежде содержательно насыщенных, но утеревших внутреннюю связь с базовой категорией, психология лишилась способности “понимать” и “объяснять” развитие психики человека как его *особую* (здесь

и далее выделено нами. – В.К.) область жизни» [7]. Науку и практику стали удовлетворять вполне натуралистические представления о развитии, интерпретируемые в духе психологического эмпиризма - в «логике твердых тел» [1, с. 101].

Исходя из такого положения дел, полагаем, что дальнейшая перспектива в решении проблем психического развития и, соответственно, – повышения качества образования, возможна в том случае, если в психологической науке и психолого-педагогической практике изыщутся ресурсы, направленные не столько на возвращение категории утраченного ею содержания, сколько на интерпретацию категории в контексте достижений современной науки. Можно сказать, что, если несколько лет назад возможности развития психологии мыслились в возвращении назад, к идеям Л.С. Выготского, то сегодня более конструктивно двигаться вместе с идеями культурно-исторической психологии вперед, к обновленной психологии.

В первую очередь необходимо реконструировать и заново осмыслить исконное – парадоксальное с точки зрения традиционной (эмпирической) психологии – содержание категории развития. Следует акцентировать внимание на том, что никаких других законов развития, кроме естественных, т.е. “натуральных” не существует. Л.С. Выготский подчеркивает, что «...всякая высшая форма поведения обнаруживается непосредственно как известная совокупность низших, элементарных, натуральных процессов. Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку» [1, с. 127–128]. «...Психика человека – сама по себе..., по мысли Выготского, не имеет своих собственных законов развития и больше того – вообще не обладает развитием.

Психическое и духовное развитие человека происходит всегда за счет *особых*, специально организуемых (вырабатываемых в истории и закрепляемых в культуре – в самых различных, подчас весьма неожиданных и экзотических формах) искусственных систем психотехнического действия,

т.е. *действия над психикой*, т.е. действия по овладению и изменению психики с помощью применения специальных *искусственных знаковых средств*» [5, с. 85].

Таким образом, “*культурное развитие*” человека – это всегда “*нестественный*” процесс перехода из одного (спонтанного, неорганизованного) режима функционирования психики в другой (организованный или самоорганизованный), имманентно включающий в свою структуру *искусственную* (культурную, психотехническую) составляющую – заранее спроектированное, специально построенное, опосредованное *психотехническими средствами* действие субъекта развития по трансформации или реорганизации его собственного психического аппарата. «Одним и самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма организации всего процесса, заключающаяся в том, что *процесс конструируется* с помощью вовлечения в ситуацию известных *искусственных стимулов...*» [1, с. 117]. Подчеркнем, этот процесс не возможен без психологического сопровождения: его, прежде всего, необходимо “*сконструировать*” путем вовлечения в ситуацию искусственных стимулов.

В этой логике очень важно и то, что *субъектом развития*, является тот человек, который *сам* выстраивает и осуществляет *действие с развивающим эффектом*. «Развитие тут ... происходит только в той мере, в которой совершается некоторое действие (действие всегда *искусственное, психотехническое*. – В.К.), направленное на развитие, т.е. здесь “*нечто*” развивается только в силу того, что его “*развивают*”» [5, с. 85], а не само по себе, не спонтанно, как это происходит с натуральными психическими функциями. В этом случае *субъектность*, выступающая как *всеобщее условие развития*, понимается также не тривиально, не “*классически*” (не “*натурально*”). Онтологический смысл феномена субъектности наиболее близкий к пафосу культурно-исторической концепции развития выражен М.

К. Мамардашвили. Он говорит о человеке, что «...в этом мироздании живет существо, которое не создано, а *создается*. Непрерывно, снова и снова» [3, с. 60]. В его трудах настойчиво подчеркивается мысль, что субъект не наличен, не “морфологичен”, является “не фактом, а актом”, обнаруживается в “процессе”, в “сдвиге” поведения, в “зазоре” опыта им самим выстроенном. Субъект обретает реальность бытия и пребывает в точке встречи (“на границе”) идеальной и реальной формы, в месте *преодоления* натуральной формы культурной формой. «Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [7, с. 10].

К изложенному необходимо добавить то, что всеобщим условием развития, наиболее адекватным онтологии становящегося субъекта, является реальность *посредничества*. Посредник – тот, кто первоначально вводит другого человека в реальность субъектности, инициирует проявление субъектности, «кто полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними. Построение и олицетворение этих границ и перехода является его задачей» [6, с. 9]. Это и есть “идейный” центр *сопровождения*. Без взрослого-посредника, сопровождающего развитие, немислимо культурное становление другого человека как субъекта развития, немислимо становление в юношеском возрасте субъекта профессиональной деятельности. Следовательно, вне реальности посредничества не представляется никакой возможности построить образование, ориентированное на качественные результаты.

Из сказанного следуют важнейшие для реализации задач современного образования выводы: во-первых, реальность развития человека имеет свою *внутреннюю логику*, недоступную для мышления (и, соответственно, недоступную для понимания и практического использования), построенного в соответствии с принципами классической рациональности. Во-вторых, –

понимание развития человека как его самоизменения, инициируемого социально-историческими условиями и культурными механизмами, осуществляющимися в посредничестве-наставничестве, соответствует принципам идеала неклассической рациональности и содержанию категории развития. Мы полагаем, что изменить содержание образования, это значит осмыслить, организовать и встать на путь осуществления развития человека в соответствии с действительной логикой этого процесса. Мы убеждены и в том, что методология неклассической психологии позволяет адекватно осмыслить содержание культурного развития как особой сферы жизни человека, и, таким образом, понять основы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса вуза.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию/ М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Карнаухов, В.А. Идеалы научной рациональности и психологические основы инновационной деятельности в вузе/ Актуальные проблемы инновационной деятельности коллектива/ Материалы международной научно-практической интернет-конференции/ Отв. ред. Т. Н. Разуваева/ В.А. Карнаухов. – Белгород: Изд-во БелГУ. 2013. – С. 24-34.
5. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология/ А.А. Пузырей. – Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 117 с.

6. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии / Б.Д. Эльконин. – 1992. №3. С. 7-13.
7. Эльконин, Б.Д. Психология развития/ Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Дмитрий Николаевич Сазонов**
Руководитель Психологической службы
Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Белгород, Россия*

***Яна Владимировна Гальчун**
Психолог Психологической службы
Белгородского государственного национального
исследовательского университета,
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена модель психологической службы современного университета и описан опыт её создания. Выявлены ключевые направления деятельности ПС, указана проблематика и основные запросы к работе ПС, описана специфика современных студентов, представлены ключевые, с точки зрения дезадаптации, качества студентов.

Ключевые слова: психологическая служба современного университета, личность современного студента, психолог психологической службы, студенческая психологическая служба, проблема дезадаптации в вузе.

EXPERIENCE OF CREATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF MODERN UNIVERSITY

***Dmitry N. Sazonov**
Head of Psychological service
Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russia*

Yana V. Galchun
Psychologist of Psychological service,
Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russia

Annotation. In article is considered the model of psychological service of modern university and experience of her creation is described. Key activities of PS are revealed, the perspective and the main inquiries to work of PS is specified, specifics of modern students are described, qualities of students are presented key, from the point of view of disadaptation.

Key words: psychological service of modern university, the identity of the modern student, the psychologist of psychological service, student's psychological service, a disadaptation problem in higher education institution.

Высшее образование современной России сталкивается с непривычными для себя вызовами экономического, демографического и социального плана [1, с. 22]. В данной статье мы отдельно остановимся на специфике современных студентов. В первую очередь это касается низких показателей соматического здоровья студентов, резко снижающих ресурсы адаптации человека к условиям обучения. Во-вторых, ошибки в профессиональном самоопределении на довузовском этапе обучения, которые ведут к кризисам профессиональной идентичности, конфликтному самоотношению, негативному отношению к профессии и более широкой симптоматике дезадаптации к среде вуза. В-третьих, большое количество иностранных студентов, у которых к типовым трудностям адаптации к среде вуза добавляются языковой барьер, необходимость ассимилироваться с новой культурной средой, изменение привычек питания и ведения быта, удаленность от близких. В-четвертых, это целый спектр психологических особенностей студентов, часть из которых снижает психологический ресурс адаптации, часть напрямую выступает факторами дезадаптации молодого человека к среде вуза [2, с. 101]. Так, при проведении обследований нами были выделены следующие значимые с точки зрения дезадаптации качества студентов:

– *неумение «держать удар»* – несформированность навыков преодолевающего поведения не позволяет многим студентам справляться с трудностями жизни, конструктивно изменять свое поведение;

– *низкая произвольность* лишает студента последовательности и логичности повседневной жизни. Слишком быстро и легко повседневные трудности «выбивают» молодежь из колеи жизни, создают помехи в достижении своих целей;

– *незрелость субъектной позиции* в учебной деятельности. Зачастую учебная деятельность выступает для студентов чем-то внешним, посторонним к их собственной жизни. Отсюда диффузность своей учебной позиции, фрагментарность представлений о себе как профессионале и о своей профессии и т.д.

Данный перечень можно продолжать, мы лишь проиллюстрировали некоторые блоки, из которых складывается общая картина дезадаптации студентов к среде вуза.

Таким образом, в работе современного университета значительно усиливается значение таких функций как воспитание, ресурсная поддержка студентов, личностное развитие, медицинское и правовое сопровождение учащихся на всех ступенях обучения в вузе [1, с. 22]. Для реализации части этих функций в университете уже давно действует институт наставничества в лице кураторов и старост учебных групп, старост этнических землячеств, заместителей деканов и специалистов по социально-воспитательной работе. Однако с каждым годом усиливалась потребность в психологическом сопровождении, поэтому было принято решение создать Психологическую службу университета.

В силу ограниченности ресурсов (2 штатных сотрудника) для ПС была выбрана модель консультативного подразделения университета со следующими направлениями деятельности: методическое обеспечение, консультативное сопровождение, психологическая помощь при частных запросах студентов, преподавателей и сотрудников университета.

Ключевыми особенностями работы ПС на данном этапе являются: работа с наставниками (консультации по личным проблемам, разбор сложных ситуаций со студентами), приоритет студентам группы риска (выявление и помощь), участие в реализации внутренних проектов университета по социально-воспитательной работе со студентами.

Методическое обеспечение. В задачу данного направления входит: а) разработка концепции психолого-педагогического сопровождения студентов группы риска, б) методическое обеспечение деятельности наставников (разработка мастер-классов, кураторских часов, памяток и руководств) с целью повышения их психологической культуры, в) обеспечение наставников готовыми материалами для социально-воспитательной работы со студентами. В настоящее время разработана программа мастер-класса по социально-психологической адаптации, проводится комплекс диагностических мероприятий для выявления студентов группы риска, подготовлен методический бюллетень по работе со студентами группы риска, разрабатываются программы кураторских часов в рамках программы «Доступная среда» для сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ.

Консультационное обеспечение. Здесь ключевыми функциями ПС являются психологическая супервизия кураторов (разбор сложных случаев со студентами), обучающие мероприятия в рамках Школы молодого куратора, мастер-классы для кураторов по работе со студентами группы риска, обучение технологии психологического сопровождения студентов-инвалидов и т.д.

Психологическая помощь. В отдельных случаях требуется непосредственная интервенция психолога в решение личных затруднений участников образовательного процесса вуза. Тематика запросов на данный момент связана с внеучебной деятельностью, взаимоотношениями и эмоциональными проблемами.

Параллельно с основными направлениями деятельности, ПС создала базу для полноценной работы Студенческой психологической службы,

прохождения производственной практики студентов-психологов и волонтерства.

Курирование работы СПС.

Студенческая психологическая служба осуществляет работу по всем направлениям деятельности психолога. В её состав входит на данный момент более 30 студентов-психологов разных курсов и направлений обучения. Каждый из них нашёл своё место и определил свою роль в психологической службе, что позволило студентам ощутить свою значимость и свой вклад в развитие службы. У студентов есть группа в социальных сетях, где они сообщают информацию о подготовленных ими мероприятиях, размещают интересные статьи по психологии, обмениваются психологическими знаниями.

Студенческая психологическая служба оказывает поддержку студентам в их первых профессиональных шагах, а именно: в проведении социальных опросов, семинаров, тренингов, мастер-классов, в осуществлении психологической диагностики. Все эти мероприятия формируют профессиональное самосознание студентов, развивают профессиональную направленность и самооценку профессиональных умений и навыков. СПС – место для развития творческого потенциала. Активисты СПС развивают организационную культуру службы: разработана эмблема, логотип службы, зарождаются новые традиции. Под крылом службы проходят внутренние собрания студентов, что формирует чувство принадлежности к коллективу, сплоченность и командный дух. Ежегодно студенческая психологическая служба является организатором мероприятий по социально-психологической адаптации первокурсников, дня открытых дверей на факультете, служба участвует в диагностике образовательной среды на факультете («Преподавание глазами студентов»), проводит развивающие занятия для детей на базах школ и детских домов г. Белгорода.

База для практики студентов-психологов. Проекты, в которых участвует ПС, методические, консультационные мероприятия создают

богатую почву для получения студентами уникального практического опыта психологической работы. В настоящий момент на базе ПС прошли практику более 30 студентов.

Волонтерство.

1.1. Волонтерство в сфере психологической помощи. Студенты-психологи активно оказывают психологическую помощь пациентам в отделении паллиативной медицины ОГБУЗ «Томаровской районной больницы им. И.С. Сальтевского». Помощь студентов заключается в психологическом сопровождении людей со смертельными и тяжело излечимыми заболеваниями. Возможность работы с такими людьми сформировала интерес студентов к изучению дополнительной литературы о паллиативной помощи и специфике работы психолога с данной категорией людей. Кроме того, активисты факультета психологии проводят благотворительные акции, цель которых – сбор средств (материальных и нематериальных) для детей-сирот, тяжело больных детей. Для студентов-психологов стало доброй традицией организовывать развивающие занятия для детей детского сада №28.

1.2. Волонтерство в сфере просвещения (проект «Университет третьего возраста»). По запросу Управления социальной защиты населения г. Белгорода, студенты-психологи организовали занятие для людей пенсионного возраста на базе 10 школ и 2 гимназий города. На занятии пенсионерам рассказали о психологических особенностях их возраста, организовали дискуссию по итогам опроса среди молодёжи на тему: «Как решить конфликт поколений?», а также предоставили пенсионерам полезные рекомендации.

1.3. Волонтерство в сфере развития (проект «Одаренные дети»). Выпускники факультета психологии провели серию тренингов на базе Белгородского Государственного Художественного Музея для 50 одарённых подростков на тему «Профессиональное самоопределение». Специально для реализации данного проекта Студенческой психологической службой

составлена программа тренинга, которая позволила подросткам расширить знания о мире профессий, проанализировать значимые профессионально-личностные качества, а также составить модель своей профессиональной ориентации.

Первые полгода работы ПС показали правильность выбранной модели, востребованность услуг и результативность проведённых мероприятий. Опыт психологической деятельности ПС в университете подтверждает значимость и пользу психологического сопровождения в учебном пространстве.

Список литературы:

1. Апатенко, С.Н. рекомендации семинара-совещания «Проблемы развития психологической службы в условиях системных изменений профессионального образования в России» / С.Н. Апатенко // Вестник практической психологии образования. – 2006. - №3 (8). – С. 21
2. Сидоров, Н.Р. Проблемы социальной дезадаптации несовершеннолетних / Н.Р. Сидоров// Вестник практической психологии образования. – 2006. - №3 (8). – С. 101

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАСЛЕДИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Виктор Николаевич Ткачев

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Декан факультета психологии,
профессор
Белгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Раскрывается методологическое значение наследия Л.С. Выготского. Он выдвинул и обосновал исторический принцип понимания развития психических процессов, сформулировал закон о развитии высших психических функций и вытекающие из него понятия зоны ближайшего развития, соотношение обучения и развития и др.

Ключевые слова: принцип историзма, закон о развитии высших психических функций, зона актуального и ближайшего развития, соотношение обучения и развития, сензитивные периоды.

METHODOLOGICAL VALUE OF THE HERITAGE Of L.S. VYGOTSKY

Viktor N. Tkachev

Belgorod State National Research University,

Dean of the Faculty of Psychology,

Professor

Belgorod, Russia

Annotation. The article is dedicated to the 120th anniversary of the birth of L.S. Vygotsky. The methodological significance of L.S. Vygotsky. He put forward and substantiated the historical principle of understanding the development of mental processes, formulated a law on the development of higher psychological functions and the concepts of the zone of proximal development resulting from it, the ratio of learning and development, etc.

Key words: the principle of historicism, the law on the development of higher mental functions, the zone of actual and near development, the ratio of learning and development, sensitive periods.

В 2016 году состоялась знаменательная дата в отечественной и мировой науке – 120-летие со дня рождения гениального мыслителя, талантливого ученого, который внес огромный вклад в психологию, культурологию, педологию, дефектологию, искусствознание, социологию и другие науки – Льва Семеновича Выготского (17 ноября 1896г. – 11 июня 1934г.). Особую, уникальную роль Л.С. Выготский сыграл в развитии психологии. «Наша психология, – говорил он в последнем семичасовом докладе-завещании, - вершинная психология (определяет не «глубины», а «вершины» личности) – предполагая анализ смысловых структур сознания, развитие которых обусловлено включенностью личности в социокультурный мир».

Труды Л.С. Выготского стали основой для развития современной психологии, истоком многих общепсихологических теорий. Его ученики и ученики его учеников создали свои научные школы, свои концепции.

Наверное, в этом и состоит особенность гения в науке – кто идет за ним следом – подхватывает, дорабатывает, находит собственные пути или тропинки, ориентируясь на него как на маяк.

Теорию Л.С. Выготского развивали выдающиеся ученики А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др. И эта теория адекватна своему предмету: чем больше развиваешь, тем больше открывается новых идей и возможностей. В этом заслуга самого Л.С. Выготского, который слишком namного опередил свое время.

Л.С. Выготский прожил короткую жизнь – всего 38 лет и был удивительно талантливым и работоспособным человеком. За последние 10 лет жизни он написал 180 работ, снискавших ему мировую известность.

Л.С. Выготский энергично и целеустремленно работал главным образом в области психологии. Он выдвинул и отчасти решил ряд фундаментальных научных проблем: марксизм и психология; психология искусства; природа и культура (по его терминологии «натуральное» и «культурное») в психическом развитии человека; взаимосвязь знаков, речи, мышления и сознания; знак, значение, понятие и смысл; искусственные, житейские и научные понятия у детей; соотношение обучения и развития; зоны актуального и ближайшего развития, сензитивные периоды развития и др.

Л.С. Выготского считают детским психологом, потому что он работал с детьми. Но, изучая детей, он успешно развивал проблемы генетической психологии, т.е. решал коренные вопросы психологии в целом. По этому поводу Д.Б. Эльконин писал: «Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, каков был у Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: дефектологии, неврологии, психиатрии и т.д., у него были и экспериментальные работы в названных областях, но делал он это, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой неклассической психологии» [4, с.357].

Л.С. Выготский дал пример осуществления комплексного подхода к проблемам психологии на междисциплинарном уровне, проблемам видения человека через призму многих наук. Это изучение человека в интегрированном осмыслении различных научных сфер, его гуманистический подход и гуманитарный принцип решения проблем – определили процессы, происходящие сейчас в науке.

Именно поэтому Л.С. Выготский сохраняет свое значение не только актуальностью решенных и предложенных им для решения проблем, но и принципами и методами своего научного, подлинно современного мышления.

Особая заслуга Л.С. Выготского заключается в том, что он выдвинул и обосновал как важнейший для психологии исторический принцип понимания психических процессов. В основе психологии, утверждал он, должны лежать закономерности не чисто природного, натурального и не чисто духовного, метафизического, а исторического характера, не вечные законы природы и духа, а исторические законы.

Согласно Л.С. Выготскому, и это положение является исходным в его концепции исторического понимания психического – «поведение современного культурного взрослого человека есть результат двух различных процессов развития: биологической эволюции животных и исторического развития человечества, в итоге чего первобытный примитивный человек превратился в современного культурного человека».

В филогенезе оба эти процесса, по мнению Л.С. Выготского, представлены отдельно как самостоятельные и независимые линии развития. В онтогенезе они слиты воедино, так как ребенок сразу после рождения находится под воздействием окружающей его социальной среды, а вместе с тем продолжается и его органическое развитие.

В процессе исторического развития человечества (а соответственно и в онтогенетическом развитии каждого отдельного человека) возникают и формируются культурные формы поведения. Эта новая система поведения

формируется при наличии определенной биологической зрелости, без изменения биологического типа человека. Эта идея легла в основу культурно-исторической концепции и послужила отправной точкой многих психологических исследований.

Важнейшей особенностью методологического наследия Л.С. Выготского является его психологическая проницательность. В одном из своих выступлений он отмечал, что всякая единая система, регламентированная и закрепленная, имеет кроме положительных черт и отрицательные. Отсюда его требование о недопустимости монополии на одну какую-то методическую систему, признаваемую, якобы, наилучшей, единственной и наиболее целесообразной. «Ни один из методов не имеет достаточных научных оснований для того, чтобы его признали самым целесообразным, единственным», – говорил Л.С. Выготский.

Проницательность Л.С. Выготского проявилась в том, что он предвидел отрицательные последствия монополии в системе образования концепции одного из его учеников Л.В. Занкова с его принципами: обучение на высоком уровне трудности, ведущей роли теоретических знаний, осознания школьниками собственного учения, работы над развитием всех учащихся.

За несколько десятилетий, отделяющих методологический анализ науки, проведенный Л.С. Выготским в психологии, в ее облике и характере многое изменилось. Под влиянием практики она стремительно продвинулась по многим направлениям, проникла во множество новых областей и сфер человеческой деятельности. Ее связи и взаимодействия с другими науками привели к ее дальнейшей дифференциации. Границы психологии оказались не только широко развернутыми, но и размытыми. Нередко возникают комбинации самых разнородных конструктов, когда по язвительному замечанию Л.С. Выготского «берется хвост от одной системы и представляется к голове другой, а в промежуток вдвигается туловище от третьей». Элементы этих комбинаций заимствуются откуда угодно: из

социологии, педагогики, информатики, биологии и т.д. В довершении все это скрепляется магическим словом «система» и подкрепляется математическим аппаратом, придающим этому скопищу видимость целостности и научности. Об этом Л.С. Выготский говорил еще в те далекие годы, но такие комбинации нередко встречаются и в наши дни, поэтому актуальность его научных предвидений не утратила своей значимости до наших дней.

Л.С. Выготский применил и развил в своей теории широко распространенный принцип обучения и воспитания детей: от социального к индивидуальному [1, с. 58]. Указанный принцип он конкретизировал в форме закона: «всякая высшая психологическая функция появляется у ребенка дважды, в двух планах – сначала социальном, потом психологическом, вначале между людьми как категория интер-психическая, а затем внутри ребенка как категория интра-психическая» [1, с. 113], т.е. по Л.С. Выготскому высшие психические функции рождаются дважды. Сначала в совместной деятельности, а затем в индивидуальной, «как внутренний способ мышления ребенка» [2, с. 163-166].

Теоретическая концепция Л.С. Выготского по мнению Е.Д. Хомской основывается на методологическом принципе системного анализа психических явлений, изучении психических функций и сознания в целом как системных образований. Этот принцип реализован в ряде теоретических положений, важнейшими из которых являются: положение о системном строении высших психических функций, системном характере их развития и распада как единицы психического целого, которым присущи свойства этого целого; положение о системной организации работы мозга как естественно-материалистической основы высших психических функций. Основываясь на идее Л.С. Выготского о «функциональных органах» или «функциональных новообразованиях», создающихся в мозгу человека под влиянием условий общественной жизни А.Р. Лурия разработал теорию системной динамической локализации высших психических функций человека,

согласно которой в реализации каждой психической функции принимает участие весь мозг в целом, однако различные его отделы выполняют различную, дифференцированную роль, а также положение о системном и смысловом строении сознания.

Системное строение сознания, по Л.С. Выготскому означает, что сознание не есть простая совокупность психических процессов, а есть системная организация различных психических функций, как элементарных, так и высших, не сводимая к их сумме, т.е. сознание – это система, находящаяся в постоянном развитии под влиянием слова, речи, речевого мышления.

Л.С. Выготский относился к той части советских психологов, которые искренне пытались перестроить и развить психологическую науку с позиции философии марксизма. В своей известной работе «Исторический смысл психологического кризиса» (1927 г.) он писал: «Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть» [1, с. 435].

Особый интерес представляют положения Л.С. Выготского о необходимости построения общей психологии как науки, выступающей в качестве синтеза достижений отдельных психологических дисциплин. Общая психология зарождается благодаря зрелости научных знаний и потребности практики. Опираясь на фундаментальными понятиями и принципами, общая психология выполняет роль методологии конкретного эмпирического исследования. Она определяет предмет и методы научно-психологического исследования.

Л.С. Выготский рассматривал развитие психологии от учения Аристотеля об ассоциациях и до новейших концепций. Конкретно-научная методология может быть развита по Л.С. Выготскому только на фундаменте диалектического материализма, развитие психики должно рассматриваться как естественно-исторический процесс. Высший уровень научного исследования по Л.С. Выготскому представлен философией, за ним следует

методология общей психологии, которая обеспечивает своими ресурсами, понятиями, категориями, законами частные психологические дисциплины. Последние, в свою очередь, непосредственно смыкаются с практикой воздействия на человека и преобразования его посредством воспитания, обучения, организации деятельности и т.д.

Применительно к учебно-профессиональной деятельности психологию можно изучать на уровне философии, методологии общей психологии, частных психологических дисциплин, на уровне технологии, обобщающей богатый практический опыт и на уровне практики.

В начале 30-х годов в доверительной беседе с Б.В. Зейгарник Л.С. Выготский говорил ей: «Я не могу жить, если партия считает, что я не марксист» [5, с. 16]. Б.В. Зейгарник так комментировала это его драматическое признание: «Если хотите, Выготский фактически убил себя, или... он сделал все, чтобы не жить, он намеренно не лечился».

Со слов его дочери, Гиты Львовны, стало известно, что он – больной туберкулезом начал еще и курить, явно ускоряя свою кончину. Следовательно, столь искреннее принятие марксизма, действительно, было для него вопросом жизни и смерти. Вероятно, он предвидел, что будет подвергнут разгромной политизированной критике и вместе с другими учеными-педологами попадет под известное Постановление ЦК ВКПБ 1936 года. А это для него было смерти подобно, поэтому он сознательно шел на самоуничтожение.

У теории и ученого ее создавшего, разные судьбы. Если человек конечен, смертен, уходит навсегда, то теория может жить независимо от жизни ее создателя. При этом жизнеспособность теории зависит от возможности ее дальнейшего развития.

Истории науки известны примеры, когда созданные, вполне законченные теории ненадолго переживают своих создателей, а порой не находили своего признания еще при жизни автора.

Еще говорят, что величие ученого определяется тем, насколько долго он задержит развитие науки. Так, например, произошло с учением о рефлекторной дуге, которую до сих пор изучают в школе, хотя еще при жизни И.П. Павлова Н.А. Бернштейн обосновал и предложил теорию рефлекторного кольца.

Теория Льва Семеновича Выготского, независимо от господствующей в стране идеологии, от периода забвения его имени – всё время находилась в развитии. Получены новые экспериментальные данные, осуществлен разносторонний анализ как концепции в целом, так и отдельных ее аспектов, введены новые фундаментальные понятия. Многие из высказанных Л.С. Выготским положений только теперь могут быть по-настоящему осмыслены.

Сейчас открываются специальные центры, где изучение психологических особенностей происходит в логике его основных теоретических идей, работают школы, детские сады в основе деятельности которых положены мысли Л.С. Выготского.

Все это говорит о том, что теория, созданная более 80 лет назад, жива. И, вероятно, именно этим можно объяснить тот интерес к ней и к личности ее создателя, который со временем не только не ослабевает, а, наоборот, привлекает к идеям Л.С. Выготского все больше ученых самых разных направлений психологии из разных стран мира. При этом, исключительно значимо, что сфера, определенная Л.С. Выготским как большое научное поле, еще не выработана – это не только то, что он обозначил, но и то, что вытекает из поставленных им проблем.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. /Л.С. Выготский. – М., 1982-1984.
2. Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М. 1981.

3. Проблемы современной психологии/ под редакцией Д.И. Фильдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии» Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах/ Д.Б. Эльконин. – М. 1995.
5. Ярошевский, М.Г. В поисках новой психологии/ М.Г. Ярошевский, Выготский Л.С. – СПб, 1993.

ОБУЧЕНИЕ КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ МЕТОДАМ ПСИХООБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ

*Оксана Александр Филатова
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
профессор кафедры общей и клинической психологии
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены современные аспекты психообразовательной практики в условиях психиатрической клиники, при активном участии клинических психологов. Сформулированы основные задачи и предложена типовая схема психообразовательного курса для семей пациентов с эндогенными психическими расстройствами. Рекомендации автора содержат индивидуально-дифференцированный, клинико-феноменологический подход к совместному консультированию и дальнейшей психообразовательной работе врачей и клинических психологов с пациентами и членами их семей.

Ключевые слова: психообразование, психокоррекция, стигматизация, терапевтическая среда.

TRAINING OF CLINICAL PSYCHOLOGISTS TO METHODS OF PSYCHOUSING IN THE CONDITIONS OF THE PSYCHIATRIC CLINIC

*Oksana Filatova
Belgorod National Research University,
Professor,
Department of General and Clinical Psychology
Belgorod, Russia*

Annotation. The article deals with modern aspects of psychoeducational practice in a psychiatric clinic, with the active participation of clinical psychologists. The main tasks and suggested template for a psychoeducational course for families where there are patients with endogenous mental disorders. Author Guidelines contain individually differentiated, clinical-phenomenological approach to joint consultation and further psychoeducational work of doctors and clinical psychologists with patients and their families.

Key words: psychoeducation, psycho-correction, stigma, therapeutic environment.

С каждым годом растёт и укрепляется интегративная связь практической медицины с клинической психологией, взаимообогащение обеих наук за счёт расширения сферы комплексной медико-психологической помощи населению. Современная психиатрическая клиника стала местом обучения, совершенствования, школой мастерства для молодых клинических психологов, давая им уникальную возможность овладеть новыми методами диагностики, психокоррекции и реабилитации больных данного профиля.

Одним из таких методов стала психообразовательная работа, не до конца освоенная российскими психиатрами и клиническими психологами, но близкая по духу отечественной психиатрической практике – своей гуманистической и просветительской направленностью, стремлением улучшить качество жизни больных, вернуть им веру в себя, научить самостоятельно преодолевать трудности, а в идеале – со временем стать опорой не только самому себе, но и своим близким.

В зарубежной клинической практике психообразование давно стало одним из важных подходов к «обучению правилам жизни» [1] и разновидностью психосоциальной реабилитации, а потому считается едва ли не самой значимой частью всего лечебно-восстановительного комплекса [2].

Психообразовательный подход относится к так называемому обучающему типу, при котором целью разрабатываемых программ является повышение уровня психической культуры, как самого пациента, так и его семьи.

Задачами психообразовательной работы можно считать:

1. Предоставление больным и их родственникам основ психиатрических знаний.

2. Формирование мотивации родственников на построение отношений доверительного сотрудничества с профессионалами в области психиатрической помощи (врачами и клиническими психологами).

3. Разработка модели адаптивного поведения в семье психически больного.

4. Обучение пациента и его близких стратегиям преодоления болезни.

5. Совместная выработка эффективных подходов к повседневному общению с больным в семье, решению социальных и морально-нравственных проблем, наиболее часто встречающихся в семьях больных с психическими расстройствами.

Как правило, основные темы курса психообразования для больных с эндогенными психическими расстройствами и их родственников расположены следующим образом:

- причины и развитие болезни (биопсихосоциальная модель);
- клиническая картина заболевания (основные синдромы, когнитивные нарушения, аффективные расстройства, поведенческие изменения, наличие ауто- и гетероагрессии, степень контролируемости своего состояния);
- продромальный период заболевания и первый психотический эпизод, особенности течения и вероятностный прогноз исхода болезни;
- коморбидные заболевания (злоупотребление психоактивными веществами, расстройства депрессивного спектра, соматические заболевания);
- современное лечение имеющейся нозологии;
- профилактика рецидивов (роль стресса в генезе рецидива; идентификация основных факторов, провоцирующих стресс; первые симптомы рецидива, обучение навыкам адекватного поведения в ситуации стресса; разработка кризисного плана: что делать в случае надвигающегося рецидива, к кому обращаться, какие медикаменты необходимо принимать);

- проработка вопросов предотвращения стигматизации (отношение членов семьи к факту заболевания, уровень семейной поддержки).

Таким образом, понятно, что психообразовательные программы адресуются к различным аспектам болезни: биологическим, психологическим и социальным, одновременно включая в себя общие принципы соблюдения оптимального для данного пациента образа жизни, знакомство с научно-популярной литературой, посвященной лечению и режиму восстановления больных с эндогенными расстройствами, решение вопросов о возможности продолжения прерванной трудовой деятельности (при условии полной ремиссии).

Важно начинать психообразование как можно раньше, предпочтительно уже после первого эпизода заболевания.

Программы должны иметь индивидуально-дифференцированный характер и быть достаточно конкретными, не превращаясь в «лекции для больных», а принося реальную пользу – как пациенту, так и его семье. Поэтому в процессе психообразования нельзя использовать медицинские термины, не объясняя больному и его близким их значение.

Обычно психообразовательные программы рассчитаны на продолжительный период обучения. Они более эффективны по сравнению с краткосрочными, и предоставляют больному, его родственникам не только информацию о профилактике рецидива (распознавании ранних симптомов обострения, их активном мониторинге, особенно в первые несколько суток), но и знакомят их с множеством других сведений, касающихся этиологии, клиники заболевания, лечения и реабилитации людей, которые страдают этим психическим нарушением. (Однако даже краткосрочные программы психообразования, направленные на профилактику рецидива болезни, доказали свою эффективность по сравнению с привычной для прежних десятилетий ситуацией, когда манифестация болезни или период её обострения заставляли пациента и его семью врасплох).

Наиболее эффективными выявили себя именно долгосрочные программы (сеансы два раза в неделю, по полтора - два часа, длительностью 1-1,5 года), направленные как на профилактику рецидива болезни, так и на улучшение качества жизни, выработку адекватных, гибких, снижающих конфликтность, форм поведения пациента.

Как известно, у большинства пациентов длительный прием психотропных препаратов (уже после выписки из стационара) вызывает отрицательные эмоции. Вследствие этого нередко наблюдается несвоевременное прекращение их приема, самовольное снижение дозы, прерывистые курсы терапии, индуцирование родственников в плане критики лечащего врача, отказ от амбулаторного консультирования.

Эти моменты должны быть немедленно проработаны во время очередного занятия по психообразованию, с учётом следующего:

- анализа степени доверительности лечебного контакта с больным;
- информировании пациента о необходимости (для его же пользы) продолжения терапии;
- активном вовлечении его в обсуждение общего плана лечения;
- выработке удобного графика приема препаратов;
- объяснении пациенту, как лучше их принимать (относительно режима питания, времени сна), каких эффектов следует ожидать, предупредить о возможных побочных реакциях и способах их уменьшения;
- необходимости вовлечь в процесс лечения родственников и друзей пациента (обязать их контролировать прием препарата с подсчётом количества оставшихся таблеток);
- обеспечении пациента и его близких письменными инструкциями и рекомендациями (т.к. людям, не имеющим специального образования, бывает крайне трудно запомнить все нюансы со слов врача).

Также психообразовательный цикл должен нацеливать больного и его семью на распознавание стрессовых факторов, способных ухудшить как

саму болезнь, так и социально-психологические стороны жизни пациента, и помочь сформировать стратегии совладания с ними.

При проведении занятий с близкими пациента большое значение придается развенчанию ложных мифов о психических болезнях, которые всё ещё бытуют среди населения, являясь архаизмами коллективного мышления, порождая ограничительные социальные стигмы.

Конечно, восприятие феномена «психическая болезнь» по сравнению с таковым при соматическом страдании, отличается своеобразием не только у психически больных, но и у здоровых лиц. Исследования В.Д. Вида, посвященные изучению наиболее распространённых установок, общественных стереотипов восприятия психического заболевания, выявили значительную «стигматогенность» и противоречивость представлений и оценок [3].

Автор утверждает, что само сообщение о факте психической болезни «ложится тяжким бременем на пациента и изменяет самосознание больного», способствуя процессам аутостигматизации. В связи с этим, особое значение приобретает разработка обоснованных принципов информирования о психическом заболевании самих пациентов и их родственников, с целью нивелирования стигматизирующего влияния ложных установок на личность больного и его окружения.

Искажения в восприятии психически больными информации о наличии заболевания и воздействие самого феномена болезни изучены В. Д. Видом на этапе стабилизации ремиссии, в процессе психотерапии у больных малопрогредиентными формами шизофрении. Им выделены следующие варианты:

- 1) односторонняя биологическая модель болезни и лечения;
- 2) экстернализация причин дезадаптации и самой болезни (с возложением вины за болезнь на кого-либо или что-либо);
- 3) пассивная ориентация на благоприятный спонтанный исход событий;

4) ожидание руководства, помощи со стороны, с отказом от приложения собственных усилий;

5) ориентация на парамедицинские способы лечения;

6) фаталистический, неблагоприятный субъективный прогноз;

7) анозогнозия.

А. П. Коцюбинский, В. В. Зайцев выделяют два принципиально важных этапа динамики семейной системы в процессе принятия факта болезни члена семьи:

1) этап адаптации семьи к психической болезни родственника;

2) этап превращения семейной среды в терапевтическую.

На первом этапе происходит:

– снижение уровня стресса, вызванного фактом возникновения заболевания у родственника;

– преодоление чувства вины или чрезмерной тревоги по отношению к больному;

– адекватное отношение к заболеванию;

– выработка толерантности к периодическим обострениям состояния больного;

– создание оптимальной эмоционально-психологической дистанции между пациентом и членами семьи;

– предъявление адекватных ожиданий к больному;

– сохранение существовавших до заболевания конструктивных элементов стиля и образа жизни семьи;

– сохранение или восстановление социальных связей семьи.

На втором этапе факт болезни понемногу теряет свою катастрофичность, и больной получает возможность постепенно вырабатывать более эффективные стратегии совладания с болезнью и адаптации к жизни. Критерием наличия терапевтической семейной среды указанные авторы считают «ясные и одновременно гибкие границы как

внутри семьи, так и между семьей и окружающим ее социальным пространством» [4,5].

В случае продуманной, научно и этически обоснованной позиции врача и клинического психолога, проделанная работа позволяет не только сформировать точное, адекватное знание о болезни, но также продуцировать высокий уровень готовности пациента и его семьи к сотрудничеству, и, наконец, научить заболевшего человека относительно комфортно жить в новых условиях. Для подобной трансформации взаимоотношений в семье больного необходима комплементарно оформленная и, как правило, длительная деятельность врача и клинического психолога, с обеспечением преемственности работы стационарной и амбулаторной уровней оказания помощи.

Перед специалистами, работающими в этой области, стоит сложная задача определения границ и полноты предоставляемой информации о болезни, тонкие нюансы подачи этой информации, этапы и сроки предоставления определенных пластов знания в этой области.

При этом необходимо учитывать следующие личностные и анамнестические моменты каждого случая: образование пациента; когнитивный, соматический, межличностный ущерб, нанесенный болезнью; наличие понимания и поддержки значимого окружения; реабилитационный потенциал, как самого больного, так и его семьи; адекватность его реакций на предложение о совместных занятиях.

И, что немаловажно, в этом трудном и длительном процессе очень значим характер контакта пациента и консультанта (врача и клинического психолога), степень эмпатии у каждого из специалистов, кредит доверия со стороны больного и его окружения, реакции пациента на поведение или индивидуально-психологические характеристики врача и психолога.

Программы психообразования должны вести только подготовленные специалисты, поскольку неправильно преподнесенная или несвоевременная

информация может стать для больного мощным ятрогенным источником суицидальных мыслей или затяжной депрессии.

Список литературы:

1. Falloon I.R.H., Boyd J.L., McGill C.W. et. al. Family management in the prevention of exacerbations of schizophrenia: a controlled study. New England Journal of Medicine. – 2012. – № 72. – P. 1509–1532.
2. Rossler W. Psychiatric rehabilitation today: an overview // World Psychiatry. – 2006. – V. 5. – №. 3. – P. 151–158.
3. Вид, В.Д. Психотерапия шизофрении. 2е изд. /В.Д. Вид.– СПб.: Питер, 2012 .– 512с.
4. Коцюбинский, А.П. Шизофрения. 2е изд. / А.П. Коцюбинский, В.В. Зайцев. – М.: Гиппократ, 2014 – 336с.
5. Гусева, О.В. Интегративная модель психотерапии эндогенных психических расстройств/ О.В. Гусева, А.П. Коцюбинский.– СПб.: СпецЛит, 2013 – 287 с.

**ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК АСПЕКТ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Любовь Витаутасовна Шукчус

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы изучения гендерного воспитания. Оно предполагает становление гендерного самосознания молодежи, т.е. сложной системы представлений о себе, как представителе определенного пола, и выбор-предпочтение гендерной роли, проявляемого в гендерных личных отношениях.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерного самосознания, гендерная роль, гендерные личные отношения.

GENDER EDUCATION AS ASPECT TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH EDUCATION INSTITUTION

Lubov V. Shukchus

Belgorod state national research University,

Associate professor,

Belgorod, Russia

Annotation. In article relevance of a problem of studying of gender education is considered. It assumes formation of gender consciousness of youth, i.e. difficult system of ideas of itself as the representative of the defined sex, and the choice preference of a gender role shown in the gender personal relations.

Key words: gender education, gender consciousness, gender role, gender personal relations.

Воспитание студентов предполагает сохранение незыблемых человеческих ценностей и формирование и развитие личностного потенциала, востребованного современным социумом. Один из важных аспектов воспитания молодежи сегодня – это гендерное воспитание. Оно предполагает становление гендерного самосознания молодежи (сложной системы представлений о себе, как представителе определенного пола, и выбор-предпочтение гендерной роли), проявляемого в гендерных личных отношениях.

Система личных гендерных отношений является личностно значимой и эмоционально насыщенной для всех людей [8]. Будучи одной из составляющих движущей силы личности, эта система характеризует степень интереса человека, силу его желаний, потребностей, эмоций; выражается в действиях, реакциях, переживаниях; связана с самооценкой и признанием его как представителя определенного пола и личности в целом.

Современные исследования показывают, что стихийный характер возникновения личных гендерных отношений на разных возрастных этапах и отсутствие их официального оформления приводит к разобщенности людей [6]. Отсутствие до сих пор в институтах социализации (соответствующих определенным возрастным группам)

психолого-педагогических программ, в которых развитие гендерной идентичности и гендерных отношений рассматривалось бы в качестве одной из основных целей, привело к возникновению ряда проблем саморазвития и развития личности, актуальных на сегодняшний день [5]. Наши собственные многолетние исследования, направленные на измерение различных гендерных параметров личности (в исследованиях принимали участие студенты различных факультетов Белгородского государственного университета) дают основание для выделения проблем гендерного саморазвития и развития современной студенческой молодежи:

1) искажение гендерного образа-эталона, что приводит к ослаблению поляризации мужских и женских гендерных ролей и очевидной и все более усиливающейся маскулинизации девушек и феминизации юношей;

2) значительно нивелируются традиционные различия в нормах женских и мужских форм поведения, что приводит к значительному повышению крайних, неадекватных форм поведения;

3) расширение диапазона гендерных контактов, при этом доля романтических отношений падает, однако растет доля отчужденных;

4) усиливается демократизация и упрощение гендерных отношений, что приводит к неустойчивости супружеских отношений и значительному обострению проблем одиночества;

5) возрастающий интерес к андрогинным формам проявления личности (которые характеризуются высокими показателями маскулинности и фемининности личности в зависимости только от параметров ситуации, когда пол не учитывается) как наиболее эффективным [9].

Перечисленные факты дают основание утверждать, что «отношения между мужчинами и женщинами надо специально строить, не полагаясь на то, что они будут развиваться правильно сами по себе» [4]. В работе по

построению личных гендерных отношений должны применяться различные виды деятельности, к которым относятся: нравственное воспитание с выраженным аспектом гендерного воспитания, гендерное просвещение, консультирование по вопросам гендерного развития личности, диагностика и коррекция. В конкретной ситуации каждый перечисленный вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которая стоит перед конкретным человеком.

Более подробно мы хотели бы остановиться на двух видах деятельности: гендерное воспитание и просвещение, направленные на предотвращение возникновения проблем в сфере гендерных отношений молодежи.

На уровне житейской психологии гендерное воспитание зачастую рассматривалось как процесс, не требующий специального внимания и не представляющий трудностей, который невозможно осуществлять в широком кругу. Современные ученые также высказывают различные точки зрения по поводу необходимости гендерного воспитания молодежи [4]. Однако все чаще исследователи заявляют о необходимости организации гендерного воспитания, как одного из аспектов, тесно связанного с процессом нравственного развития современной личности.

Целью гендерного воспитания является формирование целостной личности, причисляющей себя к определенному полу, способной осознавать свои психические и физиологические особенности, устанавливать оптимальные отношения с людьми своего и противоположного пола. Оно должно помочь развивающейся личности освоить гендерную роль мужчины или женщины [4].

В основе организации системы гендерного воспитания должны лежать принципы, вытекающие из логики психологии конкретного возраста. Мы остановимся на некоторых общих принципах, приемлемых для любого возраста.

1. Гендерное воспитание должно быть не стихийно протекающим процессом, а открытым, организованным и направленным.
2. Институтами гендерной социализации должны выступать: семья, вузы, социальные организации, средства массовой коммуникации, информации и искусства.
3. Гендерное воспитание должно опираться не на умозрительные концепции, а на реальные для данного пола и возраста характеристики полового развития.
4. Способами объяснения вопросов пола должны быть: правдивость и индивидуальность подхода; обязательность участия специалистов (психологов, медиков, социологов, философов, священнослужителей); осознание всеми участниками необходимости естественности поведения; доверие участников друг к другу; правдивость, ясность, непрерывность повторения, помогающие пробуждать в человеке собственную ответственность; единство передачи факторов и эстетических ценностей.
5. Руководители вуза, преподаватели, кураторы, родители должны на себя брать инициативу в просвещении молодежи.
6. Если процесс гендерного воспитания не организовать, то развитие молодого человека может пойти по пути шаблонов и стереотипов.

Гендерное воспитание должно включать гендерное просвещение молодежи. Просвещение прежде всего нацелено на решение проблемы управления и понимания людьми собственного поведения [1]. Особое внимание в данном случае нужно обратить на тех молодых людей, у которых сформирована негативная или диффузная гендерная идентичность.

Реально молодые люди овладевают знаниями разными способами. Один из них – продвижение по пути прямой социализации, которая связана с вознаграждением желательного поведения и наказанием

нежелательного, а также связана с подражанием поведению доступных наблюдению ролевых моделей [8].

Другой способ, с помощью которого узнают о социальном мире, связан с психодинамическими процессами. В определенных ситуациях молодые люди проявляют тревожные чувства, но постепенно учатся снижать эту тревогу, используя ряд защитных механизмов [3].

Но существует и третий способ приобретения знаний о мире людей – благодаря процессу, называемому социальным познанием [1]. Социальное познание включает в себя мысли, знания и предположения о социальном мире. Знания влияют на формирование установок поведения и таким образом обуславливают желательное поведение в ситуациях различных отношений между людьми. Процесс социального познания предполагает осмысление своего опыта как органического целого.

Главным итогом социального познания молодежи должно быть развитие их понимания гендерного самоопределения и моральных суждений относительно вопросов пола.

Итак, гендерное воспитание и просвещение являются актуальными и востребованными мероприятиями в современных вузах, однако их реализация связана с необходимостью разработки специальных психолого-педагогических программ, как мы отмечали ранее, в которых развитие гендерной идентичности и гендерных отношений рассматривалось бы в качестве одной из основных целей. Такие программы в современных вузах отсутствуют, в частности их нет и в Белгородском государственном университете. Разработка и реализация подобных программ может вызвать эффект масштабных гендерных преобразований в жизнедеятельности вуза, однако результаты будут стоить таких затрат.

С какой целью связаны, прежде всего, гендерные преобразования?

Гендерные преобразования – это один из инновационных подходов среди социально-психологических технологий в современном вузе,

проводится с целью включения гендерного равенства в различные сферы жизнедеятельности [2]. Гендерное равенство означает равное присутствие, наделение властью и участие обоих полов во всех сферах общественной и частной жизни. Гендерное равенство противоположно гендерному неравенству, но не гендерным различиям. Целью гендерного равенства является содействие полноценному участию мужчин и женщин в жизни общества. Ведь издавна гендерные отношения покоились на экономическом, социальном и политическом превосходстве мужчины.

Наиболее важными сферами, чувствительными к гендерным преобразованиям, являются: общественная среда, стратегия организации, организационная структура, организационные процессы, организационная культура, организационная коммуникация. Рассмотрим подробнее роль каждой из выделенных сфер в успешности гендерных преобразований применительно к Белгородскому государственному университету. Данный фрагмент анализа можно рассматривать как предложения к разработке психолого-педагогической программы гендерного воспитания студентов Белгородского государственного университета.

1. Общественная среда. Любой вуз, как организация, функционирует в тех условиях, которые складываются вокруг него. Эти условия определяются особенностями государственного, федерального и регионального устройства. Эти условия объясняют традиции, культурные нормы, обычаи общества; предопределяют, насколько эти условия будут распределены, и как к ним будет относиться население. Оценка и анализ общественных условий, складывающихся вокруг организации, помогают выработать стратегию действий, позволяющую организации взаимодействовать с другими организациями и социальными структурами. Так, например, для успешной реализации гендерных преобразований в Белгородском государственном университете необходимо проанализировать ряд вопросов:

а) Готовность к изменениям. Какова готовность к гендерным изменениям в целом по России, по Белгородской области, по г. Белгороду? В чем это проявляется? Как отдельные группы людей проявляют свою готовность и желания изменить существующие гендерные традиции?

б) Прогнозирование изменений. Какие изменения могли бы выровнять положение мужчин и женщин в обществе, в отдельных сферах, в отдельных социальных группах (слоях, классах, сословиях, профессиональных сообществах)? Какой общественный и экономический эффект это может дать?

2. Стратегии организации. Любой вуз, как организация, отличается от любой другой социальной группы наличием цели и стратегией достижения этой цели. Стратегия организации может быть выражена в формальных документах (в философии организации, в миссии организации и др.) и в неформальных (например, публикации мнений в прессе руководителей вуза разных уровней, опытных и молодых ученых, преподавателей, студентов). И нетрудно предположить, что характеристики организации влияют на то, насколько легко могут быть осуществлены гендерные преобразования в конкретной организации. Во-первых, влиять будет то, каким образом в формальных документах организации и неформальных мнениях влиятельных ключевых фигур может быть представлена информация, обуславливающая гендерные преобразования, например: новое понимание роли мужчины и женщины.

3. Организационная структура. Технология осуществления стратегических целей и технология гендерных преобразований зависит от того, каким образом взаимосвязаны элементы организации. В настоящее время в практике организаций появились новые типы структур: на смену линейной структуре пришли функциональная, дивизиональная, матричная (проектная), сетевая структура организации, которые определяют разные уровни централизации, стандартизации и формализации принятия

решений и жесткости контроля их исполнения. Несмотря на новые подходы к структурированию организации, в реальных ситуациях до сих пор остается иерархия элементов организации. Следовательно, от того, насколько сильна (т.е. централизована, стандартизована и формализована) иерархия организации, зависит технология гендерной интеграции. Также важность приобретают позиции конкретных подразделений или отдельных специалистов, которые являются инициаторами проведения в жизнь идей гендерных преобразований.

4. Организационные процессы. Структура и ее типы взаимосвязаны с процессами, поддерживающими ее жизнедеятельность. Природу организационных процессов характеризуют: властность в отношениях деловых партнеров, формальное и неформальное лидерство, принятие решений, механизм контроля их осуществления, типы лидерства. Гендерный подход предполагает «размягчение» жестких отношений доминирования и подчинения, обращение к более гибким отношениям, предполагающим перераспределение власти. Инновационность гендерного подхода предполагает изменение стереотипов в представлениях идентичности лидера. Классические подходы к описанию лидерства чаще всего подчеркивают черты лидерства, присущие скорее мужчинам, чем женщинам. Гендерный подход предполагает изменение сложившихся нормативных представлений о лидерских качествах и более пристальное внимание к нетипичным репрезентациям лидерства, к которым можно отнести такие неожиданные с традиционной точки зрения качества, как заботливость, внимательность к сотрудникам, что присуще женщине-лидеру. Описанные аспекты организационных процессов влияют на механизмы принятия решений. Кроме прочего, гендерная интеграция легче осуществляется в организациях, где открытость подразделений поощряется и где есть опыт эффективного взаимодействия.

5. Культура организации. Гендерные преобразования меняют качество и характер организации, в связи с этим, необходимо рассмотреть

организационную культуру. Организационная культура включает в себя особые символы, нормы и ценности, поддерживаемые сотрудниками конкретной организации. К символам можно отнести: размер и внешний вид здания, в котором находится организация; мебель в офисах; одежда, которую носят сотрудники, и машины, в которых они ездят. Важное значение имеет, какие лидеры возводятся в культ, как они воспринимаются в организационной среде? Чрезвычайно важно выделять базовые ценности, принципы и убеждения организации; что ценится, а что обесценено; насколько глубоко принимаются те или иные ценности. Эти особые символы и ценности могут быть использованы для оценки гендерного измерения организационной культуры: в каких офисах работают сотрудники мужчины и женщины, на каком транспорте они добираются до работы, как проводят вместе вне рабочее время и др.

6. Организационная коммуникация. Под коммуникацией понимается все виды взаимодействий (отношения, взаимоотношения, формальные, неформальные, влияние и др.), предпринимаемые людьми для реальной жизнедеятельности внутри организации. Сфера взаимодействий является центральной частью организационных преобразований. Коммуникация – это всегда парный процесс, действующими лицами которого являются инициатор и адресат. В гендерных преобразованиях инициатор должен (-должна) обладать целостной стратегией деятельности, которая была бы предельно ясна для других участников процесса. При этом стратегия гендерных преобразований должна соответствовать требованию наименьших организационных затрат по актуализации, переосмыслению и в конечном итоге принятию нового гендерного подхода. В отношении же участников гендерных преобразований нужно иметь в виду, что до начала гендерных преобразований у них могла быть устойчивая система уже сложившихся ценностей, подходов, принципов. И это может привести к появлению трудностей при попытке их включения в преобразовательный процесс.

На тактическом уровне, гендерные преобразования (скажем, по программе гендерной интеграции) – это ряд коммуникативных действий между лицами организации. Приведем примерные виды коммуникации, которые могут быть включены в преобразовательный гендерный процесс.

- Информирование участников гендерных преобразований о существовании гендерного подхода.
- Распространение информации о гендерных исследованиях, теоретических подходах, результатах уже сделанных исследований как модельных примерах в разных сферах социальной деятельности.
- Соотнесение новых взглядов в рамках гендерных преобразований с уже существующим опытом, мировоззрением.
- Выделение и определение нескольких направлений и сфер решения гендерных проблем.
- Рефлексивная работа по осознанию необходимости включения гендерной повестки дня в реальную жизнедеятельность.
- Мониторинг готовности к поддержанию инициатив инициатора гендерных преобразований.
- Неформальные беседы, поддерживающие интерес к гендерным программам.
- Предложение новых гендерных проектов. Обсуждение возможностей реализации, редакция проектов.
- Тренинг для сотрудников организации по повышению гендерной когнитивности.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева - М., 2000.- 312 с.
2. Гендерная интеграция: Возможности и пределы социальных инноваций – Ред.-сост. О.Б. Савинская, Е.В. Кочкина, Л.Н. Федорова. – СПб.: Алетейя, 2004. – 297с.

3. Грановская, Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская – СПб: «Знание», 2008. – 221 с.
4. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии / В.Е. Каган - М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
5. Романов, И.В. Особенности половой идентичности / И.В. Романов // Вопросы психологии, 1997, № 4, с. 39-47.
6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2002.- 534 с.
7. Колесов, Д.В. Биология и психология пола / Д.В. Колесов. - М. Академия, 2000.- 112 с.
8. Кон, И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон // М.: Медицина.-1989. – 332с.
9. Шукчус, Л.В. Гендерные отношения между детьми: Учебное пособие / Л.В. Шукчус – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Елена Игоревна Зиборова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Ирина Борисовна Костина

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
старший преподаватель кафедры информатики, естественнонаучных
дисциплин и методик преподавания
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье указывается на важность психологического сопровождения обучения студентов в вузе, которое способствует личностному и профессиональному их развитию. Что позволяет выпускнику вуза быть конкурентоспособным специалистом.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, образовательная среда, профессионализация, сопровождение, студент.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF TRAINING

Elena I. Ziborova

*Belgorod state national research University,
associate Professor of developmental and social psychology,
Belgorod, Russia*

Irina B. Kostina

*Belgorod state national research University,
senior lecturer in Informatics,
natural Sciences and teaching methods,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article points to the importance of psychological support of training of students in high school, which promotes personal and professional development. Which allows the University graduate to be competitive specialist.

Key words: professional activity, educational environment, professional, support, student.

В настоящее время в системе образования появилась новая парадигма, которая предполагает для ее субъектов в ситуации выбора самостоятельное принятие решений и прогнозирование их возможных последствий. Студент вуза вначале обучения сталкивается с проблемами, которые находятся в сфере изучения его личности и категорий качества высшего образования.

Исходя из вышесказанного можно говорить о том, что возрастает роль психологического сопровождения образовательного процесса в вузе, необходимость которого в последние годы активно обсуждается учёными-психологами, педагогами, практиками. Научные деятели пришли к следующему выводу: решение стоящих перед системой высшего профессионального образования задач невозможно без квалифицированного психологического обеспечения.

Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, А. В. Петровскоготак или иначе в своих трудах рассматривали понятие психологическое сопровождение. В качестве теоретико-методологических основ психологического сопровождения можно обозначить следующие: принцип гуманизации образования (И. В. Дубровина, А. К. Маркова, И. В. Кузьмина, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов); принцип системности (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, В. К. Платонов); принцип активности субъекта (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейна); концепцию отношений личности В. Н. Мясищева.

Психологами по-разному трактуется сам термин психологическое сопровождение. М. Р. Битянова под психологическим сопровождением рассматривает систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для

успешного обучения и психологического развития человека в ситуации учебного взаимодействия [1]. Э. Ф. Зеер в своих трудах писал, что психологическое сопровождение — это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка [4].

С.П. Жданова считает, что психологическое сопровождение — это системно организованная работа психологической службы, направленная на профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [2]. Следовательно, под психологическим сопровождением понимают — непрерывную работу психологической службы вуза, направленную на личностное и профессиональное развитие студента, на преодоление трудностей возникающих в процессе обучения и коррекцию в эмоционально-личностной сфере, а также создание условий для успешного обучения. Цель психологического сопровождения — полноценная реализация личностно психологического потенциала субъекта деятельности.

И.Г. Дутювый, Е.С. Кузьмина, Л.Н. Нечаев психологическое сопровождение рассматривают как длительный процесс, осуществляемый на всех этапах личностного развития человека. В ходе осуществления процесса сопровождения возникают отношения сотворчества сотрудничества эмоциональной открытости и доверия друг к другу.

Психологическое сопровождение опирается на идеи усиления субъектности партнеров по общению, помощи личности в самостоятельном творческом развитии. Субъектность, степень свободы и творчества возможность конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия находят отражение в современной отечественной психологической науке в работах А. Г. Асмолова, К. А. Абульхановой-Славской, Б. С. Братуся, А. В. Брушлинского, А. В. Петровского, В. А.

Петровского, А. К. Леонтьева, В. И. Слободчнкова и др. В рамках нового законодательства в сфере образования (Закон об образовании, Концепция развития образования 2013–2020) приходим к следующему - образ традиционного учительства уходит в прошлое, вместо него складывается образ педагога как научного консультанта и исследователя.

Таким образом, в связи с дополнениями в законодательной базе, назрела необходимость выработки нового подхода к сопровождению становления и развития специалиста, и формирования морального самосознания. В докладе «Российское образование — 2020 модель образования для экономики, основанной на знаниях» описано несколько условий становления такого преподавателя:

- доминирование творческих компетенций в труде преподавателя над дидактическими;

- необходимость адресной поддержки эффективных и перспективных педагогов;

- совершенствование подготовки педагогических кадров для новой школы, в том числе с ориентацией на их готовность к использованию информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности [4].

Основное направление психологического сопровождения студента связано с перспективным направлением его деятельности в будущем, ориентированное на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт системы сопровождения студента показывает, что эта цель может быть осуществлена только тогда, когда происходит слияние начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента.

Начальной целью является определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе с помощью интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как базы развития компетентности на первом этапе обучения в

вузе. Конечная цель— создание у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессионально деятельности, профессиональному саморазвитию [5].

Т. В. Зайцева пишет, что модели психологического сопровождения, основанные на идеях экзистенциальной психологии, отражают стремление к восстановлению аутентичности личности, соответствия внутренней природе бытия в мире. В этом случае психологическое сопровождение направлено на помощь субъекту в решении основных экзистенциальных проблем: жизни и смерти; свободы, ответственности и выбора; смысла и бессмысленности существования. Модели психологического сопровождения, основанные на идеях психоанализа выражают намерение помочь человеку понять истинную причину его страданий, скрытую в бессознательном, сделать травмирующие переживания осознанными, доступными осмыслению [3].

Определенная динамика прослеживается и в ценностном аспекте морального сознания студента. Ю. П. Поваренков в своем исследовании ценностных ориентации студентов педагогического вуза выявил следующую динамику: доминирующие терминальные ценности первокурсников — это здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, интересная работа. Исследование показало возможность реализации данных ценностей в будущей профессиональной деятельности. Получилось, что среди выделенных ценностей только ценность «наличие хороших и верных друзей» может быть наиболее успешно реализована в будущей профессиональной деятельности первокурсников.

Ю. П. Поваренков этот факт объясняет неадекватностью оценочных механизмов первокурсников, их неопытностью как в жизненном и профессиональном плане. Предпочитаемые ценности и средства независимо от курса обучения выбраны следующие: ответственность, жизнерадостность, образованность, воспитанность, честность. Нарастание данных ценностей происходит от 1-го к 5-му курсу и выглядит так: для студентов-первокурсников основными средствами достижения жизненных целей

являются «чувство юмора» и «жизнерадостность», для студентов 5-го курса - «ответственность» и «рационализм», что говорит о росте профессиональной и жизненной зрелости студентов. Исследование выявило факт высокой профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: из пяти самых реализуемых в учебной деятельности ценностей — средств четыре отмечаются как самые значимые для студентов [5, с. 52].

Таким образом, психологическое сопровождение отечественные ученые активно начали изучать в 70-е года XX века. Многие классики российской психологии посвятили свои труды данному процессу. Под психологическим сопровождением понимают — систематическую работу психологической службы вуза, направленную на личностное и профессиональное развитие студента, направленную на преодоление трудностей возникающих в процессе обучения и коррекцию в эмоционально-личностной сфере, а также создание условий для успешного обучения.

Психологическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении специалистов в сфере образования, которые способствуют всестороннему профессиональному развитию будущего специалиста. В то же время в ходе профессионально-личностного становления развитие студентов как специалистов сливается в единый процесс с целостным формированием новообразования личности молодого человека — профессионализма. Целостное же становление происходит на основе самореализации в профессиональной среде, что позволяет выпускнику вуза быть конкурентоспособным специалистом.

Список литературы:

1. Битянова, М. Р. Модели деятельности психолога в образовательном; учреждении; / М. Битянова, Т. Беглова// Школьный психолог.— 2010. — № 2. — С. 23–27.

2. Жданова, С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Жданова; Томск, 2007. — 252 с.
3. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент воздействия/ Т.В. Зайцев. — СПб.: Речь; 2002. — 80 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий/ Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2006. — 336 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека/Ю.П. Поваренков. — М.: УРАО, 2002. —160 с.
6. Шматова, Е. П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения /Е.П. Шматова //Молодой ученый. — 2014. — №1. — С. 639-641.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

*Марина Александровна Канищева
Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
Ассистент,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье анализируется понятие психологического сопровождения, рассматриваются основные подходы к пониманию проблемы психологического сопровождения личностного развития студентов, выделяются основные цели, задачи, и направления осуществления психологического сопровождения в условиях психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, личность, студенческий возраст, психологическая служба, образ будущего, саморазвитие.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF ACTIVITY OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Marina A. Kanishcheva

Belgorod National Research University
Senior Lecturer,
Belgorod, Russia

Annotation. In article the concept of psychological maintenance is analyzed, the main approaches to understanding problems of psychological maintenance of personal development of students are considered, main objectives, tasks, and the directions of implementation of psychological maintenance in the conditions of psychological service of higher education institution are allocated.

Key words: psychological maintenance, personality, student's age, psychological service, image of the future, self-development.

Различные аспекты работы психологической службы вуза в последнее время стали одной из актуальных проблем научных психологических исследований (А.Г. Асмолов, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, И.М. Каманов, Н.В. Морозова, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, В.В.Рубцов, Л.М. Фридман и др.). Во многих работах подчеркивается, что психологическая служба может выступать в качестве одного из средств реализации программы личностно-развивающего образования и оказывать значимую помощь в создании условий для полноценного развития личности. Таким образом, вопросы интенсивного становления и необходимости внедрения в практику сменились рефлексией относительно ее потенциала, надежности, эффективности.

Актуальность развития системы психологического сопровождения в рамках деятельности психологической службы ВУЗа подтверждается современной практикой российского образования, общей гуманизацией общества.

Психологическое сопровождение определяется психологами (И.А. Баева, М.Р. Битянова В.А. Горянина, Л.М. Митина, В.С. Мухина) как

поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе жизненного пути возникают трудности.

Главной целью психологического сопровождения студентов выступает активизация компонентов адаптационного потенциала личности (нервно-психическая устойчивость, самооценка и конфликтоустойчивость личности) [2; 4].

Основными задачами психологического сопровождения являются психологическая поддержка студентов в процессе адаптации к требованиям образовательного процесса на разных ступенях, развитие всех свойств и качеств, обуславливающих динамические свойства, структуру адаптационного ответа на возникающие рассогласования в системе личность-среда.

Теоретическим аргументом необходимости основания психологической службы в ВУЗе может выступать то, что студенческий возраст является вершиной развития творческого воображения, логического мышления, смысловой целостности и осознанности. Но, в то же время, в силу регулярно осуществляемой реформы в системе образования, у многих студентов наблюдаются очевидные недостатки, пробелы, диспропорциональность в развитии когнитивной сферы.

В первую очередь психологическое сопровождение необходимо студентам первого курса, студентам-инвалидам и студентам-мигрантам, т.к. именно они в большей степени склонны испытывать серьезные затруднения в процессе социально-психологической адаптации к новому учебному коллективу, к специфике изучаемых курсов, к требованиям преподавателей. Следовательно, они нуждаются в психологической помощи, направленной на обучение навыкам бесконфликтного общения с преподавателями и одногруппниками; на повышение профессиональной мотивации; на формирование навыков саморегуляции психоэмоционального состояния. Специалисты психологической службы вуза могут помочь сделать более продуктивным и позитивным процесс обучения.

Среди подходов к пониманию психологического сопровождения психологи [3] выделяют адаптационное направление, опирающееся на выявление закономерностей адаптации студентов в вузе. Оно осуществляется психологом посредством создания благоприятной образовательной среды.

Ряд авторов кроме адаптационного рассматривает профессионально-психологическое направление [5], предполагающее как за счет активных специальных программ, так и с помощью психологических рекомендаций руководству и профессорско-преподавательскому составу ВУЗа развитие профессионально важных качеств студентов.

За счет акмеологических технологий и повышения эффективности самостоятельной работы студентов в рамках психолого-акмеологического направления предполагается формирование способности студентов к саморазвитию.

С нашей точки зрения целесообразно выделить прогностическое направление, которое заключается в формировании способности к выстраиванию собственного будущего, являющегося важным моментом в жизни студентов, которые стоят на пороге самостоятельной жизни в обществе взрослых.

Главной задачей в формировании образа будущего является овладение умением перспективного планирования, заключающегося в дифференцировании бесплодных мечтаний от жизненных планов, основанных на понимании значимых потребностей в различных сферах жизни [1]. В оптимально организованный учебно-воспитательный процесс должно быть включено специальное руководство, направленное на: составление целостной картины образа будущего и развитие рефлексии в отношении собственного будущего, убеждение в необходимости прилагать усилия для достижения поставленных целей.

Коррекционная работа должна быть направлена на активизацию и раскрытие позитивного личностного потенциала, формирование системы

духовных ценностей, на осознание себя в настоящем, восстановление и накопление внутренних ресурсов.

С нашей точки зрения целесообразно использовать техники с высоким уровнем символизации и малой формализованностью, которые позволяют преодолевать возникающее сопротивление и вызвать заинтересованность к работе. Работа может быть организована как в индивидуальной, так и групповой форме. На первых этапах нужно уделить внимание знакомству с категорией времени, вызвать интерес к временной перспективе как психологическому феномену, ее построению, научить осознавать себя во времени. Необходимо оказать помощь в овладении умением ставить цели в соответствии с собственными потребностями, соотносить жизненные ценности с выбором дальнейшего жизненного пути, развивать готовность к принятию решений, что позволяет заложить основы для формирования собственного образа будущего содействовать в освоении навыков планирования в соответствии с поставленными целями. Актуализировать потребность познания себя во времени, а также инициировать положительное эмоциональное отношение к выбору собственного жизненного пути на основе осознания себя как субъекта данного выбора. Нужно формировать готовность к развитию профессионального самосознания, личностному развитию, самосовершенствованию. Во время работы обязательно предоставление максимально возможной активности, самостоятельности и инициативы. Уделять внимание процессу становления принятия ответственности за результаты работы

Выбор адекватных методов формирования образа будущего и коррекции деформированного образа будущего должен базироваться на анализе его индивидуальных характеристик, а также типологических особенностей. Необходимо формировать способность к осмыслению жизненных целей, планов и средств их достижения, а также стимулировать понимание собственного вклада в их достижение. Культивировать осознание необходимости дальнейшего развития и поиск его главных направлений, а

также изменение личностных механизмов, препятствующих дальнейшему развитию. Необходима работа как по раскрытию собственных ресурсов в настоящем, так и по актуализации ориентации на использование паттернов поведения, способствующих реализации оптимального продуктивного образа будущего.

Таким образом, личностное развитие студентов ВУЗа будет более эффективным, если в рамках деятельности психологической службы ВУЗа будет реализована программа психологического сопровождения, направленная на повышение адаптационных возможностей личности, развитие коммуникативной компетентности, планирования будущего, эмоциональной гибкости, креативности в процессе решения профессиональных задач, навыков саморегуляции деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Список литературы:

1. Канищева, М.А. Особенности образа будущего у студентов с разным уровнем субъективного контроля: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.13. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2016. 22 с.
2. Кузнецов,а Л.Э. Психологические условия оптимизации социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности // Молодой ученый / Л.Э. Кузнецова, Н.В. Элпис – Чита: «Издательство молодой ученый». – 2015. – № 9 (89) – С. 1259-1261.
3. Скворцов, В.Н. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина // В.Н. Скворцов, А.Г. Маклаков – 2012. № 3 (5). – С. 7–16.
4. Трофимова, Н.Б. Социальная адаптация выпускников школ и нравственной регуляции поведения // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности / Н.Б. Трофимова – 2015. – С. 38-42.

5. Чермянин, С.В. Методические и организационные проблемы обеспечения профессионально-психологического сопровождения учебного процесса в вузах Министерства обороны // Воен.-мед. журн. / С.В. Чермянин, В.А. Корзунин, Д.Ю. Будко и др. – 2008. – № 6. – С. 33–37.

АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ–ПЕРВОКУРСНИКОВ К СРЕДЕ ВУЗА

Ольга Леонидовна Ковалева

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В работе представлены аспекты адаптации студентов первого курса к вузовской среде, а также возможности и перспективы повышения уровня индивидуальной стрессоустойчивости в системе стресс-менеджмента.
Ключевые слова: адаптация, стрессоустойчивость, стресс-факторы, студенты-первокурсники.

ASPECTS OF ADAPTATION OF FIRST–YEAR STUDENTS TO THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Olga L. Kovaleva

*Belgorod State National Research University
associate professor at the Department
of General and Clinical Psychology for the Faculty of Psychology
Belgorod, Russia*

Annotation. The paper presents the aspects of adaptation of the first year students to the university environment, as well as the opportunities and prospects for increasing the level of individual stress resistance in the stress management system.

Key words: adaptation, stress resistance, stress factors, first-year students.

Одной из актуальных проблем практической психологии является проблема стресса и адаптация студентов первого года обучения к учебному

процессу в университете. Переход от школы к высшему образованию сопровождается изменением существующих форм обучения в количественном и качественно более сложном объеме, что сопровождается напряжением механизмов адаптации. Неадекватная адаптация может привести к снижению индивидуальных ресурсов, развитию дезадаптивных состояний, возможному развитию психосоматических реакций, инвазивных реакций на стресс и т. д. [1]. Адаптация студентов к обучению в системе высшего образования - сложный и многогранный процесс, в который включены психологические, психофизиологические а также биологические ресурсы личности студента. Адаптация участников учебного процесса и в первую очередь студентов-первокурсников является и одной из недостаточно разработанных проблем теоретического и прикладного характера и не утрачивает своей актуальности в период роста информационных нагрузок в современном обществе [3,5].

В области высшего образования нет единой системы, направленной на предотвращения эмоционального и психологического стресса в первом семестре, на начальном этапе включения студента в учебную деятельность. Таким образом, актуальна работа, направленная на исследование концептуальных и технологических подходов к созданию организационного управления стрессом в системе высшего образования в России. Такая система единого стресс-менеджмента должна включать психологическую профилактику и коррекцию уже сформированных дезадаптивных реакций. Таким образом, необходимо адаптировать институциональную среду университета и оказывать надлежащую поддержку студенческой молодежи, адаптируя для вузовской среды специальные программы адаптации.

В существующих моделях адаптации человека и появлении инвариантов стрессовых реакций доминируют экологические, регулятивные и транзакционные подходы. В зависимости от концептуальной модели стресса рассматриваются вопросы психопрофилактики и создания предпосылок для активизации человеческих ресурсов на различных этапах

адаптации к стрессу. Напряженность в ходе учебной деятельности может быть снижена путем обучения через психотренинг, что окажет положительное влияние на общую многоуровневую адаптивную систему человека [2].

Стрессоустойчивости это термин, который характеризует определенный набор личностных качеств, что позволяет выдерживать без развития дезадаптивных реакций физиологическую, интеллектуальную и эмоциональную нагрузку. Высокий уровень устойчивости к стрессу (интеллектуальный, волевой и эмоциональный) является одним из профессионально важных качеств и ресурсов личности будущих психологов. Степень готовности у студентов увеличения уровня возможного психологического стресса без негативных последствий, приобретение навыков для эффективного управления стрессом, интеграцию, в случае необходимости, эффективных coping, может являться одним из критериев эффективности образовательной деятельности.

Целью нашего исследования было изучение степени стрессоустойчивости студентов на момент вступления в организационную среду вуза, выявление зон риска, приводящего к снижению адаптационных ресурсов, исследование существующих моделей психологической поддержки студентов для краткосрочной корректировки дезадаптивных состояний.

В основе нашего исследования лежит методология и принципы системного и трансактного подходов, в рамках которых следует рассматривать изучение стрессоустойчивости с точки зрения целостности системы, структуры, иерархии и динамики. База исследований - Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ). В исследовании принимали участие 63 студента первого курса обучения факультета психологии, в возрасте от 17 до 20 лет.

Была изучена возможная психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях, индекс субъективного комфорта, показатели силы нервной системы. Уровень психической устойчивости студентов первого года был

определен с помощью опросника А. Волков, Н. Водопьянова «Самочувствие в экстремальных условиях» по ряду ведущих симптомов самочувствия; психофизического истощения, нарушения волевой регуляции, неустойчивость эмоционального фона и настроения, вегетативная неустойчивость, нарушение сна, уровень тревоги и страха, склонности к аддикции [4].

Анализируя полученные результаты можно отметить, что для большинства выборки (76%), характерен высокий уровень психологической устойчивости к экстремальным условиям, достаточный уровень адаптации. Эти студенты готовы осуществлять эффективный уровень деятельности в различных, изменяющихся условиях, даже в условиях возрастающей нагрузки. Для части выборки (14%) характерно напряжение в момент сопротивления стрессорным нагрузкам и средний уровень стрессоустойчивости. В отдельных случаях (10% выборки) можно говорить о низкой толерантности к напряжению, риску патологических стрессовых реакций, возможности развития невротических расстройств.

С помощью «Шкала оценки субъективной комфортности» А.Б. Леоновой было установлено, что для 33,3% опрошенных характерен высокий уровень субъективного комфорта на момент начала учебной деятельности. Для 36,5% студентов характерен удовлетворительный уровень субъективности комфорта и средний уровень здоровья, а 16 % студентов первого года, как правило, чувствуют себя некомфортно, при этом 14,2% характеризуют свое самочувствие отрицательно.

Таким образом, большинство студентов первого курса в начале учебного года, 76% выборки, имеют «высокую» устойчивость к стрессу и, соответственно, для 69,8% выборки характерно «хорошее» и «нормальное» субъективное самочувствие. Однако для части опрошенных уровень стрессоустойчивости можно охарактеризовать как «средний» и «ниже среднего» и 30,2% выборки характеризуются «средним» и «ниже среднего» уровнем психологической устойчивости. Необходимо отметить наличие

тесной положительной корреляции между «низким» и «средним» уровнем показателей комфорта и, соответственно, низким уровнем устойчивости к стрессу. Исследование позволило выявить группу студентов входящих в группу риска (число которых составило практически третью часть выборки), по отношению к которым было бы уместно проводить психопрофилактические мероприятия и психотренинг, направленный на повышение адаптации.

Заключение: необходимо внедрять эффективные управленческие решения в Университете, направленные на мониторинг психоэмоционального напряжения; направить усилия на разработку и реализацию программ поддержки студентов в период первоначальной адаптации. Наше исследование может служить эмпирической базой для разработки и последующего внедрения программы сопровождения студентов в адаптационный период начала обучения в вузе. Создание благоприятных условий для обучения и поддержка в организации индивидуальной работы студентов, позволит им улучшить свои собственные адаптивные способности.

Список литературы:

1. Абабков, В.А. Адаптация к стрессу/В.А. Абабкова. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Бабич, О.М. Методы саморегуляции и психологической разгрузки/О.М. Бабич. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2008. – 40 с.
3. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление/В.А. Бодров. – М.: ПЕР ЭС, 2006. – 523 с.
4. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса/Н.Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.: ил. —(Серия «Практикум»).
5. Ковалева, О.Л. Изучение некоторых аспектов стрессоустойчивости и процесса адаптации к среде вуза у студентов–первокурсников/

О.Л. Ковалева и др. // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3. Том 23. – Одесса: КУПРИЕНКО С.В., 2013. – ЦИТ:313-0893. – С. 24-28.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ – ИНЖЕНЕРОВ

Елена Викторовна Кожевникова
ФГБОУ ВО «ВГУИТ»,
психолог первой категории,
Воронеж, Россия

Татьяна Николаевна Разуваева
ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»,
зав. кафедрой общей и клинической психологии, профессор,
Белгород, Россия

Аннотация. В статье проводится сравнение данных, полученных в исследованиях 2010-2015 гг. в разных городах России. Объектом изучения являются смысложизненные ориентации. Материал описывает два аспекта их исследования: «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь» (по терминологии Д.А. Леонтьева). В статье делается вывод об особенностях локуса контроля тех студентов, которые обращаются за психологической помощью к специалистам службы практической психологии Воронежского государственного университета инженерных технологий.

Ключевые слова: локус контроля, смысложизненные ориентации, смысложизненные ориентации студентов.

THE LOCUS OF CONTROL AS ONE ASPECT OF THE LIFE- MEANINGFUL ORIENTATIONS OF THE STUDENTS – ENGINEERS

Elena V. Kozhevnikova
FSBEI HE «VSUET», psychologist,
Voronezh, Russia

Tatyana N. Razuvaeva
FSAEI HE «BNRU»
head of the Department of General and clinical psychology,
Belgorod, Russia

Annotation. The article presents a comparison of the data obtained in studies of 2010-2015 in different cities of Russia. The object of study is the life orientation. The article describes two aspects of their study: "Locus of control – I" and "Locus of control – Life" (in the terminology of D. A. Leontiev). A conclusion of the article provides about the features of the locus of control of students who seek psychological help from professionals of service of practical psychology, Voronezh state University of engineering technologies.

Key words: locus of control, life orientations, life-meaningful orientations of the students.

В современной системе российского образования при постоянных изменениях федеральных государственных образовательных стандартов, переходе вузов к тесному сотрудничеству с работодателями и в условиях формирования специальностей под запросы рынка невероятно важным становятся компетенции, включающие триаду: «знать – уметь – владеть», но предполагающие готовность выполнять различные виды работ в рамках одной специальности, профессии. Компетентностный подход диктует и необходимость сотрудничества профильных факультетов с так называемыми кафедрами сопровождения (в Воронежском государственном университете инженерных технологий (далее – ВГУИТ) таковыми являются: кафедры философии и истории, иностранных языков, а также физкультуры и спорта) и со службой практической психологии. Такое совместное участие в образовательном процессе позволяет воспитать из обучающегося не просто специалиста, а профессионала, личность, обладающую способностью вести коммуникацию с любым человеком и осуществлять организационное воздействие и работать в коллективе, ответственностью и собственной мировоззренческой позицией, стремящуюся к самоорганизации и саморазвитию.

Технологии психолого-педагогического и социологического сопровождения образовательного процесса в ВГУИТ осуществляются работой службы практической психологии и функционированием лаборатории социологических и психологических исследований совместно с Центром управления качеством образования.

Одной из особенностей ВГУИТ можно назвать прикладной характер специальностей, получаемых в вузе. Некоторое количество студентов даже заключают трехсторонний договор, поскольку заинтересованы в получении профессии не только они, но и их работодатель.

Указанная особенность может отражаться на многих характеристиках личности студентов. В данной статье мы хотим остановиться на одной, возможно, не самой главной, но имеющей непосредственное отношение к осмысленности жизни, системе ценностных ориентаций человека.

Проведенное нами исследование осуществлялось на базе ВГУИТ в 2015-2016 учебном году. В тестировании приняло участие 444 человека, из них 194 юноши (43,7%) и 250 девушек (56,3%). Многие показатели рассчитывались отдельно для двух полов, тем самым мы избежали ошибки получения полимодальной выборки. Базой исследования выступили студенты первого курса всех факультетов высшего образования (технологический, экологии и химической технологии, экономики и управления, пищевых машин и аппаратов, управления и информатики в технологических системах).

В исследовании применялась методика Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации». В данной статье мы остановились на данных, полученных по 4 и 5 шкалам указанной методики. Шкала 4 «Локус контроля – Я» описывает веру испытуемого в собственные силы при управлении своей жизнью, в то время как шкала 5 «Локус контроля – Жизнь» показывает общее понимание испытуемым фатальности жизни либо ее управляемости человеком.

В целом, локус контроля представляет собой научное понятие, объясняющее, на кого человек возлагает вину в случае неудачи и кому приписывает силу в случае положительного исхода событий: себе или судьбе. Термин «локус контроля» связан с работами Д. Роттер, но в данной работе мы не станем останавливаться на его теории и методике определения уровня субъективного контроля.

Ознакомим читателей с некоторыми данными, полученными в нашем исследовании: медиана в среднем по выборке равна 21 (шкала «ЛК-Я») и 32 (шкала «ЛК-Ж»), математическое ожидание – 21,17 и 31,21, соответственно. Были рассчитаны уровни выраженности локуса контроля по каждой шкале (см. рис. 1).

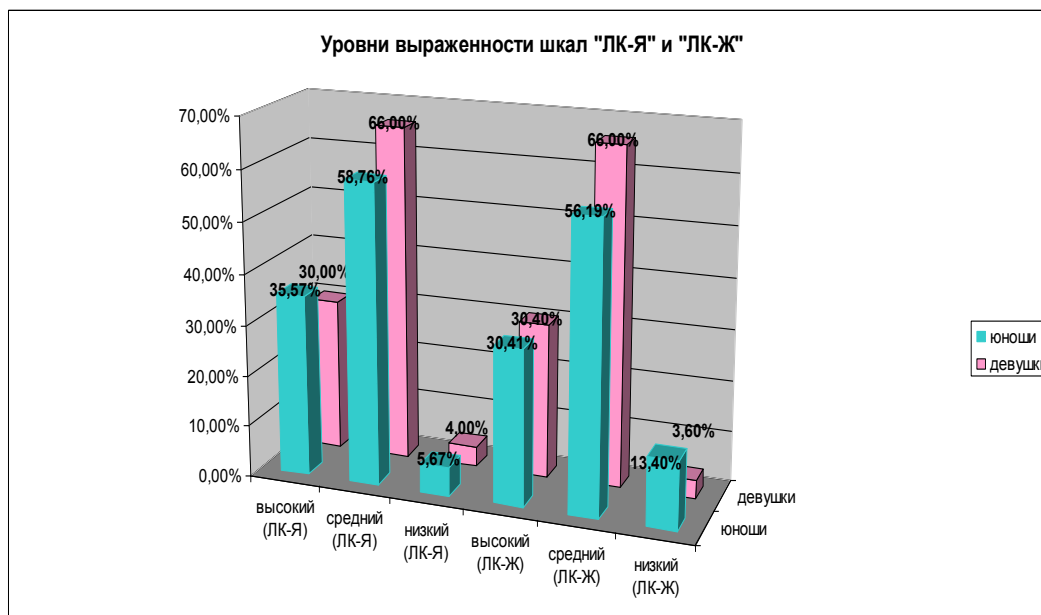


Рис. 1. Уровни выраженности локуса контроля юношей и девушек, обучающихся в ВГУИТ.

Далее мы посчитали возможным произвести некоторое сопоставление данных, полученных в исследованиях 2010-2015 гг. на базе университетов России с использованием методики Д.А. Леонтьева «Смыслоразностные ориентации». В статье проводится сравнение только по двум шкалам: «ЛК – Я» и «ЛК – Ж». В каждом сопоставлении мы исходили из тех данных, что удавалось извлечь из опубликованных работ.

Первое исследование. Красноярский государственный педагогический университет, 2016 год, 80 испытуемых – студентов 1, 3 и 4 курсов [1]. Сравнение медиан показало примерное равенство результатов первокурсников ВГУИТ и КГПУ. Также медианы по обеим шкалам оказались ниже таковых у 3 и 4 курса КГПУ (см. рис. 2).

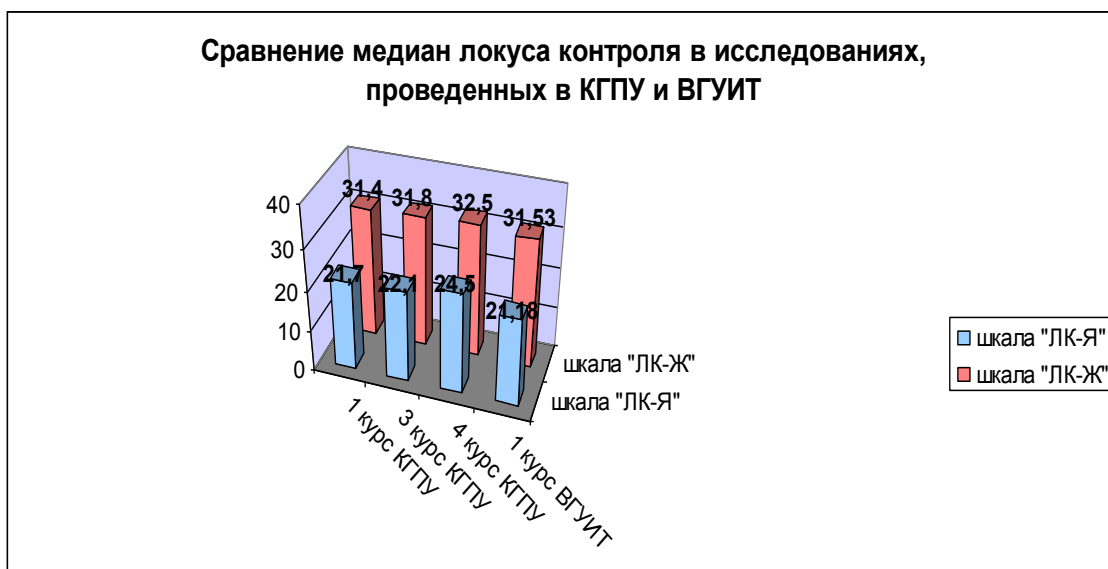


Рис. 2. Сравнение медиан, полученных в исследованиях в Красноярске и Воронеже, по шкалам «Лocus контроля – Я» и «Лocus контроля – Жизнь».

Озвучим наше предположение о наличии связи между возрастом и уровнем осознания себя хозяином собственной жизни. Понимая, что для подтверждения гипотезы нам необходимо произвести специальное корреляционное исследование, мы, тем не менее, возьмем на себя смелость пользоваться ею для объяснения тенденций, выявленных в ходе сравнения результатов различных исследований. Такой тезис базируется на представлениях о развитии самосознания личности и роста уверенности в себе в случае здорового психологического и психического развития.

Второе исследование. Москва, 2014 год, 30 испытуемых [2]. Юноши, обучающиеся в ВГУИТ, по обеим рассматриваемым шкалам получили, в целом, более высокие результаты, чем молодые москвичи. У девушек по 5 шкале («ЛК-Ж») наблюдается та же тенденция, в то время как по 4 шкале («ЛК-Я») студентки ВГУИТ и МПГУ получили в среднем одинаковые баллы (рис. 3).



Рис. 3. Сравнение медиан, полученных в исследованиях в Москве и Воронеже, по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь».

Объяснением этих различий может служить следующий аргумент. В Москве для молодежи открыто множество дорог, т.е. существует уверенность в том, что конкретный человек найдет себе рабочее место по душе и способностям, что объясняет более низкие баллы по шкале ЛК-Я. В то же время в столице очевидно социальное расслоение, поэтому, гиперболизируя, можно посчитать похожей на правду идею о невозможности перейти в другой социальный класс даже при условии напряженной работы. Последний тезис иллюстрирует более высокие результаты по локусу контроля (ЛК-Ж).

Третье исследование. Челябинск, 2010 год, 85 испытуемых в возрасте 20-21 год [3]. Все испытуемые были разделены на две группы: с низким и высоким уровнем самоактуализации. Студенты – первокурсники воронежского вуза получили баллы, которые в среднем ниже, чем таковые у лиц с высоким уровнем самоактуализации, и выше, чем у испытуемых с низким уровнем самоактуализации (рис. 4).

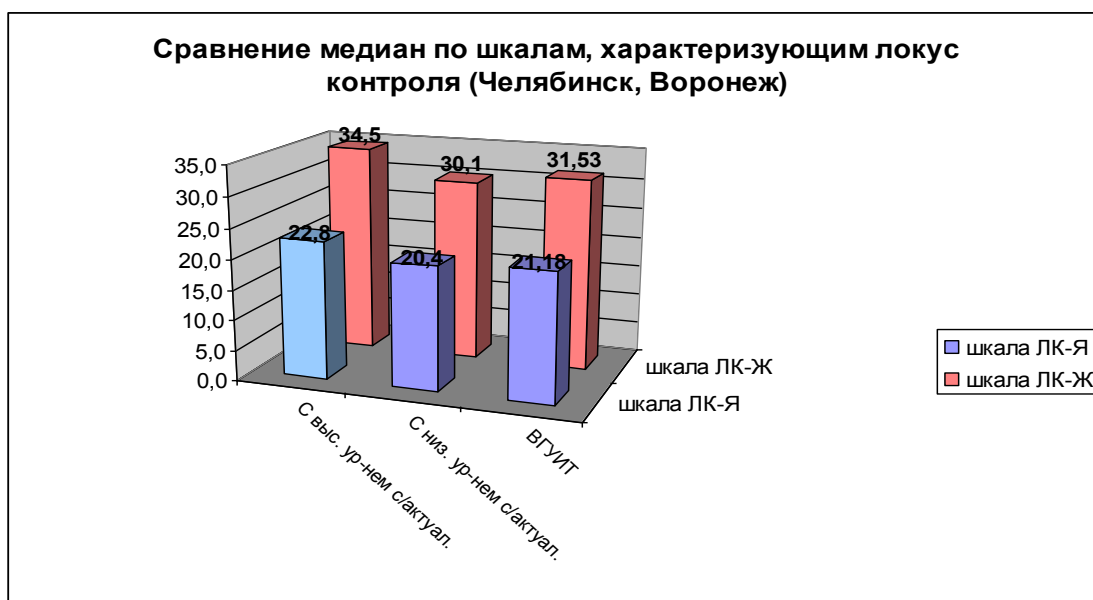


Рис. 4. Сравнение медиан, полученных в исследованиях в Челябинске (2010 г.) и Воронеже (2015-2016 уч.г.), по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь»

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Воронежские первокурсники «переросли» по уровню локуса контроля тех, кто имеет низкий уровень самоактуализации, но не достигли высокого уровня, как вторая сравниваемая группа (с высоким уровнем самоактуализации), что мы объясняем возрастом обучающихся.

Четвертое исследование. Челябинск, 2011 год, 45 человек 17-23 лет [4]. При сравнении медиан по обеим шкалам данные первокурсников ВГУИТ выше данных испытуемых из Челябинска. Студентов четвертого курса ЧГПУ отличают более высокие по сравнению с воронежскими первокурсниками баллы по шкале «ЛК-Ж», но они имеют примерно равные оценки по шкале «ЛК-Я» (рис. 5).

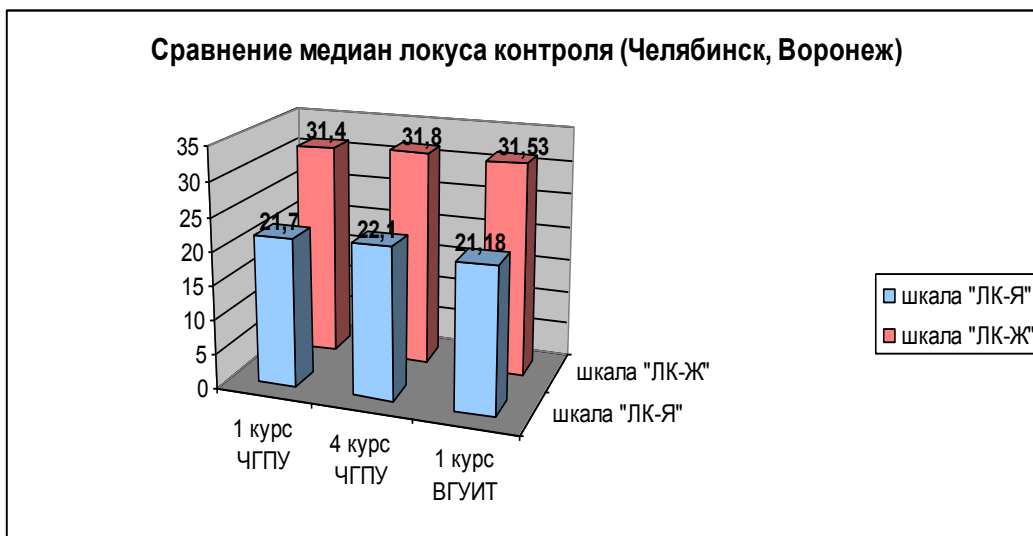


Рис. 5. Сравнение медиан, полученных в исследованиях в Челябинске (2011 г.) и Воронеже (2015-2016 уч.г.), по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь»

На рисунке 6 наглядно представлены результаты сравнения показателей средней тенденции нескольких исследований (Калужский государственный университет [5], Кемеровский государственный университет [6], Дагестанские вузы [7]).

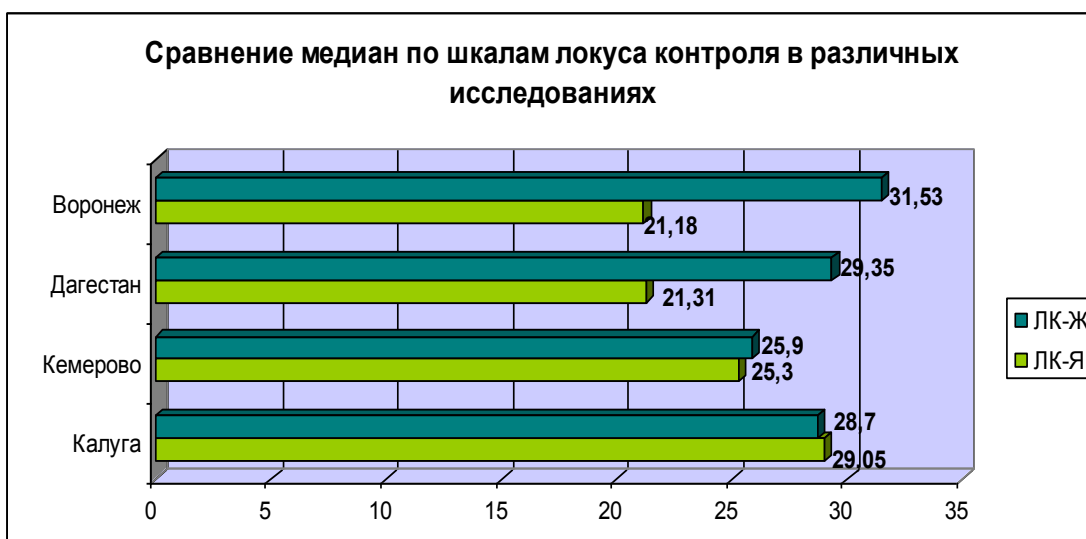


Рис. 6. Сравнение медиан по шкалам локуса контроля «ЛК-Я» и «ЛК-Ж».

В исследования, проведенных в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского, Кемеровском государственном университете, вузах республики Дагестан и Воронежском государственном университете инженерных технологий

Уточним, что во всех трех выборках видно отличие медиан перечисленных вузов от ВГУИТ: по шкале «ЛК-Я» результаты воронежцев оказались ниже, а по шкале «ЛК-Ж» – выше. Исключение составляет последнее исследование, где данные находятся практически на одном уровне.

Обратившись к описанию уровня развития промышленности этих регионов, степени трудоустройства, мы можем предположить, что в развивающихся регионах есть возможности найти себя и достичь желаемого и стабильного уровня благосостояния. В частности, в Кемеровской области находится гигант отечественной промышленности – Кузбасс. Таким образом, отмечается «уверенность в завтрашнем дне». И если результаты студентов КемГУ можно объяснить еще более старшим возрастом испытуемых, когда человек обретает веру в собственные силы, то данные, полученные от испытуемых КГУ, выводятся лишь из близости с Москвой и низкой безработицы (в рамках ЦФО в 2015 г.). Дагестанская выборка насчитывала 286 человек от 16 до 21 года, включала одиннадцатиклассников и студентов четвертого курса различных университетов республики. На наш взгляд, в случае возможности сравнить данные первокурсников ВГУИТ с результатами тестирования школьников выпускных классов и студентов старших курсов отдельно, мы могли бы получить различие: с возрастом увеличивается уверенность в собственных силах (тенденция, прослеживаемая на других выборках, например, челябинской). В то же время по шкале «Локус контроля – Жизнь» в трех описанных исследованиях видна закономерность: студенты ВГУИТ демонстрируют большую веру в силу человека менять свою жизнь. Кардинальная разница со шкалой 4 объясняется, на наш взгляд, сохранением традиций и определенной стабильностью экономики названных регионов.

Сравнение с Воронежским государственным университетом [8] – другим воронежским вузом – дало статистически значимые различия по шкале «Локус контроля – Жизнь». Однако при сравнении уровней выраженности признака по критерию F^* Фишера выявлены статические различия. В ВГУИТ больше обучающихся имеют высокий уровень по шкале «Локус контроля – Я» и меньше – низкий уровень, чем студенты в ВГУ, т.е. студенты инженерного вуза более уверены в себе и самореализации в будущей профессии и жизни, чем обучающиеся в классическом университете с широким профилем, предполагающим в будущем в большей степени научную и педагогическую деятельность.

Ранее указываемая тенденция по увеличению уровня уверенности в своем влиянии на собственную жизнь подтверждается данными исследования, проведенного в Шадринском государственном педагогическом университете (Курганская область) [9]. Среди испытуемых от 20 до 49 лет большее число студентов имеют по шкале «Локус контроля – Я» высокий уровень, и меньше лиц, имеющих средний уровень выраженности названного признака, тогда как у воронежских первокурсников значимо меньше испытуемых относятся к низкому уровню выраженности по шкале «Локус контроля – Жизнь». Все перечисленное снова дает основание для подтверждения гипотезы о том, что смысложизненные ориентации – результат становления отношений с другими людьми, с миром, с самим собой, подталкивая человека к большей осмысленности параллельно с взрослением и становлением личности. Однако мы не стремимся утверждать, что смысл жизни «с возрастом» находят все.

В заключение обратимся к практике психологической службы в воронежском вузе. На индивидуальное консультирование приходят студенты с различными запросами: проблема социальных контактов и пищевые расстройства, не выстроенные отношения с родителями и проблемы в интимно-личностной сфере, любовных отношениях, переживание утраты близкого человека и прокрастинация... Специфика проблемы не влияет на

уровень локуса контроля клиента. Этим мы хотим сказать, что даже при ощущении себя неумелым, например, как лидер или староста группы, исследуемый с уверенностью заявляет о возможности поработать и изменить ситуацию. То есть даже первокурсники готовы работать и менять свою жизнь, самих себя. Понимая, что на индивидуальные психологические консультации приходят лица, проделавшие определенную работу и осознавшие необходимость общения со специалистом службы, мы, тем не менее, делаем вывод об определенной независимости типа запроса или степени «запущенности» проблемы, которые стали поводом обращения к психологу.

Служба практической психологии ВГУИТ также ведет работу по профориентационному направлению: на Днях открытых дверей доступно прохождение профориентационных тестов, созданных под специальности и запросы университета; в период приемной кампании доступны консультации психолога для помощи в выборе будущей профессии, для абитуриентов силами факультета довузовской подготовки факультета гуманитарного образования и воспитания, подготовительного отделения и службы практической психологии организуются адаптационные курсы (в т.ч. для только что поступивших в вуз). Таким образом, вся работа со школьниками и студентами дает повод убедиться в их уверенности в собственных возможностях изменить этот мир и свою жизнь, что и характеризует интересующий нас вопрос о локусе контроля.

Список литературы:

1. Сладкова, И.А. Динамика смысложизненных ориентаций будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе /И.А. Сладкова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016, Том 4, номер 2 – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/47PSMN216.pdf>

2. Ситникова, К.В. Особенности смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте: курсовая работа /К.В. Ситникова. – М.: МПГУ, 2014. – 27 с.
3. Ященко, Е.Ф. Особенности смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации на завершающем этапе обучения в вузе / Е. Ф. Ященко, Э.В. Ященко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – Выпуск № 31. – С. 25-34.
4. Сайко Я.В. Исследование взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и самооценкой личности студентов / Я. В. Сайко, Н.И. Гусякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогика и психология. – 2013. – Выпуск 10. – С. 208-217.
5. Хотеева Р.И. Смысложизненные ориентации студентов как фактор профессионального становления / Р.И. Хотеева, А.А. Сафина // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (4). — С. 160–163.
6. Теплинских, М.В. Особенности профессионального самосознания студентов /М.В. Теплинских // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 3 (43). – С. 122-127.
7. Хайбулаева, А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде / А.Г. Хайбулаева. – Дисс. ... канд. психол. наук. – Махачкала, 2015. – 192 с.
8. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов: курсовая работа. – Воронеж: ВГУ, 2015. – 30 с. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4048684/page:7/#15>.

9. Коновалова, О.В. Особенности смысложизненных ориентаций у студентов /О.В. Коновалова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015.-Т. 8.- С. 251-255. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65051.htm>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Людмила Борисовна Кузнецова
Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
доцент кафедры психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу метафорических ассоциативных карт, как инструмента развития профессионального самосознания студентов педагогических специальностей. Рассматриваются преимущества метафорических ассоциативных карт. Представлена авторская техника работы с метафорическими ассоциативными картами, направленная на развитие у студентов представления о себе как об учителе.

Ключевые слова: профессиональное развитие, студенты педагогических специальностей, образ «Я – будущий педагог», метафорические ассоциативные карты

THE USE OF METAPHORIC ASSOCIATIVE CARDS IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

*Lyudmila B. Kuznetsova
Belgorod state national research University,
associate Professor of psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article is devoted to analysis of metaphoric associative cards as a means of developing professional consciousness of students of pedagogical specialties. Discusses the advantages of metaphorical associative cards. Presents the author's method of working with the image "I am a future teacher" with the help of metaphorical associative cards.

Key words: Professional development of the personality, students of pedagogical specialties, the image of "I am a future teacher", metaphoric associative cards.

Метафорические ассоциативные карты достаточно новый, но уже завоевавший огромную популярность среди специалистов помогающих профессий психологический инструмент. По форме они представляют собой наборы изображений (людей, животных, ситуаций их жизни, абстрактных картин и пр.) размером с игральную карту или открытку. В некоторых колодах в дополнение к картинкам используются карточки со словесными стимулами, которые можно совмещать с изображениями.

По своему содержанию карты – это метафорическое пространство, на которое клиент проецирует себя и свой внутренний мир (переживания, чувства, актуальные потребности и пр.) [5]. Г.Б. Кац и Е.А. Мухаматулина сравнивают работу с использованием метафорических карт с прогулкой по галерее вдоль множества дверей во внутренний мир человека. Каждая карта представляет собой «дверь, за которой живёт впечатление, событие, человеческая история» [3,с.39]. Описывая изображенное на карте, человек, по сути, рассказывает о себе. Герои, события, чувства вызываемые происходящим на карте – проекция содержания внутреннего мира человека. Одна и та же картинка вызывает совершенно разные образы у разных людей, поскольку каждый пропускает её через призму своих актуальных переживаний. Более того, один и тот же человек в разные периоды жизни, находясь в разных эмоциональных состояниях, может совершенно по-разному интерпретировать одну и ту же карточку.

Метафорические карты как инструмент практического психолога имеет целый ряд достоинств. Рассмотрим основные преимущества работы с метафорическими картами, выделяемые различными авторами:

1 Экологичность, которая проявляется, прежде всего, в «мягкости» данного психологического инструмента. Погружение в карту способствует формированию диссоциированного состояния «как будто это происходило не со мной», защищающего от избыточных, непереносимых эмоций [6].

2. Экономичность с точки зрения временных затрат, поскольку метафорические карты позволяют достаточно быстро сфокусироваться на проблеме, определиться с запросом [6].

3. Метафоричность – возможность использования для проработки проблем самых различных метафор, созвучных клиенту, содержанию его внутреннего мира. Как отмечает Т.Ю. Колошина «мы видим окружающий мир, ощущаем его, воспринимаем как метафору и изменив метафору, мы можем изменить мир» [4, с. 21]. Работа на метафорическом уровне позволяет обойти сопротивление клиента, его защитные механизмы.

4. Ресурсность – нацеленность работы с картами на актуализацию собственных ресурсов личности в преодолении проблемной ситуации, разрешения внутриличностных противоречий.

5. Широкие возрастные рамки применения – метафорические ассоциативные карты могут применяться начиная с 4-6 лет, и практически не имеют верхней возрастной границы.

6. Универсальность, которая выражается в возможности использования метафорических карт для решения широкого спектра психологических задач (создание атмосферы безопасности, активизация, конкретизация запроса, диагностика проблемы, работа с образами Я клиента, работа с временной перспективой, работа с межличностными отношениями и конфликтами и др.). Кроме того метафорические карты могут успешно использоваться специалистами смежных профессий (педагогами, логопедами, дефектологами).

7. Возможность продуктивного использования в самых различных формах работы (индивидуальная, групповая, дистанционная и др.).

Целью данной статьи является анализ возможностей использования метафорических ассоциативных карт как инструмента психологического сопровождения профессионального развития педагога.

Важнейшим аспектом профессионального развития, является процесс становления профессионального самосознания и прежде всего образа «Я –

будущий педагог». Работа с образом «Я» будущего учителя, формирование временной перспективы профессионального развития – одно из ключевых направлений работы по психологическому сопровождению профессионального развития педагога на этапе обучения в вузе. Как отмечают многие исследователи, «на этапе профессионального образования необходим целенаправленный процесс создания педагогических условий, содействующих обогащению образа педагога у студентов» [1].

Представление студента о себе как будущем учителе выступает стержневым детерминирующим фактором профессионального развития. По мнению О.В. Илясовой: образ «Я – будущий педагог» можно рассматривать как порождающую модель, задающую перспективы становления и развития будущего специалиста педагогической деятельности [2]. В связи с вышесказанным, мы считаем, что одной из важных задач психологического сопровождения профессионального развития студента овладевающего педагогической профессией является работа с образом «Я-будущий учитель». При этом, мы считаем, что динамический потенциал, заложенный в образе «Я-будущий учитель» создаётся противоречием в самосознании студента между образами «Я студент-будущий педагог» и «Идеальный учитель». В соответствии с этим работа по развитию представления о себе как об учителе в будущем должна вестись в следующих основных направлениях: 1) проработка, актуализация представлений студента-педагога об идеале в педагогической профессии, который у каждого наполнен своим содержанием, в соответствии с ценностными ориентациями, индивидуально-типологическими особенностями, собственным опытом общения с учителями в роли ученика, 2) постройка собственной временной перспективы профессионального роста, этапы, направление и масштабы которого так же будут индивидуальными и неповторимыми у каждого студента, 3) объективная оценка «сильных» и «слабых» сторон своей личности, применительно к педагогической профессии.

В качестве примера, приведём описание варианта работы с метафорическими ассоциативными картами в процессе практических занятий по курсу «Педагогическая психология».

Для развития у будущих педагогов образа «Я учитель» мы используем разработанную нами групповую технику работы с МАК, которую мы назвали «Идеальный учитель». Предлагаем её подробное описание.

Техника «Идеальный учитель»

Цель: развития у студентов представления о себе как о будущем учителе, формирование временной перспективы профессионального роста.

Инструментарий: колода МАК «Persona» (или любая другая портретная колода), тетрадь для записи, шариковая ручка.

Алгоритм работы:

1. Карточки из колоды «Persona» раскладываются изображением вверх. Ведущий даёт инструкцию: «Представьте себе, что со всего мира, и возможно не только нашей планеты, съехались самые лучшие, самые выдающиеся учителя. Те учителя, которых можно с восхищением, благоговением и гордостью назвать Идеальными учителя. И это вовсе не обязательно учителя по должности, это, прежде всего учителя по своему призванию, по своему духу, по тому, как к ним относятся их ученики. Перед вами портреты этих учителей. Их много. Но среди них, безусловно, есть Идеальный учитель именно для вас. Найдите его среди этих учителей. Ориентируетесь при этом не на внешний образ, а на то, как он отзывается в вашем сердце, какие чувства вызывает. Какая карточка вас «позовёт», какой образ вас больше всего «зацепит». Прислушайтесь к себе и выберите своего Учителя.

2. После того как участники выбрали карточки Идеальных учителей. Дается следующая инструкция: «Найдите удобное место в аудитории, поставьте перед собой портрет вашего идеального учителя и запишите все мысли, которые приходят вам, когда вы смотрите на него. Начните с

вопросов: Как его имя? Сколько ему лет? Где он живёт? Что любит больше всего? О чём мечтает? За что его больше всего ценят его ученики?

3. Затем участники вместе с ведущим садятся в круг. Ведущий говорит вступительное слово: «Представьте, что ваши Идеальные учителя собрались вместе. Возможно это какой-то форум или фестиваль. И сейчас каждый учитель представится, немного расскажет о себе и у других учителей и ведущего будет возможность задать ему интересующие уточняющие вопросы». Участники садятся в круг, и каждый студент представляет остальным своего Учителя, отвечает на вопросы других участников и ведущего. На этом этапе зачастую удаётся существенно расширить представления участников об идеальном учителе.

4. Каждому участнику ведущий задаёт вопрос «С кем из присутствующих учителей хотел бы более тесно пообщаться его учитель? Какие темы могли бы они обсудить в разговоре? Что в нём особенно привлекает? Данный этап тоже достаточно важен, поскольку позволяет участникам расширить представление о своём идеальном учителе, за счёт обратной связи от других студентов, находящихся в актуализированном состоянии своих идеальных образов.

5. Завершающий этап. Осуществляется рефлексия произошедшего в процессе упражнения, в ходе которой участники часто приходят к пониманию того, что описывая идеального учителя они говорили о себе, своём образе «Я-идеальный учитель» и делятся своими мыслями и чувствами по этому поводу.

Задача психолога: 1. На начальном этапе важно создать атмосферу таинственности, сказочности. Для этого можно использовать так же расслабляющие, актуализирующие творческое состояние музыкальные композиции. 2. Во время представления участников желательно чтобы карточку с Идеальным учителем участника держал ведущий. Это позволит участнику не только показывать своего учителя, но и видеть его самому. Кроме того можно предложить участникам отвечать на вопросы за своего

Учителя от первого лица, что способствует более глубокому прочувствованию соответствующего ресурсного состояния.

Выводы: данная техника позволяет актуализировать, материализовать свой образ идеального профессионального будущего, что даёт возможность во-первых сделать его более детальным и осознанным, во-вторых посмотреть на свой идеал со стороны, оценить нравится ли такой вариант профессионального развития или хочется что-то в нём доработать, изменить, в-третьих появляется возможность углубить свои представления об идеальном варианте самореализации в профессии на основе знакомства с образом «Идеальный учитель» своих одноклассников.

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что метафорические ассоциативные карты являются ёмким, глубоким и универсальным психологическим инструментом, который может эффективно использоваться в самых различных сферах психологической и педагогической практики и, в том числе, в психологическом сопровождении профессионального становления будущих учителей на этапе обучения в вузе.

Список литературы:

1. Ильина, С.П. Становление образа современного педагога у студентов педагогического вуза: результаты исследования / С.П. Ильина // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2012. – № 3. – С. 1750.
2. Илясова, О.В. К вопросу о становлении образа «Я - будущий педагог» у студентов педагогического вуза / О.В. Илясова // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – № 4. – С. 241-242.
3. Кац, Г.Б. Метафорические карты: Руководство для психолога. / Г.Б. Кац, Е.А. Мухаматулина – М.: Генезис, 2015. – С. 39
4. Колошина, Т.Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ — СПб.: Речь, 2010. — 189 с.

5. Кузнецова, Л.Б. Психотерапевтические ресурсы работы с образами животных как метафорой индивидуальности / Л.Б. Кузнецова // Научно-методическое сопровождение образовательных программ в области искусства: Материалы международной научно-практической конференции (г. Белгород, 21-22 октября 2016 года). – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2016. – С.222-226.
6. Попова, Г.В. Стратегии исследования проблем клиента при помощи метафорических карт / Г.В. Попова, Н.Е. Милорадова // Практична психологія та соціальна робота.– 2014, № 7 – С. 13-17

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПО ПРОГРАММЕ
«АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ»**

Наталья Ярославовна Михайлова

*ПГУ им.Т.Г Шевченко,
к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии спорта,
г. Тирасполь, Приднестровье*

Элеонора Петровна Томаил

*ПГУ им.Т.Г Шевченко,
методист дневного отделения факультета ФКиС,
г. Тирасполь, Приднестровье*

Ольга Геннадьевна Сидорова

*ПГУ им.Т.Г Шевченко,
педагог-психолог ОПСиПР,
г. Тирасполь, Приднестровье*

Аннотация. В статье представлены результаты реализации программы психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников по программе «Адаптация студентов к обучению в вузе». Изучен психологический климат коллектива. Выявлены коммуникативные и организаторские способности. Представлен уровень профессиональной направленности респондентов. Определена самооценка конфликтоустойчивости студентов.

Ключевые слова: адаптация, фрустрация, ригидность, тревожность, коммуникативные способности.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT STUDENTS- FIRST-STAGE AT THE PROGRAM "ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING IN HIGHER EDUCATION"

Natalia Y. Mikhailova

PSU named after Shevchenko

*Ph.D., Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Sports
Tiraspol, Transnistria*

Eleonora P. Tomail

PSU named after Shevchenko

*Methodist of the full-time department of the Faculty of F &
Tiraspol, Transnistria*

Olga G. Sidorova

PSU named after Shevchenko

*Pedagogue-psychologist, OPSiPR
Tiraspol, Transnistria*

Annotation. The article presents the results of the program's implementation of psychological and pedagogical support of first-year students in the program "Adaptation of students to study at a university". The psychological climate of the collective has been studied. Communication and organizational abilities are revealed. The level of professional orientation of respondents is presented. A self-assessment of the conflict-resistant nature of students is defined.

Key words: adaptation, frustration, rigidity, anxiety, communicative abilities.

Начало студенческой жизни - это серьезное испытание для большинства студентов, им приходится включаться в новые условия, выходящие за пределы их привычного образа жизни. Как помочь ему приспособиться к новым условиям? Как ускорить процесс адаптации? – это немногие из вопросов, которые встают перед преподавателями и психологами. От того, как долго по времени и с какими затратами происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления. Студенты нуждаются в особой помощи со стороны педагогов и психологов в преодолении трудностей адаптации.

Теоретические и методологические вопросы адаптации к обучению на новой образовательной ступени до сих пор разработаны слабо. Считают, что адаптация происходит на протяжении всех лет обучения. Стихийно лишь к

третьему курсу формируются значимые для первокурсника характеристики самоконтроля, организованности, ответственности. Многочисленные исследования показывают, что наиболее «хрупкими» и уязвимыми во многих отношениях являются именно студенты первого курса. Поэтому именно в первом семестре первого курса максимально необходима и возможна психологическая помощь первокурснику. [1, с. 47]

Студенты на первом курсе одновременно осуществляют три вида адаптации в комплексе. В процессе физиологической адаптации организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам. Профессиональная адаптация – это приспособление к характеру, режиму и условиям обучения, развитие положительного отношения к профессии. Социально-психологическая адаптация связана с вхождением личности в социальное окружение.

Не все студенты адаптируются одинаково. Различают несколько форм адаптации: дезадаптацию, пассивную и активную адаптацию. Дезадаптация характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем, и, что особенно важно, - неприятием норм и ценностей новой социальной среды, а в отдельных случаях и противодействие им. Пассивная адаптация подразумевает то, что индивид принимает нормы и ценности, по принципу «Я – как все», но не стремится что-либо изменить, даже если это в его силах. Пассивная адаптация проявляется в наличии простых целей и нетрудных видов деятельности, но круг общения и решаемых проблем шире, по сравнению с уровнем дезадаптации. Активная адаптация, прежде всего, способствует успешной социализации в целом. Индивид не только принимает нормы и ценности новой социальной среды, но и строит свою деятельность, отношения с людьми на их основе. При этом у такого человека нередко формируются все новые и новые разнообразные цели, но одной из них главной становится цель – полная собственная реализация в новой социальной среде. Круг общения и интересов у человека с активной адаптацией широкий. В конечном счете, этот уровень адаптации ведет к гармоничному единству с людьми, с собой.

Показателем адаптации является адаптивность. Выделяют три основных критерия адаптивности студента: сформированность познавательной самостоятельности, сформированность ценностных ориентаций, сформированность коммуникативных умений. Значит, если студент адаптировался успешно, то он значительное время уделяет самостоятельной работе, выбирает и читает дополнительную литературу, разделяет профессиональные ценности, умеет налаживать контакты с одногруппниками и преподавателями.

Студенты младших курсов, среди которых преобладают вчерашние школьники, испытывают психическую напряженность, вызванную новизной условий обучения, и надеются на помощь преподавателей. Учитывая необходимость индивидуального подхода, преподаватели должны определить свой круг задач: выявление психологического состояния студентов; установление причин, не позволяющих успешно адаптироваться к новой среде; планирование, наблюдение и коррекция траектории адаптации. Значительную помощь в решении этих задач оказывают материалы анкетирования и тестирования студентов, предоставленных психологами ОПС и ПР ПГУ им. Т.Г.Шевченко. Психологами была разработана и ежегодно проводится программа «Адаптация студентов к обучению в ВУЗе: психологическое сопровождение».

Один из этапов программы, проведение диагностики направленной на выявление личностных особенностей студентов, касающихся коммуникативно-организационной сферы, а именно: умения четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять взаимодействие, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу, участие в групповых мероприятиях.[2, с. 104] По результатам диагностики даются рекомендации кураторам групп по выбору актива и дальнейшей работе со студентами.

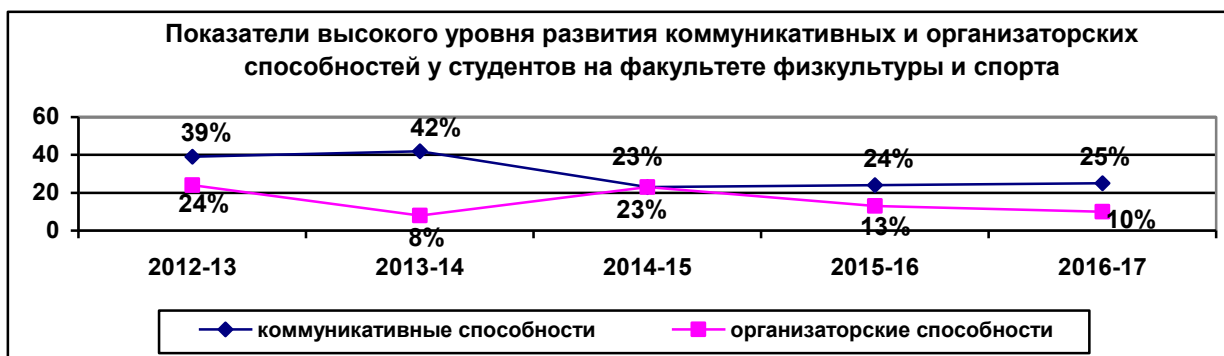


Рис.1. Показатели высокого уровня развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов на факультете физкультуры и спорта.

Важным компонентом программы адаптации, является изучение психологических состояний студентов, диагностика особенностей личности (т. Айзенка) направлена на выявление таких психологических характеристик личности таких как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

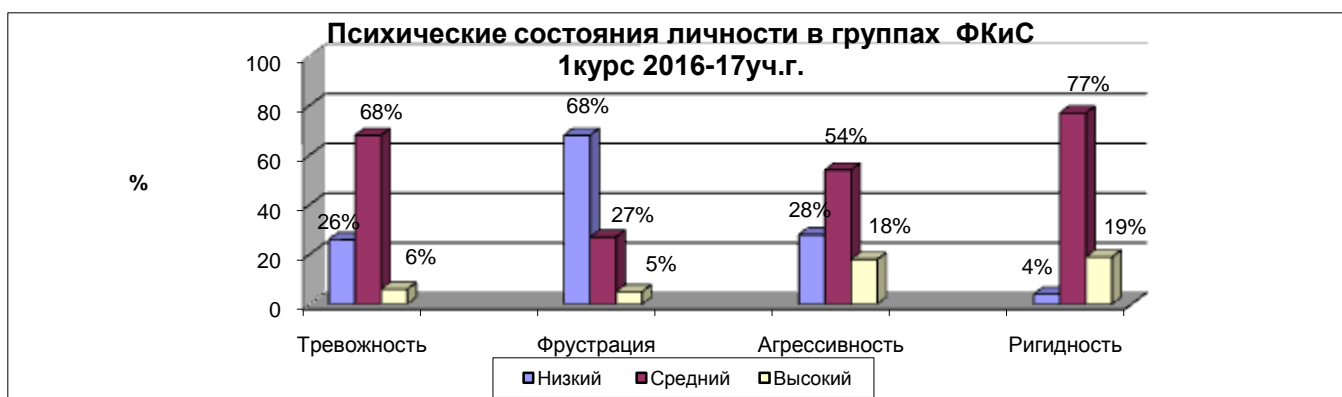


Рис.2. Психические состояния личности в группах ФКиС.

Высокие показатели по данным параметрам могут являться причиной дезадаптации студентов к обучению в вузе, нарушению межличностных отношений в группе. О результатах данной диагностики студенты получают информацию в процессе индивидуального консультирования. При необходимости разрабатываются индивидуальные коррекционные мероприятия. Изучение психологических аспектов адаптации студентов к обучению в вузе осуществляется при помощи анкеты «Психологические аспекты адаптации студентов к обучению в вузе», разработанной психологической службой Тверского государственного университета.

Таблица 1

Впечатления от учебного процесса

Оценка учебного процесса	2016-17	
	1 семестр	2 семестр
все организовано хорошо, расписание занятий сбалансировано по степени трудности изучаемых предметов	67%	75%
ежедневно получают слишком большой объем нового и трудного учебного материала	6%	3%
с трудом приспосабливаются к новым формам обучения	12%	5%
не хватает времени для самостоятельной работы	1,5%	0%
легко находят общий язык с преподавателями	97%	97%
есть проблемы в отношениях с преподавателями	3%	3%
легко находят общий язык с однокурсниками, старшекурсниками	95%	100%

Таблица 2

Сравнение показателей отношения к сессиям и ожиданий первокурсников

Критерии отношения к сессиям у первокурсников	2016-17 у.г.	
	1 сессия	2 сессия
опасаются самого процесса сдачи зачетов и экзаменов	20%	26%
не уверены, что смогут ее хорошо сдать	7%	0%
уверены в своих силах и успешной сдаче экзаменов	30%	50%
опасаются, что не смогут справиться с самостоятельной подготовкой к семинарам, практическим работам	10%	3%

В случае возникновения трудностей первокурсники в первую очередь обращались за помощью и советом: 28% к однокурсникам; 16,5% к старшекурсникам; 33% к куратору; 20% в деканат; 2,5% в профком.

Большинство первокурсников считают, что им мешают успешно обучаться в вузе следующие качества: лень - 31,5%, неуверенность в себе и своих возможностях - 36,5%, слабая воля -13%, неумение правильно организовывать учебную деятельность -12%, указали другие качества - 16%.

Данная анкета позволяет выяснить мнение студентов, а результаты информативны как для кураторов группы, так и для заместителя декана по организации воспитательной работе и психологов ОПС и ПР.

Благоприятные внутригрупповые отношения способствуют развитию группы и повышению морально-психологического климата коллектива. Однако бывают случаи негативных конфликтных межличностных отношений в группе, следствием которых является снижение уровня развития группы, негативное влияние на личность. С целью выявления конфликтоустойчивости личностей проводился тест «Определение уровня конфликтоустойчивости».

На факультете физкультуры и спорта были получены следующие данные. Студенты, обладающие низким уровнем конфликтоустойчивости (21%), они настойчиво отстаивают свое мнение, невзирая на то, как это повлияет на служебные или личностные отношения, им свойственна выраженная конфликтность. Студенты со средним уровнем конфликтоустойчивости ориентированы на компромисс, стремятся избегать конфликтов (46%). Высокий уровень конфликтоустойчивости (33%) свидетельствует о том, что студенты умеют сгладить, легко избежать критических ситуаций. В спорах такие люди адекватны, тактичны.

Кроме конфликтоустойчивости, как одного из параметров развития группы, большое значение имеет то, как конкретный член коллектива относится к группе людей, с которой он постоянно взаимодействует, как он ее воспринимает. Изучив психологический климат в группах, мы пришли к выводу, что преобладает на факультете в основном *неустойчиво благоприятный климат* (ср. балл по факультету 19 баллов при градации от (-39 до +39 баллов). Это значит, что временами в группах наблюдается доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии; достижения и неудачи группы переживаются как собственные; студенты с уважением относятся к мнению других; совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно; временами в группах происходят конфликты, достижения и неудачи группы не находят отклика у ее членов, бывают взаимные обвинения и т. д..

Показатели психологического климата в группах ФКиС 2016-17 уч.г.

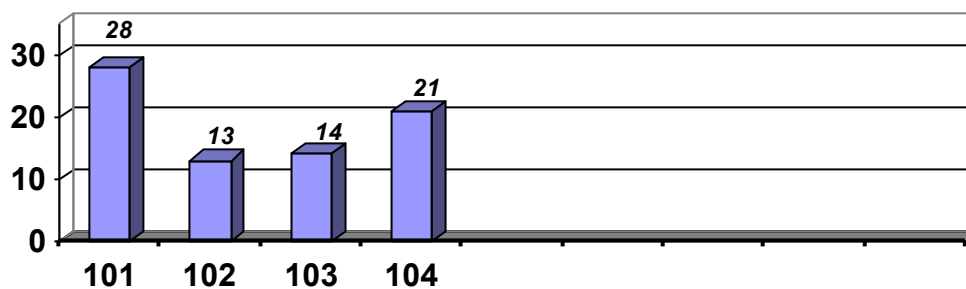


Рис.3. Психологический климат в группах ФКиС.

По результатам диагностик даются рекомендации по вопросам построения совместной деятельности в группе. Важным фактором успешной учебной деятельности первокурсников является мотивация к будущей профессии. С этой целью проводится диагностика уровня профессиональной направленности студентов (по методике Т.Д. Дубовицкой), которая показала следующее:[3]

- 71% опрошенных студентов ФК и С обладают высоким уровнем проф. направленности. Данные студенты стремятся к овладению профессией, она эмоционально привлекательна. В дальнейшем они хотят совершенствоваться в данной области, считают выбранную профессию делом своей жизни.
- 26% респондентов обладают средним уровнем проф. направленности, что свидетельствует о возможных проблемах профессионального становления. Выбранная специальность не в полной мере соответствует интересам и склонностям, есть трудности для достижения проф. цели, планы дальнейшего трудоустройства, возможно, не связаны с получаемой в вузе специальностью.
- 3% обладают низким уровнем проф. направленности. Это может свидетельствовать о том, что при поступлении интерес к выбранной специальности и желание работать в данной сфере не были определяющими.

При выявлении проблем в процессе адаптации отдельных студентов проводится индивидуальная работа, включающая в себя диагностику

психологических особенностей коррекционные и профилактические мероприятия, направленные на формирование адекватной самооценки, развитие коммуникативных способностей, снижение агрессивности, используя различные элементы тренинговых упражнений, индивидуальные беседы. По заказу кураторов психолог ОПСиПР проводит в студенческих группах комплекс тренинговых занятий, направленных на преодоление стадии диффузной группы в развитии групповой структуры, ускорение социально-психологической адаптации студентов в учебной группе.

Список литературы:

1. Бодалев, А.А. Акмеология как научная дисциплина/А.А. Бодалев. – М.: Российская академия управления, 1993.–47 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Учебное пособие/А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991,с.103-126.
3. Психологические и психофизиологические особенности студентов /Под ред. Н.М. Пейсахова. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1977.– 261 с.

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ» В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Наталья Анатольевна Мишанкина,
Сургутский государственный педагогический университет,
старший преподаватель
кафедры психологии,
г. Сургут, Россия*

*Дина Борисовна Петрова
Сургутский государственный педагогический университет,
доцент кафедры психологии,
г. Сургут, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки содержания курса «Основы саморазвития личности» в процессе профессиональной подготовки бакалавра направления подготовки «Педагогического образования» с точки зрения системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка учителя, профессиональная компетентность учителя, способность к саморазвитию, системно-деятельностный подход.

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF THE COURSE "BASIS OF SELF-INDEPENDENCE" IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Natalia A. Mishankina

*candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department of psychology
Surgut, Russia*

Dina B. Petrova

*Surgut State Pedagogical University
associate professor of the department of psychology
Surgut, Russia*

Annotation. The article considers the problem of the content development of the course "Fundamentals of Self-Development of Personality" in the process of professional training of the bachelor of the direction of preparation of "Pedagogical Education" from the point of view of the system-activity approach.

Key words: psychological and pedagogical preparation of the teacher, professional competence of the teacher, ability to self-development, system-activity approach.

Динамичные изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизни общества, предъявляют повышенные требования к современному педагогу, перманентно находящемуся в ситуации поиска способов решения новых и нестандартных задач профессиональной деятельности. Современный педагог – это не просто человек, транслирующий детям стандартный набор знаний, умений и навыков. Современный педагог – это специалист, решающий задачи конструирования психического развития детей педагогическими средствами.

В условиях активного развития информационного общества и динамичных изменений в сфере образования, обусловленных внедрением ФГОС всех уровней образования, повышаются требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Одним из ключевых направлений реформирования системы подготовки педагогических кадров для современного образования является организация принципиально иной по содержанию и форме психолого-педагогической подготовки будущих учителей, которые должны быть готовы решать не только задачи предметного обучения, владеть технологиями интеллектуального, социального и личностного развития учащихся, а также эффективно функционировать в качестве субъекта собственного развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) - бакалавр) ориентирует на основополагающие принципы компетентностного подхода к определению содержания, процесса обучения и форм контроля результативности учебного процесса.

Сотрудники кафедры психологии Сургутского государственного педагогического университета разработали психологическую составляющую психолого-педагогического модуля подготовки будущих учителей [1, с. 150-153]. Разработка психолого-педагогического модуля велась с опорой на ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавра 44.03.01 «Педагогическое образование», руководствуясь деятельностной парадигмой образования (компетентностный подход), разработанной В.С.Лазаревым и др. [2, с.15-24].

С точки зрения деятельностного подхода, компетенция – это функциональное состояние психики, обеспечивающее человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Это интегративное психическое образование, включающее в себя знания, необходимые для решения задач соответствующего типа, а также умения ставить задачи данного типа, планировать их решение,

выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действия. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование, которое позволит решать определенные типы задач [2, с.15-24].

В процессе разработки междисциплинарного модуля преподавателями кафедры психологии СурГПУ было разработано соотношение профессиональных задач и компетенций, функциональные карты данных компетенций, раскрывающих знаниевый, ориентировочный, операциональный и опытный компоненты [1, с. 150-153]. Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач. Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения. В операциональный компонент входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа. Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Подобная декомпозиция компетенции позволила определить целевые ориентиры психологической подготовки будущих педагогов и сформулировать конкретное содержание учебных дисциплин. Таким образом, оказываются связанными содержание формируемых компетенций и содержание учебного предмета.

В связи с этим возникает необходимость иного подхода к содержанию и технологии преподавания как классического курса «Психология» [1, с. 150-153] для студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», так и введения дополнительных курсов, обеспечивающих способность и готовность выпускника эффективно функционировать в качестве субъекта собственного развития.

Способствовать решению этой задачи призван курс «Основы саморазвития личности». Данный курс входит в общекультурный модуль и изучается параллельно с дисциплинами «Введение в профессию», «Основы учебной деятельности в вузе», «Эффективная работа в команде».

Изучение дисциплины «Основы саморазвития личности» направлено на формирование способности и готовности к самопознанию и саморазвитию. Процесс освоения дисциплины направлен на формирование компетенций ПК-10 - способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития.

Основными задачами курса являются: формирование образа актуального и перспективного представления о себе как субъекте учебной деятельности на основе самопознания и адекватной самооценки; формирование образа перспективного представления о себе как субъекте профессиональной деятельности на основе самопознания и адекватной самооценки.

Изучение курса «Основы саморазвития личности» предполагает освоение следующих модулей: «Основы самопознания и самооценки» и «Субъектность в профессиональной сфере».

Модуль 1 «Основы самопознания и самооценки» ориентирован на обоснование учебной деятельности как движущей силы психического развития, выделение критериев анализа психологической структуры учебной деятельности, формирование первичной ориентировки в проблеме субъектности человека в учебной и профессиональной деятельности.

Основные учебные элементы модуля: характеристика способности к саморазвитию как одной из ключевых компетенций современного профессионала, анализ феномена развития, выделение сущностных особенностей психического развития, сравнение понятий «индивид», «субъект деятельности», «личность».

В результате изучения данного модуля студент должен понимать роль учения в психическом развитии человека; уметь анализировать

психологическую структуру учебной деятельности с точки зрения сформированности субъектной позиции обучающегося, характеризовать себя с точки зрения развитости компонентов учебной деятельности, ставить задачи развития себя как субъекта учебной деятельности, планировать деятельность по саморазвитию;

Модуль 2 «Субъектность в профессиональной сфере» посвящён анализу понятий «труд», «профессия», «субъект труда», рассмотрению этапов развития человека как субъекта труда.

В процессе разработки профессиограммы обучающиеся углубляют свое представление о выбранной профессии и осознают требования, предъявляемые профессией к личностным характеристикам человека. Особое внимание в данном модуле уделяется понятию успешности профессиональной деятельности.

В результате изучения данного модуля студент должен понимать роль профессиональной деятельности в развитии личности; уметь характеризовать психологические аспекты будущей профессиональной деятельности, ставить задачи развития себя как субъекта профессиональной деятельности, планировать деятельность по саморазвитию.

В ходе подготовки и проведения семинарских и практических занятий студенты должны продемонстрировать не только владение теоретическим материалом, но и проявить практические умения самопознания и самооценки себя как субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности.

В итоге изучения курса у обучающихся должны быть сформированы актуальное и перспективное представление о себе как субъекте учебной и будущей профессиональной деятельности, сформулированы задачи саморазвития и спланированы способы их решения. Каждое занятие заканчивается рефлексией обучающимися достижения (освоения) учебных результатов по балльной шкале.

Разработанная преподавателями кафедры психологии СурГПУ стратегия преподавания курса «Основы саморазвития личности» требует

инновационной технологии его преподавания, предполагающей овладение студентами культуросообразным способом профессиональной деятельности. Методологической основой педагогической технологии реализации курса «Основы саморазвития личности» является деятельностный подход к пониманию учебной деятельности, разработанный в трудах А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. и развиваемый В.С. Лазаревым.

Занятие, построенное в рамках технологии В.С. Лазарева, состоит из следующих этапов:

- 1) введение учащихся в ситуацию, требующую выполнения действия;
- 2) выработка критериев (способа) оценки результата;
- 3) планирование выполнения действия (построение модели действия);
- 4) выполнение действия;
- 5) оценка и обсуждение результата и способа выполнения действия;
- 6) выработка «коррекции» способа действия;
- 7) повторное выполнение действия;
- 8) оценка и обсуждение результата и способа повторного выполнения действия.

Представленная образовательная технология отражает требования профессионального стандарта педагога, а также ФГОС НО и ОО. Данная технология способствует освоению курса «Основы саморазвития личности» в компетентностном ключе, так она построена на принципах деятельностного подхода в обучении (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.С. Лазарев и др.).

Образовательная ценность данного подхода состоит в том, что она позволяет сформировать специалиста качественно иного уровня, при таком подходе студент не просто приобретает ЗУН, а развивает соответствующие компетенции, что в свою очередь позволяет ему успешно решать профессиональные задачи разного типа. Методическая ценность данного подхода определяется возможностью ее применения и на других дисциплинах, а также тем, что она представляет собой универсальный алгоритм реализации деятельностного подхода в образовании, что отражает

современные требования ФГОС ВО. Инновационность (оригинальность) представленного подхода состоит в том, что она предполагает качественно новую стратегию психологической подготовки будущих учителей и отвечает требованиям профессионального стандарта педагога, ФГОС НО и ОО, а также ФГОС ВО. Деятельностная технология преподавания курса позволяет формировать у студентов обобщенный культурный способ психологически обоснованного решения профессиональных задач.

Профессор В.С. Лазарев справедливо отмечает, что обучение в вузе может дать необходимую исходную базу для становления профессионала высокого класса, но не может подготовить такого профессионала, поскольку для любого современного специалиста принципиально важным становится умение осваивать и реализовывать новые способы деятельности, т.е. выступать в качестве субъекта саморазвития и самосовершенствования. Курс «Основы саморазвития личности» закладывает фундамент для понимания студентом важности такого становления.

Конечно, в рамках одной дисциплины трудно говорить о сформированности той или иной компетенции. Поэтому формирование способности и готовности к самопознанию и саморазвитию продолжается в течение всего срока обучения студента, при изучении других дисциплин, при прохождении различных видов практик, при работе над курсовыми и дипломными исследованиями.

Список литературы:

1. Мишанкина, Н.А. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе психологической подготовки будущих учителей/ Н.А. Мишанкина, Д.Б. Петрова //Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (18 марта 2017 г, г. Уфа). В 3 ч. Ч.3.– Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – С. 200-205.

2. Лазарев, В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования/ В.С. Лазарев// Известия Российской Академии Образования. – 2011. - № 2. – С. 15-24.
3. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 4 декабря 2015 г. № 1426.
4. Основы саморазвития личности: учеб-метод. пособие. Для всех направлений подготовки. Уровень – бакалавриат / Бюджет. Учреждение высш. Образования ХМАО-Югры «Сургут. Гос. Пед. Ун-т»; авт-сост.: Л.Г. Бортникова и др. – Сургут: РИО СурГПУ, 2016. – 163 с.

**ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-
ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ИЗ УКРАИНЫ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Ольга Евгеньевна Панич

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной
и социальной психологии
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня социокультурной адаптации, ее психологических и психосоматических проявлений у студентов– вынужденных переселенцев из Украины, проходящих обучение в НИУ"БелГу".

Ключевые слова: социокультурная адаптация, тест Л.В. Янковского, вынужденные переселенцы.

**A PSYCHOSOMATIC MANIFESTATION OF SOCIOCULTURAL
DISADAPTATION OF STUDENTS FORCED MIGRANTS FROM
UKRAINE IN THE PROCESS OF LEARNING IN THE UNIVERSITY**

Olga E. Panich

*Belgorod state national research University,
Associate Professor of the Department*

Annotation. The article presents the results of research of level of adaptation, psychological and psychosomatic symptoms in students of forced migrants from Ukraine, studying at BelGU".

Key words: sociocultural adaptation, test L.V. Yankovsky, forced migrants.

Перемены в современном устройстве мира за последние десятилетия сопровождаются процессами, оказывающими существенное воздействие на изменение социальной действительности. Эти процессы привели к значительному росту беженцев и вынужденных переселенцев из Восточной Украины на территорию Российской Федерации. Переселение в столь значительных масштабах порождает множество проблем, связанных не только с трудоустройством, жильем, акклиматизацией, но и с социально-психологической адаптацией переселенцев к новой социокультурной среде.

Стоит отметить, что культура в основных своих чертах для украинских переселенцев не изменилась. В большинстве случаев им не надо осваивать русские традиции, русский язык, но изменилось социокультурное окружение. И это требует от переселенцев установления социальных связей, нахождения своего места в новых для них условиях. Встраивание себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений - это сложный и длительный процесс, требующий огромных внутренних затрат и изменения личности.

С точки зрения социальной психологии, адаптация понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, приобретение определенного места в структуре отношений между ее членами. Личность, входя в новое социальное окружение, меняет систему отношений. В свою очередь, группа реагирует на появление нового участника корректировкой своих норм, традиций, правил.

Прикладные аспекты проблемы социально-психологической адаптации разрабатываются многими учеными по целому ряду направлений: адаптация личности в различных группах и коллективах (И.А. Георгиева, Н.А. Свиридов, Е.В. Таранов, А.И. Ходаков, Н.

А.Хохлова и др.); в различных сферах учебной, трудовой, производственной деятельности (С.А. Гапонова А.Н. Жмыриков, А.А. Прохвятилов, А.Ю. Шалыто и др.), при различных психосоматических и невротических заболеваниях (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржакова, Т.В. Барлас).

В качестве разновидности социально-психологической адаптации выделяется также социокультурная адаптация или адаптация к новой социокультурной среде. Т.Г. Стефаненко под социокультурной адаптацией понимает процесс, благодаря которому человек достигает соответствия с новой культурной средой, а также результат этого процесса. Выделяет внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни группы.

Анализ теоретических подходов к адаптации личности к новой социокультурной среде показывает, что вхождение индивидов в иную культуру, как правило, сопровождается глубоким психическим потрясением, так называемым «культурным шоком». Культурный шок – это шок от встречи с новой и незнакомой культурой. Симптомами культурного шока являются: физические: беспокойство о качестве пищи, воды, чистоты посуды, постели, бессмысленно далекий «тропический» взгляд; соматические: бессонница, изнеможение, психосоматические расстройства; психические: тревожность, раздражительность, неуверенность, страх быть обманутым или оскорбленным, депрессия. Это реакция защиты от новой информации, наплыв которой так огромен, что человек чувствует себя бессильным справиться с ней.

Респондентами нашего исследования, выступили студенты первых курсов НИУ БелГУ, гуманитарных и технических специальностей, в возрасте от 17 до 21 года, всего 76 человек. По гендерному составу в выборке преобладают юноши. В связи с военной ситуацией в стране, для большинства из них переезд носил вынужденный характер. В соответствии с задачами исследования анализ и интерпретацию результатов начнем с рассмотрения

уровней и типов адаптации вынужденных переселенцев, с помощью опросника Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде». Опросник позволяет выявить уровень (высокий, средний, низкий) и тип адаптации (адаптивный, конформный, интерактивный, депрессивный, ностальгический, отчужденный).

В результате было установлено, что около половины (49%) испытуемых успешно адаптированы к новой социокультурной среде, в свою очередь 16% характеризует низкий уровень адаптации. Для переселенцев с низким уровнем адаптации характерна личная неудовлетворенность занимаемого ими положения. Они не доверяют окружающим, чувствуют себя социально и физически незащищенными, не строят планы на будущее. Проявляют пассивность во всех сферах жизнедеятельности.

Большинство испытуемых характеризует средний уровень конформного (76%) типа адаптации. Данный показатель выражает склонность индивида изменять свои нормы, привычки и ценности под влиянием мнений других, усваивать установки и поведение, соответствующие ожиданиям и нормам социальной группы. Для респондентов характерно стремление поддерживать положительные отношения с людьми; ориентация на социальное одобрение значимых людей; зависимость от значимой группы. Такие испытуемые, достигнув определенного уровня напряжения под влиянием внешних факторов, "ломаются" и начинают идти на поводу группы, эмоциональное напряжение при этом начинает уменьшаться.

Интерактивный тип адаптации выражен на среднем уровне у 71% студентов. Средний уровень интерактивного типа характеризует испытуемых, которые частично готовы к принятию данной среды и расширению социальных контактов. Такие студенты проявляют недостаточно полное принятие среды; среднюю активность вхождения в эту среду; настроенность на относительное расширение социальных связей; средне выраженное чувство уверенности в своих возможностях;

фрагментарную критичность к собственному поведению; умеренное желание реализовать себя путем достижения материальной независимости; средний уровень направленности на сотрудничество с другими; несколько пониженный контроль над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и социальных установок данного общества.

Низкий уровень депрессивного типа адаптации характеризует половину испытуемых (51%). Ностальгирующий тип адаптации выражен на среднем уровне у 73% испытуемых. Для студентов со средним уровнем ностальгирующего типа характерна частичная потеря связи с культурой, в определенных ситуациях внутреннее расстройство и смятение, проистекающее из-за чувства разьединенности с традиционными ценностями и нормативами, невозможности обрести новые. Эмоциональное состояние таких эмигрантов в определенных ситуациях характеризуется мечтательностью, тоской, меланхолией.

Отчужденный тип адаптации выражен на среднем уровне у половины выборки (51%). Для таких студентов характерна заниженная самооценка; озабоченность своей идентичностью и статусом, беспокойство по поводу неспособности удовлетворить потребности, чувство беспомощности.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о наличии группы респондентов с выраженной социокультурной дезадаптацией, для которых характерны следующие проявления: конформизм, депрессия, ностальгия, отчуждение от нового социального окружения.

Перейдём к рассмотрению результатов изучения психосоматических симптомов у адаптированных и дезадаптированных студентов.

Полученные результаты показывают, что у дезадаптированных студентов повышаются показатели всех психосоматических симптомов кроме утомляемости. Высоко количество респондентов, которых беспокоят подавленное состояние, чувства неуверенности, страха, тревоги. Повышенная возбудимость чередуется с подавленным состоянием, частыми

перепадами настроения. Как правило, для неадаптированных переселенцев характерно наличие нескольких симптомов.

Таблица 1.

Выраженность психосоматических симптомов у студентов с разным уровнем социокультурной адаптации

Психосоматические симптомы	Адаптированные студенты, %	Деадаптированные студенты, %
1. Головные боли	28	50
2. Головокружения	19	33
3. Боли в области сердца	25	54
4. Дискомфорт в области желудка, кишечника	28	50
5. Нарушения сна	69	71
6. Подавленное состояние	33	83
7. Частая смена, перепады настроения	25	67
8. Повышенная возбудимость	19	50
9. Быстрая утомляемость	58	50
10. Чувство тревоги, страха, неуверенности	36	100

Возбуждение чередуется с резкой усталостью, эмоциональный всплеск с безразличием, депрессией. Наибольшее количество студентов после переезда жалуются на нарушение сна и бессонницу, однако у студентов имеющих трудности в адаптации психосоматические симптомы отмечаются гораздо чаще. Можно сделать вывод, что увеличение числа жалоб на состояние здоровья после переезда, является последствиями переживания культурного шока, который возникает в процессе социокультурной адаптации.

Список литературы:

1. Гриценко, В.В. Роль индивидуальных различий в процессе адаптации вынужденных мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001.
2. Колышко, А. М. Психология самоотношения: Учеб.пособие/А. М Колышко.–Гродно: ГрГУ,2004.
3. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система/С.Р. Пантилеев. –Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
4. Солдатова, Г.У. Психологическая адаптация вынужденных мигрантов // Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова /Психологический журнал. –Т.23 – 2002, №4.
5. Якиманская, И.С. Роль семьи, культуры и личности как ресурсов адаптации в современных условиях/ И.С. Якиманская// Адаптация личности в современном мире. Межвузовский сборник научных трудов.– Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. Вып.1.

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Виктор Николаевич Ткачев

Белгородский государственный национальный

исследовательский университет

Декан факультета психологии,

профессор

Белгород, Россия

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Используя метод «мозгового штурма», автор провел серию совещаний по решению проблемы: «Как повысить заинтересованность студентов в получении знаний?» Полученные данные и обобщенный опыт работы позволяют выделить ряд направлений активации деятельности студентов. А именно, замена частных приемов

познавательной деятельности обобщенными, внедрение активных форм обучения, проблемность подачи изучаемого материала, формирование потребности в знаниях, учет индивидуальных особенностей студентов и другое.

Ключевые слова: мотивация учебно-профессиональной деятельности, обобщенные приемы познавательной деятельности, проблемность обучения, индивидуальные особенности, критерии оценки знаний.

WAYS OF ACTIVATION OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

Viktor N. Tkachev

Belgorod State National Research university,

Dean of the Faculty of Psychology,

Professor

Belgorod, Russia

Annotation. In the article results of research of motivation of educational-professional activity of students are resulted. Using the method of "brainstorming", the author held a series of meetings to solve the problem: "How to increase the interest of students in obtaining knowledge?" The data obtained and the generalized work experience make it possible to identify a number of areas for activating the activities of students. Namely, the replacement of private methods of cognitive activity with generalized ones, the introduction of active forms of instruction, the problem of filing the studied material, the formation of the need for knowledge, the recording of individual characteristics of students, and so on.

Key words: motivation of educational and professional activity, generalized receptions of cognitive activity, learning problems, individual characteristics, criteria for assessing knowledge.

Перед высшими учебными заведениями стоит задача подготовки высококвалифицированных специалистов, способных легко осваивать новые теории, видеть перспективы для применения уже известных знаний. Опыт работы высшей школы показывает, что подобные качества формируются только при условии высокой активности студентов в учебном процессе, с превращением их в субъектов познавательной деятельности.

Решение этой проблемы связано с моделированием учебной деятельности, внедрением программированных методов обучения, попыткой алгоритмизации, учебного процесса, внедрением активных методов

обучения, использованием в обучении технических средств, повышенным вниманием к самостоятельным формам обучения.

Проведенное нами исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета с помощью адаптированного варианта метода «Время» показало, что для подавляющего большинства студентов (83%) учебно-профессиональная деятельность не является ведущей. В качестве ведущих, основных для них выступают такие виды деятельности, как общение, личностное самоопределение, самосовершенствование. В связи с этим мы задались целью: определить пути активизации учебной деятельности студентов. Для этого, используя метод «мозгового штурма», мы провели серию мозгоатакующих совещаний по решению проблемы: «Как повысить заинтересованность студентов в получении знаний?». Объектом нашего исследования явились 40 студентов – выпускников факультета психологии. Исследование проводилось отдельно в каждой академической группе.

Результаты мозгоатакующего совещания и обобщенный опыт работы со студентами позволяют выделить ряд направлений активизации деятельности студентов в учебном процессе. Условно эти направления можно разделить на мероприятия по совершенствованию приёма студентов в университет, мероприятия по улучшению организационно-методического обеспечения учебного процесса, мероприятия по совершенствованию преподавания отдельных дисциплин, мероприятия по углублению самостоятельной работы и культурно-оздоровительной жизни студентов. Понимая сложность освещения всех выдвинутых предложений, мы остановимся на наиболее существенных, с помощью которых можно представить целостную концепцию совершенствования преобразования учебно-профессиональной деятельности студентов. Некоторые предложения будут рассмотрены в обобщенном виде.

Большинство студентов указывают на недостаточность практической подготовки и рекомендуют изменить существующее положение путем увеличения продолжительности педагогической практики, улучшения руководства ею путем повышения ответственности преподавателей и представителей принимающей стороны. Студенты хотят проходить практику по месту предполагаемого распределения в качестве дублеров.

Современное общество настолько сложно, многообразно и постоянно изменяется, что время подготовки высококвалифицированных специалистов должно заметно удлиняться. Это обусловлено возрастающими требованиями к общим и специальным знаниям, увеличение продолжительности периода подготовки приведет к сокращению времени трудовой деятельности человека. Каковы же пути выхода из сложившейся ситуации?

По мнению студентов, растущий объем знаний в конечном итоге приводит к необходимости овладения обобщенными приемами познавательной деятельности, ориентированными на сущность, характерную для целой системы частных случаев. Например, пунктуационно грамотное письмо предполагает усвоение более 200 правил и более 200 приемов их применения. Как показывают исследования, это множество частных приемов познавательной деятельности может быть заменено небольшим числом обобщений. Все частные пунктуационные правила могут быть заменены всего тремя:

- а) правилом выделения слов или предложений;
- б) правилом разделения слов или предложений;
- в) правилом соединения слов или предложений.

Короче говоря, пунктуация ставится там, где слова или предложения нужно выделить, соединить или разделить. Формирование обобщенных приемов избавит учащихся от заучивания огромного числа частных правил и от выработки соответствующих им частных пунктуационных навыков.

Замена частных приемов познавательной деятельности обобщенными приемами дает студентам возможность мыслить творчески, видеть сущность

за частными проявлениями, умение ориентироваться на нее и в силу этого самостоятельно совершенствоваться в данной области знания. Овладение обобщенными приемами познавательной деятельности не только повышает уровень познавательных возможностей студентов, качество усвоения знаний, но и сокращает время, необходимое для обучения.

В своих предложениях студенты показали, что, во-первых, нельзя заботиться о знаниях, не заботясь о деятельности, в которую эти знания включены. Во-вторых, при изучении любого предмета надо думать в первую очередь не о количествах изученных фактов или выработанных условных навыков, а об усвоении основных, фундаментальных знаний и о формировании адекватных им общих видов познавательной деятельности – логических и специфических.

Отвечая на традиционные вопросы: «Для чего учить?» «Чему учить?» и «Как учить?», мы тем самым говорим о целях и содержании обучения и процесса освоения знаний. Главная особенность процесса усвоения состоит в его активности: короче говоря, уровень развития профессионального самосознания зависит от степени активности, включенности личности в процесс усвоения знаний.

В связи с этим студенты предлагают «повысить уровень семинарских и практических занятий путем внедрения активных методов обучения». К сожалению, технология использования активных методов обучения, несмотря на их применение в практике, недостаточно отработана. Путаница существует даже в самих названиях. Так, например, ситуационно-ролевую игру часто называют деловой игрой, хотя первая отличается от второй тем, что она позволяет моделировать ситуации, а не деятельность.

Одним из средств, способствующих формированию мотивации, является проблемность обучения, которая, по мнению студентов, на словах присутствует, на деле не реализуется. Обучение по любому предмету целесообразно начинать с формирования потребностей в приобретении знаний. Наличие потребностей лежит в основе становления субъекта учебной

деятельности, в которой учащийся является не объектом, а активным, творческим субъектом познания. Проблемность же способствует поддержанию мотивации на высоком уровне, но, к сожалению, студенты зачастую оказываются неподготовленными к проблемному восприятию знаний. Средняя школа не уделяет этому должного внимания. В ней еще царит категоричность, догматизм, безапелляционность в изложении материала. Поэтому, когда на головы вчерашних школьников обрушивается груз научных сомнений, это ввергает начинающего студента в состояние, близкое к стрессовому. Возникает сомнение в правильности избранной профессии, рождается неуверенность в себе и, как следствие, поверхностное отношение к учебно-профессиональной деятельности. Подобного рода можно преодолеть с помощью курса «Введение в учебно-профессиональную деятельность». Изучение этой дисциплины должно обеспечить:

а) сокращение периода адаптации студентов в вузе посредством ознакомления их с характером учебного процесса, формами и методами работы общественных организаций, правами и обязанностями студентов;

б) на основе достижений психологии и общей теории обучения научить студентов учиться;

в) ознакомить студентов с основами информатики, библиотековедения и библиографии;

г) сформировать у студентов направленность на сознательное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками посредством формирования идеала специалиста на основе модели профессиональной деятельности.

Знания, полученные в результате изучения дисциплины позволят студентам заложить основы для последующей постоянной работы под руководством преподавателей над совершенствованием учебных умений в течение всего времени обучения в вузе, а затем и для самостоятельной работы.

При организации научно обоснованного обучения студенты считают необходимым учитывать целый ряд индивидуальных особенностей. Прежде всего освоение любых новых знаний и умений предполагает определенный уровень развития познавательной деятельности, т.е. наличие тех знаний и действий, на основе которых строятся новые. Невнимание преподавателей к исходному уровню познавательной деятельности студентов часто служит причиной их отставания. Однако студенты отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний. Каждый из них обладает устойчивыми индивидуальными различиями, которые предъявляют свои требования к организации учебного процесса. Прежде всего, люди рождаются с разным соотношением свойств нервной системы, которые дают разные типы темпераментов, отличающиеся своеобразной формой поведения. Так, например, сангвиники отличаются быстротой реакции, а флегматики – медлительностью. Холерики способны к активной работе, но им трудно сдерживать себя. Меланхолики отличаются быстрой утомляемостью и высокой чувствительностью. Даже эти характеристики показывают, что людям с разными темпераментами нужен индивидуальный темп и режим работы. Преподаватели должны задавать темп, отвечающий темпераменту студентов.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей. У одних преобладает зрительный тип памяти, у других слуховой. Кому-то легче развить наглядно-образное мышление, кому-то – абстрактно-логическое. Это означает, что одни легче воспринимают материал с помощью зрения, другие - на слух и т.д. Пренебрежение индивидуальными особенностями обучающихся ведет к возникновению трудностей в достижении целей обучения.

Наибольшее число рекомендаций направлено на совершенствование работы студентов во время прохождения педагогической практики, при выполнении курсовых и дипломных работ. Студентами выделяется в качестве существенного недостатка вузовского обучения его оторванность от

практики, особенно на младших курсах. В результате они сомневаются в своей профессиональной пригодности и полезности получаемых знаний. Следовательно, знания должны даваться максимально приближенными к запросам будущей профессиональной деятельности. Кроме того, работа студентов на практике должна быть приближена к содержанию деятельности профессионала.

Обучение через исследование – один из главных способов формирования творческих способностей и умений будущих специалистов. Занимаясь научно-исследовательской работой, студенты вырабатывают у себя творческий подход к решению научно-педагогических проблем, возникающих перед современным специалистом. Они учатся анализировать психолого-педагогическую литературу, развивают у себя навыки проведения эксперимента, учатся самостоятельно формулировать выводы по результатам проведенного исследования. Поэтому студенты предлагают вооружить их методами исследования, улучшить методическую подготовку, писать экспериментальные дипломные работы по заявкам потребителей на базе предполагаемого трудоустройства.

К эффективным средствам активизации учебной деятельности относится научно обоснованная организация самостоятельной работы студентов. В нашем исследовании студенты прямо указали на необходимость устранить переписывание глав из учебников и давать больше самостоятельных заданий. Это обусловлено тем, что еще довольно часто преподаватели пересказывают на лекциях содержание учебников, беспокоясь лишь о том, чтобы всё было гладко с формальной стороны. В результате подобного обучения намного уменьшаются возможности активизации деятельности студентов в процессе обучения, а также самостоятельной работы во внеучебное время.

Когда речь идет об учебном процессе, каждый понимает, что его центральным звеном являются знания. Многие преподаватели полагают, что если студент безошибочно воспроизводит текст лекции или учебника, то это

вполне достаточный показатель хорошего знания. Однако студенты считают, что «преподаватели должны проверять не сумму знаний, а умение использовать полученные знания при решении конкретных практических проблем.

Особенно остро студенты говорили о необходимости выработки критериев оценки знаний. К сожалению, надо сказать, что в настоящее время вопрос о критериях усвоенности знаний, их качества фактически не решен. Каждый преподаватель имеет перечень профессиональных компетенций, которые он должен сформировать у учащихся, но ни по одному предмету нет программы формирования умений, навыков, которыми студент должен владеть.

БРС имеет ряд преимуществ, а именно: а) БРС обеспечивает включенность студентов в учебный процесс на протяжении всего семестра; б) позволяет увеличить разнообразие форм и методов работы со студентами; в) учитывает посещаемость и активность студентов; г) повышает мотивацию на получение высокой оценки и даёт возможность автоматически сдать зачёт или экзамен; д) обеспечивает предсказуемость оценки; е) может быть основанием для отбора кандидатов в магистратуру.

Однако, низкая эффективность реализации БРС обусловлена следующими факторами: а) существенно увеличивается объём работы преподавателей; б) не учитывается качество выполнения показателей (доклад, реферат, презентация, выступление...); в) сохраняется субъективность в оценке деятельности студентов; г) в «Пегасе» информация открыта для преподавателей, а не для студентов; д) БРС направлена на набор количества баллов, а не на повышение качества знаний; е) БРС рассчитанная 10-15 человек в группе. При большем количестве студентов трудно получать баллы, а в соответствии с новыми инициативами руководства, направленными на объединение студентов, БРС станет вовсе не эффективной; ж) тестирование, как одна из форм БРС, направлена на проверку содержания памяти студентов, а не на умение использовать

полученные знания; 3) письменные экзамены свелись к переписыванию ответов из интернет или других источников и оценке по объёму текста ответа.

Но основания вышеизложенного можно заключить, что БРС не направлена на формирование профессионального самосознания личности студентов-психологов и не является системой оценки качества освоения ООП. Главное для БРС - это получение формальных количественных показателей работы студентов. Использование БРС, как и тестирование, возможно, но только в рамках тех возможностей, которые они предоставляют.

Известно, что при разовой оценке знаний в конце учебного курса в виде зачета или экзамена ценность и прочность их снижается, а с увеличением количества проверок уровень познания предмета заметно возрастает. Необходимость проведения систематических промежуточных проверок подтверждается и нашим исследованием: так, студенты указывают на то, что нужно усилить контроль за усвоением знаний в течении всего периода обучения. Эта проблема легко решается введением балльно-рейтинговой системы.

Отрицательно сказывается на активности студентов и постоянное занижение сложности даваемых им заданий. В таких случаях возникают ложная самоуверенность, легкомысленное отношение к учебной деятельности и другие негативные явления. В связи с этим можно рассматривать как целесообразное предложение о введении оценки деятельности преподавателей студентами с последующими рекомендациями для совершенствования их работы. Такая работа проводится нами с помощью специально подготовленной анкеты «Преподавание глазами студентов». Анкетирование проводится после каждого семестра и служит хорошей обратной связью для преподавателей с целью коррекции взаимоотношений со студентами.

И в заключении следует остановиться на рекомендации чисто организационного характера: «Проводить социометрические исследования

групп с целью выявления структуры межличностных внутригрупповых взаимоотношений, обновление актива путем выдвижения студентов, пользующихся авторитетом». Это позволит повысить самостоятельность студенческих групп, укрепить учебную дисциплину и повысить успеваемость, т.к. лидеры объединят вокруг себя актив, который формирует общественное мнение в группе и влияет на поведение студентов.

Таким образом, результатом проведенного исследования явилось определение путей активизации учебной деятельности студентов. Мы рассмотрели далеко не все предложения учащихся, но даже этого достаточно для того, чтобы утвердиться в мысли о необходимости проведения подобных исследований в будущем.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

Майя Юрьевна Худаева

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и
социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье анализируются результаты изучения психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов, а также рассматриваются основные направления деятельности психологической службы в контексте данной проблемы.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности; студенты-психологи.

PSYCHOLOGICAL READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGIST STUDENTS IN THE CONTEXT OF ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Maya Y. Khudaeva

*National Research Belgorod State University,
Associate Professor,*

Annotation. The article analyzes the results of studying psychological preparedness for the professional activity of students-psychologists, and also examines the main directions of the psychological service in the context of this problem.

Key words: psychological readiness for professional activity; psychology students.

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Понятие профессиональной готовности рассматривается как категория теории деятельности и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой – установки на что-то [1]. Одним из главных компонентов данной готовности выступает психологическая готовность.

Понятие «психологическая готовность к профессиональной деятельности» выступает многоаспектным и неоднозначным в своей трактовке. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста. В целом, психологическая готовность личности к профессиональной деятельности понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [1].

В исследовании, которое проведено студенткой факультета психологии НИУ «БелГУ» Мамедовой Э. С. под нашим руководством, психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается как целостное образование, состоящее из мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов. В исследовании принимали участие студенты-психологи выпускных курсов в количестве 71 человека.

Психологическую готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности мы изучали с помощью следующих методик:

- мотивационный компонент – «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана (для изучения мотивационного компонента);

- «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда (для изучения когнитивного компонента);

- «Удовлетворенность профессией» модификация Н. В. Кузьминой, А.А Реана) (для изучения эмоционального компонента).

Перейдем к рассмотрению результатов изучения отдельных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов. При изучении мотивационного компонента были получены следующие результаты. Для 58 % студентов-психологов характерно доминирование внешней положительной мотивации (ВПМ) будущей профессиональной деятельности, т. е. у них в основе профессиональной мотивации лежит стремление к удовлетворению потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (денежный заработок, стремление к продвижению по службе, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других и т. д).

Для 27 % студентов-психологов характерно доминирование внутренней мотивации (ВМ), т. е. удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности и т. д.

И, наконец, у 15 % студентов-психологов наблюдается доминирование внешней отрицательной мотивации (ВОМ), т.е. стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей в процессе профессиональной деятельности и т. д.

Таким образом, на основании на основании полученных результатов определяется следующий мотивационный комплекс, т. е. соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ: ВПМ > ВМ > ВОМ. Данное сочетание видов профессиональной мотивации является промежуточным с точки зрения его эффективности. Следовательно, мы можем отметить еще одно направление деятельности психологической службы вуза – работа со студентами по формированию оптимальной мотивации будущей профессиональной деятельности.

При изучении когнитивного компонента были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1.

Распределение студентов-психологов по уровню развития факторов социального интеллекта; %

Уровни развития	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Факторы социального интеллекта					
Способность к познанию результатов поведения	0	19	45	25	11
Способность к познанию классов поведения	5	23	57	11	4
Способность к познанию преобразований поведения	8	36	26	19	11
Способность к познанию систем поведения	2	35	56	5	2

Примерно у половины студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, способность к познанию результатов поведения развита на среднем уровне. Это говорит о том, что они не всегда способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими самым неожиданным, нетипичным образом. Эти студенты-психологи не всегда четко выстраивают стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, а также могут допускать ошибки, ориентируясь в невербальных реакциях участников

взаимодействия. Их характеризует достаточно слабое знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей.

У 57 % студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, способность к познанию классов поведения также развита на среднем уровне. Они могут оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам, но делают это не всегда правильно. Такие студенты-психологи, скорее всего, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Для них характерен средний уровень чувствительности к невербальной экспрессии других людей.

Для двух третей студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, характерен средний или ниже среднего уровень развития способности к познанию классов поведения. Такие студенты обладают не достаточно высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что не всегда помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Такие студенты-психологи не всегда способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях, и имеют небольшой репертуар ролевого поведения. Они достаточно плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения, часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника.

У 56 % студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, способность к познанию систем поведения также развита на среднем уровне. Они способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, но делают это часто ошибочно. Такие студенты-психологи обладают средними способностями к анализу сложных ситуаций взаимодействия людей, часто не понимают логику их развития, не чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников.

Путем логических умозаключений они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения, но, опять же, могут делать это ошибочно.

Таким образом, мы можем констатировать тот факт, что такая важная для будущих психологов способность, как способность к познанию поведения других людей, у студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, развита недостаточно. В связи с этим одним из направлений деятельности психологической службы вуза должно стать развитие социального интеллекта у будущих психологов.

При изучении эмоционального компонента психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2.

Распределение студентов-психологов по уровню удовлетворенности избранной профессией; %

Уровни удовлетворенности избранной профессией	Количество студентов-психологов
Очень низкий	8
Ниже среднего	34
Средний	37
Выше среднего	14
Высокий	7

Итак, мы видим, что 42 % студентов-психологов к моменту окончания вуза фактически не удовлетворены выбранной профессией. Мы можем предположить, что, скорее всего, они будут искать возможность самореализации в других областях профессиональной деятельности, но не в выбранной изначально. Для 37 % студентов-психологов характерен средний уровень удовлетворенности избранной профессией, т. е. в ней они находят для себя как привлекательные (возможность самосовершенствования, профессия соответствует способностям и характеру, небольшой рабочий день и т. д.), так и непривлекательные факторы (мало оценивается важность труда, небольшая зарплата., нет условий для творчества, не умею работать с

людьми и т. д.). И только 21 % студентов-психологов практически удовлетворены выбранной профессией и находят в ней для себя преимущественно привлекательные факторы.

Таким образом, полученные данные заставляют задуматься о том, почему к окончанию вуза только пятая часть студентов-психологов удовлетворены выбранной профессией и готовы работать по избранной специальности. В связи с этим перспективным является поиск тех факторов учебно-профессиональной деятельности студентов, а также особенностей учебно-воспитательного процесса в вузе, которые бы способствовали повышению удовлетворенности студентов выбранной профессией.

В итоге всех студентов-психологов, принимавших участие в исследовании, мы условно разделили на три группы по уровню психологической готовности к профессиональной деятельности. В первую группу с высоким уровнем психологической готовности вошли 23% студентов-психологов. У таких студентов наблюдается высокий уровень развития всех компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности: доминирование внутренней мотивации профессиональной деятельности, развитая способность к познанию поведения других людей, высокий уровень удовлетворенности избранной профессией.

В группу со средним уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности вошли 65 % студентов-психологов. Для них характерно доминирование внешней положительной мотивации, среднеразвитая способность к познанию поведения других людей, средний уровень удовлетворенности избранной профессией.

В группу с низким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности вошли 12 % студентов-психологов. У таких студентов наблюдается доминирование внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности, неразвитая способность к познанию поведения других людей, низкий уровень удовлетворенности избранной профессией.

На наш взгляд, данные, полученные в исследовании, представляются весьма актуальными для совершенствования деятельности психологической службы вуза в контексте определения направлений работы со студентами.

Список литературы:

1. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. - № 12. - Т. 2. – С. 60–62.

**ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Виталина Анатольевна Швецова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
г. Белгород, Россия*

Евгения Петровна Пчелкина

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
г. Белгород, Россия*

Райымбек Алуадинович Айидджанов

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студент факультета физической культуры
Педагогического института
г. Белгород, Россия*

Нурлыбек Айдарулы

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студент факультета физической культуры
Педагогического института
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье характеризуется уровень и структура смысложизненных ориентаций студентов: осмысленность целей в будущем, интерес к содержанию повседневной деятельности, оценка достигнутых результатов, представления о себе и об управляемости жизни. Анализируется влияние осмысленности жизни на процессы профессионального самоопределения студентов.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, цели, процесс, результативность, локус контроля -Я, локус контроля –жизнь, профессиональное самоопределение студентов.

LIFE INSANITY AS A PSYCHOLOGICAL CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Vitalina A. Shvetsova

*Belgorod National Research University
Associate Professor of the Department
of General and Clinical Psychology,
Belgorod, Russia*

Evgeniya P. Pchelkina

*Belgorod National Research University
Associate Professor of the Department
of General and Clinical Psychology,
Belgorod, Russia*

Raymbek Alyadinovich Ajidjanov

*Belgorod State National Research university,
Student of the faculty of physical culture
Pedagogical Institute
Belgorod, Russia*

Nurlybek Aydaruly

*Belgorod State National Research university,
Student of the faculty of physical culture
Pedagogical Institute
Belgorod, Russia*

Annotation. The article describes the level and structure of the students' meaningful orientations: the meaningfulness of the goals in the future, the interest in the content of everyday activities, the evaluation of the results achieved, the perception of oneself and the manageability of life. The influence of the meaningfulness of life on the processes of professional self-determination of students is analyzed.

Key words: meaningful orientations, goals, process, effectiveness, locus of control-I, locus of control-life, professional self-determination of students.

Процессы профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе во много определяется факторами организации учебного процесса, такими как: компетентное преподавание базовых и специальных дисциплин, применением инновационных методов обучения, активизирующих не только интеллектуальные процессы обучаемых, но и личностные компоненты (заинтересованность, мотивацию, профессионально важные качества, волевые усилия и т.д.), наличие производственной практики, позволяющей будущим специалистам в условиях реальных производственных задач осуществлять свои профессионально-значимые выборы.

Однако не менее важную роль играют психологические качества самого субъекта профессионального самоопределения, определяющие его психологическую зрелость, такие как: степень осмысленности жизни, уровень развития самосознания личности, сформированность ценностных ориентаций, адекватная самооценка, благополучие эмоциональной сферы личности, развитие волевых качеств и т.п. [2,4].

Обратимся к исследованию у студентов степени осмысленности их жизни с помощью методики «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева. Исследование проводилось на базе экономического факультета НИУ БелГУ. В нем принимали участие студенты 1-го курса, всего 44 человека [1].

Результаты исследования выявили следующие показатели общего уровня осмысленности жизни: 42 % испытуемых имеют средний уровень, 40 % - низкий, 11% -высокий уровень, еще – 4 % - очень высокий и 3 % - очень низкий (см. рис. 1). Следовательно, студентов можно разделить на две преобладающие группы: 57 % - имеют благоприятный показатель (высокий, средний или очень высокий), и 43 % испытуемых имеют неблагоприятный показатель (низкий и очень низкий). Это значит, что у половины студентов жизнь является достаточно осмысленной, т.е. имеются личностно значимые

цели, при их достижении испытывается удовлетворение. Такие студенты относительно уверены в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи и добиваться результатов.

Однако у другой половины студентов, у которых выявлен низкий общий уровень осмысленности жизни, недостаточно сформировано представление о смысле жизни. Это значит, что поведение таких студентов, их выборы и принятие решений осуществляется на уровне адаптации к внешним обстоятельствам, мотивировано желанием «быть как все», избегать неприятностей или искать одобрения окружающих, а не обусловлено самостоятельно поставленной целью.



Рис. 1. Характеристика общего уровня осмысленности жизни студентов.

В связи с этим, такие студенты не уверены в себе, они не способны самостоятельно ставить перед собой задачи, пассивны и не проявляют необходимой активности для достижения успехов. Они не довольны всем ходом своей жизни и не удовлетворены достигнутыми результатами.

Таким образом, результаты исследования указывают на наличие почти у каждого второго студента неблагоприятных психологических условий для профессионального самоопределения на этапе вузовского обучения. Это значительно затрудняет решение задач профессионального самоопределения

студентов на этапе профессионального обучения. Рассмотрим подробнее влияние каждого компонента в структуре смысложизненных ориентаций личности студентов (см. рис.2).

Результаты исследования демонстрируют, что у половины студентов (48%) выявлен низкий уровень по шкале «Цели в жизни». Это значит, что у таких студентов отсутствуют цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

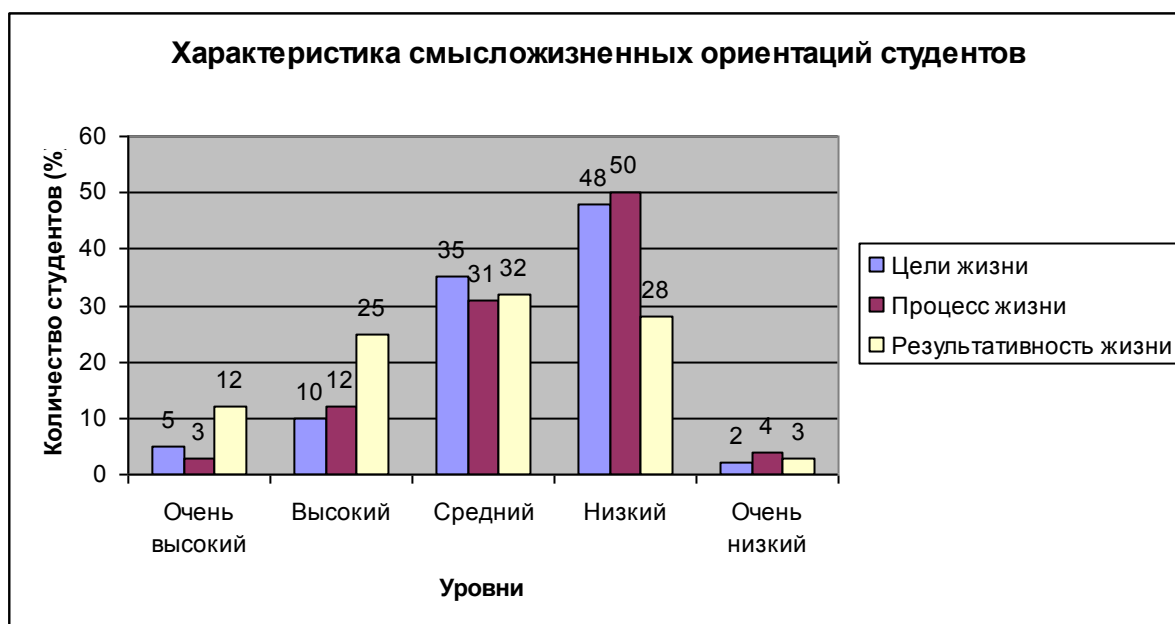


Рис.2. Характеристика смысложизненных ориентаций.

Еще у 2% студентов выявлен очень низкий уровень показателей по данной шкале, т.е. им присуща погруженность в «прошлое» или «настоящее». Мысли о будущем у них вызывают выраженную тревогу и неуверенность. У них отсутствуют значимые цели в жизни. Следовательно, около половины студентов (55%) живут сегодняшним или вчерашним днем, их активность не имеет определенной направленности на будущее и достаточной осмысленности.

У 35% испытуемых выявлен средний уровень осмысленности целей в жизни, т.е. Это значит, что такие студенты в достаточной степени руководствуются поставленными целями, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Еще 10%

испытуемых имеют высокий уровень осмысленности целей в жизни, т.е. им присущи самостоятельно определяемые, ясные, реально достижимые и высоко значимые цели, которые направляют активность и жизнедеятельность личности. Кроме того, 5% студентов характеризует очень высокий уровень «Целей в жизни». Это значит, что такие испытуемые являются прожектерами, планы которых не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Таким образом, в целом около половины студентов (45%) руководствуются самостоятельно поставленными целями, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Действия и поступки таких студентов, предпринимаемые ими усилия обусловлены ясными представлениями о будущих целях, придающих их жизни смысл.

Результаты по шкале «Процесс жизни» указывают, что половина испытуемых (50%) имеют низкий показатель, что означает неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, отсутствие интереса к содержанию повседневной деятельности, ощущение пустоты и незначимости происходящего, отсутствие эмоциональной насыщенности или ощущения полноты собственной жизни. Для 4% студентов характерна выраженная неудовлетворенность своей жизнью в настоящем (очень низкий уровень показателя), отсутствие интереса и эмоциональной насыщенности жизни.

Таким образом, больше половины студентов (всего 57%) переживают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем. В сочетании с низкими показателями по другим шкалам, характерными для большинства представителей данной группы, нельзя сказать, что смысл их жизни придают воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

У 31% студентов выявлен средний уровень показателя по данной шкале. Такие испытуемые переживают в достаточной степени ощущение полноты собственной жизни, интерес ко всему происходящему, они в целом удовлетворены своей жизнью в настоящем. Еще 12 % студентов демонстрируют адекватно высокий уровень удовлетворенности собственной

жизнью в настоящем, ощущение эмоциональной насыщенности и интереса ко всему происходящему, переживание всей полноты жизни, осознания высокой значимости поступков, действий и совершаемых выборов в настоящем. 3% испытуемых демонстрируют «очень высокий» уровень показателя (при очень высоких показателях по другим шкалам), что означает скорее псевдооценку своего положительного эмоционального отношения к текущей жизненной ситуации, «вытесненное» ощущение пустоты и недостатка эмоциональной насыщенности жизни.

Таким образом, 43% студентов (чуть меньше половины) в целом удовлетворены своей жизнью в настоящем, они переживают в достаточной степени ощущение полноты собственной жизни, интерес ко всему происходящему.

По шкале «Результативность жизни» 32 % испытуемых имеют средний уровень показателей и еще 25% студентов –высокий. Следовательно, всего 57% студентов удовлетворены самореализацией, они положительно оценивают пройденный отрезок жизни, ощущают то, что прожитая часть их жизни продуктивна и осмысленна [3].

28% испытуемых имеют низкий показатель по шкале «Результативность жизни», 3% - очень низкий уровень. Следовательно, в целом 31% студентов (почти каждый третий) переживают неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Еще 12 % студентов отмечают очень высокий показатель «Результативности жизни». Скорее всего, это можно интерпретировать как «завышенную» самооценку продуктивности пройденного отрезка жизненного пути, переоценивание своих достижений, связанных с недостаточной личностной зрелостью, недостаточной осмысленностью. Несмотря на это такие студенты в целом испытывают удовлетворенность самореализацией. Таким образом, около две трети студентов (всего 69% от общего числа) в целом оценивают свою жизнь как «продуктивную» и испытывают определенную удовлетворенность самореализацией.

Показатели локуса контроля студентов представлены в рисунке 3. Они свидетельствуют, что 54% студентов проявляют средний уровень показателя локуса контроля – Я, 5% -высокий уровень и еще 7% - очень высокий.

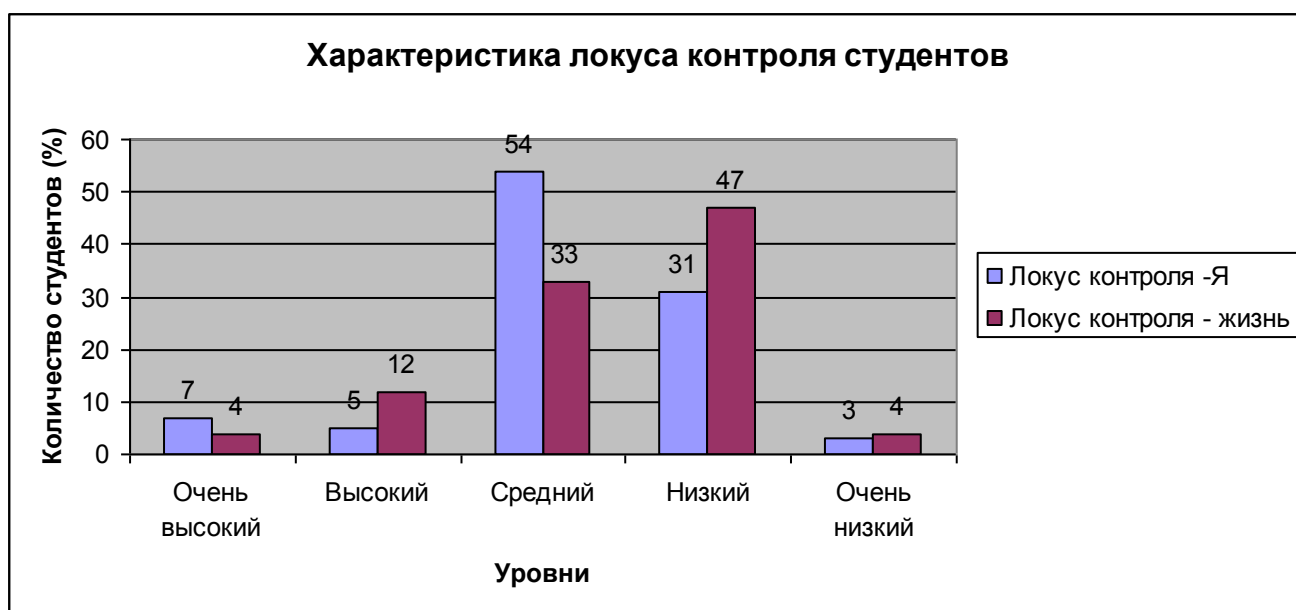


Рис. 3. Характеристика локуса контроля студентов.

Это значит, что 66% студентов (две трети от общего числа) имеют представление о себе как о достаточно сильной личности, обладающей определенной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

31% испытуемых отметили у себя низкий показатель по шкале «Лocus контроля – Я», еще 3% - очень низкий. Другими словами, всего 34% студентов (каждый третий от общего числа) демонстрируют неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

По шкале «Лocus контроля – жизнь» результаты представлены следующим образом. 33% студентов имеют показатель среднего уровня, 12% -высокого и 4% -очень высокого уровня. Следовательно, половина студентов (всего 49%) склонны оценивать свою жизнь как достаточно управляемую. Они убеждены в том, что человеку дано в определенной степени контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

У 47 % студентов выявлен низкий уровень «управляемости жизни», еще у 4% - очень низкий, т.е. другой половине студентов (всего 51% от общего числа) свойственна убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Следовательно, локус контроля у студентов характеризуется, как правило, средним или низким уровнем. При чем локус контроля –Я значительно выше, чем локус контроля –жизнь, т. е. у студентов существенно чаще встречается представление о себе в целом как о сильной личности, нежели убежденность об управляемости собственной жизни.

Таким образом, студентам присущ, как правило, средний или низкий общий уровень осмысленности жизни, что говорит о недостаточно сформированном представлении о смысле жизни почти у половины испытуемых. При этом в структуре смысложизненных ориентаций наиболее благоприятны показатели: «результативность» и «локус контроля – Я». Другими словами, значительное большинство современных студентов считают себя сильной личностью и достаточно высоко оценивают свои успехи и достижения (соответственно 66 % и 69 %). Заметно слабее у студентов сформированы такие аспекты смысложизненных ориентаций, как «цели», «процесс» и «локус контроля - жизнь». Это значит, что у половины студентов недостаточно сформированы представления о собственных целях в жизни, придающих ей полноценный смысл, они испытывают ощущение незначимости происходящего, недостаточный интерес к содержанию повседневной деятельности, а также они убеждены в неуправляемости жизни, в том, что нельзя контролировать важные события своей жизни.

Полученные результаты исследования указывают на наличие неблагоприятных психологических условий у половины студентов для решения задач их профессионального самоопределения. Проявляются неблагоприятные факторы в трех аспектах: отсутствие ясных целей в будущем, незаинтересованность в содержании основной для них

деятельности и отсутствии готовности к управлению важными событиями своей жизни.

Действительно, недостаточно ясные жизненные цели ведут к недостаточному пониманию смысла профессионального обучения. Для чего нужна выбранная профессия, если обучающийся не уверен в том, что в будущем его жизнь будет связана именно с данной профессиональной деятельностью?

Незаинтересованность в содержании повседневной деятельности, ощущение ее незначимости влекут за собой пассивность студента в учебно-профессиональной деятельности, слабую включенность в учебный процесс, халатное выполнение учебных заданий, поверхностное и недостаточное овладение знаниями в области фундаментальных наук и специальных профессиональных дисциплин, недостаточное развитие профессионально важных качеств личности, недостаток интеллектуальных усилий и т.д.

Убеждение студента в том, что жизнь в целом неуправляема, не поддается контролю, что человеку неподвластно определять важные события своей жизни также ставит его как субъекта профессионального самоопределения в пассивную позицию, неготовность влиять на ход своей жизни в целом, изменять значимые события, качество своей жизни, например, повысить в целом успешность в учебе, уровень социальной активности, уровень семейного благополучия, материального благосостояния и т.д.

Таким образом, результаты данного исследования позволяют оптимизировать процессы профессионального самоопределения студентов за счет развития у них жизненного целеполагания, повышения ощущения значимости содержания повседневной деятельности и формирования убеждения в том, что жизнь человека в определенной степени выстраивается им самим, что возможно управлять важными событиями.

Список литературы:

1. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд.//Д.А. Леонтьев — М.: Смысл, 2006. — 18 с.
2. Пчелкина, Е.П. Динамика самоактуализации студентов в ходе профессионального становления /Е.П. Пчелкина, Е.Д. Фуникова // Актуальные проблемы психологии личности в норме и патологии: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции (21 апреля 2016 г.) / Отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород: БелГУ, 2016 – С. 145-152.
3. Пчелкина, Е.П. Социально-психологические особенности удовлетворенности жизнью в студенческом возрасте /Е.П. Пчелкина, Е.В. Калашник, А.Е. Доценко // Актуальные проблемы психологии личности в норме и патологии: Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции (21 апреля 2016 г.) / Отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород: БелГУ, 2016 – С. 415-421.
4. Пчелкина, Е.П. Формирование ценностно-смысловой сферы и личностной зрелости у студентов вуза /Е.П. Пчелкина, О.А. Бобух // Психологическая безопасность образовательной среды: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции (21 декабря 2016) / под научной редакцией член-корр. РАО, доктора педагогических наук., профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2016. – С. 118-123.

**ПОКАЗАТЕЛИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Елена Геннадьевна Шиянова
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студентка факультета психологии
г. Белгород, Россия*

Ольга Евгеньевна Панич
*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии
г. Белгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию креативности студентов, обучающихся в системах среднего и высшего профессионального образования. Дается сравнительный анализ компонентов креативности и их тенденции по тесту Торренса. Прикладная значимость может быть реализована в виде программ работы со студентами по расширению их представления о креативности и ее развитию.

Ключевые слова: компонент креативности, творческий потенциал, показатели креативности, дивергентное мышление.

INDICATORS OF CREATIVITY OF STUDENTS OF DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Elena G. Shiyanova
*Belgorod National Research University
Student of the Faculty of Psychology
Belgorod, Russia*

Olga E. Panch
*Belgorod National Research University
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Age and Social Psychology
Belgorod, Russia*

Annotation. The article is devoted to creativity of students studying in the systems of secondary and higher professional education. A comparative analysis of the components of creative and their trends on the test Torrens. Practical significance can be realized in the form of programs of work with students to expand their understanding of creativity and its development.

Key words: creativity component, creative potential, indices of creativity, divergent thinking.

Современные условия социально-экономической жизни предъявляют к специалисту в любой сфере деятельности высокие требования. Только те люди способны реализоваться успешно, кто обладает креативностью, нестандартностью мышления. Креативность только в определенной степени является врожденным качеством, а в значительной - это качество, которое

формируется в процессе целенаправленного воспитания и обучения, в том числе в образовательных учреждениях. Следовательно, для достижения успеха на профессиональном поприще необходимо обратиться к креативности, как одному из важных компонентов профессиональных компетенций.

На протяжении всего обучения и овладения спецификой, тонкостями деятельности, которая избрана в качестве ведущей в социально-экономической среде, требуется развивать креативность. Для того, чтобы начать процесс воспитания необходимо определить исходный уровень креативности у студентов. В связи с этим было проведено исследование креативности среди юношей и девушек, обучающихся в 2016/2017 уч. г., на базах НИУ «БелГУ» студенты факультетов психологии и зарубежной филологии, а также студенты «Белгородского государственного института искусств и культуры» факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности и ОГАПОУ «Белгородского индустриального колледжа» направления подготовки страховое дело. Выборку составили студенты 1 и 2 курсов в количестве 43 человек (39 девушек и 4 юноши). Исследование проводилось в апреле 2017 года, средний возраст обучающихся 17-18 лет. В качестве диагностического инструментария был выбран тест на диагностику творческого потенциала креативности «Оцените свой творческий потенциал» (Е. И. Рогов), который определяет границы любознательности, уверенность в себе, постоянство, зрительную и слуховую память, стремление к независимости, способность абстрагироваться и сосредотачиваться [5]. А также фрагменты теста творческого мышления П. Торренса (адаптация теста осуществлена сотрудниками центра «Творческая одаренность» НИИ ОПП АПН СССР Н. В. Шумаковой, Е. И. Шелбановой, Н. П. Щербо) «Необычные способы употребления (картонные коробки)», «Необычные вопросы», «Линии» [3]. Полученные данные приведены на рис. 1.

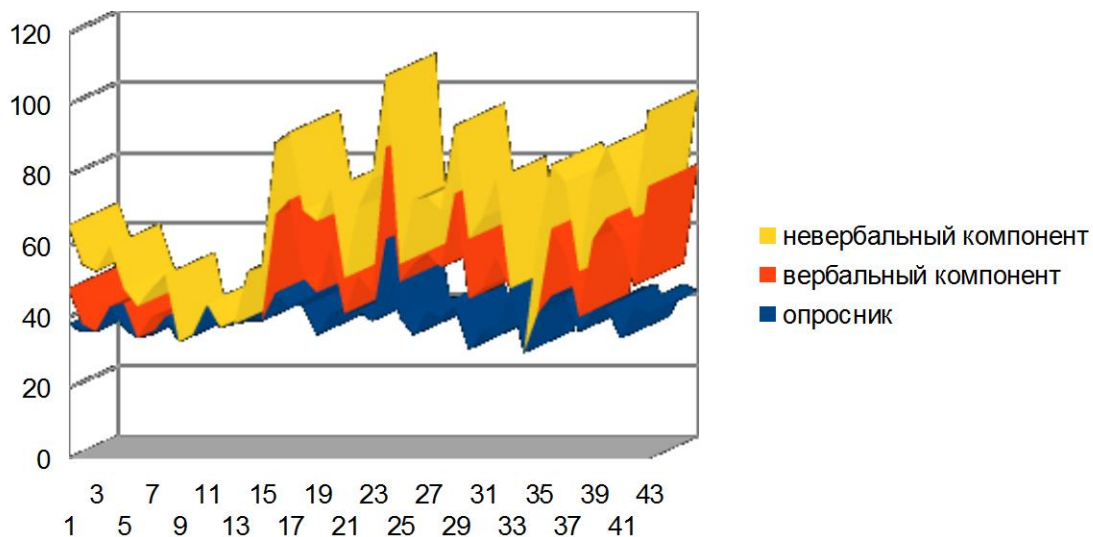


Рис. 1. Результаты тестирования студентов.

На основе имеющихся данных, при проведении исследования, нами были получены следующие результаты (рис. 2).

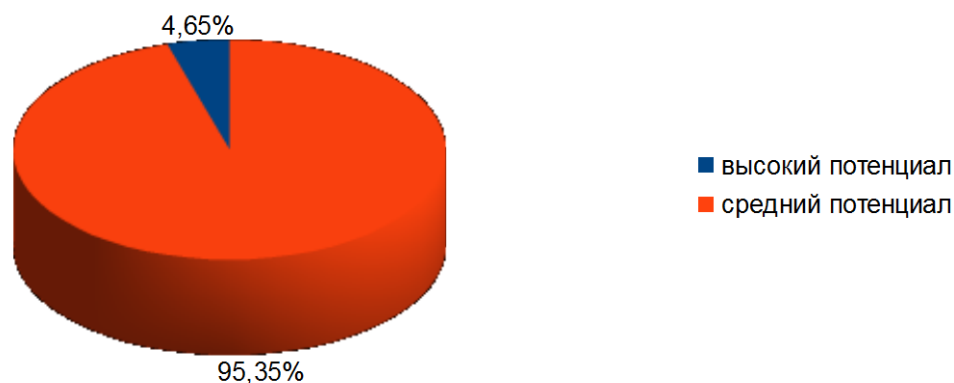


Рис. 2. Соотношение уровня развития творческого потенциала у студентов, в целом по выборке.

Из представленной диаграммы видно, что 4,65% респондентов имеют высокий показатель творческого потенциала, а остальные 95,35% опрошенных имеют средний творческий потенциал. Анализируя процентное содержание потенциала креативности в разных образовательных средах, мы получили следующие данные, которые представили на рисунке (рис.3).

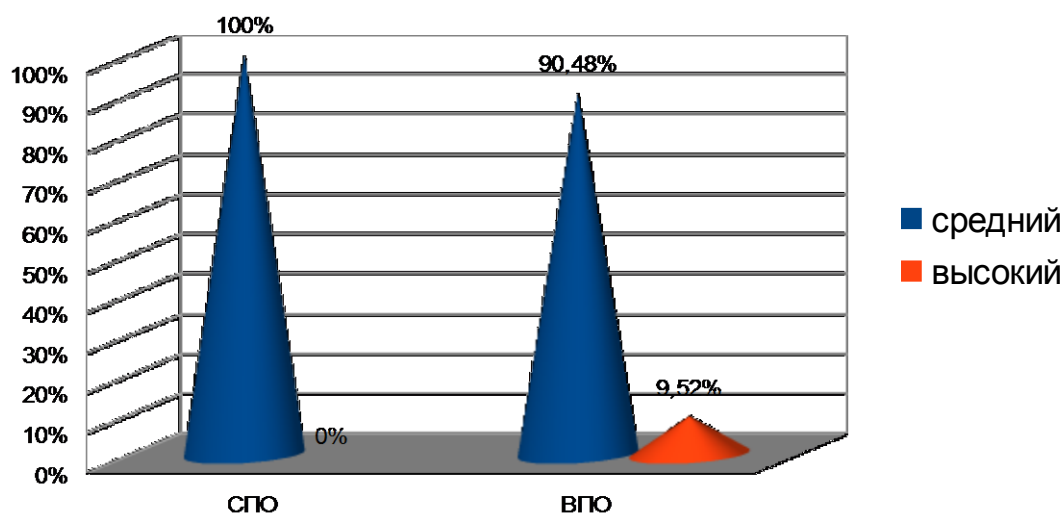


Рис.3. Распределение студентов СПО и ВПО по уровням креативности

Такие результаты могут быть связаны с тем, что у студентов имеются социальные барьеры для их творчества. Данная категория людей ориентирована на обязательный успех. Боязнь неудач может сковывать их воображение- основу творчества. Боязнь осуждения за новое, непривычное для других поведение, взгляды, чувства сковывает творческую активность. Так как любая новая идея проходит через этап неожиданности, удивления, непризнания и осуждения. Для меньшинства выборки (9,52%) характерен значительный творческий потенциал, который предоставляет богатый выбор творческих возможностей. Такие люди смогут применить свои способности на деле. Им доступны самые разнообразные формы творчества. Отметим, что из представленной выборки высокие показатели обнаружены только у респондентов, получающих высшее образование.

Из следующего теста, использованного в нашем исследовании, были получены результаты по вербальному и невербальному компонентам дивергентного мышления (рис.4).

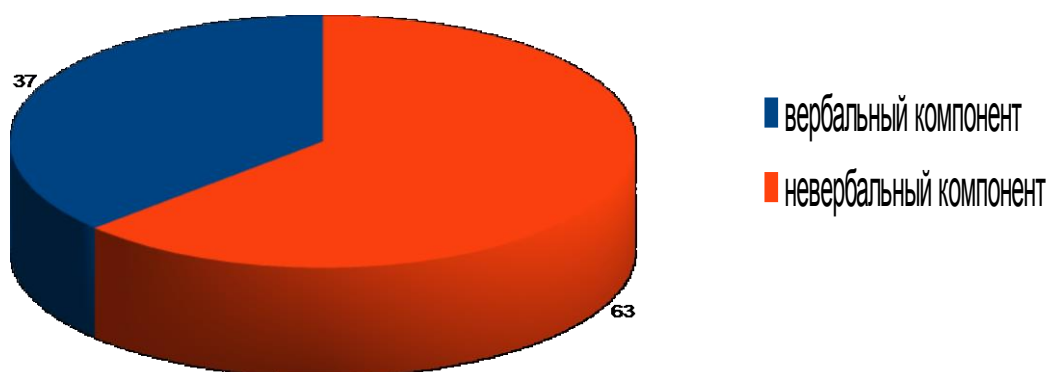


Рис.4. Соотношение компонентов дивергентного мышления в целом по выборке.

Видно, что у студентов преобладает невербальный компонент дивергентного мышления. Далее мы рассмотрим эти компоненты разных ступеней профессионального образования (рис.5).

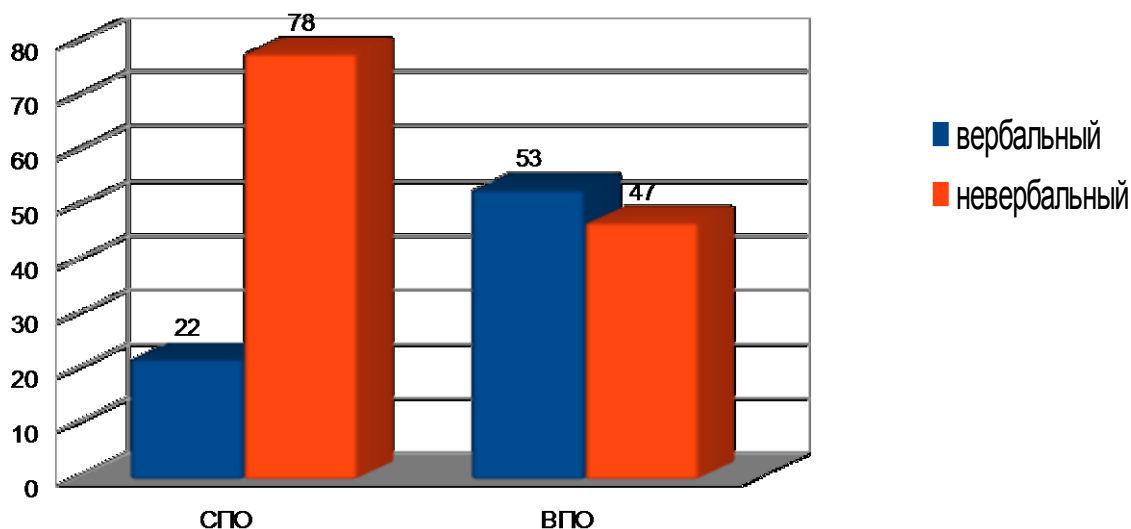


Рис.5. Соотношение компонентов дивергентного мышления у студентов СПО и ВПО.

На данной диаграмме продемонстрировано преобладание невербального компонента креативного мышления у студентов среднего профессионального образования. Это свидетельствует о том, что студенты больше воспринимают и производят лучше визуальные образы. Легче запоминается и передается образ картинки. Можем предположить, что это связано с особенностями построения образовательной программы. Наглядность и визуальные образы в лучшей степени запоминаются ими. Следует отметить тот момент, что у студентов, обучающихся по программе высшего профессионального образования, превалирует вербальный

компонент. Однако процентное соотношение невербального компонента креативности у последних лишь немного ниже, чем вербального.

Статистическим методом мы проверили данные на наличие различий у студентов, обучающихся на среднем профессиональном и высшем профессиональном уровнях образования при помощи критерия Манна-Уитни и программы SPSS. Мы получили статистически значимые различия между показателями креативности у студентов уровней СПО и ВПО ($p < 0,05$).

Для студентов, получающих среднее профессиональное образование показатели как вербальной, так и невербальной креативности уступают и значительно отличаются от показателей креативности студентов, получающих высшее профессиональное образование. Также мы смогли пронаблюдать тот факт, что творческий потенциал личности на высоком уровне (4,65%) субъективно оценивается студентами, получающими высшее профессиональное образование. Для студентов суммарно доминирующим компонентом творческого мышления является невербальный. Мы предположили, что предпосылкой к образованию на доминирующей позиции невербального компонента может служить специфика образовательной программы обучения. Выявили различия креативности в системе среднего профессионального образования, а именно: доминирует невербальный компонент творческого мышления, что значительно отличается от системы высшего профессионального образования, где преобладающим компонентом оказался вербальный. Следовательно, имеющиеся различия в образовательных системах обучения студентов оказывают воздействие на их креативность.

Проведенное исследование дает материал для дальнейшего, более глубокого изучения креативности. Кроме того, приведенное эмпирическое исследование преследовало цель психологического сопровождения по обеспечению здоровья и оптимального функционального состояния студентов и преподавателей вуза. Так же они могут быть использованы в

практической области, например, для оптимизации учебного процесса в учреждениях профессионального образования.

Список литературы:

1. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б.Богоявленская, М.Е. Богоявленская // - М.: АНО «ЦНПРО», 2013. - 208с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин // – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества креативности одаренности / Е.П. Ильин // - СПб.: Питер СПб, 2009. - С. 306-315.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. Пособие: 2 книга / Е.И. Рогов // – М.: изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С.15-17.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК
ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ**

Елена Николаевна Шутенко
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Белгород, Россия

Аннотация. Рассматриваются концептуально-теоретические основы проблемы самореализации в высшей школе. Показывается перспектива социокультурной парадигмы разработки и решения данной проблемы за счет смещения ценностного фокуса ее научной рефлексии с категории самости на категорию сущностных сил личности, которые изначально складываются в сфере приобщения к культурно-историческим формам и образцам.

Ключевые слова: самореализация, высшая школа, студенческая молодежь, социокультурная парадигма, сущностные силы.

PROVIDING THE SELF-REALIZATION OF STUDENTS AS THE OBJECTIVE OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE UNIVERSITY

Elena N. Shutenko

*Belgorod National Research University
Associate Professor of the Department
of General and Clinical Psychology,
PhD in psychology
Belgorod, Russia*

Annotation. The conceptual and theoretical foundations of the problem of self-realization in higher education are examined. The perspective of the sociocultural paradigm of developing and solving this problem is shown by shifting the value focus of its scientific reflection from the category of self to the category of the essential forces of the individual, which initially form in the sphere of familiarizing with cultural and historical forms and patterns.

Key words: self-realization, higher school, student youth, socio-cultural paradigm, essential forces.

Кризис высшей школы актуализировал проблемы современной молодежи. Массовый характер высшего образования привел к тому, что через высшую школу проходит подавляющая часть молодого поколения, которая в силу возрастных особенностей решает для себя судьбоносную задачу самоопределения, обретения полноценного самосознания и социокультурной идентичности (Э. Эриксон, Р. Бернс, Х. Ремшмидт, Г. Таджфел, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, Е.И. Головаха, В.Н. Шубкин, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, В.А. Ядов и др.). В этой связи высшая школа должна стать школой самореализации молодежи, в которой каждый студент сможет выстроить свой профессиональный, социальный, культурный облик, спроектировать свое будущее. Между тем, ослабленный социализирующий потенциал высшей школы не позволяет вузам в полной мере взять на себя эту роль и ее охотно подбирает массовая культура. Под натиском общества потребления молодому сознанию навязывается иждивенчески меркантильный план существования. Вместо полноценной самореализации культивируется банальное самоутверждение, в

котором окружающий мир и общество есть не более чем средство удовлетворения эгоистических желаний.

В рамках методологии социокультурной детерминации мы рассматриваем самореализацию молодежи в вузовской подготовке как эффект и результат ее продуктивной социализации, достигающей своей главной задачи, а именно развития личности студента как полноценного субъекта поливекторной деятельности (учебной, профессиональной, научной, культурной, гражданской, досуговой, спортивной и др.). В психологической науке показано, что на личностном уровне процесс самореализации порождается базовой мотивацией самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, Р. Ассаджиоли и др.) Выступая ведущей интенцией жизни в студенческом возрасте, стремление к самоактуализации активизирует движение внутренних ресурсов и возможностей личности усвоить определенный опыт с тем, чтобы выразить и закрепить себя в учебе, будущей профессии, социуме, культуре. Обращаясь к изучению процесса самореализации студентов в системе высшей школы, мы рассматриваем данный процесс, с одной стороны, как ведущую линию их успешного профессионального и жизненного становления как будущих специалистов, а с другой стороны, как некий гуманитарный мейнстрим эффективности самой вузовской подготовки в целом. Таким образом, успешная самореализация студентов может служить показателем качественного построения вузовской практики, направленной на полноценное формирование личности.

На современном этапе эвристическое решение проблемы самореализации видится многими учеными в переходе от самоцентрической парадигмы ее разработки к **социокультурной парадигме**. В рамках последней исходной основой выступает развитие не столько *самости*, сколько *сущностных сил* личности, которые изначально складываются и вырабатываются в условиях взаимодействия и обращенности личности к культуре посредством опредмечивания (культурализации и персонализации) производительных сил общества (К. Маркс) [7]. При этом существенной

выступает ценность самостоятельного обращения, произвольной, сознательной деятельности по усвоению опыта культуры.

В условиях трансформации современного общества и системы образования отмечается необходимость полноценной концептуальной рефлексии проблемы самореализации студенческой молодежи в образовательном пространстве. Решение данной проблемы служит задаче построения на базе высшей школы целостной среды для полноценного развития личности с опорой на социокультурный ресурс вузовского образования.

Феномен и процесс самореализации активно разрабатывается учеными различных отраслей психологической и гуманитарной науки со второй половины XX века. Генезис проблемы самореализации как самостоятельной междисциплинарной сферы складывался на трех уровнях научного поиска – философском, социологическом и психологическом. Согласно Д.А. Леонтьеву, если на первом и последнем уровнях объектами изучения выступали соответственно человек как род и человек как вид (индивид), то на втором уровне объектом является социум как конкретная общественная структура, представляющая совокупность условий самореализации [3].

Основные аспекты разработки проблемы самореализации прослеживаются в русле трех исходных традиций ее гуманитарной рефлексии: потенциалистской, экзистенциальной, трансцендентной.

Первая линия, заданная гуманистической психологией (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.), привязывает самореализацию к действию самости, которая развертывает заложенные в ней потенции. Тот же принцип преформизма свойственен многим подходам. Так, теория аутопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела), объясняет самореализацию как самовоспроизводство человека в силу «аутопоэзной организации» самой его природы. Преформизм во многом присущ когнитивистским, гештальтистским учениям и др.

Вторая линия объясняет самореализацию не столько наличием некой сущности, сколько самим планом существования. Экзистенциальный вектор

(Ж.-П. Сартр, Р. Мэй, М. Босс и др.) утверждает приоритет здесь-бытия (Dasein) как акта сознательного выбора, заброшенного в мир индивида. «Человек ... есть лишь то, что сам из себя делает» (Ж.-П. Сартр) [5, с. 323].

Третья линия представляет самореализацию как процесс обретения достоинства (А. Gewirth) и смысла жизни в ходе нравственного поиска, выводящего субъекта за пределы своей ограниченности наличной ситуацией (И. Кант, В. Франкл, А. Лэнгле и др.). Трансцендентный вектор направляет самореализацию к высшим, духовным ценностям и смыслам [6].

В методологическом плане социально-исторический и антропологический аспекты самореализации были раскрыты К. Марксом. Как указывает Э. Фромм, в акте самореализации (Selbsterschaffung) Маркс видит основание независимости и свободы человека, антипод отчуждению и связывает его с понятием «труд» в антропологическом измерении [7].

Идеи социально-культурной и исторической обусловленности самореализации стали основополагающими в методологии разработки этой проблемы в отечественной гуманитарной науке. В работах Г.М. Андреевой, Г.С. Батищева, Л.П. Буевой, С.Л. Рубинштейна, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, И.С. Кона, В.А. Ядова и др. процесс самореализации прочно связывается с процессами социализации и сознательной деятельности человека как социального субъекта.

Преломление проблемы самореализации в историографию высшей школы на примере университета показывает, что с самого начала своего возникновения в средние века классический университет выступал как социокультурный проект подготовки дееспособной личности, передачи целостного опыта культуры, нравственных образцов поведения и мировоззрения [1]. По мере дальнейшего своего развития институт высшей школы претерпевал массу изменений, но при этом во все времена неизменной в нем оставалась ценность личностного развития студента, ценность его подготовки как гармонично развитого человека, как полноценного члена общества, а потом уже как специалиста.

В гуманистическом смысле образование и высшая школа всегда представлялась как важная сфера самореализации человека (Я.А. Коменский, П.А. Гольбах, К.А. Гельвеций, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, И. Кант, В. фон Гумбольдт, Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Сегодня необходимо придать новый импульс развитию этой сферы, в условиях системных трансформаций социума.

Развитие новых направлений исследования проблематики самореализации связывается с пересмотром положений гуманистической психологии (А. Маслоу, Р. Бернс, Р. Мэй, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.). Исходный тезис здесь состоял в том, что сама сущность человека движет его к творчеству и личностному росту, а проблемы и деформации личности есть следствие неблагоприятных социальных обстоятельств, препятствующих этому росту [4]. Такая индивидоцентрическая линия [3] полагает решение проблемы самореализации путем подстраивания социального окружения под запросы индивида, который как бы тиражирует свой потенциал и самость по миру. В этом контексте, самореализация предстает большей частью как самоутверждение личности, постоянно использующей культуру и социальные отношения для самосовершенствования.

Сегодня новые направления разработки проблемы самореализации формируются по линии преодоления ее индивидоцентрической трактовке и детерминации. На первый план выходят социально-ориентированные подходы, стремящиеся раскрыть многообразие форм, путей и механизмов реализации личности своей сущности как социального субъекта. Такие подходы отвечают исходной методологии отечественной социально-психологической науки, рассматривающей самореализацию как высший уровень и показатель продуктивной социализации человека (Г.М. Андреева, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон и др.). На базе этой методологии проведен ряд исследований самореализации отечественными учеными (Л.И. Антропова, Т.А. Ветошкина, Э.В. Галажинский, Е.Н. Городилова, Р.А. Зобов, Л.Н. Коган, Н.А. Кебина, В.Н. Келасьев, Н.В. Кленова, В.А.

Колесников, Л.А. Коростылева, Н.Н. Михайлов, А.В. Меренков, Ю.М. Пасовец, Е.Н. Петрова, М.Н. Руткевич, Л.В. Сохань, Л.А.Цыренова, Г.К.Чернявская, Н.И. Шаталова, В.И. Шинкарук и др.).

Плодотворность социокультурных направлений состоит в том, что в их контексте обнаруживается универсальный механизм самореализации, который присущ всем индивидам и группам. На уровне личности этот механизм заключается в реализации культуры в себе (а не себя в культуре), это реализация своей сущности, которая открывается изначально не столько во внутреннем плане, сколько в социальном, в постоянном посвящении себя чему-то более значительному, чем собственная личность (учебе, профессии, науке, стране, богу и т.д.). Это не самотиражирование самости, а собирание себя в социуме, посредством вхождения в мир как органичная и активная часть этого мира.

Социокультурный посыл к проблеме самореализации может служить, на наш взгляд, эвристичной почвой для ее социально-психологической разработки и воплощения в содержании деятельности психологической службы вуза, который становится своеобразным полем самореализации, социокультурным пространством поиска смыслов и способов воплощения сущностных сил студенческой молодежи.

Список литературы:

1. Гусаковский, М.А. (ред.) Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / Под ред. Мн.: БГУ. 2004.
2. Ильинский, И. М. Образовательная революция/И.М. Ильинский.— М.: МГСА. 2002.
3. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл. С. 110-123. 1997.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Спб.: Евразия. 1999.
5. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. А.А. Яковлев. М.: Политиздат. С. 319-344. 1989.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс. 1990.
7. Фромм, Э. Концепция человека у К. Маркса // Душа человека / Пер. с англ. М.: Республика. 1992.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОПТИМАЛЬНОГО
ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Анжелика Руслановна Андреева

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студентка факультета психологии,
г. Белгород, Россия*

Надежда Степановна Борзилова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей защитно-совладающего поведения студентов с разным уровнем саморегуляции. Было подтверждено то, что студентам с развитой саморегуляцией в большей степени свойственно применение адекватных, обдуманых и самостоятельных решений при возникших трудностях, а студентам с менее развитой саморегуляцией – неадекватных, по сути неосознаваемых решений, которые не ведут к преодолению препятствий на пути достижения цели, а, наоборот, к дистанцированию или снижению значимости, приписывание других качеств конечному результату.

Ключевые слова: саморегуляция поведения студентов, копинг-стратегии, защитно-совладающее поведение, юношеский возраст.

**PROTECTIVE-COPING BEHAVIOR STUDENT WITH DIFFERENT
LEVELS OF SELF-REGULATION**

Angelika R. Andreeva

*Belgorod State National Research University,
student of the faculty of Psychology,
Belgorod, Russia*

Nadezhda S. Borzilova

*Belgorod State National Research University,
Associate professors off the Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the features of students' defensive-coping behavior with different levels of self-regulation. It has been confirmed that students with developed self-regulation are more likely to use adequate, deliberate and independent solutions in the face of difficulties, and students with less developed self-regulation are inadequate, essentially unconscious decisions that do not lead to overcoming obstacles to achieving the goal, and Rather, on the contrary, to distancing or decreasing significance, attributing other qualities to the final result.

Key words: self-regulation of students' behavior, coping strategies, protective-coping behavior, youthful age.

В настоящее время тема защитно-совладающего поведения является одной из наиболее актуальных проблем изучаемых в рамках современной науки. Такой интерес объясняется спецификой изучаемого явления, а также всесторонним развитием поведения человека в разных ситуациях, в том числе под влиянием неблагоприятных факторов. Изучение механизмов психологической защиты и копинг-поведения у представителей юношеского возраста обусловлено тем, что именно в этот период юноши и девушки бывают не готовы к требованиям, которые предъявляет им общество, не способны на принятие самостоятельных и ответственных решений, и поэтому часто оказываются в стрессовых ситуациях. Для того чтобы преодолеть напряжение и возникший стресс, они зачастую прибегают к использованию механизмов защитно-совладающего поведения, определяющих эффективность выполняемых действий, а вместе с наличием в структуре личности определенного уровня саморегуляции, обеспечивается контроль и оценка результативности деятельности в целом.

К настоящему времени выполнен ряд исследований по изучению проблем механизмов психологических защит и копинг-поведения А.И. Еремеева, И.М. Никольская, Р.М. Грановская [1] и др. З. Фрейд впервые использовал термин «защита», под которым понимал средство разрешения борьбы Эго (Я) против болезненных импульсов Ид (Оно), выполняющее функцию «снятия внутреннего конфликта». Если психологическая защита носит более бессознательный характер, то «копинг» включает широкий

спектр человеческой активности, от бессознательных защит до целенаправленного преодоления каких-либо стрессовых событий. По мнению С.К. Нартова-Бочавер [2], «копинг» – это индивидуальный способ взаимодействия с возникшей ситуацией в соответствии с ее логикой, важностью в жизни индивида, а также его психологическими способностями. Изучению психической саморегуляции посвящены работы таких авторов, как К.А. Абульханова-Славская, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др. Современное определение, базирующееся на личностных аспектах саморегуляции, было предложено В.И. Моросановой [3] и рядом других авторов. Так, по их мнению, осознанная саморегуляция – это многокомпонентный процесс по инициации, построению и управлению психической активности для того, чтобы достичь субъектно-выдвинутые цели деятельности. Несмотря на теоретическую разработанность этих феноменов, на данный момент недостаточно работ, которые изучают и раскрывают специфику защитно-совладающего поведения в юношеском возрасте, лежащих в основе саморегуляции поведения личности.

Мы предположили, что существуют различия при выборе защитно-совладающего поведения у студентов с разным уровнем саморегуляции, а именно наиболее используемыми защитами и копинг-стратегиями у студентов с высоким уровнем саморегуляции являются планирование решения проблемы, а с низким – регресс и компенсация.

В контексте нашего исследования для решения поставленных задач использовались следующие методики: Опросник «Индекс жизненного стиля», разработанный Р. Плутчиком с соавторами, адаптированный Л.И. Вассерманом с коллегами; методика «Индикатор копинг-стратегий», автор Д. Амирхан, адаптирована Т.Л. Крюковой; опросник «Стиль саморегуляции поведения», разработанный В.И. Моросановой. Статистическая обработка данных проводилась с использованием r_s -Спирмена и H-критерия Крускала-Уоллиса на основе SPSS – 17. Исследование проводилось на базе НИУ

«БелГУ» г. Белгорода. В нем приняло участие 50 человек, из них 15 юношей и 35 девушек в возрасте от 18 до 20 лет.

С помощью коэффициента корреляции r_s -Спирмена были обнаружены тесные корреляционные связи между регуляторными процессами и показателями защитно-совладающего поведения студентов. Внутри методики выявилась значимая прямая корреляционная связь между симптомокомплексом планирование и интеллектуализация ($r=0,374$, $p\leq 0,01$), то есть, чем выше способность самостоятельно строить детализированные, иерархичные и устойчивые планы, цели деятельности, тем выше потребность преодолевать фрустрирующие переживания путем чрезмерно «умственного» способа, за счет создания логических или псевдоразумных обоснований своего переживания, действия и поведения.

Существует значимая обратная связь симптомокомплекса моделирование и регрессия ($r=-0,378$, $p\leq 0,01$). Таким образом, чем более выражены у человека способности выделять значимые условия достижения целей, как в текущих событиях, так и в перспективном будущем, тем менее он склонен, в случае возникновения проблем, упрощать намеченные цели, делать их более доступными, ослаблять контроль над ситуацией.

Наблюдается положительная корреляционная связь между программированием и подавлением ($r=0,368$, $p\leq 0,01$), то есть чем более развита потребность у личности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, тем более выраженной становится потребность вытеснять нежелательные мысли, чувства, желания, вызывающие тревогу. Также этот показатель положительно связан с интеллектуализацией ($r=0,371$, $p\leq 0,01$), что говорит нам о том, что точная разработка своих программ действий, приводит в дальнейшем в случае рассогласования результатов, к детальному, но не всегда разумному переосмысливанию, и изменению своих установок в пользу противоположного.

Обратная корреляционная связь наблюдается в оценивании результатов с компенсацией ($r=-0,532$, $p\leq 0,01$): чем больше потребность производить реальную оценку полученных результатов, тем меньше осуществляются попытки найти подходящую замену реального или воображаемого дефекта, недостатка, сложившегося обстоятельства. Также прослеживается положительная связь данного компонента саморегуляции с планированием решения проблемы ($r=0,503$, $p\leq 0,01$), то есть чем выше потребность в анализе ситуации и возможных вариантов поведения, а также выработке необходимых стратегий для разрешения проблем, тем более развита адекватная оценка человеком себя и результатов своей деятельности и поведения.

Обратная связь гибкости с реактивными образованиями ($r=-0,455$, $p\leq 0,01$) свидетельствует о том, что высокий уровень развитой способности перестраивать, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, соответствует низкому уровню способности предотвращать неприятные, неприемлемые мысли, чувства и поступки путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Отмечается положительная связь самостоятельности с замещением ($r=0,374$, $p\leq 0,01$) и дистанцированием ($r=0,367$, $p\leq 0,01$): чем более склонен человек самостоятельно организовать свою активность, планировать деятельность и поведение, тем выше у него потребность в разрядке подавленных эмоций, путем направления их на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, которые вызвали негативные чувства; или путем снижения значимости и степени эмоциональной вовлеченности в проблемную ситуацию.

И, наконец, выявлена значимая обратная связь общего уровня саморегуляции и компенсации ($r=-0,362$, $p\leq 0,01$): чем более сформирована индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности человека, тем менее он склонен находить замену реального или воображаемого недостатка другим качеством, или присвоения себе

достоинств, ценностей другой личности. И значимая прямая корреляционная связь с планированием решения проблемы ($r=0,491$, $p\leq 0,01$), что может означать, что, чем выше уровень самостоятельности, гибкости и адекватности регулирования изменившихся ситуаций, тем выше потребность целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом имеющихся личностных ресурсов.

С целью выявления различий в выборе защитно-совладающего поведения в группах с низким, средним и высоким уровнями саморегуляции был проведен статистический анализ данных с применением H-критерия Крускала–Уоллиса. В результате были получены следующие данные, которые представлены в таблице 1. Выявленные статистически значимые различия по таким показателям, как «регрессия» ($H=10,958$; $p\leq 0,01$), «компенсация» ($H=6,489$; $p\leq 0,05$) и «планирование решения проблемы» ($H=13,533$; $p\leq 0,01$), означают, что существуют различия в выборе защитно-совладающего поведения у студентов с высоким и низким уровнями саморегуляции. Так, студентам с низким уровнем саморегуляции свойственно избегать тревогу, напряжение путем перехода на более ранние стадии психического развития, использовать более привычные и простые поведенческие стереотипы, или находить замену посредством фантазирования и приписывать другие качества реальным возникшим проблемам. Студентам с высоким уровнем, напротив, характерно преодолевать трудности за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом сложившихся условий, прошлого опыта и имеющихся личностных ресурсов.

Таблица 1.

**Результаты статистического анализа показателей защитно-
совладающего поведения у студентов с разным уровнем саморегуляции**

Показатели защитно- совладающего поведения	Выраженность уровней саморегуляции в %			N _{эмп}
	высокий	средний	низкий	
Отрицание	22,30	29,86	22,39	3,308
Подавление	26,40	22,95	28,36	1,259
Регрессия	18,00	24,14	35,57	10,958***
Компенсация	19,73	24,55	33,11	6,489**
Проекция	25,70	20,83	32,29	5,288
Замещение	27,90	24,21	24,86	0,608
Интеллектуализация	28,87	26,88	19,82	3,153
Реактивные образования	25,33	26,40	24,32	0,176
Конфронтация	26,67	25,19	24,71	0,149
Дистанцирование	26,70	20,50	31,71	5,166
Самоконтроль	28,87	22,62	26,21	1,683
Поиск социальной поддержки	21,20	25,29	30,43	2,962
Принятие ответственности	27,90	21,48	28,96	2,852
Бегство-избегание	27,80	21,83	28,54	2,335
Планирование решения проблемы	34,67	26,05	14,86	13,533***
Положительная переоценка	29,13	24,24	23,50	1,372
<i>Примечания: * - $p \leq 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$</i>				

Таким образом, в результате проведенного исследования наша гипотеза подтвердилась. Студентам с развитой саморегуляцией в большей степени свойственно применение адекватных, обдуманых и самостоятельных решений при возникших трудностях, а студентам с менее развитой саморегуляцией – неадекватных, по сути неосознаваемых решений, которые не ведут к преодолению препятствий на пути достижения цели, а скорее, наоборот, к дистанцированию или снижению значимости, приписывание других качеств конечному результату.

Список литературы:

1. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М.Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.:Речь, 2000. – 507 с.
2. Нартова-Бочавер, С.К. Копинг-поведение в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер/ // Психологический журнал. – 1997. – №4 (18). – С. 20-30.
3. Моросанова, В.И. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками / В.И. Моросанова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – №5 (13) [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html> (дата обращения: 07.05.2016).

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Оксана Александровна Бобух

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студентка факультета психологии,
г. Белгород, Россия*

Надежда Степановна Борзилова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования учебной мотивации студентов с разным уровнем саморегуляции поведения. Было установлено то, что от уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студентов I и III курсов зависят учебные мотивы, направленные на приобретение знаний и овладение профессиональными знаниями, формирование профессионально важных качеств.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, учебная мотивация, юношеский возраст, студенты первого и третьего курсов.

EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR

Oxana A. Bobyh

*Belgorod State National Research University,
student of the faculty of Psychology,
Belgorod, Russia*

Nadezhda S. Borzilova

*Belgorod State National Research University,
Associate professors of the
Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the educational motivation of students with different levels of self-regulation of behavior. It was established that the educational motives aimed at acquiring knowledge and mastering professional knowledge, the formation of professionally important qualities depend on the level of formation of the individual system of conscious self-regulation of voluntary activity of students of the first and third years.

Key words: self-regulation of behavior, educational motivation, youth, first and third year students.

Проблему выбранной нами темы исследования определяет тот факт, что процесс саморегуляции поведения студентов сегодня в значительной степени зависит от воздействий внешней среды, от общепринятых норм, ценностей и идеалов общества, и оттого, какие моральные и нравственные нормы будут являться ориентирами для осмысленности жизни. Все это оказывает непосредственное влияние на учебную мотивацию, качество приобретенных знаний, умений, навыков, и как итог, формирует хорошего специалиста в профессиональной деятельности.

Студенческий возраст является особым периодом в жизни людей, это переход от юности к взрослости, начало самостоятельной, взрослой жизни. Современные исследования, проведенные в психологической лаборатории саморегуляции Психологического института Российской академии образования свидетельствуют о том, что высокая продуктивность учебной

деятельности обеспечивается саморегуляцией при формировании ее эффективного индивидуального стиля. В учебной деятельности мотивация обеспечивает стремление учащихся к познанию и достижению более широкого круга целей, а развитие осознанной саморегуляции, являясь психологическим инструментом, обеспечивает непосредственно реализацию познавательной активности и мотивации достижения успехов в обучении [1].

Эффективным обучение становится только тогда, когда студент самостоятельно организует процесс своего обучения, самостоятельно осознанно и активно управляет процессом учения. Данная самостоятельность определяется таким личностным образованием, как самоанализ, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль, самооценка. «Л.И. Божович отмечает, что существенной предпосылкой для создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов» [2, с.81].

Мы предположили, что студенты с более высоким уровнем саморегуляции поведения будут отличаться преобладанием внутренней учебной мотивации, а студенты с низким уровнем саморегуляции поведения – внешней учебной мотивацией. Для проведения исследования нами были использованы следующие методики: методика по определению учебной мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и Опросник «Стиль саморегуляции поведения-98» - ССП-98 В.И. Моросановой. При обработке эмпирических данных, нами использовались методы описательной статистики: t-критерия Стьюдента, H-критерий Крускала-Уоллеса, коэффициента корреляции r-Спирмена, на основе статистического пакета IBMSTATISTICS19. Исследование осуществлялось на базе факультета психологии педагогического института НИУ «БелГУ», среди которых 20 студентов I курса и 30 - III курса в возрасте от 18 до 20 лет.

Изучая учебную мотивацию студентов при помощи Опросника ССП-98 В.И. Моросановой, нами были выявлены различия в мотивации обучении

между показателями студентов разных курсов, поэтому выборка была разделена на 2 группы - студентов I и III курса.

Анализируя полученные данные, мы заключили, что у студентов I курса преобладает мотив «овладение профессией», что указывает на заинтересованность первокурсников к выбранной профессии, на стремление овладеть профессиональными знаниями, сформировать профессионально важные качества для того, чтобы быть специалистом в данной сфере, в то же время у опрошенных нами студентов III курса в мотивации обучения преобладает мотив «получения диплома». Они стремятся получить диплом при формальном усвоении знаний, не проявляют интерес к изучаемым дисциплинам, к выбранной и осваиваемой профессии.

При помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой нами была изучена структура саморегуляции поведения студентов. В ходе исследования было установлено, что различия в компонентах саморегуляции у студентов разных курсов несущественны, и по шкалам «планирование» и «программирование» различий не установлено. Однако у студентов I курса выше показатели по параметрам «оценка результата» и «гибкость», чем у студентов III курса. Таким образом, у первокурсников лучше развиты субъективные критерии оценки результатов, адаптируются к измененным условиям при получении рассогласованных результатов с целью деятельности, легко перестраивают планы, программу действий, поведение. У третьекурсников напротив показатели шкал «моделирование» и «самостоятельность» выше, чем у студентов I курса, что говорит о способности студентов III курса лучше выделять значимые условия достижения целей в текущих и возможных ситуациях в соответствии с выбранным планом поведения и действий, делать это самостоятельно и контролировать процесс деятельности и анализировать результаты. Все это является характерным для студентов более старших курсов, имеющих больший опыт, знания и навыки, нежели студенты-первокурсники.

Для того чтобы выявить различия особенностей учебной мотивации студентов с разным уровнем саморегуляции поведения, нами был использован Н-критерий Крускала-Уолиса, и получены следующие результаты, представленные в таблице 1. Нами были получены статистически значимые различия в группе первокурсников по показателям «приобретение знаний» $H=4,837$ при $p \leq 0,01$ и в группе третьекурсников – «овладение профессией» $H=4,738$ при $p \leq 0,01$.

Таблица 1.

Результаты статистического анализа показателей учебной мотивации у студентов с разным уровнем саморегуляции

1 курс	Уровни саморегуляции			Нэмп
	Низкий (в ср.б.)	Средний (в ср.б.)	Высокий (в ср.б.)	
Мотивация обучения				
Приобретение знаний	3,6	7,2	7,2	4,837*
Овладение профессией	4,5	4	5	0,962
Получение диплома	3,75	5	7,5	17,002
3 курс	Уровни саморегуляции			Нэмп
	Низкие (в ср.б.)	Средний (в ср.б.)	Высокие (в ср.б.)	
Мотивация обучения				
Приобретение знаний	9	9	12,6	2,331
Овладение профессией	6	4	7,5	4,738*
Получение диплома	8,5	7,5	8	0,408
Примечания: * - $p \leq 0,01$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$.				

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что от уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студентов I и III курсов зависит учебные мотивы, направленные на приобретение знаний и овладение профессиональными знаниями, формирование профессионально важных качеств соответственно.

Мы можем отметить, что чем выше уровень саморегуляции, тем более сформированные данные мотивы учения, так у первокурсников с высоким уровнем саморегуляции мотив «приобретение знаний» является ведущим, они любознательны, имеют высокую познавательную активность, что вызвано и интересом к новой для них учебной деятельности. Студенты-третьекурсники с высоким уровнем саморегуляции стремятся к овладению выбранной профессией, стать хорошим психологом, что говорит о формировании на третьем году обучения образа специалиста-профессионала.

С целью выявления связей мотивации обучения в вузе в зависимости от саморегуляции студентов нами был использован корреляционный анализ при помощи коэффициента корреляции r -Спирмена. Статистически значимых корреляционных связей между изучаемыми параметрами внутри двух групп (I курс и III курс) установлено не было, однако, были получены две значимые положительные (прямые) корреляционные связи в группе студентов III курса обучения: между параметром «приобретение знаний» и параметрами «самостоятельность» ($r = 0,287$ при $p < 0,05$), свидетельствующая об автономности студентов в организации своей познавательной активности, они самостоятельно планируют свою деятельность, направленную на приобретение знаний, контролируют ход ее выполнения, анализируют и оценивают как промежуточные, так и конечные результаты проделанной работы. А также связь между параметрами «приобретение знаний» и «общий уровень саморегуляции» ($r = 0,328$ при $p < 0,05$), которая отражает осознанное выдвижение студентами и достижение познавательных целей, направленных на приобретение знаний в вузе, а также способность овладевать новыми видами учебной, научной деятельности независимо от влияния личностных, характерологических особенностей, препятствующих удовлетворению познавательного интереса.

Таким образом, мы определили, что специфика учебной мотивации и саморегуляции поведения студентов разных курсов заключается в следующем: у первокурсников преобладает мотив «приобретение знаний», а

у третьекурсников – незначительно мотив «получение диплома» над мотивом «овладение профессией». Все компоненты саморегуляции у студентов имеют первого и третьего курсов имеют средний уровень сформированности. Мы установили, что от уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студентов I и III курсов зависят учебные мотивы, направленные на приобретение знаний и овладение профессиональными знаниями, формирование профессионально важных качеств.

Список литературы:

1. Моросанова, В.И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения / В.И Моросанова., И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова // Психологические исследования. — 2012 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.05.2016).
2. Дворникова, Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента / Т.А. Дворникова // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2011. - №3. – С. 79-84.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

*Ирина Александровна Верченко,
Сургутский государственный
педагогический университет,
старший преподаватель,
Сургут, Россия*

*Ксения Юрьевна Гринева,
Сургутский государственный
педагогический университет,
старший преподаватель,
Сургут, Россия*

Аннотация. В статье определяется актуальность исследования проблемы психологического здоровья студентов. Рассмотрены критерии психологического здоровья. Представлены результаты исследования особенностей психологического здоровья студентов. Выделены формы взаимодействия педагога со студентами по формированию психологически здорового образа жизни.

Ключевые слова: психологическое здоровье, критерии психологического здоровья, условия формирования психологического здоровья, индивидуальные и групповые формы взаимодействия, психолого-педагогическое просвещение, воспитание психологического здоровья студентов.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS FOR HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS' LIFE

Irina A. Verchenko

*Surgut State Pedagogical University,
Senior lecturer,
Surgut, Russia*

Ksenia U. Grineva

*Surgut State Pedagogical University,
Senior lecturer, Surgut, Russia*

Annotation. The urgency of the study of the problem of the students' psychological health is determined in the article. Criteria of psychological health are considered. The results of a study of the psychological health of students are presented. Forms of interaction between the teacher and students on the formation of a psychologically healthy lifestyle are singled out.

Key words: psychological health, psychological health criteria, psychological health formation conditions, individual and group forms of interaction, psychological and pedagogical education, education of students' psychological health.

В национальной доктрине образования Российской Федерации одной из основных целей развития образования до 2025 г. названо *воспитание здорового образа жизни* [6]. Понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности [2]. По данным

современных исследований уровень здоровья человека на 15-20% обусловлен генетическими факторами, на 25% его определяют экологические условия и на 50-55% – условия образа жизни самого человека [4].

Проблеме здорового образа жизни посвящены многочисленные отечественные и зарубежные исследования (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, Г.К. Долинский, В.М. Дильман, Ю.П. Лисицын и др.). В этих исследованиях отмечается необходимость формирования усилий самого человека вести здоровый образ жизни (И.И. Брехман, Ю.П. Лисицын, И.В. Полунина, Б.Н. Чумаков и др.). В многочисленных работах, посвященных здоровому образу жизни, преимущественно рассматривается проблема преодоления вредных привычек или других видов нарушений здорового образа жизни, однако вопросы профилактики и условий формирования здорового образа жизни, занимая значительное место в педагогических разработках, часто имеют недостаточное научное обоснование с позиции психологии. Проблема психологических основ формирования здорового образа жизни остаётся недостаточно разработанной.

Студенты, как составная часть молодежи, представляют собой особую социальную группу, отличающуюся свойственными ей условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией. Они относятся к группе повышенного риска, так как на непростые проблемы студентов, такие как высокая эмоциональная и умственная нагрузка, необходимость приспособления к новым условиям проживания и обучения, накладывается негативное воздействие кризиса всех основных сфер общества и государства. Все это приводит к ухудшению адаптации студентов к действующим факторам, следствием чего являются возникающие серьезные психологические проблемы.

Таким образом, важной задачей является поддержание и формирование психологически здорового образа жизни студентов как фактора успешного освоения учебной, общественной, культурно-нравственной и других сфер жизнедеятельности.

В современную отечественную психологию понятие «психологического здоровья» было введено И.В. Дубровиной. По мнению автора, психологическое здоровье предполагает осознание человеком особенностей и качеств своего психического и личностного развития, отношение к осознаваемым психическим и личностным особенностям и качествам, гуманистическую направленность личности [3].

В отечественной науке перечень критериев психологического здоровья предлагают Н.Д. Лакосина и Г.К. Ушаков. В первую очередь авторы относят к ним: соответствующую возрасту человека зрелость чувств; максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности; гармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; критический подход к обстоятельствам жизни; адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду); способность планировать и осуществлять свой жизненный путь и пр. [5].

Таким образом, *психологическое здоровье* представляет собой оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности, включающее мотивационную, эмоциональную, познавательную, волевую сферы; это внутреннее состояние человека, обеспечивающее ему адекватную действительности регуляцию поведения.

В соответствии с требованиями современных законов (Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан; Проект Федерального закона РФ «Об охране психологического здоровья граждан в Российской Федерации»; ФГОС ВО) образовательная среда предполагает создание психологических условий с опорой на внутренний личностный потенциал, в результате которого происходит комплексная оптимизация и оздоровление образа жизни и целостной личности.

Решение данного вопроса предполагает анализ условий, влияющих на формирование психологического здоровья обучающихся. В связи с тем, что

ключевая роль в становлении психологического здоровья отводится самому субъекту, деятельность педагога должна быть направлена на создание среды, способствующей развитию у обучающихся потребности в его формировании.

В исследовании особенностей психологического здоровья приняли участие 112 обучающихся – студентов 1-4 курсов БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет».

Исследование включало в себя диагностику критериев сформированности психологического здоровья, а также условий, необходимых для его развития. При выборе диагностического инструментария мы опирались на психологическую модель здорового образа жизни, предложенную И.О. Бабушкиной (рис. 1.) [1].

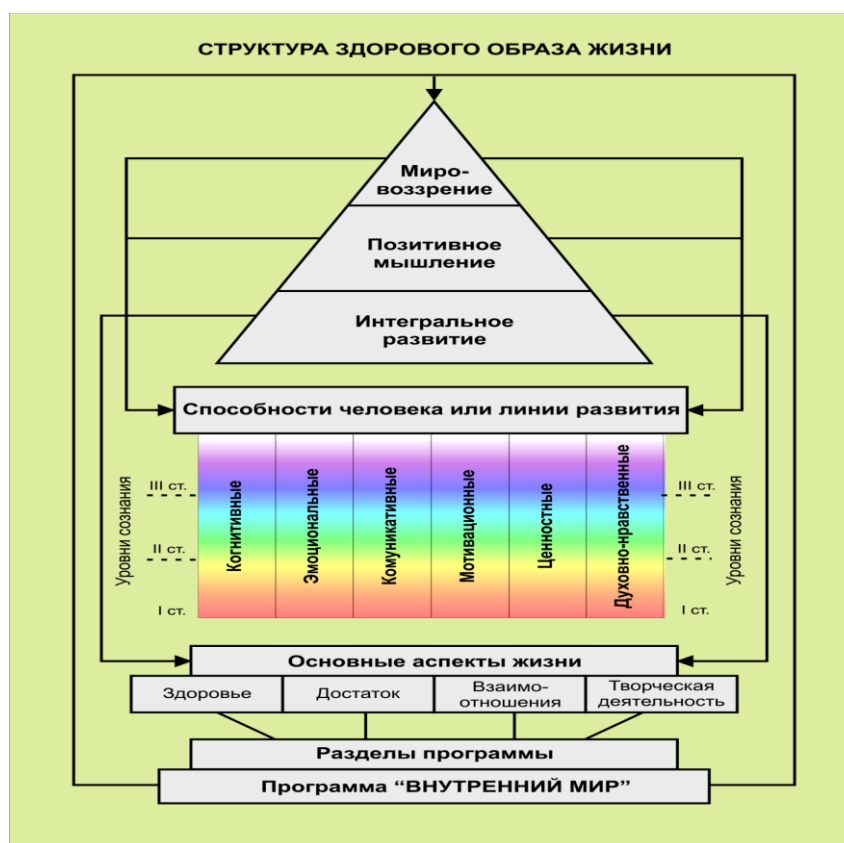


Рис. 1. Психологическая структура здорового образа жизни
(И.О. Бабушкина)

С помощью метода наблюдения нами были определены особенности сформированности у студентов когнитивного, эмоционального, коммуникативного, мотивационного, ценностного и духовно-нравственного критериев психологического здоровья. Результаты наблюдения за каждым испытуемым были занесены в заранее разработанные бланки (таблица 1).

Таблица 1

Карта наблюдения за психологическим здоровьем обучающихся

Критерии психологического здоровья	Единицы наблюдения	Ф.И.О. студента	Ф.И.О. студента	Ф.И.О. студента
Когнитивный	Знает и соответствует правилам поведения на занятии и вне его			
Эмоциональный	Проявляет тревожность			
	Преобладает хорошее настроение			
Коммуникативный	Активно участвует в групповой работе			
	Обращается за помощью к одноклассникам			
	Доброжелателен и дружелюбен			
	Избегает разговоров			
	В разговоре беспокойный и сбивающийся с темы			
	Одноклассники считают с его мнением и обращаются за помощью			
Мотивационный	Проявляет интерес к учебной работе			
	Временами проявляет отсутствие интереса			
	Вял, безынициативен			
	Активен на занятиях			
Ценностный	Добивается целей			
Духовно-нравственный	Стремится к саморазвитию			
	Честный, совестливый			

В ходе обобщения результатов наблюдения было выявлено, что 30,4% студентов характеризуются высоким уровнем психологического здоровья, что указывает на полноценное личностное развитие, высокий уровень самосознания, гуманистическую направленность; 46,4% – средним уровнем, предполагающим недостаточное осознание особенностей и качеств своего психического и личностного развития. При этом 23,2% испытуемых имеют низкий уровень, характеризующийся нарушением гармонизации отношений

с самим собой и окружающими, преобладающими пессимистическими настроениями, суетливостью, тревожностью и т.д.

Анализ полученных результатов позволил определить перечень необходимых условий, направленных на формирование психологически здорового образа жизни: благоприятные взаимоотношения с окружающими; высокий статус в коллективе сверстников; наличие хобби, увлечений; благоприятный социально-психологический климат в коллективе; удовлетворенность собой; адекватность самооценки. Создание таких условий в образовательной среде включает в себя деятельность педагогов по двум основным формам взаимодействия со студентами (таблица 2).

Таблица 2

Формы взаимодействия педагога со студентами по формированию психологически здорового образа жизни

Форма взаимодействия	Цель
Групповые формы	Формирование благоприятных взаимоотношений в студенческих группах, повышение учебной и социальной мотивации
Индивидуальные формы	Обучение студентов техникам и приемам самопознания, самоудовлетворенности, саморазвития

Работа по созданию условий, направленных на формирование психологического здоровья студентов, может быть реализована в формах *психолого-педагогического просвещения* преподавателей и студентов, а также комплекса *воспитательных мероприятий* (таблица 3).

Основным критерием результативности реализации психолого-педагогического просвещения и воспитательной работы будет выступать критерий сформированности у студентов правильного понимания психологически здорового образа жизни. Основными показателями такого критерия будут служить: активизация познавательной деятельности обучающихся; информированность по содержанию компонентов психологического здоровья; образ жизни, направленный на формирование психологического здоровья.

Формы работы с субъектами образовательной среды по формированию психологически здорового образа жизни

Форма работы	Цель, задачи	Приемы, метода взаимодействия
Психолого-педагогическое просвещение преподавателей	Информирование о необходимости формирования психологического здоровья обучающихся как фактора успешной социализации, учебной, воспитательной и других видов деятельности. Главная задача – показать, каким образом педагоги могут способствовать созданию необходимых условий, т.е. органическое вплетение ситуации передачи знаний в процесс практической деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> – Групповые консультации с целью повышения психологической компетентности педагогов в тех вопросах, которые актуальны для студенческого возраста; – Индивидуальные беседы; – Консультирование как помощь в организации эффективного педагогического общения и пр.
Психолого-педагогическое просвещение студентов	Информирование об особенностях психологического здоровья и способах его формирования и представляет собой деятельность по развитию потребности в знаниях о здоровье и здоровом образе жизни, желанию использовать информацию в интересах собственного личностного роста; формирование потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании.	<ul style="list-style-type: none"> – Кураторские часы. – Разработка буклетов. – Инфографика и пр.
Воспитательная работа	Повышение уровня компетентности в области психологического здоровья, реализацию индивидуальных возможностей, личностного роста и совершенствования; реализацию комплекса индивидуально ориентированных мер по повышению уровня психологически здорового образа жизни.	<ul style="list-style-type: none"> – Тренинговые занятия.

Итак, эффективная организация и реализация данных условий будет способствовать полноценному психическому развитию личности, гармонизации внутреннего мира и социальных отношений, потребности в саморазвитии и совершенствовании, что будет находить свое отражение в

различных сторонах учебной, творческой и других сферах жизнедеятельности студентов.

Список литературы:

1. Бабушкина, И.О. Психологическое сопровождение здорового образа жизни студентов педагогических специальностей [Текст] : автореф. дисс. ... канд.психол.наук / И.О. Бабушкина. – Нижний Новгород. – 2011.
2. Васильева, О. С. Валеология – актуальное направление современной психологии // Психол. вестн. РГУ. Ростов н/Д, 1997. Вып. 3. С. 406–411.
3. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования [Текст]: моногр. – М.: Моск. психол.-соц ун-т. – 2014.
4. Козлов, А.В. Методика диагностики психологического здоровья [Текст] / А.В. Козлов // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 110-117.
5. Лакосина, Н.Д. Медицинская психология [Текст] / Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков. – М. , 1996.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании». - Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

Лариса Владимировна Годовникова
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
Белгород, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья будущих педагогов. Затрагиваются вопросы обучения способам профилактики эмоциональных проблем в профессиональной деятельности педагогов, описываются некоторые способы и приёмы поддержания эмоционального благополучия учителя.

Ключевые слова: психологическое здоровье, эмоциональное выгорание, эмоциональное благополучие.

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF A FUTURE TEACHER AS A PRIORITY OBJECTIVE OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE UNIVERSITY

Larisa V. Godovnikova

*Belgorod state national research University,
associate Professor of
developmental and social psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article is devoted the problem of preservation and strengthening of psychological health of future teachers. Addresses the issues of learning the ways of prevention of emotional problems in the professional activity of teachers, describes some of the methods and techniques of maintaining emotional well-being of the teacher.

Key words: psychological health, emotional burnout, emotional well-being.

В настоящее время вопрос сохранения психологического здоровья и оптимального функционального состояния населения стоит особенно остро, и это исследователи связывают не только с экологией и неблагоприятной наследственностью. Состояние здоровья человека чрезвычайно привязано к образу жизни, который он ведёт. Отсюда правильная, нацеленная на сбережение собственного здоровья организация образа жизни человека выступает самостоятельной ценностью и справедливо рассматривается педагогами в качестве цели образования. Однако сохранение здоровья, и особенно психологического, – процесс двусторонний, здоровые ученики обучаются у здорового учителя, поэтому укрепление здоровья педагогов должно также находиться в приоритетах образовательной деятельности в общеобразовательных организациях. Но начало воспитания ценностного отношения к здоровью у педагогов должно начинаться ещё в стенах вуза со

студенческой скамьи. Отсюда одной из приоритетных задач психологической службы вуза видится психологическое сопровождение студентов и преподавателей с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния.

Здоровье - состояние организма, при котором отмечается высокая сопротивляемость (устойчивость) к действию различных факторов среды, проявляется высокая умственная и физическая работоспособность, социальная адаптированность и умение вести здоровый образ жизни. В рамках изучаемого вопроса хочется остановиться на проблеме психологической устойчивости к действию раздражающих факторов среды.

Основу психологического здоровья в профессиональной среде по А.В. Антоновскому составляют следующие аспекты:

- чувство соответствия между собственными возможностями и требованиями среды;
- адекватная оценка возможностей;
- переживание ситуации как важной и имеющей индивидуальный смысл и значение;
- чувство собственной значимости и эффективности действий;
- восприятие среды как значимой и доброжелательной;
- ожидание положительных результатов деятельности [1, с.90].

В случае отсутствия или дисбаланса данных составляющих может возникнуть эмоциональное напряжение, приводящее к стрессу. Под длительным влиянием стрессогенных факторов стресс перерастает в дистресс, когда уже не срабатывают защитные механизмы человека. И если сам стресс иногда даже полезен для мобилизации собственных ресурсов, то состояние дистресса в профессиональной деятельности приводит к эмоциональным расстройствам и может закончиться эмоциональным выгоранием педагога. Необходимо обучать будущих педагогов способам профилактики эмоционального перенапряжения в профессиональной деятельности.

Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны паузы, т.е. отдых от работы и других нагрузок. Психологи советуют иногда просто убежать от жизненных проблем, позволять себе развлечься, найти занятие, которое было бы увлекательным и приятным. Чтение художественной литературы, занятие любимым делом, не связанным с работой, некоторые педагоги считают тратой времени в ущерб своей профессиональной деятельности, однако хобби для профессионала является, в том числе, и средством личностного роста, и необходимым отдыхом.

Большим оздоравливающим потенциалом обладают различные психотехники, снимающие психическое напряжение в течение и по завершению рабочего дня. Овладение такими психологическими умениями и навыками, как аутотренинг, нервно-мышечная релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь, способствуют снижению уровня стресса, ведущего к «выгоранию».

Некоторые приёмы можно использовать в качестве «скорой помощи» прямо на рабочем месте, чтобы срочно восстановить пошатнувшееся эмоциональное состояние. Для этого не требуется специального тренажера и каких-то специфических условий, психотехники тем и хороши, что ими можно пользоваться в учительской или в своём рабочем кабинете. Представляется целесообразным вооружать будущих учителей психотехническими приёмами в процессе обучения в вузе, поскольку это пригодится не только в дальнейшей профессиональной деятельности, но и в овладении своим эмоциональным состоянием в актуальных стрессогенных условиях вузовского обучения (например, при сдаче особо значимого экзамена).

К наиболее эффективной и доступной для будущих учителей технике можно отнести нервно-мышечную релаксацию. Студенты быстро ею овладевают, некоторые элементы используют сразу же после занятия. Результаты исследований ученых показывают, что, находясь в состоянии релаксации, человек способен ускорять перестройку некоторых биоритмов,

быстро вызывать анестезию некоторых участков тела, быстро засыпать, улучшать способность концентрации внимания, обеспечивать лучшую мобилизацию преднастроенных реакций.

В целом, переживание состояний релаксации и аутогенного погружения существенно повышает возможности профилактики выраженных неблагоприятных состояний – снятия стрессовых реакций, а также формирования состояний повышенной работоспособности. Метод активной нервно-мышечной релаксации состоит из серии упражнений по произвольному расслаблению основных мышечных групп тела. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного напряжения и быстро следующего за ним расслабления соответствующей мышечной группы.

Субъективно процесс расслабления представлен ощущениями размягчения, распространения волны тепла и приятной тяжести в обрабатываемом участке тела, чувством покоя и отдыха. Названные ощущения – следствие устранения остаточного, обычно не замечаемого напряжения в мышцах, усиления кровенаполнения сосудов данной области и соответственно усиления обменных и восстановительных процессов.

Основные предпосылки занятий нервно-мышечной релаксацией состоят в следующем:

1. Стресс и тревожность связаны с мышечным напряжением.
2. При ослаблении напряжения мышц можно достигнуть значительного уменьшения переживания беспокойства, тревоги, других проявлений повышенного возбуждения.
3. Ощущения расслабления мышц легче достигнуть и почувствовать при сравнении с напряжением [2, с.40].

Ещё одним из способов профилактики эмоциональных срывов является обмен профессиональной информацией с друзьями, коллегами и представителями других служб. Сотрудничество даёт ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива.

И в целом, стратегия сотрудничества представляется более эмоционально и психологически здоровой, чем другие стратегии взаимодействия в профессиональной среде.

Так, в нашей профессиональной жизни много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком большое стремление к победе создаёт напряжение и тревогу, делает человека излишне агрессивным, что способствует, в свою очередь, возникновению «синдрома эмоционального выгорания».

Если педагог в соревновании видит смысл педагогической деятельности, постоянно нацеливает учащихся на достижение успеха любой ценой, то данная установка начинает невротизировать не только педагога, но и учащихся. Психологи считают постоянное стремление к превосходству, перфекционизм, причиной многих невротических реакций у учащихся, вплоть до школьных неврозов.

И наоборот, когда педагог анализирует свои эмоции, делится ими с другими коллегами, вероятность выгорания значительно снижается, или этот процесс не так явно выражен. Взаимоподдержка педагогов важна не только профессионально (решение сходных проблем по аналогии), но и эмоционально.

И главное. Физические нагрузки и здоровый образ жизни значительно снижают риск эмоционального неблагополучия в профессиональной деятельности. В заключение ещё раз отметим, что внутреннее управление своим состоянием может способствовать сохранению психологического здоровья педагогов и этому необходимо учиться, будучи ещё студентами.

Список литературы:

1. Антоновский, А. В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладения у педагогов средних школ: «цена» и «стоимость» психической адаптации / А. В. Антоновский // Вестник

Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. - 2010. - N 1. - С. 89-98.

2. Леонова, А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1993. – 123 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ

***Наталья Николаевна Доронина**
Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье отмечается актуальность использования арт-терапии в работе со студентами вуза. Средства арт-терапии можно использовать как в индивидуальной форме, так и групповой. В системе образования предпочтение отдается групповой форме, т.к. это позволяет работать с более широким кругом людей и имеет ряд преимуществ. Занятия с использованием элементов арт-терапии будут той самой необходимой психологической помощью студентам, позволит им раскрыть себя и увидеть других новым, осмысленным взглядом.

Ключевые слова: арт-терапия, студенты вуза, психологическая помощь.

THE USING OF ART THERAPY IN THE WORKING WITH STUDENTS

***Natalia N. Doronina**
Belgorod National Research University,
Associate Professor of
developmental and social psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article notes the relevance of the use of art therapy in working with students. Means of art therapy can be used in individual and group forms. In education, preference is given to group forms, as it allows you to work with a wider range of people and has a number of advantages. Classes of art therapy with students are the most necessary psychological help, that will allow them to discover themselves and to see others in a new, meaningful look.

Key words: art therapy, students of the University, psychological help.

В настоящее время системой образования предъявляются высокие требования не только к уровню знаний, которые были получены в ходе обучения, но и к уровню развития личности выпускника. Все больше возникает психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться студентам в период обучения в вузе. В связи с этим актуальным является психологическое сопровождение профессионального образования в высших учебных заведениях. Специалистами на всех уровнях подчеркивается, что эффективное решение задач, стоящих перед современной системой высшего образования, может быть возможным лишь при участии квалифицированного психологического персонала в образовательном процессе.

Проблемы студентов, которые возникают в период обучения в высшем учебном заведении, на различных этапах обучения имеют свою специфику. Так, у первокурсников, чаще всего, это сложности, которые возникают в процессе адаптации к вузу. У студентов вторых-третьих курсов в большинстве случаев проблемой является разочарование в выбранной специальности, снижение мотивации, потеря интереса к учебе. Для старшекурсников наиболее актуальными становятся вопросы самоопределения и планирования профессиональной деятельности. А также существуют проблемы, которые присущи любому студенту (страхи, проблемы личного характера, трудности принятия решения, неадекватная самооценка и т.д.). Эти проблемы оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студента, а, соответственно, и на эффективность обучения в вузе.

Один из эффективных методов в работе с психологическими проблемами человека – это арт-терапия, которая в настоящее время является популярным направлением в психологии. Широкое распространение это направление получило как в нашей стране, так и за рубежом. Арт-терапия возникла на стыке науки и искусства и вобрала в себя достижения многих наук, таких как: медицина, педагогика, культурология, социология и других

дисциплин. Ее методы являются универсальными, поэтому могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от решения проблем психологической и социальной дезадаптации и заканчивая развитием человеческого потенциала, повышением планки духовного и психического здоровья. Она предполагает также использование различных форм изобразительной деятельности с целью выражения своего психического состояния. Чаще всего арт-технологии используются в диагностике, психотерапии, коррекции, а в настоящее время и в образовательном процессе на разных ступенях обучения.

Арт-терапия является специализированной формой психотерапии, основанной на искусстве, в первую очередь, творческой и изобразительной деятельности. Арт-терапия – это направление в психологии и психотерапии, которое применяет различные виды искусства для терапии, лечения и коррекции. Не существует человека, который бы не мог выразить себя в движении, звуке, голосе, рисунке, символе, здесь просто нужно творить свое мироощущение – рисовать горе, писать грусть, танцевать счастье...

Основной целью арттерапии является гармонизация развития личности через развитие способности самопознания и самовыражения. Благодаря занятиям арт-терапией, человек развивается, начинает чувствовать гармонию с самим собой и с окружающим миром, осознает свой жизненный путь, начинает смотреть на произошедшие с ним события с другого ракурса и понимать, в каком направлении двигаться, в чем развиваться. Очень часто метод арт-терапии используют при реабилитации людей с особенностями развития, при восстановлении посттравматических последствий. На наш взгляд, этот метод эффективен и при формировании и коррекции поведения личности, самопознании, развитии личности и др.

Средства арт-терапии могут обладать психологическим потенциалом в обучении студентов вуза, выполняя коммуникативную, регулятивную функции, влияя на их эмоциональную сферу, при этом они способствуют сохранению психического здоровья, дают возможность преодолевать

неуверенность в своих возможностях, психологические барьеры. Возникающие в процессе применения средств арт-терапии положительные эмоции усиливают активность обучающихся, стимулируют организованность в приобретении знаний и самостоятельность. Разнообразные техники помогают развитию творческих способностей личности [1, с. 48].

Занятия по арт-терапии показаны всем участникам образовательного процесса, как педагогам, так и студентам. Этот метод привлекателен тем, что он в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. Как метод, арт-терапия основана на том, что внутренние переживания, конфликты человека и другие трудности имеют представительство на образном, символическом уровне и могут получить выражение в искусстве: лепке, рисовании, аппликации на свободную тему; заданиях с самостоятельным выбором материала на произвольную тему; в анализе и интерпретации произведений искусства; репродукциях произведений искусства; совместном творчестве [3, с. 176]. Выделяют собственно арт-терапию (визуальные виды искусства), танцевально-двигательную терапию, музыкотерапию, библиотерапию, драматерапию, сказкотерапию, маскотерапию, игротерапию и др.

Средства арт-терапии можно использовать как в индивидуальной форме, так и групповой. В системе образования предпочтение отдается групповой форме, т.к. это позволяет работать с более широким кругом людей и имеет ряд преимуществ: позволяет развивать необходимые социальные навыки; связана с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы; дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих; позволяет осваивать новые роли, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими; развивает навыки принятия решений; повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности [2].

Занятия по арт-терапии со студентами, на наш взгляд, будут той самой необходимой психологической помощью, которая позволит им раскрыть себя

и посмотреть на других людей новым, осмысленным взглядом. Подобные занятия способны повысить самооценку, контроль своего поведения, толерантность. А это является очень важным, т.к. способность контролировать свое поведение и эмоции помогает человеку принимать решения, делать правильный выбор и нести ответственность за последующие результаты. Как считает А.И. Копытин, внедрение арт-терапии в образование способствовало бы развитию у учащихся различных психических качеств и свойств личности, имеющих большое значение для их успешной психосоциальной адаптации [2].

Данная техника имеет преимущество перед другими психологическими техниками в том, что работает на невербальном уровне. Здесь не надо сразу говорить, достаточно что-либо изобразить на бумаге, и не обязательно конкретный образ, хорошо будет работать и абстрактный [1, с. 49]. Использование арт-терапии в работе со студентами содействует оптимизации внутренней картины здоровья студентов, посредством актуализации их ресурсных состояний, восстановления контакта со своими чувствами, осознания и структурирования своих потребностей и стремлений, постройки своих жизненных целей и планов в процессе творческого самовыражения и др.

Таким образом, использование средств арт-терапии в образовательном процессе вуза является важным и необходимым в связи с решением многих задач психологического сопровождения, таких как:

1. Оказание помощи студентам в определении своих возможностей.
2. Психологическая поддержка обучающихся.
3. Формирование у студентов ответственности за принятие собственных решений.
4. Передача студентам психологических знаний, которые будут им необходимы для эффективной профессиональной деятельности и достижения успеха.
5. Формирование у студентов позитивной жизненной позиции и др.

Список литературы:

1. Кара, Ж.Ю. Особенности арт-терапии / Ж.Ю. Кара// Северо-Кавказский психологический вестник.– 2010. – Т. 8. – №3. – С. 48-51.
2. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Лысых, Н.В. Арт-терапия в работе социального педагога / Н.В. Лысых, Е.А. Баркова // Успехи современного естествознания, 2013. – №10. – С. 176-177.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ В ВУЗЕ

*Доценко Арина Евгеньевна,
Белгородский государственный
национальный исследовательский университет,
студент факультета психологии,
г. Белгород, Россия*

*Елена Николаевна Шутенко
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования связи уровня нейротизма и склонности к перфекционизму у студентов-психологов с разной академической успеваемостью в ВУЗе.

Ключевые слова: студенческая молодежь; студенты-психологи; академическая успеваемость; нейротизм; перфекционизм; «комплекс отличника».

INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS AND PERSONAL FEATURES OF STUDENTS PSYCHOLOGISTS WITH DIFFERENT ACADEMIC PROGRESS IN THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

Dotsenko Arina E.
student of the Faculty of Psychology
Belgorod National Research University
Belgorod, Russia

Elena N. Shutenko
Belgorod National Research University
Associate Professor of the Department
of General and Clinical Psychology,
PhD in psychology
Belgorod, Russia

Annotation. The results of the research of neurotism level and tendency to perfectionism of students psychologists with different academic progress in the institute of higher education are presented in the article.

Key words: student's youth; students psychologists; academic progress; neurotism; perfectionism; “honours student complex”.

В обществе всегда относились с повышенным вниманием к уровню качества знаний и умений. Проблема качественных характеристик успеваемости является одной из центральных в обучении и практике, что во многом объясняется запросами современного общества, которое нуждается в образованных, творческих, инициативных личностях, способных к профессиональной деятельности, готовых брать на себя ответственность за результаты своих действий.

Студенческая молодежь представляет собой наиболее образованную, профессионально ориентированную часть молодежи, это социальный и стратегический ресурс страны, фактор ее национального развития. Неслучайно в последние годы при изучении процесса обучения в высшей школе особое внимание стало уделяться проблеме формирования полноценных, здоровых в психическом и физическом плане личностей [Шутенко, 2012].

В процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с эмоциональными, информационными и временными нагрузками, причинами которых являются постоянные переключения разных видов умственной деятельности, смена обстановки, период подготовки и сдачи экзаменов. Такой интенсивный темп студенческой жизни приводит к возникновению нервного напряжения и, как следствие, к нервным срывам и росту заболеваемости невротическими и психическими расстройствами [Деревянко, 2016 и др.; Юшкевич]. Данный факт диктует необходимость формирования эмоциональной устойчивости в подростковой и молодежной (студенческой) среде. Антиподом данной характеристики является нейротизм, который проявляется в эмоциональной неустойчивости, напряженности, эмоциональной возбудимости (Г. Айзенк). Согласно современным исследованиям, высокий уровень нейротизма в сочетании с высокой степенью личностной тревожности вызывает эмоциональный и нервный срыв у многих студентов [Алексеева, 2012]. В то же время, поддержание оптимального уровня тревожности обеспечивает концентрацию энергии на достижение желаемой цели, мобилизацию резервов организма для преодоления возможных трудностей (И.В. Дубровина, Н. Филлипс, А.М. Прихожан, Ю.В. Клепач и др.). Оптимизация данного уровня в соответствии с условиями является существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания личности.

На сегодняшний день имеются исследования, свидетельствующие о наличии связи личностной тревожности и академической успеваемости с таким явлением, как перфекционизм, или «комплекс отличника», характеризующийся высокими требованиями личности к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом. (Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова, Я.Г. Евдокимова, И.В. Никитина и др.) [Ильин, 2011]. В психологии под перфекционизмом понимается обострённое стремление к совершенству, относящееся как к собственной личности, так и к результатам любой деятельности. Студенты-отличники представляют собой особую и

весьма специфическую социальную группу, более активно включающуюся в статусно-ролевые отношения и ориентированную на успех, карьеру, достижение цели. Однако существующая на сегодняшний день система высшего образования не гарантирует успешную профессиональную социализацию студентам-отличникам, поэтому они сильно рискуют в социальном плане остаться без «билета в жизнь» по окончании ВУЗа.

Стремление к перфекционизму в совокупности с нейротизмом создает дополнительный стресс, который оказывает выраженное влияние на учебный процесс в ВУЗе. Студенты с «комплексом отличника» постоянно находятся в напряжении и сосредоточенности, они в большей степени подвержены страху неудачи, при совершении ошибок или же неправильном ответе болезненно переживает этот провал. Кроме того, постоянная критичность к себе и другим может привести к одиночеству и суицидальным мыслям. В этой связи, большое значение имеет атмосфера построения образовательного процесса, позволяющая минимизировать подобные страхи, напряжение и конвертировать их в стремление к успеху, профессиональному росту.

Исходя из этого, цель нашего исследования заключается в изучении индивидуально-психологических и личностных характеристик студентов-психологов с разной академической успеваемостью.

Изучая в качестве предмета нашего исследования индивидуально-личностные особенности студентов-психологов с разным уровнем их академической успеваемости, мы предположили, что успеваемость студентов-психологов в ВУЗе находит свое отражение в их индивидуально-психологических характеристиках и личностных особенностях: студентам отличникам свойственны такие черты, как повышенный уровень нейротизма, склонность к перфекционизму.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 1-3 курсов Белгородского государственного национального исследовательского университета факультета психологии в возрасте от 17 до 23 лет. Объем экспериментальной выборки составили 38 человек, 18 из которых имеют

высокий уровень академической успеваемости, 20 – низкий. В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта»; «Шкала эмоциональной стабильности - нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка.

Исходя из академической успеваемости, выборка студентов-психологов была разделена на две группы: I-ая группа – студенты с высоким уровнем академической успеваемости (средний балл 4,8-5); II-ая группа – студенты с низким уровнем академической успеваемости (средний балл 3,0-3,7). Далее мы изучили уровень нейротизма обеих группах. Результаты представлены в таблице (Табл.1.).

Таблица 1

Распределение студентов-психологов по уровню нейротизма

Уровень нейротизма	I-ая группа		II-ая группа	
	Кол-во опрошенных	В %	Кол-во опрошенных	В %
Высокий	3	17	0	0
Средний	8	44	6	30
Низкий	7	39	14	70

Среднее значение нейротизма у студентов I-й группы («отличники») равно 13,8, в то время как у студентов с низким уровнем академической успеваемости – $M_e=9,3.44\%$ опрошенных I-й группы показали средний уровень нейротизма, 39% - низкий. При этом 17% опрошенных выявлен высокий уровень нейротизма: как правило, такие студенты обычно переживают стресс слишком сильно и им трудно вернуться к нормальному, спокойному состоянию. Длительное и сильное воздействие стрессора может привести к развитию невротических расстройств личности. Высокий уровень нейротизма проявляется в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, лабильности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания. Кроме того, он является причиной нарушения межличностного взаимодействия индивида с окружающими людьми. Что касается студентов с низким уровнем академической успеваемости, то здесь показатели

распределились между средним (30%) и низким (70%) уровнем нейротизма. Это свидетельствует о том, что среди студентов с низким уровнем академической успеваемости больший процент эмоционально-стабильных лиц, характеризующихся спокойствием, уравновешенностью, уверенностью и решительностью.

Далее в ходе исследования мы изучили склонность к перфекционизму студентов с высоким и низким уровнем академической успеваемости (Рис.1.).

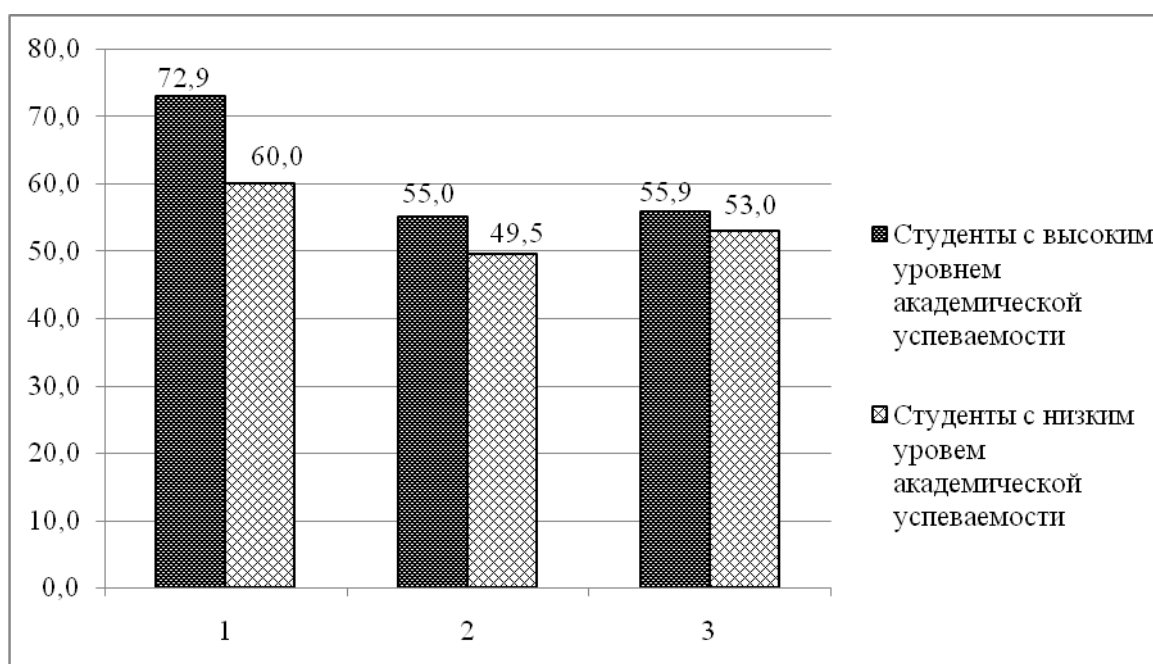


Рис.1. Выраженность показателей перфекционизма у студентов с высоким и низким уровнем академической успеваемости (ср.знач.)

Примечание: 1- перфекционизм, ориентированный на себя; 2 – перфекционизм, ориентированный на других; 3 – социально предписанный перфекционизм.

В результате анализа было установлено, что показатели по трём составляющим перфекционизма у студентов с низким уровнем успеваемости ниже, чем у студентов с высоким уровнем. Так, у студентов-отличников среднее значение по шкале перфекционизма, ориентированного на себя (ПОС) равно 72,9, что соответствует среднему уровню перфекционизма с тенденцией к высокому, в то время как у студентов с низким уровнем успеваемости наблюдается низкий уровень по данной шкале ($M_e=60$). При этом у 50% отличников выявлен высокий уровень личностно-ориентированного перфекционизма. Содержательно это проявляется в

завышенных и нереалистичных требованиях, предъявляемых к себе, и усиленном исследовании себя, самокопанию и самокритике, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач. Что касается студентов с низким уровнем успеваемости, то всего 10% имеют высокий уровень ПОС.

По шкале перфекционизма, ориентированного на других (ПОД), у студентов-отличников наблюдается средний уровень с тенденцией к высокому ($M_e=55$), у студентов с низкой успеваемостью – низкий уровень ($M_e=49,5$). При этом 39% (отличников) и 20% (студентов с низкой успеваемостью) опрошенных продемонстрировали высокий уровень объектно-ориентированного перфекционизма, отражающегося в предъявлении преувеличенных и нереалистичных требований к другим.

Социально предписанный перфекционизм (СПП), т.е. генерализованное убеждение или ощущение нереалистических требований к себе со стороны других, выше у студентов с высоким уровнем академической успеваемости ($M_e=55,9$), чем у группы с низким уровнем ($M_e=53$). При этом у 50% отличников наблюдается высокий уровень СПП: требования расцениваются как завышенные, которым трудно, но необходимо соответствовать, чтобы заслужить одобрение и принятие. Среди студентов с низкой успеваемостью высокий уровень выявлен у 20%.

В результате статистического анализа было выявлено, что существуют достоверные различия между студентами-отличниками и студентами с низким уровнем академической успеваемости по показателю «Нейротизм» ($p \leq 0,001$): студенты с высоким уровнем академической успеваемости более беспокойны, озабочены, неустойчивы в стрессовых ситуациях, эмоциональны и импульсивны. Неудача, провал в любой деятельности, в том числе учебной, усугубляет данное положение, что, в свою очередь, может привести к развитию невроза. Статистически достоверные различия выявлены по показателю «ПОС» (перфекционизм, ориентированный на себя) ($p \leq 0,01$): студенты-отличники по сравнению со студентами с низким уровнем

академической успеваемости предъявляют более высокие требования к себе, к своей деятельности. Стоит заметить, что постоянная критика в свой адрес может привести к одиночеству и суицидальным мыслям.

Таким образом, студенты с «комплексом отличника» – это весьма специфическая социальная группа, которой необходимо уделять пристальное внимание со стороны участников образовательного процесса высшей школы и общества в целом. В первую очередь, необходимо внедрение в содержание деятельности психологической службы университета психокоррекционных и психотерапевтических мероприятий (различного рода тренингов) с целью снижения деструктивных/невротических форм перфекционизма у студентов с высоким уровнем нейротизма, которые приводят к негативным последствиям, нуждающимся в профилактике и коррекции.

Список литературы:

1. Алексеева, Е.Е. Изучение эмоциональной устойчивости у студентов педагогических и психологических специальностей // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. 2012.№145: С.114-122.
2. Деревянко, Ю.П.; Ковалева, О.Л.; Пчелкина, Е.П. Личностная организация времени жизни и ценностная значимость здоровья студентов-первокурсников в процессе адаптации к учебной деятельности // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». 2016.Т.2, №2(8): С. 40-45.
3. Ильин, Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень.– СПб.: Питер, 2011. 224с.
4. Шутенко, Е.Н.Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). . 2012.№ 12:12.
5. Юшкевич, Ю.П. Стресс в жизни студентов // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции

«Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/940/8746> (дата обращения: 22.02.2017).

ПРАКТИКУМ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ.

Ольга Сергеевна Ионина
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет,
доцент,
г. Шадринск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается учебная дисциплина «Практикум личностного роста», включенная в программу подготовки студентов педагогического ВУЗа. Автором обосновывается возможность использования данной дисциплины в качестве средства адаптации первокурсников к ВУЗу, доказывається значимость практикума для поддержания психологического здоровья студентов, развития их личностных качеств и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: практикум, личностный рост, Я-образ.

WORKSHOP OF PERSONAL GROWTH AS A MEANS OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS.

Olga S. Ionina
Shadrinsk State Pedagogical University,
assistant professor,
Shadrinsk, Russia

Annotation. The article discusses the discipline of «Personal growth Workshop» included in the program of training of students of pedagogical University. The author substantiates the possibility of using this discipline as a means of adaptation of freshmen to the University, the importance of the workshop to maintain the mental health of students, develop their personal qualities and communication skills.

Key words: workshop, personal growth, self-image.

Период обучения в ВУЗе является важным этапом в жизни человека. Именно на этот период выпадает становление смысло-жизненных ориентиров

личности, формирование целостного мировоззрения, становление Я-образа человека, раскрытие своего личностного потенциала. Вместе с тем, многие студенты первокурсники испытывают сложности в период адаптации к ВУЗу, поскольку попадают в ситуацию резкой смены их жизненного уклада, типа обучения, места жительства и других моментов, сопровождающих переход от обучения в школе к вузу. Все это, в свою очередь, может негативно сказаться на состоянии их психологического здоровья, вызвать повышенную тревожность, снизить самооценку.

Именно для предотвращения вышеперечисленных негативных проявлений в области психологического здоровья студентов первокурсников, а также в целях сопровождения их личностного роста, в учебный план была введена такая дисциплина как «Практикум личностного роста». Практикум личностного роста реализовывался в качестве учебной дисциплины в Шадринском государственном педагогическом университете в течение первого семестра, один раз в неделю у студентов бакалавров всех направлений подготовки.

Практикум является своевременной дисциплиной и отвечает запросам общества, поскольку идея познания и развития своей личности является довольно популярной в современном мире. В последнее время наблюдается большое количество предложений на рынке психологических услуг, так или иначе эксплуатирующих идею личностного роста. Возникает много тренинговых групп, предложений личного коучинга, индивидуальных терапевтических сессий, что позволяет констатировать востребованность данного направления работы практического психолога и психотерапевта. Кроме того, подобный курс, организованный, в процессе обучения закладывает основы психологической грамотности и психологического просвещения студентов, что также способствует сохранению их психологического и физического здоровья, поскольку содействует познанию основ психологии личности, знакомит с основными направлениями практической работы квалифицированного психолога – практика, что

позволяет уберечь студентов от влияния на них шарлатанов, реализующих, так называемые, «психологические» практики, несущие потенциальную угрозу для здоровья личности человека.

Занятия в группах личностного роста, или, как отмечает Д.М. Рамендик, тренинги личностного роста, организованные квалифицированными психологами, наиболее близки к работе в психотерапевтических группах, в них участники пытаются обнаружить и осознать свои психологические ограничения, преодолеть личностные барьеры, мешающие выстраивать межличностные отношения, реализовывать свой потенциал [2, 6]. В таких группах люди могут осознать, как они воспринимаются окружающими, понять свои неосознаваемые страхи и установки. Это, в свою очередь, поможет выявить свои положительные качества, сформировать адекватную оценку своей личности, наметить план самосовершенствования и личностного роста.

Практикум личностного роста отличается тем, что нацелен на решение проблемы самопознания и личностного роста, раскрытия своих возможностей в условиях организуемой преподавателем работы на практических занятиях, а также, в процессе самостоятельной работы над собой.

Данный курс решает актуальную задачу по развитию личности будущего педагога, ознакомлению студентов с системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, межличностного взаимодействия и психологических ситуаций.

Педагогическая деятельность предполагает необходимость наблюдения, восприятия, анализа разнообразных психологических проявлений человека, осознанности собственных эмоциональных откликов на происходящее. Личностные особенности специалиста, неудовлетворенные или неосознаваемые потребности, собственные проблемы могут существенно исказить восприятие и понимание психологических особенностей и проявлений обучающегося, его трудностей. Как отмечает Л.М. Шепелева,

молодым педагогам необходима продуманная программа психологической помощи, направленная на поддержку в преодолении кризисных ситуаций, на формирование эффективного стиля работы, чтобы реализовать свой творческий потенциал. Целью такой программы является помощь молодому специалисту в нахождении резервов для более эффективной работы или понять причины существующих профессиональных проблем[3, 5].

Именно поэтому включение в подготовку педагогов программ, направленных на личностное развитие, является чрезвычайно важным.

Основными задачами, на решение которых нацелен практикум, являются следующие:

- создание представления о собственной личности;
- понимание самого себя, особенностей своей личности;
- утверждение желательной Я-концепции и укрепление самооценки;
- теоретическое и практическое освоение концепций эффективной самопрезентации;
- развитие уверенности в се, в котором отражали свои чувства, переживания, личностные изменения, происходившие с ними на занятиях и е;
- развитие и совершенствование способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие других людей;
- развитие умения преодолевать жизненные трудности; конструктивного разрешения проблемных ситуаций;
- развитие умения ставить цели и планировать пути их достижения;
- преодоление барьеров личностного роста;
- развитие креативности;
- развитие коммуникативных навыков и умений.

Решение данных задач осуществлялось в ходе практических занятий, реализуемых в форме тренинга. Кроме того, в целях самостоятельной работы студентов был разработан комплекс заданий на отработку отдельных навыков и осознание особенностей своей личности. В процессе прохождения

курса студенты вели дневник, в котором отражали собственные чувства, переживания, личностные изменения, происходившие с ними в процессе занятий, в перерывах между занятиями, что также способствовало осознанию своей личности и личностному росту студентов.

Реализуемый в нашем вузе «Практикум личностного роста» представлял собой комплекс мини-тренингов на развитие разных сторон личности студента, состоящий из пяти разделов, включающих в себя десять основных тем, выбранных нами для работы над развитием личности.

Первый раздел тренинга можно охарактеризовать, как вводный, он решал задачу адаптации студентов к условиям обучения в ВУЗе, включал в себя тренинг знакомства, на котором организовывалась нестандартная ситуация знакомства участников тренинга. В этих целях использовались упражнения на знакомство в кругу в разных вариациях, что способствовало раскрепощению участников тренинга. Для этого применялись такие упражнения: «Знакомство в парах» Для создания в группе активной игровой атмосферы организовывалась игра в ассоциации «Кого напоминает мне этот человек?», упражнения: «Слепой и поводырь», «Поиск общего», «Нарисуй свое имя».

В первой вводной теме тренинга также осуществлялось знакомство с принципами и правилами работы в группе, ознакомление с целью и задачами тренинга.

Благодаря отработки данной темы студенты познакомились, даже сдружились, достаточно быстро адаптировались к работе в условиях ВУЗа, получили возможность вербализовать свои опасения и ожидания от обучения в университете, что создало положительную основу для их дальнейшего личностного роста, позволило снять излишнюю тревожность.

Вторая тема представляла собой мотивационный тренинг, предполагавший практическое осмысление своей деятельности с точки зрения постановки целей и их реализации наиболее экономичными средствами. В процессе прохождения данной темы студенты получали

рекомендации по постановке достижимой цели, составляли списки собственных целей. В ходе тренинга выполнялись такие упражнения как упражнение «Цель-мечта», упражнение «Образ моей жизни», «Формулируем долгосрочные и краткосрочные цели», «Составление стратегического плана», «Интервью об обычном рабочем (учебном) дне», «Интервью об идеальном рабочем (учебном) дне» и «Интервью о самой страшной ситуации на работе или учебе». Кроме того, осуществлялся разбор модели иерархии метапотребностей.

В результате работы над данной темой, студенты получили навыки формулировки жизненных целей, осознали себя во временной перспективе, научились формулировать цели собственного личностного развития.

Третьей темой являлся тренинг преодоления барьеров личностного развития, в него были включены упражнения, нацеленные на развитие умения решать проблемы с опорой на креативность. Происходило обучение переформулированию проблем в цели, переходу от размышлений о том, что вызывает затруднения, создает препятствия, к постановке целей и поиску путей преодоления препятствий. Применялись такие упражнения, как: «Карта препятствий», «Пространство проблем». На тренинге происходило создание представления о своих проблемах, классификация их по степени актуальности. Поиск оптимального решения проблемы с опорой на объективный анализ.

Второй раздел практикума являлся процессуально-содержательный блоком. В него был включен тренинг самораскрытия потенциальных возможностей и креативности, в ходе которого происходило формирование представления о личностных свойствах, присущих саморазвивающейся творческой личности, предпосылках расширения творческого потенциала человека. Тренинг представлял собой упражнения на тренировку беглости мышления «Мячик», умения генерировать необычные идеи, стимулирование выдвижения необычных ассоциаций «Промежуточное звено», «Закончи рисунок». В ходе тренинга предполагалось развитие гибкости в восприятии

жизненных ситуаций, что происходило посредством таких упражнений, как: «Противоположности», «Причины и следствия», «Ассоциации», «Логотип», «Необычные действия». Студенты включались в упражнения на осознание своих способностей «Моя обучаемость», «Хочу – могу-надо», составляли коллаж «Моя мечта».

Отдельная тема была ориентирована на формирование и развитие Я-образа студентов. В тренинг были включены упражнения на осознание Я-образа, осознание своего восприятия других людей, осознание того, как человек воспринимается окружающими, осознание собственных чувств по поводу мнения других о себе: «Как мне это здорово удастся», «Игрушка», «Сценарии и роли». Упражнения на активизацию самоанализа и получения обратной связи: «Автопортрет», «Перевоплощение». В ходе тренинга акцент делался на выработку чувства уважения к себе и другим, формирование адекватной самооценки. Этому способствовали упражнения: «Ты и я», «Взаимные презентации», «Я-реальный», «Я-идеальный», «Я в будущем».

Таким образом, в ходе реализации второго блока практикума студенты получили возможность осознания Я-образа, принятия себя, осознания собственных достоинств, развили свои креативные способности, получали непосредственную поддержку от преподавателя, однокурсников, что способствовало созданию положительного Я-образа, являющегося залогом психологического здоровья личности.

Третьим разделом являлся рефлексивно-оценочный блок. Он включал в себя тренинг самопрезентации. В него были включены упражнения на выражение сущности своей личности, выражение своего внутреннего Я, формирование представления о себе у окружающих, выражение себя, сопоставление представления о себе с мнениями других людей. Этому способствовали упражнения типа: «Я сам», «Шведский стол», «Личный герб и девиз». В ходе тренинга осуществлялась тренировка умения генерировать идеи о том, как может восприниматься человеческая личность и как могут быть представлены в творческой форме соответствующие качества.

Данный блок включал в себя тренинг разрешения внутриличностных конфликтов и противоречий. Что предполагало наличие упражнений, направленных на поиск и разрешение внутриличностных конфликтов: «Многоголосие», «Самомучитель». Также применялись упражнения на приобретение ресурсов «Клуб самоубийств», упражнения на отпускане ситуаций, чувств, людей: «Расставание», упражнения на принятие себя: «Маска стыда» и «Три обезьянки (сенсорная депривация)». Упражнение на разрешение внутриличностных противоречий в психоаналитической технике «Судьба» и «Волшебная лавка».

Четвертый раздел представлял собой деятельностно-регулятивный блок, в который была включена тема: Саморегуляция эмоционального состояния. И релаксация.

В ходе тренинга осваивались приемы аутогенной тренировки или комплексной методики саморегуляции психофизиологического состояния. Применялись упражнения на заземление в стрессовых состояниях («Попа мусульманина или зернышко», «Заземление - Арка наоборот», «Плита», «Бабочка», «Дыхание». Упражнения на активизацию эмоциональных состояний «Арка Лоуэна», «Щекотка». Упражнение на регуляцию агрессии «Телесный хлыст», «Ты и я - борьба», «Слезь с меня». Упражнение на релаксацию «Вытяжение», «Театр прикосновений», «Ладонь родителя», «Осцилляция (колебания головы)».

Отдельная тема была посвящена ассертивному поведению. Она предполагала осознание значения и применения терминов «уверенный», «ассертивный», «пассивный», «агрессивный», «манипулятивный», что осуществлялось за счет включения в тренинг мини-лекции, раскрывающей основной смысл ассертивности. Использовались упражнения на отработку навыков ассертивного поведения, демонстрацию разных типов поведения в проблемных ситуациях и их последствий. В этих целях применялись упражнения: «Холодный суп», «Что если...?», «Как сказать «нет»», «Без маски», организовывалась ролевая игра «Колобок». Кроме того,

использовались упражнения на осознание своих потребностей, переживаний и чувств в ситуации общения «Взгляд со стороны». Упражнения на определение собственных негативных самоубеждений, переформулирование негативных мыслей в рациональные суждения «Самоубеждение». Упражнение на командообразование «Кораблекрушение» или «Катастрофа в пустыне».

Последний раздел представлял собой коммуникативно-экспрессивный блок. Этот раздел был нацелен на развитие навыков общения, понимания вербальных и невербальных сигналов. В этом блоке применялись упражнения на отработку коммуникативных навыков, умения слушать и распознавать невербальные сигналы собеседника: «Испорченный телефон». Происходило формирование представления о закономерностях восприятия, обработки и передачи информации, знакомство с техниками слушания, отработка техник активного слушания: «Переводчик». Выработка навыков разрешения коммуникативных конфликтов, осознание способов поведения в конфликте осуществлялась с помощью упражнений: «Конспект», «Журнал», «Статья».

Реализованный таким образом учебный курс «Практикум личностного роста» оказал существенную помощь в адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в университете, способствовал процессу их самопознания, принятию особенностей собственной личности, налаживанию контакта с окружающими, выработке коммуникативных навыков, что можно считать важным вкладом в поддержание психологического здоровья студента вуза.

Список литературы:

1. Блинова, В.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие /В.Л. Блинова, Ю.Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ. – 2009. – 222с.

2. Рамендик, Д.М. Тренинг личностного роста: Учебное пособие/ Д.М. Рамендик. – М.: ФОРУМ: ИНФА.- 2007. – 176 с.
3. Шепелева, Л.М. Программы социально-психологических тренингов/ Л.М. Шепелева: - Санкт-Петербург: Питер. – 2011. – 90с.

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

***Анна Владимировна Локтева**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. Дается краткий обзор подходов к исследованию факторов риска суицидального поведения. Рассмотрены психологические особенности лиц, склонных к суицидальному поведению. Обозначены психопрофилактические мероприятия по предотвращению суицидального риска в студенческой среде.
Ключевые слова: суицидальное поведение, аутоагрессивное поведение, психопрофилактика, студенты, предикторы суицида.

PREVENTION OF SUICIDAL MANIFESTATIONS IN THE STUDENT ENVIRONMENT

***Anna V. Lokteva**
Belgorod State National Research University,
associate professor of the
Department of general and clinical psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. A brief review of approaches to the study of risk factors for suicidal behavior is given. Psychological features of persons prone to suicidal behavior are considered. Psychoprophylactic measures to prevent suicidal risk in a student environment are indicated.
Key words: suicidal behavior, autoaggressive behavior, psychological preventions, students, predictors of suicide.

В последнее время выявляется тенденция к росту юношеской агрессии, аутоагрессии и различных форм аддикций. По данным ВОЗ среди случаев

нанесения себе травм, включая самоубийство, около 20% случаев приходится на подростковый и юношеский возраст [3]. Максимум суицидных попыток приходится на возраст 16-24 года [5].

Суицид рассматривается как форма поведенческой и психической активности, целью которой выступает добровольное, преднамеренное лишение себя жизни; совершается в состоянии сильного эмоционального расстройства либо под влиянием психического заболевания [1]. Факторами риска суицидальной активности выступают: наличие психотравмирующей ситуации; личностные особенности потенциального суицидента [4].

По абсолютному количеству подростковых и юношеских самоубийств Россия занимает одно из первых мест. В связи с этим актуальными являются задачи повышения профессиональной компетентности в вопросах профилактики суицидального поведения среди студентов.

Характерные черты суицидальных личностей:

- ощущение безнадежности и беспомощности. В такой момент угроза суицида может быть первым сильным чувством.
- неспособность общаться с другими людьми из-за чувства безысходности и мыслей о самоубийстве.
- изменение временной перспективы, преобладает мнение, что лучше не станет «никогда». Их речь и мысли полны обобщений и фатальны: «жизнь ужасна», «всем все равно».
- туннельное восприятие проблемной ситуации, т. е. неспособностью увидеть то положительное, что могло бы быть приемлемо для них. Они видят только один выход из сложившейся ситуации.
- амбивалентность - желание умереть сочетается с желанием жить [2].

Представление о суициде в нашей культуре окружено огромным количеством мифов. Осознание их может удерживать консультанта от многих ошибок. Мифы о суициде:

1. Говоря о желании покончить с жизнью, человек просто пытается привлечь к себе внимание. Люди, которые говорят о самоубийстве или

совершают суицидальную попытку, испытывают сильную душевную боль. Они стараются поставить других людей в известность об этом. Не игнорируйте угрозу совершения самоубийства и не избегайте возможности обсудить возникшие трудности.

2. Человек совершает самоубийство без предупреждения. Исследования ученых показали, что человек дает много предупреждающих знаков и «ключей» к разгадке его плана (приблизительно 8 из 10 задумавших самоубийство намекают окружающим на это). 3. Склонность к самоубийству наследуется. Склонность к самоубийству не передается генетически. 4. Самоубийства происходят только на верхних уровнях общества. Известно, что суицид совершают люди всех социальных групп.

5. Все суицидальные личности страдают психическими расстройствами. Не все люди, совершающие суицид, психически больны. Человек, задумавший самоубийство, чувствует безнадежность и беспомощность, не видит выхода из возникших трудностей, из «болезненного» эмоционального состояния. Это совсем не значит, что он страдает психическим расстройством.

6. Разговор о самоубийстве может усилить желание человека уйти из жизни. Разговор о самоубийстве не может быть причиной его совершения. Если не поговорить на эту тему, то невозможно будет определить, является ли опасность суицида реальной. 7. Если человек совершил суицидальную попытку, значит он всегда будет суицидальной личностью, и в дальнейшем это обязательно повторится. Суицидальный кризис обычно носит временный характер, не длится всю жизнь. Если человек получает помощь (психологическую и другую), то он, вероятнее всего, сможет решить возникшие проблемы и избавиться от мыслей о самоубийстве.

8. Люди, задумавшие самоубийство, просто не хотят жить. Подавляющее большинство людей с суицидальными намерениями колеблется в выборе между жизнью и смертью. Они скорее стремятся

избавиться от непереносимой душевной боли, нежели действительно хотят умереть.

9. Мужчины пытаются покончить жизнь самоубийством чаще, чем женщины. Женщины совершают суицидальные попытки приблизительно в 3 раза чаще, чем мужчины. Однако мужчины реализуют суицидальное поведение приблизительно в 3 раза чаще, чем женщины, поскольку выбирают более действенные способы, оставляющие мало возможностей для их спасения.

10. Все действия во время суицидальной попытки являются импульсивными, непродуманными и свидетельствуют об отсутствии плана. Не всегда так происходит. Большинство пытающихся уйти из жизни предварительно обдумывают свои действия. 11. Человек может покончить с собой под воздействием обстоятельств даже в хорошем расположении духа. В хорошем настроении с жизнью не расстаются, зато депрессивное состояние, как правило, «рождает» мысли о самоубийстве.

12. Не существует значимой связи между суицидом и наркоманией, токсикоманией, алкоголизмом. Зависимость от алкоголя, наркотических, токсических веществ является фактором риска суицида. Люди, находящиеся в депрессивном состоянии, часто используют алкоголь и другие вещества, чтобы справиться с ситуацией. Это может привести к импульсивному поведению, так как все эти вещества искажают восприятие действительности и значительно снижают способность критически мыслить [2].

Распознавание суицидальной опасности, разговор с суицидентом о его намерениях – это первая помощь. Одно из важных отличий суицидоопасного состояния – ощущение себя «вне» общества. Поэтому важнейшим принципом первой помощи при суицидальной опасности является требования к консультанту – задавать вопросы о самоубийстве, не избегать этой темы. Важно: проявлять интерес, но не оценивать, не осуждать собеседника.

1. Внимательно выслушайте. В состоянии душевного кризиса, прежде

всего, необходим кто-нибудь, кто готов выслушать.

2. Оцените серьезность намерений и чувств.

3. Оцените глубину эмоционального кризиса.

4. Внимательно отнеситесь ко всем, даже самым незначительным обидам и жалобам:

Структура психопрофилактической деятельности:

- первичная профилактика направлена на формирование адекватного стиля поведения в трудных жизненных ситуациях;

- вторичная профилактика направлена на тех, кто уже находится в состоянии суицидального поведения;

- третичная профилактика направлена на предотвращение срывов и рецидивов самоубийств.

Таблица 1

Рекомендации по оказанию психологической помощи

Если слышите	вы	Скажите	Не говорите
Ненавижу учиться.		Что происходит в университете, что заставляет тебя так чувствовать?	Когда я был в твоём возрасте. Да ты просто лентяй!
Всё кажется таким безнадежным.		Иногда все мы чувствуем себя подавленными. Давай посмотрим, какие у нас проблемы, и какую из них нужно решить в первую очередь.	Подумай лучше о тех, кому ещё хуже, чем тебе.
Всем было бы лучше без меня!		Ты очень много значишь, и меня беспокоит твоё настроение. Скажи мне, что происходит?	Не говори глупостей. Давай поговорим о чем-нибудь другом.
Вы не понимаете меня!		Расскажи мне, как ты себя чувствуешь. Я действительно хочу это знать.	Кто же может понять молодежь в наши дни?
Я совершил скверный поступок. Я такое натворил!		Давай сядем, поговорим об этом.	Что посеешь, то и пожнешь.
А если у меня не получится?		Если не получится, я буду знать, что ты сделал всё возможное.	Если не получится, значит, ты недостаточно старался.

Задачи первичной профилактической деятельности в студенческой среде:

- укрепление социальной защищенности учащихся;
- выявление причин, способствующих проявлению суицидального поведения;
- совершенствование организации профилактических мероприятий по предупреждению суицидов;
- развитие социальной активности учащихся;
- вовлечение учащихся в социально полезную деятельность;
- активное привлечение учащихся в деятельность органов самоуправления;
- активное привлечение учащихся для участия в волонтерской деятельности.

Мероприятия по профилактике суицидальных проявлений в студенческой среде:

1. Психологическое тестирование с целью выявления учащихся с негативным самовосприятием и неустойчивой самооценкой.
2. Организация встреч учащихся с психологами, врачами по вопросу причин суицидального поведения, формированию жизненных установок и ценностного отношения к жизни.
3. Индивидуальная работа куратора с учащимися с высоким уровнем тревожности.
4. Занятие-практикум «Стресс и стрессоустойчивость».
5. Занятие-практикум «Повышение стрессоустойчивости», «Как преодолеть стресс».
6. Занятие-практикум по повышению самооценки.
7. Кураторский час «Конфликты и способы их разрешения».
8. Занятие-практикум «Мои жизненные ценности».
9. Занятие-практикум «Формирование уверенного поведения: поиск выхода из трудной ситуации».

10. Занятие-практикум «Эмоциональная саморегуляция».

11. Кинотренинг в профилактике суицидального поведения.

Примерный перечень упражнений по профилактике суицидального риска:

Упражнение «Мой портрет в лучах солнца»

Цель: формирование позитивного самоотношения и навыков уверенного поведения.

Участники рисуют солнце, в центре солнечного круга необходимо написать свое имя или нарисовать свой портрет. Затем вдоль лучей написать все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, чтобы было как можно больше лучей.

Упражнение Притча «Сад»

Цель: формирование позитивного самоотношения, развитие навыков рефлексии, анализа собственных поступков.

Как-то король пошел в свой сад и обнаружил увядшие и умирающие деревья, кустарники и цветы. Дуб сказал, что он умирает потому, что не такой высокий, как сосна. Обернувшись к сосне, король обнаружил, что она погибает оттого, что не может давать виноград. А виноградник умирает потому, что не может цвести так же прекрасно, как роза. И король нашел лишь один цветок, анютины глазки, цветущий и свежий как всегда. Ему было интересно узнать, почему так происходит. Цветок ответил: - Я принял как само собой разумеющееся, что когда ты посадил меня, то хотел именно анютины глазки. Если бы ты захотел видеть в саду дуб, виноградник или розу, ты бы посадил их. А я — если я не могу быть ничем иным, кроме того, чем являюсь, — я буду стараться быть этим как можно лучше. Вы здесь потому, что существование нуждается в вас таком, каков вы есть. Иначе здесь был бы кто-то другой. Далее следует обсуждение

Упражнение «Дерево».

Цель: формирование позитивного самоотношения, развитие навыков рефлексии.

Материалы: бумага для рисования формата А3, восковые мелки.
Музыка.

Инструкция: Нарисуйте дерево, которое вам по вкусу. Решите, какое дерево вам хотелось бы изобразить, каким оно будет по высоте, какая у него будет форма и какого оно будет цвета. Будут ли на нем цветы или плоды? Будет оно молодым или старым? Потом вы увидите, что все деревья выйдут очень разными. Сосредоточьтесь на том, чтобы изобразить такое дерево, которое вам по-настоящему понравится. Теперь подпишите рисунок. Соберитесь в группы по 4 человека. А сейчас каждый по очереди будет вести рассказ от имени дерева так, будто он сам является этим деревом. Пока вы, таким образом, описываете дерево, подумайте, а не похоже ли оно чем-нибудь на вас. Другие участники могут помочь вам, обращая внимание на детали, которые вы пропустили в своем описании.

Когда все, таким образом, отождествят себя со своим деревом, вы можете коротко обсудить друг с другом, насколько, по вашему мнению, дерево похоже на того, кто его нарисовал. А теперь вернитесь в большой круг. Поднимите ваши рисунки. Расскажите о своих впечатлениях от увиденных вами деревьев. Теперь возьмите подходящий мелок и напишите на рисунке большую букву «Я...», а затем припишите важнейшие черты вашего дерева. Подведение итогов.

Упражнение «Я в будущем».

Цели: развитие способности самостоятельно определять цели своей жизни и моделировать собственное будущее, формирование позитивного восприятия будущего.

Инструкция: Сегодня вы должны с помощью вырезок из журнала выполнить коллаж на тему «Как я хотел бы выглядеть через десять лет в моих самых смелых мечтах». Важно, чтобы он помог вам понять, чего бы вы хотели в жизни добиться, что для вас имеет значение. Я хотел бы высказать еще несколько пожеланий относительно содержания коллажа. Постарайтесь отразить в своей работе ответы на следующие вопросы: Как ты хочешь

одеваться? Чем ты хочешь заниматься? Где ты хочешь жить? С какими людьми ты бы хотел быть вместе? Какие вещи должны тебя окружать? Как ты хочешь проводить свой досуг? Как должно выглядеть твое рабочее место?

В заключение напишите на коллаже несколько предложений, связывающих воедино различные части вашей мечты о будущем и показывающих их значение для вашей жизни.

Упражнение «Угадай настроение»

Цель: формирование умения выражать свое настроение с помощью вербальных и невербальных средств, развитие эмпатии.

Инструкция: За одну минуту нарисуйте свое настроение, не рисуя ничего конкретного, – используйте только линии, формы, различные цвет. Теперь передайте свой рисунок соседу справ. Посмотрите внимательно на рисунок, который оказался у вас в руках. Попробуйте угадать, какое настроение изображено на нем.

Упражнение «Уверенность»

Цель: обучение навыкам конструктивного поведения в сложных жизненных ситуациях, формирование уверенного поведения.

Инструкция: Я буду зачитывать по два утверждения. Вы их внимательно слушаете, после чего записываете и подчеркиваете наиболее, по вашему мнению, верное.

1. Я могу совершить ошибку. 1. Я уверен(а), что в любом деле ошибки неизбежны. Я их исправлю.

2. Кому-то может не понравиться то, что я делаю. 2. Я уверен(а), что всегда найдется кто-то, кому не понравится то, что я делаю. Ничего страшного в этом нет. Люди все разные, всем не угодишь.

3. Меня будут критиковать. 3. Всегда найдется кто-то, кто будет меня критиковать. Я действительно несовершенен(на). Но критика полезна.

4. Они подумают, что я выскочка. 4. Первому часто тяжело. Но быть первым – значит быть победителем.

5. Я ей (ему) не понравлюсь. 5. Конечно, я не лучший (ая) в мире, но у меня много достоинств. Я встречу тех, кто будет меня ценить.

6. Она (он) может меня бросить. 6. Кто-то бросает, а кто-то находит. Значит, я встречу кого-то лучше. Затем следует обсуждение.

Таким образом, приоритетной задачей куратора студенческой группы является работа на первом уровне (общей профилактики) с целью оптимизации психологического климата в группе, повышения групповой сплоченности.

Список литературы:

1. Войцех, В.Ф. Клиническая суицидология /В.Ф. Вайцех. – М.: Миклош, 2008. –257 с.
2. Зотов, М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция / М.В. Зотов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
3. Методические рекомендации по профилактике суицидального поведения учащихся образовательных организаций: сборник материалов / О.О. Олифер, М.Ю. Бондарева, Т.А. Садовская, А.А. Сунцова, Н.В. Беляк. – Хабаровск: КГБОУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», 2016. – 168с.
4. Положий, Б.С. Дифференцированная профилактика суицидального поведения / Б.С. Положий, Е.А. Панченко // Суицидология. – 2012. – № 1. –С. 8-13.
5. Рудзинская, Т.Ф. Мотивационный аспект суицидального поведения / Т.Ф. Рудзинская, А.А. Шаров // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2016. – С.143-145.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОПТИМАЛЬНОГО
ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ИХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Елена Алексеевна Овсяникова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и
социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается актуальность психологического сопровождения преподавателей и студентов в образовательной среде с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния. Рассматривается понятие психологического здоровья участников образовательного процесса. Развитие психологической культуры преподавателей и студентов рассматривается как средство достижения данной цели.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологическое здоровье, психологическая культура.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS AND TEACHERS
IN ORDER TO ENSURE THEIR PSYCHOLOGICAL HEALTH
AND OPTIMAL FUNCTIONAL STATE THROUGH THE
DEVELOPMENT OF THEIR PSYCHOLOGICAL CULTURE**

Elena A. Ovsyanikova

*Belgorod National Research University,
Associate Professor of the
Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article reveals the urgency of the psychological support of teachers and students in the educational environment with a view to ensuring their psychological health and optimal functional state. The concept of psychological health of the participants in the educational process is considered. The development of the psychological culture of teachers and students is seen as a means to achieve this goal.

Key words: psychological support, psychological health, psychological culture.

Современная ситуация в образовательном пространстве высшего учебного заведения характеризуется реформированием на основе перехода к ФГОСам, которые задают ориентиры на компетентностный подход в обучении студентов. Период реформирования сам по себе является не простым и требует особого внимания к участникам образовательного процесса, которое необходимо обеспечить через организацию грамотного психологического сопровождения преподавателей и студентов.

Основной целью такого психологического сопровождения является обеспечение психологического здоровья и оптимального функционального состояния преподавателей и студентов. Период обучения в вузе чрезвычайно важен для процесса формирования личности. Именно в обучении происходит зарождение и развитие основных психических и личностных новообразований в юношеском возрасте, приобретение и совершенствование опыта осуществления учебной, познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности.

Актуальность развития системы психологического сопровождения обучения в высших учебных заведениях подтверждает современная практика российского образования. Необходимость психологического сопровождения развития личности студента обусловлена, прежде всего, общей гуманизацией общества, для которой характерно признание человека как личности и как субъекта собственной жизнедеятельности. Психологическое сопровождение понимается психологами (В. А. Горянина, А. А. Деркач, Л. М. Митина, В. С. Мухина) как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе жизненного пути возникают трудности. Психологическая помощь осуществляется в соответствии с закономерностями развития, постепенно открывая перспективы саморазвития, самопознания и самореализации личности. В результате психологического сопровождения создаются условия для перехода личности от помощи извне к самопомощи, к формированию жизненной позиции «Я могу сам справиться со своими жизненными трудностями». Психологическое

сопровождение осуществляется в рамках деятельности социально-психологических служб [1].

Изучение основных психологических проблем студентов на разных этапах обучения в вузе, а также требований современного рынка труда к выпускникам вузов, показывает необходимость создания психологических служб в вузах. Каждое высшее учебное заведение самостоятельно определяет структуру психологической службы, ее место и роль в образовательном процессе вуза, содержание деятельности. Работа психологических служб в высших учебных заведениях направлена на повышение эффективности взаимодействия участников педагогического процесса, расширение возможностей вуза в развитии жизненных компетентностей своих воспитанников. Психологическое сопровождение студентов вузов осуществляется в целях: психологического обеспечения свободного и гармоничного развития личности в современном обществе на всех этапах ее становления и самореализации; преодоления трудностей личностного роста, коррекции отклоняющегося поведения, устранения конфликтных ситуаций во взаимоотношениях. Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности были выделены три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию[2].

Социально-психологическое сопровождение студентов направлено на создание условий для гармоничного развития личности студентов, укрепление их психического и психологического здоровья, содействие профессиональному и жизненному самоопределению в процессе обучения. Социально-психологическое сопровождение студента – фактор успеха его самоопределения. Задачи психологического сопровождения преподавателей связаны в первую очередь с актуализацией способности к постоянному обучению, развитию в личностном и профессиональном планах. Учитывая современную ситуацию реформирования высшего образования, не маловажным фактором является способность гибко принимать новые идеи

компетентностного подхода и создавать условия для формирования личностных и профессиональных компетенций студентов, которые позволят им быть успешными и востребованными в современном мире. Все эти задачи психологического сопровождения преподавателей и студентов могут быть реализованы через развитие компонентов психологической культуры основных участников образовательного процесса.

В нашем исследовании в определении сущности психологической культуры личности мы опираемся на интенционально-динамический подход, в контексте которого психологическая культура выступает способом преобразования себя, своих психологических способностей и умений, способом саморазвития и самосовершенствования, благодаря которому личность достигает качества внутренней жизни (Н.И. Исаева)[3].

Психологическая культура личности, будучи инвариантом любой формы культуры, жизни и деятельности человека, в процессе развития приобретает черты, необходимые для решения определенных профессиональных или жизненных, задач. С этой точки зрения психологическая культура личности преобразуется в психологическую культуру преподавателя и студента. В нашей работе мы исследуем особенности развития психологической культуры как инварианта общей и педагогической культуры преподавателя.

Психологическая культура включает в себя три взаимосвязанных между собой компонента: аутопсихологический, предметно-психологический и социально-психологический. Развитие аутопсихологического компонента культуры преподавателя связано с созданием условий, которые будут способствовать гармонизации его личностного и профессионального самосознания. Аутопсихологическая культура обеспечивает направленность активности преподавателя на понимание и принятие себя, на выстраивание своей самооценки, на осознание себя на уровне проживания разных когнитивных и эмоционально-волевых состояний и открытие на этой основе резервных возможностей своего Я.

В процессе приобретения профессионального опыта аутопсихологическая культура личности приобретает качественно иное содержание, определяя гармонию «Я» и «Я - преподаватель», то есть гармонию самоидентичности и профессиональной идентичности личности. Введение в структуру психологической культуры преподавателей данного компонента связано с проблемой психологического здоровья студентов. Помогать студенту, быть психологически здоровым, быть уверенным в себе, понимать свои интересы и способности, своё отношение к людям и к жизни как таковой (И.В.Дубровина)[4] может только преподаватель с развитой аутопсихологической культурой, с культурой «Я - преподаватель». Таким образом, отсутствие противоречий и конфликтов в самосознании преподавателя является основой такого взаимодействия со студентами, при котором могут быть созданы условия для гармоничного развития самосознания студента.

Предметно-психологическая культура преподавателей – это культура восприятия студента и представлений о нем. Представляя собой способ построения преподавателем образа студента, предметно-психологическая культура проявляется в гармоничном сочетании объективного, субъективного и субъектного подходов к студенту. В свою очередь, гармонизация как соразмерное использование преподавателем подходов к взаимодействию со студентом отражает готовность и способность преподавателя определять степень их необходимости и целесообразности в конкретной ситуации. В процессе построения образовательного пространства каждый преподаватель всегда решает одну из главных задач – помочь всем участникам образовательного процесса, в том числе и себе, реализовать внутренние ресурсы для жизни в мире, где есть риск, возможность выбора, а, следовательно, и ответственность. И в этом проявляется герменевтическое восприятие и отношение преподавателя и к студенту, и к себе, и друг к другу.

Предметно-психологическая культура преподавателя, направлена на гармонизацию процесса профессиональной педагогической деятельности, так

же является основой формирования ценностей и смыслов профессионального образования и формирования профессиональных компетенций студентов. Социально-психологическая культура преподавателя как способ установления со студентом гармоничных отношений и продуктивного использования методических и предметных знаний позволяет организовывать такое взаимодействие с ним, которое позволяет решать профессиональные задачи и формировать необходимые компетенции у студента. Достаточный уровень развития социально-психологического компонента психологической культуры преподавателя - обязательное условие, обеспечивающее успех профессионального и личностного взаимодействия преподавателя со студентами в рамках процесса обучения в вузе.

Далее рассмотрим структурно-содержательные характеристики психологической культуры студента. Развитие аутопсихологического компонента культуры студента связано с созданием условий, которые будут способствовать гармонизации его личностного и профессионального самосознания. Аутопсихологическая культура обеспечивает направленность активности студента на понимание и принятие себя, на выстраивание своей самооценки, на осознание себя на уровне проживания разных когнитивных и эмоционально-волевых состояний и открытие на этой основе резервных возможностей своего Я в рамках образовательного пространства.

Предметно-психологическая культура студента – это культура восприятия процесса обучения в вузе. Представляя собой способ построения учебной деятельности студента, предметно-психологическая культура проявляется в способности планирования, организации и контроля собственной учебной деятельности. В процессе освоения образовательного пространства каждый студент решает одну из главных задач –реализовать внутренние ресурсы для овладения профессиональными компетенциями, необходимыми для формирования собственной личностной и профессиональной компетентности.

Предметно-психологическая культура студента, направлена на гармонизацию процесса обучения и дальнейшей профессиональной деятельности так же является основой формирования ценностей и смыслов профессионального образования. Социально-психологическая культура студента как способ установления гармоничных отношений со студентами и преподавателями в процессе обучения. Достаточный уровень развития социально-психологического компонента психологической культуры студента – обязательное условие, обеспечивающее успех профессионального и личностного взаимодействия со студентами и преподавателями в рамках процесса обучения в вузе. Таким образом, психологическое сопровождение студентов и преподавателей целесообразно направить на развитие всех компонентов психологической культуры студентов и преподавателей, что обеспечит условия, необходимые для сохранения психологического здоровья и оптимального функционального состояния в рамках образовательного пространства в вузе.

Список литературы:

1. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
2. Кузнецова, Л. Э. Актуальность проблемы психологического сопровождения развития личности студента в условиях психологической службы вуза/Л. Э. Кузнецова, И.С. Юшина // Молодой ученый. — 2017. — №8. — С. 289-291.
3. Исаева, Н.И. Профессиональная культура психолога образования / Н.И. Исаева. – Москва-Белгород, 2002. – 324с.
4. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Сфера, 2000. - 528 с.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОПТИМИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Евгения Петровна Пчелкина

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии,
Белгород, Россия*

Шарапов Алексей Олегович

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии,
Белгород, Россия*

Швецова Виталина Анатольевна

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии,
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье анализируется проблема использования в условиях вуза методов оптимизации функционального состояния студентов во время выполнения ими разных видов деятельности, в основном – учебно-профессиональной. Не все способы достаточно научно изучены и проработаны технологии их использования. Однако общепризнанный потенциал положительного воздействия на оптимизацию функционального состояния повышает значимость их использования для студентов вуза.

Ключевые слова: функциональные состояния, студенты вуза, методы оптимизации функционального состояния.

THE PROBLEM OF USING METHODS TO OPTIMIZE THE STUDENT'S FUNCTIONAL STATE

Eugenia P. Pchelkina

*Belgorod State National Research University,
Associate Professor at the
Department of General and Clinical psychology,
Belgorod, Russia*

Alexey O. Sharapov

*Belgorod National Research University
Associate Professor at the
Department of General and Clinical psychology
Belgorod, Russia*

Vitalina A. Shvetsova
Belgorod National Research University
Associate Professor at the
Department of General and Clinical psychology
Belgorod, Russia

Annotation. The article analyzes the problem of using in the conditions of the university methods to optimize the student's functional state during the performance of their various activities, mainly - educational and professional. Not all methods have been scientifically studied and the technologies for their use have been worked out. However, the generally recognized potential for positive impact on the optimization of the functional state raises the significance of their use for university students.

Key words: functional states, university students, methods for optimizing methods to optimize the functional state.

В настоящее время существует большое количество различных способов и методов оптимизации функционального состояния человека во время выполнения им разных видов деятельности, в каждом из которых существует своя специфика их применения [1; 2; 6; 8]. В условиях вуза также одни методы возможно применять, другие же нет. Однако весь их спектр может быть осмыслен студентами и индивидуально применяться ими в отношении самого себя в ходе овладения учебно-профессиональной деятельностью, как ведущего направления системы вузовского образования. В идеальном варианте освоение наиболее эффективных для себя методов оптимизации функционального состояния полезно всем участникам взаимодействия в вузовской среде, что способствовало бы повышению качества этого взаимодействия [10].

Не все способы достаточно научно изучены и объяснимы с точки зрения механизмов их действия. Некоторые, к сожалению, уже ушли из активного использования, хотя они показали свою высокую эффективность в ряде областей человеческой деятельности, и потенциал их положительного воздействия на оптимизацию функционального состояния давно признан. Некоторые методы используются все шире. Ряд методов пока не применяется

в вузовской системе из-за ряда организационных и прочих ограничений, а также часто просто из-за отсутствия проработанной технологии.

Некая мода на использование тех или иных методов не всегда объясняется их большей эффективностью по сравнению с другими методами. Впрочем, не существует такой шкалы эффективности, и каждый психолог обычно использует в своем «арсенале» те методы, которые оказались эффективными лично для него. Это правильный подход, так как в данном случае важна практика, а не только знание методов. Однако в последнее время знания студентов способов оптимизации собственного функционального состояния тоже страдают узостью диапазона. В основном студенты ограничиваются какими-то конкретными упражнениями. Что касается студентов-психологов, то в более широком рассмотрении они могут применять одно или несколько направлений. Например, модными сегодня среди студентов-психологов являются когнитивный подход и эмоционально-образная терапия. Не снижая их значимости, укажем, однако, что они не охватывают всех способов оптимизации функционального состояния, в том числе и возможностей саморегуляции.

Сегодня провозглашается цель в рамках Концепции модернизации российского образования – это так называемое опережающее образование, результатом которого должны оказаться сформированные у молодых специалистов профессиональные компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Профессионализм личности в современном понимании включает все ее внутреннее богатство: высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, обеспечивающих высокую и стабильную продуктивность деятельности личности, ее высокий творческий уровень, адекватный уровень притязаний, ориентацию мотивационной сферы и ценностей личности в направлении прогрессивного саморазвития [4].

Студенты вузов все больше привлекают внимание всего общества. Вместе с тем их вполне можно считать особой группой населения со своими социальными, психологическими, физиологическими особенностями. Они уже не дети по степени возложенной на них ответственности и ожиданий общества, но еще не взрослые по своим возможностям и правам, отличаются сконцентрированностью на них всех проблем российского общества, а также самой высокой уязвимостью для возможности разного рода влияний и уже реализованных западных тенденций (гедонизма, развлечений, легкости нарушения законов и видимой безнаказанности, нормальности девиаций, силового решения конфликтов, пагубных пристрастий на фоне декларативных заявлений о здоровом образе жизни и т.д.). Результатом этих продолжающихся и поныне процессов явилось ухудшение состояния здоровья сегодняшней студенческой молодежи в широком понимании: социально-нравственного, духовного, психологического, физического. Поэтому знакомство студентов с самыми разнообразными методами оптимизации функционального состояния является одним из необходимых способов решения данной проблемы.

Со времени образования первых университетов студенчество считалось самой передовой частью населения, индикатором всех сложностей общественной жизни и той опорой, на которой основывался будущий расцвет общества. Сегодняшние студенты – это результат жизни более старших поколений, их родителей, учителей, всего общества. Когда-то в советское время провозглашалось в качестве лозунга следующее – «Все лучшее – детям!». Есть такое восточное изречение, что для того, чтобы вырастить (или воспитать) хорошего ювелира, надо окружить ребенка настоящими драгоценными камнями, а не подделками, изделиями самых высоких мерок, а не безвкусицей, иначе он не научится отличать настоящее от подделки. Вряд ли такая ситуация характерна для настоящего времени, когда дети видят все его реалии, большая часть которых, к сожалению, негативная. Выросшие вчерашние дети – это сегодняшние студенты. Трудно сказать, что у них было

все лучшее из образцов явлений, вещей, отношений, поступков, знаний и т.д. Однако несмотря на, возможно, имеющийся уже негативный опыт студенческая молодежь имеет большой потенциал в отношении личностного роста, нравственного развития, образования, профессионализации, оздоровления, качественного восстановления сил.

Актуальным и все более востребованным становится не только овладение определенными профессиональными знаниями и навыками, но и формирование таких качеств, как эмоциональная устойчивость, выносливость, усидчивость, открытость, доброжелательность, которые не столько являются развитыми природными задатками или результатом прямого социального воздействия, сколько результатом целенаправленной тренировки, специального обучения, направленного на выработку адекватных внутренних средств преодоления трудных ситуаций и сопутствующих им состояний. Овладение навыками саморегуляции становится необходимым элементом культуры труда, в том числе и учебного, а для студентов – учебно-профессиональной деятельности. Как известно, учебная деятельность является самой сложной по своим психологическим затратам. Поэтому знание и опыт применения методов психологической оптимизации функционального состояния совершенно необходимы для современного студента – будущего специалиста. Особенно это касается студентов-психологов, но является важным и для будущих специалистов в других областях человеческой деятельности.

Усиление влияния психогенных факторов на студенческую молодежь, вызванное общими для российского общества кризисными явлениями, а также самим положением этой прослойки населения, требует соответствующих сформированных качеств, способствующих хорошей адаптации к данной ситуации. Конечно, студенты способны довольно быстро приспособиться к кризисным условиям, но возможности справляться с ними не бесконечны, иногда очень ограничены разными причинами: изнеженностью, физической слабостью, завышенными притязаниями при

незнании своих возможностей, общей инфантильностью современной молодежи и др. Ресурсы студентов быстро исчерпываются также в связи с такими особенностями современной молодежи, как лабильность сознания, различные трудности ее социального положения. В результате она платит за это большой ценой – состоянием своего здоровья.

Постоянно возрастающая интенсивность и напряженность современной жизни проявляется на психологическом уровне в увеличении частоты возникновения негативных эмоциональных переживаний, стрессовых реакций и состояний, что сказывается на физическом здоровье – увеличивается риск развития целого ряда заболеваний стрессовой этиологии – так называемых «болезней стресса». Стрессовые воздействия являются фактором, разрушающим здоровье, имеют тенденцию к усилению своей негативной роли. Существует мнение, что до 90% всех заболеваний современного человека могут быть в той или иной степени вызваны стрессом [8].

Современная студенческая жизнь отличается растущим преобладанием умственного труда над физическим; большими объемами информации, которую необходимо перерабатывать быстро и качественно; необходимостью ориентироваться в выбранной профессиональной области, которая в реальной жизни не всегда адекватна ожиданиям студентов; высоким ритмом производства, в котором молодым людям предстоит найти себя; распространением дифференциации и узкой специализации труда. Все это связано с эмоциональными переживаниями отрицательного характера и может привести к потере удовлетворенности от учебы; к снижению творческого к ней отношения, доходящего иногда до полного разочарования в выбранной специальности или в целом – в учебе в вузе, а также к нервным перенапряжениям, развитию усталости, утомляемости и одновременно – к увеличению риска развития патологических процессов [11].

Существуют исследования, доказывающие непосредственную связь функциональных состояний человека и эффективности деятельности, не

только в смысле ее результативности, но гораздо шире – оптимальности способа достижения поставленной перед субъектом цели [5].

Неблагоприятные функциональные состояния, при которых часто испытываются сильные эмоции (остро или хронически), особенно негативные, приводят к снижению объективных характеристик учебно-профессиональной деятельности студентов, таких как работоспособность, продуктивность, быстрдействие, качество работы, и также являются причиной несчастных случаев, травм по вине «человеческого фактора», увеличения склонности студентов к зависимости и другим видам девиантного поведения.

Функциональные состояния, далекие от оптимальных, затрагивающие эмоциональную сферу личности, касаются и других ее сфер: волевой, интеллектуальной, и в целом повышают внутреннюю «стоимость» затрачиваемых на выполнение учебно-профессиональной деятельности усилий. Учеба в вузе связана, как и любая другая деятельность, с определенной затратой внутренних ресурсов, что проявляется в таких состояниях, как мобилизация, эмоциональное возбуждение, компенсируемое утомление и др. Это естественная ситуация, предполагающая рациональное отношение студента к своим ресурсам. При чрезмерной нагрузке, растратах внутренних ресурсов появляется угроза здоровью молодых людей, это притом, что студентов с различными отклонениями в здоровье итак становится все больше.

Во второй половине прошлого века проводилось большое количество исследований, доказывающих вредное влияние стрессовых ситуаций на функциональное состояние человека. В условиях острого и хронического напряжения в организме происходят физиологическое напряжение всех систем, например, эндокринной системы (Х.М.Марков, 1970; Я.М.Краевский, 1971; А.О.Навакатилян, 1973; И.К. Шхвацабая, 1975), вегето-висцеральных систем (И.К. Курцин, 1997). Исследования студентов во время экзаменов показало повышение у них уровня холестерина на этот период [9]. В работах

Г.Ф. Ланга (1950) указывается факт увеличения числа больных гипертонией в период блокады Ленинграда [7]. К.В.Судаков (1975) экспериментально доказал длительное удержание в центральной нервной системе именно эмоций отрицательного характера, приводящее к повышению артериального давления [3]. Связь развития ишемической болезни сердца, в том числе инфаркта миокарда и предшествующих психологических травм доказаны давно (Г.Ф. Ланг, 1950; А.Л. Мясников, 1965; И.К. Шхвацабая, 1975; И.Е. Ганелина, 1977) [там же].

Длительные и сильные негативные эмоции влияют и на нравственное здоровье личности, что сказывается на изменении индивидуально-психологических свойств характера, способствует развитию таких черт и состояний, как замкнутость, тревожность, нерешительность, апатичность, повышенная истощаемость. Часто отмечается запаздывание принятия научно обоснованных организационных мер профилактических и коррекционных методов, не успевающих за все более растущими потребностями в таких мерах.

Оптимизация функционального состояния студентов направлена на содействие увеличению коэффициента полезности расходования их временных ресурсов, сокращение заболеваемости, улучшение социально-психологического климата в коллективах учебных групп, раскрытию скрытых возможностей повышения производительности и качества учебно-профессиональной деятельности. Оптимизация всей системы обучения в вузе и использование способов саморегуляции и самоуправления функциональными состояниями – это два взаимно дополняемых направления профилактической работы.

Существующие способы и приемы оптимизации функционального состояния студентов имеют свою специфику возможностей и ограничений применения в вузовской среде. Некоторые из этих вопросов более изучены, другие требуют дальнейшей проработки. Различные методы оптимизации функционального состояния студентов могут быть включены в занятия

физической культурой, в особенности с учетом все более увеличивающейся в последнее время группы ослабленных в плане здоровья студентов. Но проблема использования этих методов, конечно, гораздо шире рамок физического совершенствования, хотя и данное направление представляется важным для современной молодежи, ориентированной на красоту своего тела. Овладение методами оптимизации функционального состояния способствует в целом всестороннему и гармоничному развитию личности студентов.

Список литературы:

1. Дикая, Л.Г. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека / Л.Г. Дикая, Л.П. Гримак // Психические состояния и эффективность деятельности. – Москва, 2008.
2. Доморацкий, В.А. Краткосрочные методы психотерапии/ В.А. Доморацкий. – М.: Издательство Института психотерапии, 2007. – 221 с.
3. Зайцев, В.П. Здоровье человека и профилактика заболеваний: Учеб. пособие / В.П. Зайцев, И.Д. Варавин, Е.П. Пчелкина и др. // Под ред. В.П. Зайцева. – Белгород: БелГТАСМ, БОЦМП, 1998.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
5. Зинченко, В.П. Психологические проблемы эффективности и качества труда / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.Ф. Рубахин // Психологический журнал, 1984. –Т 5. – № 2. – С 25-34.
6. Карпухина, А.М. Регуляция ПФС человека стимуляцией БАЦ как метод повышения эффективности деятельности / А.М. Карпухина // Психофизиологические состояния человека и информативность биологически активных точек кожи. – Киев, 1979. – С. 105-109.

7. Ланг, Г.Ф. Избранные труды / Г.Ф. Ланг. – Л.: Медицина, 1975. – 230с.
8. Леонова, А.Б. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 123 с.
9. Полянцев, В.А. Динамика изменения частоты сердечных сокращений у студентов и экзаменаторов во время экзаменов / В.А. Полянцев, Г.В. Рыжиков, С.В. Величина, В.А. Пеливинов.- Физиология человека, 1977. – Т. 3. – № 5. – С. 891-897.
10. Пчелкина, Е.П. Методы оптимизации функционального состояния студентов: учебное пособие / Е.П. Пчелкина. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. – 208 с.
11. Швецова, В.А. Влияние факторов социальной среды на психическое состояние студентов в экопсихологическом аспекте/ В.А. Швецова// Экология субъективной сферы личности: Коллективная монография / отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – 279 с. С. 209-223.

ТИПЫ ОДИНОЧЕСТВА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СУИЦИДАЛЬНЫЙ РИСК

*Селезнева Галина Николаевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Ассистент
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются одиночество в юношеском возрасте, необходимость в статусе, в признании со стороны ровесников и взрослых. Так же в статье говорится о видах одиночества, внутреннем и внешнем одиночестве, самоубийстве.

Ключевые слова: юношеский возраст, суицидальное поведение, проблемы молодежи, виды одиночества.

TYPES OF LONELINESS IN STUDENT AGE AND THEIR INFLUENCE ON SUICIDE RISK

Galina N. Selezneva
Belgorod National Research University,
Assistant,
Belgorod, Russia

Annotation. The article deals with the loneliness in adolescence, the need for status, recognition and respect from peers and adults. The article also refers to the types of solitude, internal and external solitude, suicide.

Key words: adolescence, suicidal behaviour, youth issues, types of loneliness.

Проблема, связанная с одиночеством, обладает своими характерными чертами в разных возрастах, однако особенно в юношеском возрасте одиночество впервые основательно переживается и осознается. В частности в этом возрасте, в различии с подростковым, одиночество больше всего заключается в необходимости к уединению, самосознанию. Развитие своего миропонимания, установление сознательных выводов, обозначение временных возможностей приводит к развитию личной внутренней среды.

Одиночество в юношеском возрасте известный и интенсивно протекающий феномен. Молодые люди в целом показывают высокие показатели уровня одиночества и огромную предрасположенность к нему, нежели взрослые либо пожилые. Такое в значительной мере обуславливается объективными критериями. К таким можно отнести: стремлением жить самостоятельно от родителей, переменами в обществе, а так же межличностные взаимоотношения, переживания, объединенные с поиском значения собственной жизни, с вступлением в ранее неизвестные социальные роли, связанные с учебой либо своей профессией.

Для юношей и девушек значима коллективно-групповая форма общения и, вместе с тем, нарастает роль личных контактов и привязанностей. Также увеличивается необходимость в установлении наиболее свободных взаимоотношений. Невозможность получить желаемое формирует обстановку одиночества, что провоцирует у многих отрицательные волнения, ощущение отчужденности, порождает эмоционально тяжелые переживания неудач и предрасположенность к суицидальному действию.

На границе подросткового и юношеского возраста стремительно увеличивается необходимость в статусе, в признании и почтении со стороны ровесников и взрослых, что, в свою очередь, это порождает потребность в расширении общественных и межличностных контактов. Затруднения в получении отмеченных потребностей зачастую становятся основой для развития отрицательного переживаемого одиночества.

Говоря о видах одиночества, отмечают, что чаще всего ученые выделяют положительные и отрицательные разновидности. А.Х. Маслоу, говоря о том, что общение является базисной необходимостью для человека, заявлял, что дефицитарность межличностных отношений, неумение реализовывать собственные потребности приводит к обесцениванию своего Я, что является отрицательным типом одиночества. Время необходимое для самоосознания в новых конфигурациях общения, пересмотре позиций и поиске нового навыка, приводит к одиночеству положительному.

Говоря о типах одиночества в период юношества, стоит выделить так же внутреннее и внешнее одиночество. Внутренний тип может проявляться как потребности личностного раскрытия, так и как отчуждения от собственного Я, восприятие нового опыта, депрессия и суицидальное поведение. Внешний тип, в свою очередь – от обычного физического уединения до полного разрыва отношений и отказа от общения.

Выделяют типы одиночества по временным характеристикам. Сюда относятся: кратковременное – это игнорирование или избегание неприятных ситуаций или персон, долговременное – это отрицание тех или иных отношений или полное их неприятие, хроническое – это изоляция.

Одиночество – переживается субъективно. Невозможно придумать единый способ его преодоления, подходящий всем и соответствующий каждому в любом случае. Поэтому при оказании помощи нужно придерживаться принципа «золотой середины», необходимо уделять переживанию одиночества достаточно внимания и понимания, демонстрировать готовность оказания помощи в трудной ситуации, но в тоже

время поощрять самостоятельность, активность в поиске преодоления негативного переживания одиночества. Преобразовать в позитивное переживание значит быть готовым изменить ситуацию, проанализировав ее, и начать налаживать отношения с окружающими, рассмотрев альтернативные возможности, как, к примеру, изменение своего поведения и отношения к себе и людям, развитие рефлексии и навыков общения [6].

Актуальность проблемы увеличения числа самоубийств как крайней смертельной формы ауто-агрессивного поведения неоспорима. За последние 50 лет число самоубийств в обществе, по данным всемирной организации здравоохранения, увеличилось на 50%. Кроме того, на каждый совершённый суицид доводится 20 человек, пробовавших покончить с собой. Численность самоубийств в России возросла за 100-лет в 10 раз, за последние 20 лет мы утратили около 1 миллиона граждан [1].

В соответствии с прогнозом ВОЗ, в 2020 году примерно 1,53 млн. человек во всем мире покончат с собой, и в 10-20 раз большее их количество совершит суицидальные попытки. Одна смерть будет происходить каждые 20 секунд, а одна попытка – каждые 1-2 секунды. Однако заслуживает внимания не только общее число совершаемых самоубийств и попыток самоубийства, но и тот негативный резонанс, который оказывают сами эпизоды самоубийств на членов семьи, родных, коллег, и который трудно подвергнуть количественной оценке. Поэтому следует согласиться с американскими специалистами-психологами, которые заявляют, что много самоубийств – это статистика, а одно самоубийство – это трагедия.

Общество, как правило, считает самоубийство ненужным действием, приводящим к трагическим последствиям, и считает его отклоняющимся от нормы. Тем не менее, самоубийство – это не симптом или синдром и даже не показатель психической патологии, а одна из форм поведения человека в экстремальных для него условиях. Несмотря на то, что на протяжении длительного времени изучения суицидального поведения, к этому феномену было приковано внимание различных специалистов (психологов, социологов,

философов, психиатров, юристов, преподавателей, судебных медиков, литераторов), существенных результатов достигнуто не было, особенно в вопросах диагностики ауто-агрессивного риска и предупреждения ауто-агрессивных действий [1].

Таким образом, до настоящего времени не существует достоверных особенностей, по которым можно было бы выявить человека, готовящегося к самоубийству, как нет и лекарства, ликвидирующего суицидальный риск. Согласно взгляду основоположника суицидологии Э. Дюркгейма (1897), «нет такого переживания, которое не могло быть субъективным поводом для сведения счетов с жизнью». В одних случаях ситуация, ведущая к суициду, субъективно переживается, как тяжелая жизненная драма, в других поражает легковесность принятия решения о покушении на свою жизнь. Нужно иметь в виду, что «те, у кого есть даже несколько факторов риска самоубийства, далеко не всегда совершают его и, наоборот, самоубийство могут совершать люди, не имеющие к нему, казалось бы, никаких предпосылок».

Список литературы:

1. Агазаде, Н.В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. - М., 2007.
2. Голуб, М. Взаимовлияние патологического влечения к алкоголю и суицидального поведения: автореф. дис. канд. психолог, наук. - Спб, 2005.
3. Ермольева, Е.А. Суицидальное поведение в дебюте эндогенного заболевания. материалы XIII съезда психиатров России. М., 2004.
4. Корнетов, А.Н. Распространенность и клинико-конституциональные особенности суицидального поведения в подростково-юношеском возрасте: автореф. дис. канд. мед. наук. - Томск, 2004.
5. Нечипоренко, В.В. Некоторые аспекты суицидального поведения у акцентуированных личностей в юношеском возрасте.

- саморазрушающее поведение у подростков. сб. научн. трудов. Спб., 2005; с. 36–40.
6. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Позитивный потенциал одиночества в юношеском возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. № 2(10). С. 112-120.
7. Паршин, А.Н. Суицид как развитие личности. Материалы XIII съезда психиатров России. М., 2006.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ПРОЯВЛЕНИЕМ ЗАСТЕНЧИВОСТИ

Оксана Александровна Туранцева

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студентка факультета психологии,
г. Белгород, Россия*

Надежда Степановна Борзилова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования учебной мотивации студентов с разным проявлением застенчивости. Было подтверждено то, что существуют различия в учебной мотивации студентов, имеющих разное проявление застенчивости, застенчивые студенты в меньшей степени реализуют профессиональные, учебно-познавательные, социальные и мотивы творческой самореализации, чем незастенчивые студенты.

Ключевые слова: учебная мотивация студентов. Застенчивость, юношеский возраст.

EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT STATISTICS

Oksana A. Turantseva

*Belgorod State National Research University,
student of the faculty of Psychology,
Belgorod, Russia*

Nadezhda S. Borzilova
Belgorod State National Research University,
Associate professors of the
Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia

Annotation. The article presents the results of an empirical study of student motivation with different manifestations of shyness. It was confirmed that there are differences in the educational motivation of students with different manifestations of shyness, shy students to a lesser extent realize professional, educational and cognitive, social and motives of creative self-realization than unselfconscious students.

Key words: educational motivation of students. Shyness, youthful age.

Проблема изучения мотивационной сферы личности студента всегда будет актуальна в психологической науке, так как в современном мире происходит переоценка значимости многих ценностных ориентиров и переосмысление своего места в обществе, важным становится принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности, которые скрыты в мотивах личности и требуют не только глубокого познания, но и управления их формированием. Одной из важных особенностей при изучении учебной мотивации студентов являются их личностные особенности, которые определяют дальнейшее развитие и становление студента как профессионала. При этом не все особенности положительно влияют, как на учебную деятельность студентов, так и в дальнейшем на профессиональную. Одной из таких особенностей является застенчивость — достаточно скрытая личная проблема, которая может принимать размеры настоящей эпидемии. Поэтому важно на более раннем этапе понять, что такое застенчивость и как она влияет на психическое состояние человека. Многие авторы по-разному рассматривают понятие «мотивация». Так, например, мотивация определяется, как понятие, которое описывает динамику взаимодействия множества факторов в определенном взаимодействии человека со средой, включая при этом поведение и опыт целеполагания (Х. Хекхаузен) [3], важно, что, мотивация является представляет собой непрерывную, активную селективность, которая определяет устойчивость и направленность

поведения, а также обеспечивает достижение цели (Ж. Ньюттен)[1]. Застенчивость в свою очередь является такой чертой характера человека, которая связана со стремлением избегать общения с другими людьми или уклоняться от каких-либо социальных контактов (Ф. Зимбардо) [2].

Проявление застенчивости в особенностях учебной мотивации не достаточно изучена, что и составило проблему нашего исследования. Мы предположили, что существуют различия в учебной мотивации студентов, имеющих разное проявление застенчивости, а именно: застенчивые студенты в меньшей степени реализуют профессиональные, учебно-познавательные, социальные и мотивы творческой самореализации, чем незастенчивые студенты.

В контексте нашего исследования использовались следующие методики: Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; Методика для диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой; Стэнфордский опросник застенчивости Ф. Зимбардо. При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались непараметрические методы: U-критерий Манна-Уитни, на основе пакета статистических программ «SPSS 13.0».

Исследование проводилось на базе НИУ БелГУ, факультета психологии у студентов 2 и 3 курсов обучения, в г. Белгороде. Количество респондентов составило 50 человек в возрасте от 18 до 21 года.

Рассмотрим особенности учебной мотивации студентов, которую мы изучили с помощью методики для диагностики мотивации обучения Т.И. Ильиной и методики для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина. Результаты исследования представлены на рис. 1 и 2. Анализируя результаты по показателям мотивации обучения, мы выяснили, для большинства испытуемых приоритетным является внешний мотив приобретения знаний, то есть, ведущим является мотив получения диплома.

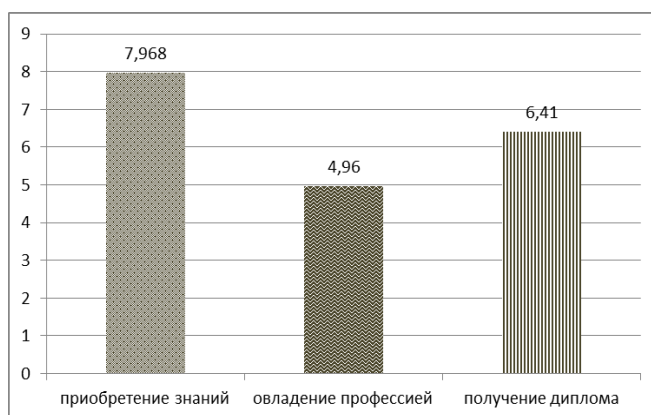


Рис.1. Выраженность особенностей направленности учебных мотивов у студентов (ср.б)

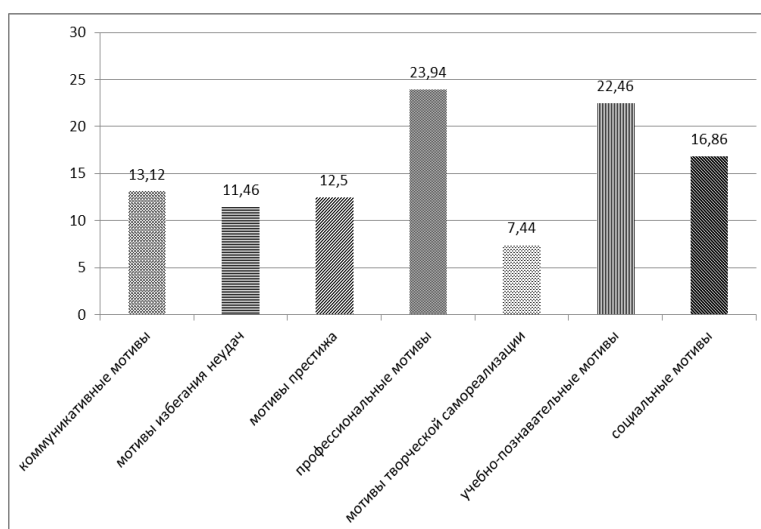


Рис.2. Выраженность направленности учебных мотивов у студентов (ср.б)

Это связано с тем, что у студентов данного возраста еще нет определенной осознаваемости смысла своего обучения в вузе и нет четкой дальнейшей перспективы для трудоустройства в рамках выбранной профессии.

Важно, что ведущей направленностью у студентов являются профессиональные мотивы, что свидетельствует об осознании студентами собственных актуальных потребностей в рамках получения высшего образования и личностного саморазвития. Большая часть испытуемых также ориентирована на усвоение способов добывания знаний и приемов самостоятельного их приобретения.

Особенности проявления застенчивости у студентов мы исследовали при помощи Стэнфордского опросника застенчивости Ф. Зимбардо. Результаты исследования представлены на рис. 3. Большинство обследуемых являются застенчивыми людьми, 70% испытуемых, что свидетельствует о возможных трудностях при новых знакомствах и встречах, все это ограничивает возможность положительной оценки личностных качеств другими людьми, не позволяет заявлять о своих правах, высказывать собственное мнение и суждения, при этом обнаруживается замкнутость и чрезмерная озабоченность собственными реакциями.

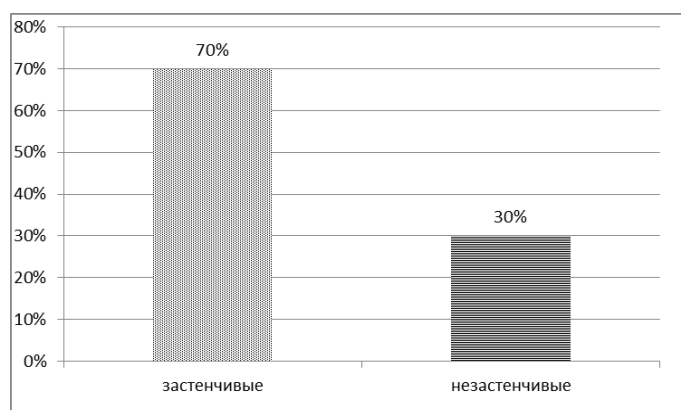


Рис.3. Распределение студентов по проявлению застенчивости (в %)

Теперь с целью выявления различий в направленности учебной мотивации застенчивых и незастенчивых студентов был проведен статистический анализ данных с применением критерия Манна-Уитни. В результате нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Было выявлено, что случае у застенчивых студентов отмечается наличие каких-либо трудностей в учебной ($Me=21,763$) и профессиональной сферах деятельности ($Me=22,43$) и, возможно, наличие нереализованных возможностей и планов в области творческих достижений ($Me=22,472$), у данных студентов отмечаются также трудности в межличностных отношениях ($Me=22,291$).

Результаты статистического анализа показателей учебной направленности у студентов с разным проявлением застенчивости

Показатели направленности учебной мотивации у студентов	Выраженность застенчивости у студентов		Уэмп.
	незастенчивые	застенчивые	
Коммуникативные мотивы	29,607	23,902	194,5
Мотивы избегания неудач	27,321	24,791	226,5
Мотивы престижа	28	24,527	217
Профессиональные мотивы	35,107	21,763	117,5***
Мотивы творческой самореализации	33,285	22,472	143**
Учебно-познавательные мотивы	33,392	22,43	141,5**
Социальные мотивы	33,75	22,291	136,5**
Приобретение знаний	24,214	26	234
Овладение профессией	23,535	26,263	224,5
Получение диплома	27,785	24,611	220

Примечания: * - $p \leq 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$.

В области профессиональной и учебной деятельности застенчивые студенты стремятся избегать каких-либо неловких ситуаций, они сконцентрированы на собственных недостатках, поэтому уверены в том, что их профессиональные успехи будут отрицательно оценены. При реализации творческих способностей застенчивые студенты в большей мере страдают при освоении новых видов деятельности, так как неуверенность в собственных возможностях, стеснительность и уверенность в том, что окружающим они могут показаться неинтересными и незначительными не дают каких-либо шансов для реализации своего творческого потенциала.

Стоит отметить и то, что при желании застенчивых студентов занять определенную позицию в системе общественных отношений они тщательно скрывают свои переживания, так как боятся выглядеть нелепыми и смешными, им трудно общаться и с теми людьми, кто занимает более высокое положение в обществе.

Таким образом, на основе проведенного исследования предложенная нами гипотеза полностью подтвердилась, а именно том, существуют различия в учебной мотивации студентов, имеющих разное проявление

застенчивости, а именно: застенчивые студенты в меньшей степени реализуют профессиональные, учебно-познавательные, социальные и мотивы творческой самореализации, чем незастенчивые студенты.

Список литературы:

1. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. /Б.В.Зейгарник.– М.: Книга по Требованию, 2013. – 128 с.
2. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо / пер. с англ. Степанов С. С. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
3. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. /П.М. Якобсон – М.: Логос, 2006. – 361 с.

ДИАГНОСТИКА СУИЦИДАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Елена Анатольевна Филатова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ассистент кафедры общей и
клинической психологии,
г. Белгород, Россия*

Александра Валерьевна Темерева

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ассистент кафедры общей и
клинической психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена психологическим аспектам диагностики риска самоубийств в студенческой среде. Приведен анализ индикаторов суицидального риска: социально-демографические, ситуационные, поведенческие, речевые, индивидуально-психологические. Рассматриваются отличия в диагностике рационального и импульсивного самоубийства.

Ключевые слова: диагностика суицидального риска, индикаторы суицидального риска, рациональный суицид, импульсивный суицид.

THE DIAGNOSTICS OF STUDENTS' SUICIDAL INTENTIONS

Elena A. Filatova

*Belgorod State National Research University,
assistant of the department of general and
clinical psychology,
Belgorod, Russia*

Alexandra V. Temereva

*Belgorod State National Research University,
assistant of the department of general and
clinical psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article is devoted to the psychological aspects of diagnosing the risk of suicide among students. The analysis of indicators of suicidal risk is given: socio-demographic, situational, behavioral, speech, individual psychological. Differences in the diagnosis of rational and impulsive suicide are examined.

Key words: diagnosis of suicidal risk, indicators of suicidal risk, rational suicide, impulsive suicide.

Преждевременный уход из жизни является одной из основных проблем здравоохранения во всем мире. По данным ВОЗ за последние 45 лет в России является одним из самых высоких в мире (по состоянию на апрель 2016 составляет 15.4 на 100 тыс. населения в целом по России, а в Белгородской области – 17.1 на 100 тыс. населения). При этом, наиболее часто совершаю суицид молодые люди и подростки. Современное общество предъявляет к личности очень высокие требования, ускоряется темп жизни, неудача в учебной деятельности или личной жизни расценивается как полный жизненный крах. «Молодеют» и многие тяжелые соматические заболевания, что также может стать причиной возрастающего числа самоубийств в молодежной среде [5].

Несомненно, возрастает интерес к этой проблеме и со стороны психологии. В научной литературе разрабатываются модели, объясняющие суицидальное поведения, выделяются факторы, указывающие на риск самоубийства, разрабатываются профилактические и превентивные

программы национального и международного уровня для разных категорий граждан [1]. Несмотря на столь детальную разработку темы, количество суицидов неуклонно растет. Из-за сложности динамики суицидальных намерений, разнообразия форм суицидального поведения, не существует единого метода, который мог бы дать стопроцентный результат в выявлении риска самоубийства. Поэтому одной из основных задач психологической службы в ВУЗе является своевременное распознавание признаков и купирование суицидального поведения.

Для проведения своевременной диагностики необходимо правильно понимать природу и закономерности протекания суицидального поведения. Динамика может очень значительно отличаться в зависимости от вида суицида. Чаще всего выделяют два вида истинных суицидов по собственному волеизлиянию: рациональное и импульсивное (нерациональное, аффективное) самоубийство.

Диагностические критерии рационального самоубийства наиболее часто становятся предметом исследования в психологической литературе. Принято выделять несколько категорий факторов, которые являются маркерами суицидального риска [3; 4]:

1. Социально-демографические факторы риска: возраст, пол, место жительства, уровень образования, семейное положение, суицидальные попытки родственников, отсутствие источников финансовой и эмоциональной поддержки, суицидальные попытки в прошлом и др.;
2. Ситуационные факторы суицидального поведения. Для рационального суицида характерно наличие кризисного состояния, которое может быть связано со смертью близкого человека, травмой из-за пережитого насилия, тяжелым соматическим заболеванием, резким изменением в жизни, позором, потерей социального статуса, ипохондрией, ситуацией напряженности, ожидания или продолжительного конфликта. Важно отметить, что ситуация

является кризисной с точки зрения самого человека и субъективно воспринимается как крах жизненных ценностей и смыслов, хотя с точки зрения стороннего наблюдателя, может таковой не являться. То, что для одного человека может стать критичным, другим может переживаться не столь тяжело;

3. Поведенческие индикаторы: злоупотребление психоактивными веществами, резкое, неожиданное для окружающих снижение социальной активности, несоблюдение привычек, связанных с личной гигиеной, самоизоляция от окружающих людей, побег из дома, приведение дел «в порядок», раздача вещей, неоправданно рискованное поведение, нарушение дисциплины и качества учебной деятельности, приобретение средств для совершения самоубийства;
4. Речевые индикаторы: прямые («Хочу умереть») и косвенные («Скоро все закончится», «Всем будет лучше без меня») высказывания, шутки о бессмысленности жизни, прощания, сообщения о конкретных планах покончить с собой, уверения в беспомощности и зависимости от других;
5. Индивидуально-психологические особенности, указывающие на риск совершения суицида. Сужение когнитивной сферы [6]. Сужение мышления («туннельное видение») резко ограничивает варианты поведения, что затрудняет возможность выбора более приемлемого выхода из кризисной ситуации. В след за этим возникает чувство бессмысленности, безысходности. Сужение восприятия отражается в уходе в себя, чувстве одиночества. Переживание состояния крушения планов и надежд. Особенности эмоциональной сферы. Начало и завершение депрессивных фаз, эмоциональная лабильность, эмоциональная вязкость, импульсивность, растерянность, безразличие к жизни могут указывать на высокую вероятность суицидального поведения в кризисной ситуации. Возрастает уровень агрессии: бессильная

агрессия по отношению к окружающим (чувство, что «опускаются руки») и явная агрессия, направленная на себя (неприязнь, ненависть к себе, чувство вины, стыд). Важны для диагностики и следующие черты личности: доверчивость, болезненное самолюбие, настойчивость, решительность, бескомпромиссность. Ригидность часто не дает возможности найти новые ценности и смыслы для жизни, после крушения предыдущих. Волевая сфера. Для диагностики суицидального поведения важны два крайних варианта: сверхконтроль за своими мыслями, поступками и сниженный контроль, импульсивность.

Поэтому, в целях психодиагностики, большое значение отводится сбору анамнеза, который может проходить в форме психодиагностической беседы в свободной форме или с помощью шкал оценки суицидального риска (например, Шкала суицидального риска Лос-Анджелесского суицидологического центра, суицидальная карта В.А. Тихоненко и А.Н. Дурнова).

Также широкое распространение при диагностике суицидального риска получили следующие методики: Опросник суицидального риска А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой), Шкала безнадежности А. Бека, Шкала депрессии А. Бека, Шкала одиночества Д. Рассела и М. Фергюссона, Колумбийская шкала серьёзности суицидальных намерений. При проведении психодиагностики необходимо помнить о том, что выявленные признаки депрессии или чувство одиночества не указывают прямо на суицидальное поведение, но в сочетании с другими факторами могут повышать его вероятность.

Намного сложнее проводить профилактику импульсивного суицида. При такой форме поведения нет длительного этапа подготовки и планирования, что делает диагностику суицидального риска практически невозможной. Мысль о самоубийстве в подобном случае часто возникает также, как и при рациональном суициде, из-за внешних обстоятельств,

является реактивной по своей природе. От момента, когда происходит стимуляция и возникают суицидальные мысли, до этапа реализации суицидального намерения проходит все лишь несколько минут или несколько часов [2].

В качестве профилактики необходимо повышать уровень стрессоустойчивости, умение находить конструктивный выход из сложной ситуации, повышать навыки саморегуляции и контроля или, наоборот, при сверхконтроле, обучать находить приемлемые способы снятия эмоционального напряжения.

В целях диагностики могут использоваться личностные методики (ТАТ, СМЛ, проективные рисуночные методики, Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга и др.), направленные на выявление таких личностных черт как: недоразвитые функции регуляции и контроля за поведением, импульсивность, психологическая незрелость, реактивность, сверхконтроль. Нередко катализирующий эффект придает алкогольное или наркотическое состояние, которые значительно увеличивают риск подобного аффективного поведения [2].

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

1. Диагностика суицидального риска, очень сложный процесс, требующий пристального внимания со стороны психологической службы;
2. Диагностика суицидальных мыслей должна быть всесторонней, психолог должен уметь оценивать не только внешние индикаторы риска суицидального поведения, но и личностные особенности;
3. Диагностика суицидального намерения отличается в зависимости от вида самоубийства: рационального или импульсивного;
4. Выявление тенденций, указывающих на развитие суицидального процесса, является основанием для экстренной помощи.

Список литературы:

1. Бовина, И.Б. Проблема диагностики риска суицида и возможности теста имплицитных ассоциаций для ее разрешения // Психологическая наука и образование / И.Б. Бовина. –2014. – №1 – С. 146-154
2. Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 23–25 сентября 2015 г.) / под ред. С.В. Алехиной. – Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т.; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. – 2015. – 196 с.
3. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо. – 2005. – 960 с.
4. Старшенбаум, Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр. – 2005. – 376 с.
5. Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Д.А. Горшкова, А.М.Мельник // Культурноисторическая психология. – 2009. – № 3. – С. 101—110.
6. Ringel, E. The presuicidal syndrome // Suicide and Life-Threatening Behavior / E. Ringel. – 1976. – Vol. 6. №3. – P. 131-149.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ И ЛИЧНЫХ
ПРОБЛЕМ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ У
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Анастасия Юрьевна Беликова

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
Студентка факультета психологии,
Белгород, Россия*

Ольга Евгеньевна Панич

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности к родительству у студентов вуза, исследуются ценностные ориентации и представления о материнстве у девушек-студенток третьих курсов факультета психологии.

Ключевые слова: семейная психология, готовность к родительству, ценностные ориентации личности, студенты вуза.

**PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PARENTHOOD FOR
UNIVERSITY STUDENTS**

Anastasiya Y. Belikova

*Belgorod State National Research University,
student of the faculty of psychology,
Belgorod, Russia*

Olga E. Panich

*Belgorod State National Research University,
Associate professors of the
Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article considers the problem of readiness for parenthood among students of the University, examines the value orientations and views about motherhood from the female students of the third courses of the faculty of psychology.

Key words: family psychology, readiness for parenthood, the value orientation of the personality, students of the University.

Студенты вуза стремятся к самоопределению в различных жизненных сферах, среди них и семейная сфера не на последнем месте. В современном обществе психологи наблюдают кризис родительства, на данном этапе эффективные действия по его преодолению отсутствуют.

Ранее, вопрос о психологической готовности к родительству поднимали такие ученые, как: А. Адлер, А.И. Антонов, О.С. Антонович, Т.В. Архиреева, Э. Берн, А.Л. Варга, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, С.В. Ковалев, А.Е. Личко, Н.П. Мальтеникова, Р.В. Овчарова, К. Роджерс, Е.М. Савицкая, А.С. Спиваковская, З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни, Э.Г. Эйдемиллер и другие [5, с. 247]. Филиппова Г.Г., исследуя психологические факторы нарушения материнства, рассматривала психологическую готовность к материнству как ведущий фактор адаптации к беременности и материнству. В качестве составляющих психологической готовности к материнству были выделены ценность будущего ребёнка; себя как матери; материнская компетентность [4, с. 14]. Если рассматривать родительство как многомерный и сложный психологический, функционально-ролевой конструкт, важно принимать во внимание самостоятельность понятий «родительство», «отцовство» и «материнство». Родительство является надындивидуальным целым, выходящим за рамки индивида, а «отцовство» и «материнство» описываются, прежде всего, в рамках отдельной личности; данные понятия могут быть использованы в независимости от наполнения понятия родительства (не подразумевая стоящего за ними надындивидуального понятия). Однако «родительство», являясь надындивидуальным понятием, с необходимостью влечет за собой существование общих мест с понятиями «отцовство» и «материнство», которые описывают явления, находящиеся в

сфере индивида (надиндивидуальное понятие состоит из набора феноменов, свойственных индивидам) [2, с.50]. Если рассмотреть каждое из этих понятий отдельно, то можем видеть, что родительство как таковое, включает в себя как материнство, так и отцовство, и не сводятся к простой их совокупности. Отношение к будущему родительству –это интегральная составляющая всего воспитания детей и семейной жизни. Но в современной психологии еще не проработаны способы целенаправленного формирования, осознанного родительства.

Материнство – социально-психологическое и биологическое состояние женщины-матери, возникающее под влиянием ее биологических и социальных отношений с ребенком. Это глубоко эмоциональное состояние. Готовность к родительству определяется как физиологическими и нравственными факторами, так и способностью личности понимать соотношение собственных действий, желаний, целей, принятым в обществе и собственной семье. В результате этого возникает готовность к воспитанию, развитию ребенка и собственно семьи. Как правило, готовность к родительству включает 3 компонента: 1. Когнитивный компонент – это знания молодых людей о родительстве, о том, как нужно воспитывать ребенка, что для этого нужно, какие средства и т.д.; 2. Эмоционально-ценностный компонент –это субъективное ощущение по отношению к будущему статусу родительства.

Молодые люди проявляют свои чувства, эмоции и переживания к предстоящему родительству. При этом разные люди по-разному относятся предстоящему родительству: от положительных до негативных эмоций; 3. Поведенческий компонент готовности к родительству – это умения, навыки и действия молодых людей по обеспечению и воспитанию будущего ребенка [3, с. 223].

Студенческий возраст представляет собой ближайший репродуктивный резерв общества и основной этап в формировании родительства. Именно этот возрастной период характеризуется высокой познавательной мотивацией и

социальной активностью. Завершается процесс полового созревания, молодые люди приобретают опыт сексуальных отношений, происходит развитие значимых психологических новообразований, задействованных во всех проявлениях когнитивного и эмоционального отношения к миру, продолжается становление системы ценностных ориентаций и идентичности. Несмотря на то, что родительство образует собой социальный институт, важность которого трудно переоценить, исследования последних лет зафиксировали снижение его субъективной значимости в сознании современных молодых людей[1, с. 101].

Нами было проведено исследование на базе научного исследовательского Белгородского государственного университета, которое было направлено на выявление готовности к материнству у девушек-студенток факультета психологи, в возрасте от 19 до 22 лет. Цель нашей работы - апробировать диагностический комплекс исследования психологической готовности к родительству у студентов вуза. Предметом исследования выступила психологическая готовность к родительству, а объектом - студенты вуза не имеющие детей.

Нами были использованы: 1) авторская анкета, направленная на получение общих сведений о респондентах; 2) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. И получены следующие результаты: из 24 респонденток три состоят в браке: одна в зарегистрированном и две девушки в гражданском. 15 человек из всей выборки считают, что оптимальный возраст для рождения первого ребенка 25-30 лет. На вопрос «Сколько детей Вам хотелось бы иметь при наличии всех необходимых условий?» большинство ответили: двоих; восьми девушкам хотелось бы иметь троих; и двое ответил «ни одного».

Так же большинство (15 из 24) отметили, что смысл материнства для них заключается в реализации своих возможностей (воспитать ребенка, передать ему свои знания, жизненный опыт). Испытуемым был задан вопрос «что для вас значит быть хорошей матерью?», приоритетными стали

варианты: 1) устанавливать доверительные отношения с детьми; 2) любить ребенка; 3) ухаживать за детьми (заботиться о них); 4) заботиться о нравственном воспитании детей; 5) следить за здоровьем ребенка. Трудности, с которыми может столкнуться молодая мама, по версии нашего опроса, это отсутствие удобного графика работы\учебы и поиск работы с хорошей заработной платой. При этом современные студентки выделяют важные для себя жизненные роли: любимой женщины, матери и жены, и это, несомненно, позитивный момент.

По результатам методики М. Рокича «ценностные ориентации» выявлены следующие показатели: из списка «А» (терминальные ценности) чаще отмечались три значимых показателя, как: любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий) и здоровье (физическое и психическое). Не обошли вниманием и развитие (работа над собой), активная деятельная жизнь (полнота жизни), творчество и счастливая семейная жизнь.

Из списка «Б» (инструментальные ценности) тремя важными показателям стали: жизнерадостность (чувство юмора), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) и образованность (шрота знаний, высокая общая культура). Так же были отмечены терпимость (к взглядам мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), честность, аккуратность (чистоплотность), независимость, воспитанность (хорошие манеры) и твердая воля (не отступать перед трудностями).

Таким образом, мы наблюдаем смещение возрастных рамок у девушек рождения первенца, но ценности, которые были выделены большинством испытуемых, дают надежду на то, что материнство все же не обесценено. Любовь один из важнейших компонентов видения себя в роли «мамы» и «жены». Но не уходит на второй план и уровень образованности, активной жизненной позиции. Даже при наличии ребенка девушки нашего времени не готовы отказать себе в удовольствии принимать участие в различных

общественно-социальных сферах жизни. У всех респондентов отмечена позитивная установка на будущее «будущее измениться в лучшую сторону». Студенты знают, чего хотят и, что немало важно на наш взгляд, когда они будут готовы (физически и психологически) примерить на себя роль мамы. В перспективе мы планируем продолжить исследование на юношах вуза, понять их установки по отношению к отцовству.

Список литературы:

1. Жупиева, Е. И. Особенности психологической готовности к материнству студенток / Е.И. Жупиева// Сибирский психологический журнал.– 2015. –№ 56. С. 100-108.
2. Овчарова, Р.В. Психологический анализ особенностей формирования, осознанного родительства в молодой семье/Р.В. Овчарова // Вестник института семьи. –2008. –№1. –С. 45-50.
3. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Учебное пособие/Р.В. Овчарова. –М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Филиппова, Г.Г. Девять месяцев, меняющих жизнь/ Г.Г. Филиппова//Семья и школа. –2001.–№3.–С.14-17.
5. Щербаков, А.В. Родительские роли как фактор развития личностного компонента психологической готовности к родительству/А.В. Щербаков// Фундаментальные исследования. – 2014.– № 12(11).– С. 247-248.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ НА РОЛЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СУПРУГОВ

Татьяна Андреевна Египко
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
студентка факультета психологии,
г. Белгород, Россия

Надежда Степановна Борзилова
*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому изучению степени влияния уровня субъективного контроля на ролевое поведение супругов. Было установлено то, что уровень субъективного контроля оказывает влияние на ролевое поведение супругов, а именно: интернальный локус контроля влияет на роль воспитателя, роль, включающую заботу о материальном положении семьи, а также роль хозяйина-хозяйки; экстернальный локус контроля влияет на эмоционально-психотерапевтическую роль, роль организатора развлечений и семейной субкультуры.

Ключевые слова: ролевое поведение, психология семьи, уровень субъективного контроля, ответственность супругов.

INFLUENCE OF LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL ON THE ROLE BEHAVIOR OF SPOUSES

Tatyana A. Egipko
*Belgorod State National Research University,
student of the faculty of Psychology,
Belgorod, Россия*

Nadezhda S. Borzilova
*Belgorod State National Research University,
Associate professors of the
Department of Age and Social Psychology,
Belgorod, Russia*

Annotation. The article is devoted to an empirical study of the degree of influence of the subjective control level on the role behavior of spouses. It was established that the level of subjective control has an impact on the role behavior of the spouses, namely: the internal locus of control affects the role of the caregiver, the role that includes taking care of the financial situation of the family, and the role of the host owner; The external locus of control affects the emotional-psychotherapeutic role, the role of the organizer of entertainment and the family subculture.

Key words: role behavior, family psychology, level of subjective control, responsibility of spouses.

Актуальность данной проблемы заключается в понимании того, какие психологические особенности характеризуют экстернальность и интернальность, а также в том, как данные особенности влияют на распределение ролей в семье. Люди с интернальным локусом контроля чаще всего оказываются весьма успешны в семейных отношениях, так как считают, что семейное благополучие зависит только от них, и уверены в том, что они способны управлять обстоятельствами, а значит, сами задают условия формирования гармоничных отношений в семье. Супруги с экстернальным уровнем субъективного контроля слепо полагаются на стечение обстоятельств, что приводит к неспособности управлять своей жизнью, в том числе нарушается распределение семейных ролей. Уровень субъективного контроля рассматривается различными авторами как ответственность за результаты собственной деятельности (С. Ю. Головин) [4, с. 272], как «обозначение воспринимаемого источника управления собственным поведением» (Оксфордский психологический толковый словарь) [2, с. 244], как личностная характеристика (Дж. Роттер) [1, с. 171]. Многие авторы рассматривают ролевое поведение супругов, как одну из социальных ролей в обществе (Е. В. Пенькова)[3], а так же, как единство социальной роли и индивидуального исполнителя (С.Ю. Рыжкова и Е.Ю. Рыжкова) [5, с. 99].

Влияние уровня субъективного контроля на ролевое поведение супругов изучено недостаточно, что и является проблемой нашего исследования. Мы предположили, что уровень субъективного контроля может оказывать влияние на ролевое поведение супругов, а именно: интернальный локус контроля влияет на роль воспитателя, роль, включающую заботу о материальном положении семьи, а также роль хозяина-хозяйки; экстернальный локус контроля влияет на эмоционально-психотерапевтическую роль, роль организатора развлечений и семейной субкультуры.

Для проверки гипотезы исследования были использованы следующие методики: методика «Распределение ролей в семье» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской; методика «Ролевые ожидания партнёров» А. Н. Волковой, методика УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голькиной, М. Эткинд для определения локуса контроля. При обобщении и анализе эмпирических материалов мы использовали множественный регрессионный анализ для выявления степени влияния уровня субъективного контроля на ролевое поведение на основе пакета статистических программ «SPSS 17.0».

Исследование проводилось среди жителей г. Белгорода и жителей с. Малакеево Белгородской области. В качестве респондентов выступили семейные пары старшего супружеского возраста (от 10 до 20 лет супружеского стажа) в количестве 56 человек. Рассмотрим особенности уровня субъективного контроля супругов, изученные нами при помощи методики УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голькиной, М. Эткинд. В целом респонденты обладают низким уровнем субъективного контроля над происходящими событиями, а значит, они не считают себя способными контролировать события собственной жизни, считают их результатом случая или действия окружающих.

Диагностику ролевого поведения супругов мы провели с помощью методик «Распределение ролей в семье» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской и «Ролевые ожидания партнёров» А. Н. Волковой. Результаты дают нам право утверждать, что роль «хозяина-хозяйки» принадлежит женщинам ($M_e=3,01$), а другие роли, по мнению наших респондентов, реализуются супругами в равной степени. Наиболее значимыми ценностями для супругов являются ценности в родительско-воспитательной ($M_e=14,7$), эмоционально-психотерапевтической ($M_e=14,2$), хозяйственно-бытовой сфере ($M_e=13,84$), сфере социальной активности ($M_e=13,46$), а также значимой является внешняя привлекательность партнёра ($M_e=13,05$). Наименее значимыми для супругов являются личностная идентификация с супругом ($M_e=6,27$) и интимно-сексуальная сфера ($M_e=5,54$). Такие

показатели свидетельствуют о том, что супруги в первую очередь стремятся занять активную родительскую позицию, затем стараются обеспечить партнёру эмоциональную поддержку и создать «психотерапевтическую атмосферу», которая способствует психологической разрядке и стабилизации. Затем супруги направлены на реализацию вопросов, касающихся хозяйственно бытовой сферы, а также высоко ценят серьёзность профессиональных интересов и активность общественной позиции у партнёра. Интересно то, что для супругов мало значимыми оказываются такие ценности, как личностная идентификация с супругом и интимно-сексуальная сфера, возможно уход от этих ценностей связан с уже достаточно длительным супружеским стажем респондентов.

С целью подтверждения нашей гипотезы провели множественный регрессионный анализ изучаемых показателей. Результаты отображены в таблице 1. При анализе регрессионной модели «воспитателя детей» мы выяснили, что по показателям общей экстернальности ($p \leq 0,1$; $\beta = -0,409$), интернальности в области достижений ($p \leq 0,1$; $\beta = -0,338$) и экстернальности в области межличностных отношений ($p \leq 0,1$; $\beta = 0,334$) был получен значимый β -коэффициент, что даёт нам право утверждать, что данные показатели оказывают влияние на формирование такой семейной роли, как воспитатель детей. Такие результаты говорят нам, что при воспитании детей респонденты учитывают факторы внешней среды, которые могут оказаться значимыми для формирования личности ребёнка, например, другие люди. Часто родители чувствуют себя беспомощными в отношении того, как уберечь ребёнка от негативного влияния социума, что отражается на межличностном общении с ребёнком. Однако, успехи, как родителей, супруги считают полностью собственной заслугой. Анализ регрессионной модели «психотерапевт» показал, что показатели общей экстернальности ($\beta = -0,416$ при $p \leq 0,1$) и экстернальности в области межличностных отношений ($\beta = -0,394$ при $p \leq 0,1$) имеют статистически значимые β -коэффициенты.

Полученные результаты говорят о том, что супруги при оказании эмоциональной поддержки и создании психологически благополучного климата в семье опираются на тот факт, что на настроение, эмоциональное и душевное состояние партнёра или самого себя оказывают влияние такие факторы, как другие люди, какие-либо внешние обстоятельства, а также различные случаи. Это позволяет снять с партнёра или с себя ответственность, чувство вины за негативное событие и тем самым стабилизировать эмоциональное состояние. При анализе регрессионной модели материальное «обеспечение семьи» было установлено, что показатели интернальности в области достижений ($\beta = -0,42$ при $p \leq 0,1$) и экстернальности отношения здоровья к болезни ($\beta = -0,19$ при $p \leq 0,1$) имеют статистически значимые β -коэффициенты. Эти результаты говорят о том, что респонденты несут ответственность за свой материальный достаток и считают, что его уровень зависит от их собственных усилий, трудолюбия и способностей. Однако, они не готовы ради материального обеспечения семьи жертвовать своим здоровьем, и в случае снижения уровня материального достатка могут сослаться на плохое самочувствие или болезнь.

Анализ регрессионной модели «организатор развлечений» показал, что показатели общей экстернальности ($\beta = -0,446$ при $p \leq 0,1$), интернальности в области семейных отношений ($\beta = 0,475$ при $p \leq 0,1$), а также экстернальности в области производственных отношений ($\beta = 0,528$ при $p \leq 0,1$) имеют статистически значимые β -коэффициенты. Таки результаты указывают на то, что супруги считают себя ответственными в организации различного семейного досуга, однако они не пренебрегают фактом того, что какие-либо обстоятельства могут внезапно нарушить запланированное. В числе таких факторов в первую очередь оказывается работа. Регрессионная модель «хозяин-хозяйка» отражает статистическую значимость β -коэффициентов таких параметров, как интернальность в области достижений ($\beta = -0,399$ при $p \leq 0,1$) и экстернальности отношения здоровья к болезни ($\beta = -0,277$ при $p \leq 0,1$). Данные показатели свидетельствуют о том, что супруги склонны

нести ответственность за исполнение обязанностей в хозяйственно-бытовой сфере и считают успехи бытового плана своей собственной заслугой.

Таблица 1.

Множественный регрессионный анализ показателей уровня субъективного контроля и ролевого поведения супругов

Показатели уровня субъективного контроля	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Ур.знач. р.
	β	Стан.ошибка	β		
1. Модель мотив избегания					
Инт. в области межличностных отношений	-,733	,493	-,262	-1,489	,144*
2. Модель мотив престижа					
Общая инт.	-,808	,526	-,412	-1,537	,132*
Экст. в области производственных отношений	,689	,476	,319	1,448	,155*
Инт. в отношении здоровья к болезни	,734	,424	,305	1,732	,091**
3. Модель профессиональные мотивы					
Общая инт.	1,382	,417	,791	3,311	,002***
Инт. в обл. неудач	-,851	,371	-,441	-2,294	,027**
4. Модель социальные мотивы					
Инт. в области достижений	-,845	,42	-,374	-2,011	,051**
5. Модель коммуникативные мотивы					
Экст. в области семейных отношений	-,592	,384	-,279	-1,542	,131*
6. Модель приобретение знаний					
Инт. в области достижений	,494	,284	,312	1,737	,09*
Интернальность в обл. семейных отношений	-,737	,39	-,33	-1,127	,266**
7. Модель овладение профессией					
Экст. в области производственных отношений	,384	,288	,306	1,333	,19*
Инт. в области межличностных отношений	,369	,274	,248	1,345	,186*
Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$.					

Но также они не готовы жертвовать своим здоровьем ради достижений в быту, а иногда могут считать причиной недомогания чрезмерную занятость в хозяйственно-бытовой сфере.

При анализе модели «организатор семейной субкультуры» было установлено, что такие показатели, как интернальность в области достижений ($\beta = -0,38$ при $p \leq 0,1$) и экстернальность в области межличностных отношений ($\beta = 0,367$ при $p \leq 0,05$) имеют статистически значимые β -коэффициенты. Это указывает на то, что респонденты осознают значимость своих собственных усилий в формировании культурных ценностей семьи, однако, не исключают фактор влияния общества на социокультурные представления членов семьи.

Анализ регрессионной модели «интимно-сексуальная» говорит о том, что показатели экстернальности в области неудач ($\beta = 0,571$ при $p \leq 0,1$) и интернальности в области семейных отношений ($\beta = -0,585$ при $p \leq 0,1$) имеют статистически значимые β -коэффициенты. Это говорит о том, что респонденты считают залогом гармонии сексуальных отношений благополучные отношения в семье и несут за это ответственность. Но также причиной неудач в сексуальной жизни респонденты могут считать и внешние обстоятельства.

Показатели интернальности в области достижений ($\beta = 0,832$ при $p \leq 0,01$), экстернальности в области производственных отношений ($\beta = 0,306$ при $p \leq 0,1$) и экстернальности в области межличностных отношений ($\beta = -0,294$ при $p \leq 0,1$) в регрессионной модели «личностная идентификация с супругом» имеют статистически значимые β -коэффициенты. Это указывает на то, что респонденты склонны считать, что гармония в интересах зависит от внутренней работы супругов, но они не исключают возможности влияния на увлечения окружающих людей, а также профессиональной направленности.

При анализе модели «хозяйственно-бытовая» было выявлено, что показатель экстернальности отношения здоровья к болезни ($\beta = 0,206$ при $p \leq 0,1$) имеет значимый β -коэффициент. Такие результаты говорят нам о том, что в бытовой сфере респонденты могут ссылаться на неблагоприятное состояние здоровья, чтобы избежать ответственности за невыполнение

каких-либо домашних обязательств. А также склонны обвинять чрезмерную нагрузку в данной сфере в ухудшении своего состояния здоровья.

Анализ регрессионной модели «родительско-воспитательная» указывает на то, что показатель экстернальности в области межличностных отношений ($\beta = -0,265$ при $p \leq 0,1$) имеет статистически значимый β -коэффициент. Это говорит о том, что в воспитании детей родители учитывают тот факт, что на формирование личности их ребёнка могут оказывать влияние другие люди, что даёт им повод уходить от ответственности при появлении у детей, например, отклоняющегося поведения.

При анализе регрессионной модели «эмоционально-психотерапевтическая» мы выяснили, что показатели экстернальности в области неудач ($\beta = -0,607$ при $p \leq 0,05$), экстернальности в области производственных отношений ($\beta = 0,59$ при $p \leq 0,01$), экстернальности в области межличностных отношений ($\beta = -0,259$ при $p \leq 0,1$) и экстернальности отношения здоровья к болезни имеют статистически значимые β -коэффициенты. Это указывает на то, что супруги, оказывая эмоциональную поддержку друг другу, учитывают тот факт, что на психологическое состояние супруга могут оказывать такие явления, как неудачи на пути к каким-либо целям, отношения с коллегами и друзьями, а также состояние здоровья.

Анализ регрессионной модели «внешняя привлекательность» указывает на то, что показатели общей экстернальности ($\beta = 0,44$ при $p \leq 0,1$), экстернальности в области неудач ($\beta = -0,912$ при $p \leq 0,1$), экстернальности в области производственных отношений ($\beta = 0,329$ при $p \leq 0,1$) а также экстернальности отношения здоровья к болезни ($\beta = 0,222$ при $p \leq 0,1$) имеют статистически значимые β -коэффициенты. Такие результаты говорят нам о том, что при оценке внешнего облика партнёра супруги учитывают то, что на внешний вид могут оказывать влияние неблагоприятные события, удачи или неудачи на работе, а также состояние здоровья супруга.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждается, уровень субъективного контроля оказывает влияние на ролевое поведение супругов. В частности экстернальность оказывает влияние на роль «психотерапевта», исполнение хозяйственно-бытовых обязанностей, на родительско-воспитательную сферу, эмоционально-психотерапевтическую сферу, а также сферу внешней привлекательности. На роль воспитателя детей, организатора развлечений, хозяина-хозяйки, организатора семейной субкультуры, на обязанности по материальному обеспечению семьи, на интимно-сексуальную сферу и личностную идентификацию влияние оказывает, как экстернальный, так и интернальный локус контроля. Таким образом, на основе данных результатов можно сказать, что, выполняя семейные роли, супруги большое значение придают обстоятельствам внешней среды, другим людям, а также фактору везения или невезения.

Список литературы:

1. Давыдова, А. Р. Интернальность как психологическая проблема / А. Р. Давыдова // ScienceTime. – 2016. - №2 (26). – С. 170-173.
2. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. – М.: «Вече АСТ», 2003. – 592. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru> (дата обращения: 02.05. 2016)
3. Пенькова, Е. В. Психология ролевых отношений супругов / Е. В. Пенькова// VI Международная студенческая электронная научная конференция. – 2014 [Электронный ресурс]. Систем.требования: AdobeAcrobatReader. – URL:<https://www.scienceforum.ru/2014/pdf/5471.pdf> (дата обращения: 10.11.2016).
4. Пчегатлук, А. А. Локус контроля в современной психологии / А. А. Пчегатлук // Международный студенческий научный вестник. – 2015. - №5-2. – С. 272.

5. Рыжкова, С. Ю. Сущность ролевого поведения в условиях межличностного взаимодействия/ С.Ю. Рыжкова, Е.Ю. Рыжкова// Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – с. 97-99.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ПРАКТИКЕ

Виктория Юрьевна Плотникова
*МБУДО ЦДО «Созвездие»,
социально-педагогическое структурное подразделение,
педагог-психолог,
Воронеж, Россия*

Аннотация. Современный мир претерпевает череду социальных катаклизмов, оптимизировать которые позволяет семья. Семья является базовой формирующей личностную структуру. Вовлекаясь в семейные взаимоотношения молодое поколение, социализируется и учится выстраивать свое поведение в социуме. В данной статье приводится апробированная программа формирования образа семьи.

Ключевые слова: образ семьи, программа формирования образа семьи.

THE FAMILY FORMING PROGRAM AT A YOUNGER AGE: FROM METHODOLOGY TO PRACTICE

Victoria Y. Plotnikova
*MBIAE CAE «Constellation»,
socio-educational structural subdivision
educational psychologist,
Voronezh, Russia*

Annotation. The modern world is undergoing a series of social upheavals, which can be optimized by the family. The family is the basic structure that forming the personality. Getting involved in family relationships the young generation, socialize and learning to build their behavior in society. In this article, we tested the program of forming the family image.

Key words: family image, the program of forming the family image

В динамически изменяющейся социальной обстановке стабильность общества обеспечивает обращение к традиционным устоям, частью которых является семья. Поэтому особую актуальность приобретает проблема формирования образа семьи в юношеском возрасте. В создании психолого-педагогической программы мы исходили из ряда методологических основ.

По результатам проведения констатирующего эксперимента была составлена программа формирования образа семьи в юношеском возрасте. **Целью** экспериментальной программы явилось формирование образа семьи в юношеском возрасте на базе студенческой группы. Соответственно цели были определены **задачи** программы:

- 1) Формирование ценностного отношения к семье в целом и ее аспектам в частности.
- 2) Развитие осознанного отношения к созданию семьи.
- 3) Освоение теоретических и практических знаний о семье.
- 4) Формирование образа семьи в юношеском возрасте.
- 5) Реализация коррекционной работы по аспектам образа семьи.

Методологическими основами выступили подходы (аксиологический, системно-субъектный, интегративно-дифференцированный) [5], концепции и принципы.

Аксиологическая характеристика образа семьи раскрывается в социальной и индивидуальной ценности семьи. Аксиологическому подходу соответствуют аксиологическая концепция семьи О.И. Волжиной, в которой предполагается, что семья как личностная ценность находится в прямой пропорциональной зависимости от степени ее социальной ценности [1]. Поэтому мы можем предполагать, что целесообразно формирование личной ценности семьи и конструктивного образа семьи в дифференцированной группе юношей и девушек, которые в будущем смогут транслировать ценностное отношение к семье в социум. А также принципы социальной целесообразности – семья является базовой ценностью общества; реалистичности – несмотря на глубокий идеалистический аспект образной

картины личности, а в частности, образа семьи. Нашей целью является формирование реалистичного образа семьи.

В рамках системно-субъектного подхода реализовывались идеи психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и семейных систем М. Боуэна [4,6]. По нашему мнению, в процессе формирования образа семьи, личность выступает в активной деятельной позиции, что является основой субъектности, позволяющий сформировать гармоничный, конструктивный образ семьи. И теория семейных систем М. Боуэна, которая представляет собой вербализованную систему из представлений о семье, взаимоотношений, мотивов, семейных навыков.

Системно-субъектному подходу соответствуют принципы: системности – мы формируем образ семьи в юношеском возрасте через общее развитие личности; субъект-субъектных отношений – в процессе групповой работы студенты являются активными субъектами деятельности; единства теории и практики, т.е. содержательно программа была организована на блоки, согласно теоретическим аспектам (супружеским отношениям, детско-родительским и т.д.) подбирались практические упражнения для формирования образа семьи.

Интегративно-дифференцированный подход проявляется в том, что на каждом уровне появляются новые аспекты формирования и укрепляются уже сформированные [2, 3]. Принцип взаимосвязи процессов интеграции и дифференциации предполагает, что в процессе прохождения программы формирования образа семьи в личности участников происходят процессы интеграции образа семьи в образной картине личности и его дифференциация от иных образов личности (образа-Я и др.).

По результатам определения подходов, концепций и принципов были выделены компоненты, критерии и показатели образа семьи. Мотивационный компонент образа семьи выражается в мотивационном критерии и показателе побуждения создавать семью. Когнитивный компонент образа семьи реализуется через когнитивный критерий и

показатель индивидуальной совокупности теоретических, абстрактных знаний о семье. Эмоционально-волевой компонент образа семьи может быть диагностирован через эмоционально-волевой критерий и показатель сознательного управления аффективными проявлениями в семейных взаимоотношениях. Поведенческий компонент образа семьи реализуется в поведенческом критерии и показателе готовности к конструктивной регуляции поведения в семье. Рефлексивный компонент образа семьи выражается в рефлексивном критерии и показателе осознанности образа семьи.

Для диагностики показателей образа семьи нами были сформированы две батареи методик: основная (методика «Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО)» (Д.А. Леонтьев), методика «Измерение установок в семейной паре» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровская, методика «Выявление отношения юношей и девушек к жизни в своей семье» (Т. Шрайбер), методика «мини-сочинение «Моя будущая семья») и дополнительная (методика определения самооценки Дембо-Рубинштейн, «Методика диагностики межличностных отношений» адаптация Л.Л. Собчик, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика определения силы воли (разработана Р.С. Немовым), модифицированная методика «Моя семья»), которые были направлены на комплексное изучение личности респондентов. Участникам констатирующего эксперимента давалась основная батарея методик, а участникам формирующего эксперимента (ЭГ) наряду с основной, предлагалась и дополнительная.

Формами реализации программы были проведение интерактивных занятий с элементами тренинга и индивидуальные консультации. Интерактивное занятие с элементами тренинга представляет собой психологический тренинг с элементами теоретической подготовки по вопросам личностного развития и семейным аспектам. По желанию участникам программы предлагались индивидуальные консультации. В ходе реализации программы использовались практические и методы

формирования сознания личности. К средствам были отнесены: реализация психологических упражнений, дискуссия, разбор ситуаций создания семьи, рефлексия полученной информации. Особое место в программе занимали диалоги с реальными представителями семей с различным вероисповеданием, взглядами и достатком с целью демонстрации спектра возможностей создания семьи. В ходе данных встреч проводились интервьюирование «героев» и свободная дискуссия с участниками программы.

Программа включала в себя три раздела: развитие личности, которое затрагивало темы личностного развития, познания другого, основы самопрезентации, основы эффективного общения; семейные аспекты – теоретические знания о семье, семейные ожидания и стереотипы, образ семьи, детско-родительские отношения, арттерапия семьи, семья и профессиональный рост; подведение итогов. Программа состояла из шести этапов, соотнесенных с концепцией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина:

1) Мотивационный и диагностический этап. Перед началом реализации занятий участникам разъяснялись цель, задачи программы, актуальность создания образа семьи и ее ценность. Психологическая диагностика проводилась перед началом реализации программы, во время реализации программы, по завершению программы и по прошествии полугода после реализации.

2) Этап получения теоретических знаний, предполагал, что при каждой встрече участникам давались теоретические знания о семье и ее аспектах по теме занятия.

3) Этап реализации воплощался в практической отработке полученных знаний, а также структуризации компонентов образа семьи.

4) Этап рефлексии и коррекции предполагал коллективную рефлексия по проблемным вопросам и текущей коррекции компонентов образа семьи.

5) Этап интериоризации заключался в формировании гармоничного и конструктивного индивидуального образа семьи.

6) Этап экстериоризации диагностировался через возможность вербализации сформированного образа семьи.

Программа формирования образа семьи в юношеском возрасте строилась таким образом, что на каждом этапе формировались все показатели образа семьи.

В процессе реализации программы формирования образа семьи участникам выдвигались следующие требования:

1) конфиденциальность и уважение. Участники программы могли свободно и осознанно выражать рефлексивные суждения в рамках групповой работы;

2) последовательность. Групповая работа и реализация упражнений проходили через ряд последовательных этапов.

3) самовыражение и самореализации. В ходе реализации программы формирования образа семьи каждый участник имел возможность свободно выразить свои суждения и эмоции.

Несмотря на разграничение программы на тематические блоки, все занятия были взаимосвязаны между собой и логически взаимосвязаны. Программа формирования образа семьи состояла из 20 занятий.

Таким образом, по результатам прохождения программы ожидалось сформировать конструктивный индивидуальный образ семьи в юношеском возрасте. Реализация программы в экспериментальной группе (студенты Воронежского государственного университета) способствовала конструированию образа семьи у большинства респондентов.

Список литературы:

1. Волжина, О.И. Аксиологические основания государственной семейной политики в России / О.И. Волжина, В.В. Выборнова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 109-115.

2. Вьюнова, Н.И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета : дис... д-ра.пед.наук:13.00.01 / Н.И. Вьюнова. – М., 1999. – 446 с.
3. Келасьев, В.Н. Интегративная концепция человека / В.Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1992. – 208 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1979. –130 с.
5. Плотникова, В.Ю. Методологические подходы к исследованию образа семьи в юношеском возрасте / В.Ю. Плотникова / [под общ. редакцией Н.И. Вьюновой] // материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной памяти академика В.А. Сластенина, Воронеж 22-23 сентября 2016 г. – Воронеж : Издательско-полиграфический дом ВГУ, 2016. – С. 160-163.
6. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : основные понятия, методы и клиническая практика / Под ред. К. Бейкер, А. Я. Варга. – М.: «Когнито-Центр», 2005. – 496 с.

НЕНАСИЛЬСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ ЛИЧНЫХ И ДЕЛОВЫХ ВОПРОСОВ

Алексей Олегович Шарапов
*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Белгород, Россия*

Евгения Петровна Пчелкина
*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Белгород, Россия*

Аннотация. В этой статье описаны недостатки часто используемого в обыденной речи способов жизнеотчуждающего общения, представлен метод конструктивного Ненасильственного общения Маршалла Розенберга, приведены пошаговые инструкции, алгоритмы и примеры его использования. *Ключевые слова:* обыденное (трудное или жизнеотчуждающее) общение, метод ННО (ненасильственное общение).

NONVIOLENT COMMUNICATION AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE SOLUTION OF PERSONAL AND BUSINESS ISSUES

Alexey Olegovich Sharapov
Belgorod National Research University,
Associate Professor at the
Department of General and Clinical psychology
Belgorod, Russia

Eugenia Petrovna Pchelkina
Belgorod National Research University,
Associate Professor at the
Department of General and Clinical psychology
Belgorod, Russia

Annotation. This article describes the shortcomings of the frequently used ways of life-alienating communication in everyday speech, the method of constructive nonviolent communication of Marshall Rosenberg is presented, step-by-step instructions, algorithms and examples of its use are presented.

Key words: everyday (difficult or life-consuming) communication, NVC method (nonviolent communication).

Всем хочется гармоничных отношений с другими людьми. Люди встречаются, вступают в отношения, приходят на свидания, общаются, женятся и т.п. не для того, чтобы причинить друг другу ущерб, боль, вред, однако не у всех есть навыки, позволяющие построить конструктивные отношения. В отсутствие таких навыков люди могут прибегать к насилию для того, чтобы получить от партнёра то, что им необходимо. Даже одного случая применения насилия в деловых или семейных отношениях достаточно, чтобы принести друг другу существенный вред. Люди часто с детства обучаются многим способам «жизнеотчуждающего» общения, которое наносит вред и им самим, и другим участникам взаимодействия.

Один из видов жизнеотчуждающего общения – использование *«моралистских» суждений*, подразумевающих неправоту или порочность тех, кто не действует в гармонии с собственными ценностями. Другой вид такого общения – это использование сравнений и оценок, блокирующих сострадание в отношении самих себя и других людей, таких как осуждение, интерпретация, навешивание ярлыков, проекции и т.д.

Жизнеотчуждающее общение препятствует осознанию собственной личной ответственности за свои мысли, чувства и поступки. Часто людям свойственно сваливать ответственность на свое текущее состояние, личную или психологическую историю, диагноз на действия других, на авторитеты, на давление группы, на оргполитику, на правила и требования властей, на социально-половые роли в обществе, на неуправляемые импульсы и т.д. Каждый может стать опасным тогда, когда не осознает собственной ответственности за свое поведение, мышление и чувства. При этом потребности в результате такого общения не удовлетворяются, и человек не обретает понимание устремлений, намерений, желаний и потребностей партнера по общению, в итоге переходит к грубым требованиям. Вместо понимания человеку, как правило, свойственна склонность советовать, сравнивать с собственными переживаниями, поучать, утешать, рассказывать аналогичные случаи, обрывать, сопереживать, задавать уточняющие вопросы об обстоятельствах, объяснять, поправлять. Сам же он в результате злится, потому что происходят три вещи: 1) человек становится расстроенным, потому что его потребности не удовлетворяются; 2) он обвиняет кого-то или что-то в том, что не получает то, чего хочет; 3) ему свойственно говорить и действовать в такой манере, которая практически гарантирует неудачу, что он не получит того, чего хочет или будет впоследствии жалеть о сказанном или сделанном. Каждый знает, что когда злится, то почти полностью поглощается тем, чего не хочет, когда воображение рисует, насколько не правы все те, кто причастен к ситуации. Чувства – это способ выбора реальности. Именно поэтому она будет существовать столько, сколько

человек ее чувствует. При этом теряются из виду свои настоящие желания и потребности. Суждения, критика, диагнозы и толкования – все это отчужденное выражение своих собственных потребностей и ценностей. Когда другие слышат критику, они склонны направлять свою энергию на самозащиту или контратаку. Столкнувшись с негативной информацией, обычно человек выбирает следующие способы реакции: *обвинить себя, обвинить других*.

Ненасильственное Общение (ННО), разработанное Маршаллом Розенбергом[1; 2], помогает научиться конструктивно выражать себя, слышать других, и разрешать конфликтные ситуации, фокусируя свое сознание на том, что сам человек наблюдает, чувствует, в чем нуждается, и о чем просит. Как отмечает сам Маршалл, термин «ненасилие» он употребляет в том же значении, что и Махатма Ганди, как присущее человеку от природы состояние сопереживания, при котором душа избавлена от насилия. ННО помогает создать определенный уровень душевной близости между людьми, учит их ценить чувства и потребности (*свои и окружающих*) и приводит к тому, что люди узнают, как радостно помогать другим.

В любой момент времени существует 2 способа усилить душевную близость и понимание: (1) выразить свои собственные чувства и потребности, и (2) эмпатически услышать чувства и потребности другого. Эти действия радикально отличаются от тех, к которым обычно человек привык обращаться во время конфликта: ругаться, подчиняться, убежать. Практикуя ННО, человек может научиться лучше узнавать себя, трансформировать привычку осуждать и оценивать (которая не позволяет удовлетворить ни свои, ни чужие потребности) во взаимное осознание человеческих потребностей. ННО не учит быть приятным, метод учит быть настоящим. Человек, применяя этот метод, учится не подавлять раздражающие его чувства, обычно негативные, а трансформировать их в позитивные. ННО не учит менять других людей или заставлять их делать то,

что они не хотят, метод не способствует манипулированию другими людьми, наоборот, ННО учит создавать связь и понимание [1].

В основе метода ННО лежат следующие положения. 1. У всех людей одинаковые потребности. 2. У каждого человека есть возможность начать удовлетворять свои осознанные потребности. 3. Любая деятельность человека – есть попытка удовлетворить ту или иную свою потребность. 4. Все чувства указывают на удовлетворенные и неудовлетворенные потребности; 5. У всех людей есть способность сочувствовать. 6. Одной из насущных потребностей является потребность делиться. 7. Некоторые потребности можно удовлетворить, только вступая во взаимозависимые отношения. 8. Выбор – внутреннее дело каждого человека. 9. Кратчайший путь к прекращению конфликтов – через соединение с собой [5].

Структура ННО состоит из четырех компонентов. 1. *Наблюдения* (без осуждения, ярлыков, диагнозов, мнений и т.д.). 2. *Чувства* (без обдумывания). 3. *Потребности* (общие для людей потребности, без стратегий). 4. *Просьбы* (без требований)[1; 2].

Сам метод ННО состоит из *четырёх этапов*. 1. *Наблюдение*: что способствует или не способствует собственному комфорту в мире слов и действий других людей? Важно быть способным сформулировать эти наблюдения без осуждения или оценки. 2. *Ощущения*: как человек сам себя чувствует среди этих слов и действий? 3. *Потребности*: следует идентифицировать свои потребности, скрывающиеся за собственными ощущениями. 4. *Конкретные требования*: что бы хотелось, чтобы другой человек сделал для того, чтобы своя жизнь стала более приятной. Сфокусировав свое внимание на этих четырех пунктах, и при помощи оппонента, который тоже будет следовать этому подходу, устанавливается коммуникационный поток: человек озвучивает то, что наблюдает, чувствует и желает и то, что ему требуется для собственного благополучия. Он слушает, что наблюдает его собеседник, чувствует и желает и что ему требуется для его благополучия. *Важно различать наблюдение и оценку.*

Когда путаются наблюдение и оценка, другой человек, с которым происходит разговор, может интерпретировать это как критику, и сопротивляться сказанному [2].

Первый компонент ННО – это умение отличать наблюдение от оценки. Человеку предлагается просто наблюдать то, что он видит, слышит или к чему прикасается, и как это влияет на его благополучие, ничуть не путая это наблюдение с оценкой. Правильнее сказать: «В двадцати матчах, которые я видел, Иван забил один гол», а не «Иван – плохой футболист».

Второй компонент ННО состоит в выражении своих ощущений. При формировании собственного эмоционального «словаря», который позволяет человеку описать свои эмоции четко и точно, ему будет легче установить общение с кем-либо еще. Например, в словах: «Я ужасно играю на гитаре», человек оценивает свое умение играть на гитаре, не выражая при этом ясно своих ощущений. Однако в словах: «Я разочарован в своих способностях играть на гитаре», человек выражает свои чувства.

Третий компонент ННО состоит в идентификации потребностей, порождающих собственные чувства. Все, что другие люди делают и говорят, может сработать как спусковой механизм, но они никогда не являются причиной своих ощущений. Столкнувшись с негативной информацией, можно выбрать один из способов реакции: *идентифицировать свои собственные чувства и потребности, идентифицировать чувства и потребности, лежащие за негативной информацией, переданной себе другим лицом.*

В четвертом компоненте процесса ННО требование зачастую трудно сформулировать. Он требует предварительной работы по распознаванию своих потребностей и consistency всего, что могло бы сделать собственную жизнь прекраснее сейчас. Это что-то конкретное, что собеседник может сделать или сказать в настоящий момент, несмотря на то, что он является оппонентом. И, поскольку, это не категоричное требование, а скорее просьба, стоит напомнить себе о готовности услышать такой ответ,

какой он есть, даже если он идет наперекор своему желанию! Это – креативная составляющая, результат полученной эмпатии (или того, что один дает другому). Используя приведенную ниже технику, можно узнать, как изменить эту реакцию и использовать гнев для улучшения жизни. Можно узнать, откуда берется гнев и научиться его проявлять, не нарушая ни своих потребностей, ни потребностей окружающих [3].

Шаг 1: Воспринимать гнев как красную лампочку на собственной приборной доске. Гнев может быть индикатором, который поможет понять свои потребности и ценности. Подобно красным лампочкам и датчикам, эмоции и ощущения, помогают понять, какие собственные потребности удовлетворяются, а какие – нет. Во время конфликта полезно помнить, что сам человек может сделать радостной свою жизнь и жизнь других, обратив внимание на свои потребности, и забыв о привычке считать других «неправильными» или «врагами». Хорошо бы поставить себе целью удовлетворить свои внутренние потребности, и прийти к такому решению конфликта, чтобы были удовлетворены потребности всех участников.

Шаг 2: Тщательно оценить, что произошло. Если человек когда-нибудь спрашивал окружающих, почему они разозлились, то, скорее всего, ему отвечали, что причина в том, что кто-то сказал или сделал что-то плохое. Например, начальник говорит: «Он не профессионал! Он завалил презентацию! Он неуважительно отнесся ко всем участникам встречи!». Все это мало говорит о том, что произошло на самом деле. На данном этапе нужно получить «только факты». Вот пример для сравнения с предыдущим высказыванием: «Он опоздал на 20 минут и принес раздаточные материалы, заляпанные кофе». На данном этапе следует тщательно оценивать, что вызвало реакцию. Когда можно объективно описать, что случилось, появляется больше шансов понять свои потребности. Люди, скорее всего, не станут защищаться, потому что им будет легче согласиться с тем, что им сказано. Итак, второй шаг в разрешении конфликтной ситуации – четко обозначить происходящее. Например, разозленная жена может сказать: «Ты

оскорбил меня!», «Ты помешан на контроле!», «Ты всегда пытаешься мной манипулировать», – все слова подразумевают «неправость» мужа, но не описывают, что на самом деле произошло. Если есть желание точно описать ситуацию, следует спросить себя «Что бы записала видеочкамера?». С этой точки зрения можно описать ситуацию совсем по-другому. «Ты сказал, что я лентяйка и неряха». «Ты сказал, что не пригласишь меня на свидание, если я не надену красное платье». «Ты сказал, что я всегда немодно одета». Как только человек точно описывает, на что реагирует, без интерпретации или оценки ситуации, оппонент, вряд ли, будет защищаться, услышав это.

Шаг 3: Следует взять на себя ответственность за свои чувства. Гнев также является сигналом о том, что собственное внимание отвлеклось на оценку или обвинительные мысли, и что какая-то очень ценная для себя потребность игнорируется. Можно использовать свой гнев, чтобы напомнить себе, что нужно остановиться, заглянуть в себя и найти потребность, которая не удовлетворена.

Собственные эмоции и ощущения являются мощным и точным инструментом для оценки своего внутреннего состояния. Они работают таким образом, что в любой момент могут точно и быстро сообщить самому себе, удовлетворяются ваши потребности или нет. Следует помнить, что действия других людей не могут «заставить» чувствовать себя определенным образом. Чувства – это только собственные «сигнальные лампочки». Чувства всегда являются результатом удовлетворения или неудовлетворения потребностей человека. Гнев возникает, когда внимание концентрируется на том, что другой человек «должен» или «не должен» делать, а также на собственной оценке «неправильно» и «плохо». Когда фокус внимания человека смещается на свои потребности, смещаются и его чувства. Когда человек понимает, что не получил обращения, удовлетворяющего свою потребность в уважении, он может испытать боль, страх или разочарование. Но у него не возникнет гнева, если не думать в рамках «он должен» или оценивать что-то как «неправильно». Когда чувства выполнили свою

функцию, и собственное внимание полностью обратилось на свои потребности, гнев исчезает. Эта реакция не похожа на ту, которая возникает, если просто сдержаться или успокоиться. Когда человек чувствует свои потребности, эмоции могут быть сильными и очень болезненными – но эти эмоции будут отличаться от гнева.

Шаг 4: Определить, в чем проступок, и какие чувства он вызывает. В западной культуре принято игнорировать свои желания, и не принимать в расчет свои потребности. Порой если человек говорит о своих сокровенных желаниях и потребностях, его называют эгоистом. Но в действительности у всех постоянно есть потребности. Каждому человеку нужно уважение. Каждому нужна пища, гармония, самовыражение и любовь. Когда человек разозлился, у него, скорее всего, включилось «обвинительное мышление». Внутри «обвинительного мышления» человек испытывает эмоции, которые вызваны неудовлетворенными потребностями. Если сознательно «определить проступок», можно начать изучать свои чувства и использовать эти чувства, чтобы понять, какие из собственных потребностей не удовлетворены. Например, можно представить себе свою реакцию на обвинение: «Она всегда оскорбляет меня!», какие при этом будут эмоции или ощущения? Будут ли вызваны напряжение, страх, грусть, волнение, смятение? Назвать чувство не так легко, как кажется! Общество учит смешивать свои оценки и чувства, и от этого в первую очередь растут «обвинения». Чтобы понять свои потребности и перейти к действиям по их удовлетворению, нужно отделить свои чувства от своих оценок других людей (Приложение 2 [2]).

Шаг 5: Определить свою потребность. Начальник, который думал, что подчиненный «завалил презентацию», вспомнил, что гнев – это только предупреждение. Когда он заглянул в себя, обдумал свои оценки и определил свои потребности, оказалось, что он высоко ценит надежность, цельность и доверие. Когда он сфокусировал свое внимание на этих потребностях, в его сознании произошли изменения. Гнев исчез. Вместо этого, соединившись со

своими неудовлетворенными потребностями, начальник почувствовал беспокойство и разочарование. Даже самые грубые ярлыки, вроде «психопат», – просто скрытые выражения неудовлетворенных потребностей. Когда кто-то называет другого психопатом, это трагическое выражение его или ее потребностей; скорее всего в предсказуемости, доверии, безопасности. Трагическое – потому что само обзывание кого-то психопатом практически гарантирует, что лежащие за этим потребности, так и останутся ненайденными, невыраженными и неудовлетворенными.

Вся ценность умения правильно воспринять свои чувства как предупредительные сигналы в том, что как только человек определяет свою потребность, он снова возвращается на сильную позицию и может действовать, чтобы удовлетворить ее. Как только потребность определена, какое-то время следует понаблюдать, насколько на самом деле для самого себя оказывается важной надежностью, как ее не хватает, и насколько лучше жизнь, когда эта потребность удовлетворена (Приложение 3 [4]).

В предыдущих шагах определяется свое состояние. В шаге 2 более внимательно изучается, что сделал другой человек. В шаге 3 берется ответственность за свои чувства. В шаге 4 берутся под контроль свои мысли, и человек начинает смотреть вглубь, обнаруживая свои естественные чувства и потребности, начинает пользоваться своей способностью думать, чтобы определить наиболее ценное для самого себя. В шаге 5 следует более полно почувствовать самого себя, соединившись со своими потребностями. Следующие шаги помогут узнать, кто и что должен делать, чтобы были удовлетворены потребности всех. Начиная с Шага 6, можно начинать представлять себе действия, которые гармонично сочетаются с удовлетворением потребностей.

Шаг 6: «Делай» вместо «Не делай». Когда кто-то злится, он чаще всего концентрируется на том, что он хочет, чтобы другой перестал делать. Но это все равно, что хотеть, чтобы машина перестала перегреваться. Можно хотеть, чтобы машина не перегревалась, но она все равно будет

перегреваться, пока не будет определено, что нужно починить, и это не будет исполнено. Начальник из предыдущего примера может обнаружить, что ему нужно знать, что он может рассчитывать, что презентация будет проведена вовремя и с материалами, которые приятно взять в руки. Если бы он был воспитан, как большинство людей, он бы, скорее всего, сказал: «Не опаздывай и не приноси заляпанные кофе материалы». Проблема в том, что человек может не опоздать, а вообще не прийти, или прийти не с заляпанными кофе материалами, а вообще без них. Его потребность будет удовлетворена гораздо быстрее, если он договорится с подчиненным с помощью «положительной» просьбы, которая четко выражает, что нужно сделать, чтобы его потребность была удовлетворена. Например, «Вы согласны позвонить мне за полчаса до начала встречи, чтобы я знал, что вы будете вовремя, а также положить раздаточные материалы в папку, как только они будут размножены?». Подчеркнем, что следует обращать внимание на то, что самому хочется, а не на то, чего не хочется.

Шаг 7: Следует четко сформулировать просьбу. Как известно рассерженные люди думают, что их рассердили окружающие. Можно справиться с этим ложным убеждением, используя способность человека целенаправленно делать жизнь лучше, применяя просьбу «в настоящем времени». «Я хочу, чтобы на тебя можно было положиться» – не очень понятная и выполнимая просьба. На данном этапе нужно представить, что должен сказать или сделать другой человек прямо сейчас, что соответствует своему желанию и, скорее всего, удовлетворит потребность. Лучше спросить себя: «Что прямо сейчас он может сказать или сделать, чтобы удовлетворить мою потребность?». Например, человек, который не получил повышения, точно знал о своих неудовлетворенных потребностях в признании и уважении. Он уже понял, как описать то, что произошло, а также свои чувства и потребности. После этого он решил обратиться с просьбой о «положительном действии». Он решил, что лучше всего разговор с начальником начать с такой просьбы: «Вы бы согласились обсудить со мной,

по крайней мере, два проекта, которые я провел в прошлом году, которые, по вашему мнению, улучшили позицию компании на рынке?». Потом этот человек понял, что его просьба была о будущем, а для успешного разговора с начальником нужна просьба о «действии в настоящем». Тогда он спросил себя, что начальнику нужно сделать прямо сейчас. Он выбрал две просьбы, на которые его начальник мог ответить прямо сейчас. Первая начиналась: «Согласны ли вы...». С ее помощью можно достичь соглашения сейчас о каком-то деле в будущем. На такую просьбу человек может ответить сразу. Еще он добавил «...в течение следующей недели». Такая просьба определяет конкретный временной отрезок, когда то, о чем договорились, будет сделано. Т.е. в просьбе используется положительный язык и указано время. «Согласны ли вы обсудить со мной в течение следующей недели, по крайней мере, два проекта, которые я провел в прошлом году и которые, по вашему мнению, улучшили позицию компании на рынке?».

Шаг 8: Какие у них чувства и потребности? Подобно монетам, у каждой ситуации две стороны. Если есть желание понять свои собственные потребности, важно убедиться, что потребности другого человека тоже удовлетворены. На этом шаге следует показать собеседнику понимание того, что невозможно удовлетворить потребности за счет другого, что осознаются свои и чужие чувства, потребности и просьбы. Используя шаги с 2-7 хорошо попробовать понять, что происходит с другим человеком. Самое главное – понять, не беспокоясь, правильно ли поняли собеседник. Можно попробовать представить чувства и потребности другого по его поведению. При этом помнить, что это надо сделать до того, как самому начинать говорить. Итак, следует понять чувства другого. Какие неудовлетворенные потребности могут стоять за фразой «Он навязчивый!»? Возможно, этот человек любит красоту и порядок (и поэтому пристает к другому, чтобы тот убирал грязные носки с пола), а, может, ему нужна забота, любовь (и поэтому он жалуется, что другой так много времени проводит с друзьями). На данном этапе, хоть вы еще и нет разговора с человеком, он воспринимается уже по-другому,

заменяется образ «врага» на что-то милое и приятное – образ человека с собственными потребностями, который хочет сделать свою жизнь лучше, удовлетворив эти потребности.

Шаг 9: Решить, с чьей потребности начать. Следует мыслить широко. Представить, что потребности всех будут поняты и удовлетворены, никто не «победит» за счет другого. Процесс завершится только тогда, когда оба человека будут услышаны и поняты, и разойдутся удовлетворенными. Еще не все сделано, если был выслушан и понят только один человек. Говорить нужно по очереди, поэтому задавать себе эти вопросы, чтобы определить, кто будет первым говорить, а кто слушать. Хочется ли сказать о своих чувствах и получить понимание другого человека? Или хочется сначала выслушать и понять другого человека? Кто больше расстроен? У кого более ясная позиция? Следует подумать, что произойдет, если человек с более ясным пониманием происходящего сначала решит выслушать более расстроенного человека, чтобы понять его чувства и потребности. В данной ситуации, человек, которого выслушают, скорее всего, почувствует облегчение и ясность и будет расположен принять во внимание потребности собеседника. В любом случае, следует самому определять ход беседы, обращать внимание на чувства, потребности и определять, чьи потребности обсуждать сначала. Если решить быть первым, то выражать свои чувства, потребности и просьбы, которые были определены ранее. Если решить быть вторым, то принимать чувства, потребности и просьбы другого человека, которые были поняты на предыдущем шаге.

Шаг 10: А теперь говорить. Перед тем, как начать говорить, следует задать себе следующие вопросы: Точно ли известно, что вызвало реакцию? Осознаются ли свои чувства и потребности? Поняты ли чувства и потребности другого человека? Известен ли желаемый результат, которого хочется добиться? Значит, пришло время говорить! Вот несколько вариантов, что лучше говорить (и чего не говорить). Во-первых, не говорить ничего из Шага 3. Это обвинительное мышление, которое спровоцировало гнев в

первую очередь. Наоборот, использовать Шаг 2 и ясно оценить происходящее («Я думала о том, как ты проводишь три вечера в неделю с друзьями»). Потом перейти к Шагу 4 и не скрывать своих чувств. Помнить, что это должно быть чувство, идущее от сердца или ощущение, например, – «Мне грустно и одиноко». Осторожно, не сказать: «Я чувствую, что...» или «Я чувствую, что ты...» – помнить, что после этого, скорее всего, последует оценка или обвинение и таким образом не добиться желаемого. Помнить: говорить о чувствах и ощущениях, а не оценке и обвинениях. Когда сказано о своих чувствах, которые стоят за своим гневом, сказать о своих потребностях («Я поняла, что мне нужно больше дружеского общения, чем есть сейчас»). Затем обратиться с просьбой о чем-то, что сделает собственную жизнь лучше прямо сейчас, на которую второй человек может ответить («Согласен ли ты проводить со мной вечера вторника и субботы?»).

Другому человеку тоже нужно понимание его потребностей. Но, скорее всего, он не проделал внутренней работы и, вероятно, он сразу начнет с Шага 3. Он может сказать что-то вроде: «Ты такая эгоистка, заботишься только о себе». Он будет обвинять, но самому в свою очередь придется удерживаться от таких обвинений. Это нормально. С этим можно справиться. Следует эмпатически выслушать все, что он скажет. Переключить свое внимание на его чувства и потребности. Подумать, каких действий он ждет. «Ты беспокоишься (чувство), что твои потребности не будут учтены и хочешь знать, готова ли я их учитывать (действие)?» Сказать человеку о том, что его слышат и понимают, чего он хочет – это совсем не то же самое, что согласиться это делать. Выслушав его желание, следует понять, что он хочет, тогда можно ответить человеку о своей реакции на это. Приходится удивляться, насколько быстро люди начинают верить, что их потребности важны для собеседника, если показывать, что по-настоящему поняты их чувства и потребности. В результате в ответ они будут готовы считаться с потребностями собеседника. Также они будут более сговорчивы, если предложить им разные стратегии удовлетворения их потребностей.

Выводы: В Шагах 1-3 представлены новые способы понимания гнева и чувств, которые за ним стоят. В Шаге 1 понимается, что гнев – важный предупредительный сигнал, который говорит самому остановиться и заглянуть в себя, понять свои чувства и потребности и начать думать, какой выход из ситуации сделает свою жизнь лучше. В Шаге 2 определяются «только факты». В Шаге 3 понимается, что чувства возникают в результате удовлетворения/ неудовлетворения потребности, а не от того сделал или не сделал что-то другой человек. В шагах 4-10 человек учится по-новому относиться к себе и другим. В Шаге 4 берется ответственность за свои мысли на себя и концентрируется внимание на своих чувствах и потребностях. В Шаге 5 человек лучше понимает себя, т.к. соединяется со своими потребностями и понимает, что может совершать положительные действия, чтобы удовлетворить эти потребности. В Шагах 6 и 7 вы представляются положительные действия, которые прямо сейчас могут удовлетворить собственную потребность. В Шаге 8 обращается внимание на других участников конфликта, на их чувства и потребности. А также определяются действия, которые могут удовлетворить их потребности. В Шаге 9 определяется, кто будет говорить первым, зная, что диалог нужно продолжать, пока потребности всех участников не будут удовлетворены с помощью согласованных со всеми действий. В Шаге 10 все соединяется воедино, и начинаются переговоры, где каждый говорит по очереди. Обращается внимание на то, чтобы четко формулировать свои просьбы и чутко реагировать на свои чувства, когда другие обращаются с просьбой. Переговоры продолжаются, пока потребности всех не будут удовлетворены.

В ситуациях, где отсутствует возможность общения, таких, как наличие непосредственной угрозы, может понадобиться использование силы ради защиты. За этим стоит намерение предотвратить боль или несправедливость, но не наказать или причинить людям страдания с целью заставить их раскаяться или измениться.

Список литературы:

1. Marshall В. Rosenberg, Ph.D. «Мы можем договориться: Как разрешить конфликт мирно и наверняка» / Маршалл Розенберг, 2003 – издательство PuddleDancer Press.[сайт]. URL: http://www.naturalchild.org/marshall_rosenberg/sensing_needs.html (дата обращения: 02.05.2017).
2. Маршалл, Р. Язык жизни. Ненасильственное общение / Розенберг Маршалл. Издательство: София, 2009. – 169 с.
3. 10 шагов, которые трансформируют гнев в состояние душевной близости Нейл Гибсон, Шэри Клейн, Гэри Баран и Сильвия Хаскавиц. Center for Nonviolent Communication. [сайт]. URL: <http://www.cnvc.org> (дата обращения: 02.05.2017).
4. Рейнольдс, М. Коучинг: эмоциональная компетентность / Марша Рейнольдс // Пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса – Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. –112 с.
5. Базовые положения NVC. Center for Nonviolent Communication [сайт]. URL: <http://www.cnvc.org> (дата обращения: 02.05.2017).

Алгоритм ННО

Честно выражаю мое состояние, никого не обвиняя и не критикуя.	Эмпатически воспринимаю твое состояние, не слыша обвинений и критики.
НАБЛЮДЕНИЯ	
1. Что из мною наблюдаемого (увиденного, услышанного, вспомненного, причем без моих оценок) способствует или не способствует моему благополучию: «Когда я вижу (слышу) то-то и то-то...»	1. Что из тобою наблюдаемого (увиденного, услышанного, вспомненного, причем без твоих оценок) способствует или не способствует твоему благополучию: «Когда ты видишь (слышишь) то-то и то-то...». (Может пропускаться, когда просто предлагается эмпатия)
ЧУВСТВА	
2. Как я себя чувствую (эмоции, а не мысли) в связи с тем, что я наблюдаю: «Я чувствую то-то и то-то...»	2. Как ты себя чувствуешь (эмоции, а не мысли) в связи с тем, что ты наблюдаешь: «Ты чувствуешь то-то и то-то...»
ПОТРЕБНОСТИ	
3. Какая моя потребность (а не прихоть) определяет мои чувства: «Потому что мне нужно то-то и то-то». Четко называю то, что должно улучшить мою жизнь, но ничего не требую	3. Какая твоя потребность (а не прихоть) определяет твои чувства: «Потому что тебе нужно то-то и то-то». Эмпатически воспринимаю то, что должно улучшить твою жизнь, и не слышу никаких требований.
ПРОСЬБЫ	
4. Конкретные действия, которые я бы одобрил: «Ты не хотел бы сделать то-то и то-то?»	4. Конкретные действия, которые ты бы одобрил: «Ты не хотел бы сделать то-то и то-то?» (Может пропускаться, когда просто предлагается эмпатия.)

Перечень эмоций, когда потребности не удовлетворяются

Страх: опасение, страх, предчувствие беды, напуганный, недоверчивый, паника, ужас, подозрительность, осторожный, беспокойство.

Раздражение: рассерженный, смятение, недовольство, озлобленность, разочарование, нетерпение, раздражение, утомление.

Злость: разгневанный, взбешенный, ярость, возмущение, гнев, злой, обида.

Неприязнь: враждебность, приводит в ужас, презрение, отвращение, антипатия, ненависть, неприятное впечатление.

Растерянность: двойственный, недоумение, сбитый с толку, ошеломленный, сомнение, потерянный, мистифицировать.

Разобщение: отчужденный, замкнутый, равнодушный, скучающий, холодный, отстраненный, отдаленный, сбитый с толку, безразличный, онемевший, незаинтересованный, замкнутый.

Тревога: взволнованный, встревоженный, «не в своей тарелке», замешательство, беспокойство, взвинченный, ошеломление, неугомонный, потрясенный, удивленный, беспокойный, беспорядок, неудобство, обеспокоенный, неустойчивый, расстроенный.

Смущение: пристыженный, разочарование, взволнованный, вина, расстроенный, застенчивый.

Усталость: выдохшийся, измученный, истощенный, вялый, апатичный, сонный.

Боль: мука, страдающий, осиротевший, опустошенный, горе, убитый горем, обиженный, одинокий, несчастный, опечаленный, полный раскаяния.

Грусть: подавленный, удрученный, отчаяние, унылый, разочарованный, смущенный, обескураженный, покинутый, мрачный, печальный, безнадежный, печаль, несчастный, жалкий.

Напряжение: беспокойный, недовольный, встревоженный, сильно расстроенный, раздраженный, суетливый, изможденный, раздражительный, нервный, потрясенный, беспокойный, утомленный.

Ранимость: хрупкий, осторожный, беспомощный, ненадежный, подозрительный, сдержанный, чувствительный.

Страстное желание чего-либо: завистливый, ревнивый, страстное желание/томление, тоскующий, изнеможение, грустный.

Перечень потребностей

Безопасность: Защищенность. Выживание. Спокойствие. Беззаботность. Психическое здоровье.

Приключения: Радость. Юмор. Игра. Смена обстановки. Вызов. Соревновательность.

Время: Спонтанность. Темп. Синхронность. Возможность взять паузу. Личное время.

Внимание: Забота.

Свобода: Личное пространство. Независимость. Самоопределение. Свобода выбора. Ответственность.

Взаимообмен: Общение.

Управление: Могущество. Упорядоченность. Предсказуемость.

Развитие: Расширение. Процветание. Размножение. Обучение. Знание.

Любовь: Единение. Общность. Симпатия. Гармония.

Единство: Принадлежность (к группе). Близость. Взаимопонимание. Согласие. Приятие. Открытость. Дружба. Душевный комфорт.

Признание: Уважение. Значимость.

Честность: Искренность. Доверие. Целостность. Достоверность. Подлинность. Настоящность.

Реальность: Смысл жизни. Понимание.

Самовыражение: Самореализация. Выражение эмоций (чувств). Самоуважение.

Эстетика: Красота. Гармония. Творчество. Вдохновение.

Физические потребности: Физическое здоровье. Воздух. Вода. Пища. Движение. Развитие. Секс. Отдых. Сон. Физический контакт.

«Выбор»

Выберите ситуацию или человека, из-за которых вы не можете полностью присутствовать в настоящем, которые давят на вас или могут разрушить приятный момент своим появлением. Если вы выполняете это упражнение для себя, записывайте свои ответы.

Если вы используете эту технику, чтобы проводить тренинги с другими, включите в занятие все ступени и заручитесь согласием клиентов довести упражнение до конца.

Определите проблему (напишите одно предложение, излагающее суть ситуации).

1. Обобщенные примеры (вам необходимо указать детали):
2. Компания/руководитель не проявляет заботы.
3. Успех невозможен.
4. Друг совершает ужасный поступок.
5. Они не понимают/не хотят слушать.
6. Расскажите о развитии событий (опишите что, по вашему мнению, происходит и кто в этом виноват):
7. Как вы думаете, почему человек/организация поступают так с вами?
8. Что в результате вы чувствуете?
9. Задайте себе вопросы (обратитесь к источникам/реальности и попробуйте найти другие возможности интерпретации событий):
10. Ваш рассказ абсолютно верен? Существуют ли другие причины, по которым «с вами так обошлись»?
11. Чего вас в действительности лишили? Или что вы боитесь потерять или упустить? (Уважение, любовь, признание, одобрение, контроль, доверие, безопасность, успех, счастье.)
12. Вы можете попросить о том, что вам действительно нужно? Вы можете это откуда-нибудь получить или же обеспечить себя самостоятельно?
13. Вы даете человеку/организации то, что вы бы хотели от них получить? Вы готовы делать это?
14. Опишите ситуацию *заново* (напишите предложение касательно своей позиции и действий, которые вы готовы предпринять):
15. Компания/руководитель старается «держаться на плаву», подчиненные ищут способы помочь ему.
16. Успех возможен, я сделаю _____, чтобы достичь его.
17. Друг заботится о себе, я позабочусь о себе следующим образом _____
18. Я не стремился понять их; я принимал их действия на свой счет, как будто они намеревались обидеть меня. Вместо этого я _____

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ В РЕШЕНИИ ЛИЧНЫХ ПРОБЛЕМ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Любовь Витаутасовна Шукчус

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
доцент,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается теоретическое обоснование психологической помощи студентам в решении проблем личных гендерных отношений. Для грамотного построения личных гендерных отношений необходимо участие практических психологов образования через различные виды деятельности: психологическая профилактика, психологическая коррекция.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерные личные отношения, психологическое просвещение, гендерное воспитание, коррекционно-развивающая работа.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS IN THE SOLUTION OF PERSONAL PROBLEMS OF THE GENDER RELATIONS

Lubov V. Shukchus

*Belgorod state national research University,
Associate professor,
Belgorod, Russia*

Annotation. In article theoretical justification of psychological assistance to students in the solution of problems of the personal gender relations is considered. Competent creation of the personal gender relations requires participation of practical psychologists of education through different types of activity: psychological prevention, psychological correction.

Key words: gender education, the gender personal relations, psychological education, gender education, the correctional developing work.

Система гендерных отношений является значимой и эмоционально насыщенной для личности [6,8,9]. Будучи одной из составляющих движущей силы личности, эта система характеризует степень интереса, силу желаний, потребностей, эмоций; выражается в действиях, реакциях, переживаниях;

связана с самооценкой и признанием человека как представителя определенного пола и личности в целом.

Современные исследования показывают, что стихийный характер возникновения личных гендерных отношений и отсутствие их официального оформления приводит к разобщенности людей [5]. Кроме того, отсутствие до сих пор в образовательных учреждениях психолого-педагогических программ, в которых развитие гендерной идентичности и гендерных отношений рассматривалось бы в качестве одной из основных целей, привело к возникновению ряда проблем саморазвития и развития личности, актуальных на сегодняшний день: 1) искажение гендерного образа-эталона, 2) ослабление поляризации мужских и женских гендерных ролей и очевидной и все более усиливающейся маскулинизации девушек и феминизации юношей; 3) ослабление традиционных различий в нормах женских и мужских форм поведения и как следствие 4) значительное повышение крайних, неадекватных форм поведения; 5) увеличение форм и способов гендерных контактов, 6) доля романтических отношений падает, однако растет доля отчужденных; 7) усиливается демократизация и упрощение гендерных отношений, 7) неустойчивость супружеских отношений и значительное обострение проблем одиночества [5].

Перечисленные факты дают основание утверждать, что гендерные отношения надо специально строить, не полагаясь на то, что они будут развиваться правильно сами по себе» [3,4]. Для грамотного построения личных гендерных отношений необходимо участие практических психологов образования через различные виды деятельности, к которым относятся: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика и коррекция. В конкретной ситуации каждый перечисленный вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которая стоит перед психологом.

В частности, психопрофилактическая работа – «это специальный вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и

развитие психологического здоровья личности и предполагает предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей и создание психологических условий, максимально благоприятных для этого развития» [7]. Может быть представлена гендерным воспитанием и психологическим просвещением.

На уровне житейской психологии гендерное воспитание зачастую рассматривалось как процесс, не требующий специального внимания и не представляющий трудностей, который невозможно осуществлять в широком кругу. Однако, все более чаще исследователи заявляют о необходимости организации гендерного воспитания, как одного из факторов, тесно связанного с процессом развития личности.

Целью гендерного воспитания является формирование целостной личности, причисляющей себя к определенному полу, способной осознавать свои психические и физиологические особенности, устанавливать оптимальные отношения с людьми своего и противоположного пола [4].

В основе организации системы гендерного воспитания должны лежать принципы, вытекающие из логики психологии конкретного возраста. Мы остановимся на некоторых общих принципах [4].

1. Гендерное воспитание должно быть не стихийно протекающим процессом, а открытым, организованным и направленным.
2. Институтами гендерной социализации должны выступать: семья, школа, вузы, средства массовой коммуникации, информации и искусства.
3. Гендерное воспитание должно опираться не на умозрительные концепции, а на реальные для данного пола и возраста характеристики гендерного развития.
4. Способами объяснения вопросов пола должны быть: правдивость и индивидуальность подхода; осознание всеми участниками необходимости естественности поведения; доверие участников друг к другу; ясность, непрерывность повторения, помогающие пробуждать в

личности собственную ответственность; единство передачи факторов и эстетических ценностей.

Вторым видом профилактической работы, как мы отмечали, может быть психологическое просвещение. Психологическое просвещение, прежде всего, нацелено на решение проблемы управления и понимания личностью собственного поведения. Особое внимание в данном случае нужно обратить на тех студентов, у которых сформирована негативная или диффузная гендерная идентичность. Важной проблемой для них является проблема управления собственным поведением в рамках своей гендерной роли. Такое управление возможно через овладение знаниями об окружающем мире.

Реально люди овладевают знаниями разными способами. Один из них – продвижение по пути прямой социализации, которая связана с вознаграждением желательного поведения и наказанием нежелательного, а также связана с подражанием поведению доступных наблюдению ролевых моделей [6].

Другой способ связан с психодинамическими процессами: в определенных ситуациях люди проявляют тревожные чувства, но постепенно учатся снижать эту тревогу, используя ряд защитных механизмов [2].

Но существует и третий способ приобретения знаний о мире людей – благодаря процессу, называемому социальным познанием [1].

Социальное познание включает в себя мысли, знания и предположения о социальном мире. Знания влияют на формирование установок поведения и таким образом обуславливают желательное поведение в ситуациях различных отношений между людьми. Процесс социального познания предполагает осмысление людьми своего опыта как органического целого. Главным итогом социального познания должно быть развитие понимания дружбы и моральных суждений относительно вопросов пола.

Коррекционно-развивающая работа является, как мы уже отмечали, также специфическим видом деятельности психолога. При этом, в отечественной психологии коррекция понимается как устранение отклонений

в психическом и личностном развитии; работа по развитию способностей, формированию личности; или как «особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, и на воссоздание гармоничных отношений личности» [7].

Коррекционно-развивающая работа должна опираться на теоретические положения, разработанные классиками и современными авторами отечественной и зарубежной психологии. Выделим те, которые будут работать на реализацию основной цели коррекционно-развивающей работы по решению проблем в сфере гендерных отношений.

1. Положение В.Н. Мясищева (1960), согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная психологическая коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс участников значимых отношений.
2. Положение С.Л.Рубинштейна (1973) о формах психологических контактов между людьми.
3. Положение о личностно-ситуационной детерминации поведения человека. Личностные особенности могут быть представлены как условные возможности, реализующиеся в актах поведения в конкретных ситуациях (Воронин В.Н., Князев В.Н., 1989; Магнуссон Д., 1983 и др.).
4. Положение А.Н. Леонтьева (1977) о том, что положительно влиять на процесс развития можно через ведущую деятельность.
5. Разработанное положение Д.Б. Эльконина о том, что коррекционный потенциал игры заключается в многообразии переживаний, значимых для личности и в практике новых социальных отношений, в которые личность включается в процессе специально организованных игровых занятий.

6. Положение З.Фрейда (1959) о том, что игру можно использовать как технику психоанализа: свободная игра является заменителем словесных свободных ассоциаций.

Учитывая полифакторную природу гендерной идентичности, необходимо говорить о комплексном и системном воздействии на личность в контексте коррекционно-развивающей работы. Остановимся на специфических особенностях коррекционно-развивающей работы (Дубровина И.В., 1997; Исаев Д.Н., Каган В.Е., 1980; Спиваковская А.С., 1988 и др.).

1. Психологической коррекции должны подвергаться все параметры сложной природы гендерной идентичности.
2. Изменения в результате психокоррекционного воздействия должны быть представлены на 3 уровнях: в сознании и самосознании, в поведении и в отношениях.
3. Коррекционно-развивающий процесс нельзя строить с использованием понятий: «гендерная норма», «возрастная норма». Главным в работе должен быть принцип индивидуального подхода, реализацией которого является «личностное достижение» (Цзен Н.В., Похомов Ю.В., 1985) человека в контексте его личностного роста.
4. Коррекционно-развивающая работа должна быть представлена различными методами.
5. В контексте коррекционно-развивающей работы должна моделироваться не любая деятельность или отношения, а личностно значимые.
6. Учитывая активную социальную позицию студентов в виде «проб себя», можно полагать, что специально направленные ситуации можно использовать в качестве коррекционных техник.
7. Контакт специалиста-психолога и студентов должен удовлетворять специфическим требованиям: наличие трансфера (эмоциональная окрашенность и личностная значимость отношений).

Кроме выделенных важных вопросов, представляющих коррекционно-развивающую работу, необходимо коснуться подходов в применении специфических методов и методик, техник и процедур. Зарубежная психология располагает значительным арсеналом хорошо отработанных методов, адаптированных к задачам практической психологии. Все множество процедур и методик сводится к реализации двух основных подходов к коррекции: психодинамического (психолог работает с сознанием, его структурой и динамикой развития реципиента) и поведенческого (психолог работает непосредственно со стимульно-реактивными связями реципиента). Данные подходы достаточно полно реализуют цель, задачи, особенности коррекционно-развивающей работы, направленной на решение проблем личных гендерных отношений личности [9].

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева - М., 2000.- 312 с.
2. Грановская, Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская – СПб: «Знание», 2008. – 221 с.
3. Залкинд, А.Б. Половое воспитание / А.Б. Залкинд -М., 1928. – 181 с.
4. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии / В.Е. Каган - М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
5. Романов, И.В. Особенности половой идентичности / И.В. Романов // Вопросы психологии, 1997, № 4, с. 39-47.
6. Кон, И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон // М.: Медицина.-1989. – 332с.
7. Практическая психология образования / Под. ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. - М.: ТЦ “Сфера”, 1997. – 525 с.
8. Раттер, М. Помощь трудным детям. / М. Раттер.– М., 1987.

9. Шукчус, Л.В. Подходы к исследованию гендерного самосознания/ Л.В. Шукчус // Гендерный подход в гуманитарных исследованиях: коллективная монография/ Л.В. Шукчус и др. / под ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск. Зебра, 2016. – 188с.

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА**

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(г. Белгород, 22 апреля 2017 г.)

Электронное издание

Публикуется в авторской редакции

Оригинал-макет подписан 08.11.2017. Формат 60×90/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 19,9. Заказ 240.
Оригинал-макет подготовлен в ИД «Белгород» НИУ «БелГУ»
308015 г. Белгород, ул. Победы, 85