

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

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ**

Монография



Белгород 2017

УДК 159.9
ББК 88.9
Т 33

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Педагогического института НИУ «БелГУ» (протокол № 10 от 11.05.2017).

Коллектив авторов:

*М.А. Канищева, С.В. Шкилев, В.А. Карнаухов, В.Н. Ткачев, Ю.Н. Гут, Ю.Ю. Ковтун,
А.В. Локтева, Т.Н. Разуваева, О.А. Филатова, Е.Н. Шутенко, О.Л. Ковалева,
Е.А. Филатова, Е.П. Пчелкина, А.О. Шаранов*

Редакционная коллегия:

*Т.Н. Разуваева, доктор психологических наук, профессор (ответственный редактор)
В.А. Швецова, кандидат психологических наук, доцент*

Рецензенты:

*А.С. Герасимова, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой
возрастной и социальной психологии НИУ «БелГУ»;
В.А. Цуркин, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
социальной работы и психологии БУКЭП*

Т 33 Теоретико-методологические основы организации психологической
службы в вузе: монография / отв. ред. Т.Н. Разуваева. – Белгород:
ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – 342 с.

ISBN 978-5-9571-2389-7

В коллективной монографии представлены результаты исследования проблемы организации психологической службы в вузе. Содержание раскрывает теоретико-методологические основы реализации ее деятельности: цели, задачи, основные направления, формы и методы работы. Рассматриваются особенности психологического сопровождения личностно-профессионального развития студентов в современных условиях психологической службы вуза. В издании представлены разработки психологической помощи студентам и преподавателям с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния. Монография представляет интерес для преподавателей вузов и сузов, руководителей и сотрудников психологической службы в системе образования, практических психологов, студентов, бакалавров и магистрантов, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием, представителей СМИ, для всех лиц, интересующихся проблемами психологической службы вуза и практической психологии.

УДК 159.9
ББК 88.9

ISBN 978-5-9571-2389-7

© НИУ «БелГУ», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	10
1.1. Актуальные аспекты организации психологической службы вуза.....	10
1.2. О Проекте создания психологической службы НИУ «БелГУ».....	22
1.3. Основные направления деятельности психологической службы вуза в синергетическом аспекте.....	35
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ.....	58
2.1. Психологическое сопровождение инновационной деятельности педагогического коллектива вуза.....	58
2.2. Проблема психологического сопровождения личности студента в условиях психологической службы вуза.....	78
2.3. Основные направления психологического сопровождения студентов в рамках деятельности психологической службы вуза	97
2.4. Психологическое сопровождение развития мотивационно-смысловой сферы личности студентов-психологов в процессе обучения в вузе.....	113
2.5. Субъектные качества студентов медицинского профиля как условие подготовки специалистов, ориентированных на экологичное взаимодействие с пациентами.....	144
2.6. Развитие конфликтологической компетентности студентов как одно из направлений деятельности психологической службы вуза.....	164
2.7. Развитие уверенности в себе у студентов вуза.....	196

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ ВУЗА С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ	214
3.1. Психологическая ресурсность личности.....	214
3.2. Деструктивность нравственного дуализма личности: пути преодоления.....	240
3.3. Терапевтический потенциал психодраматического метода в работе психологической службы вуза.....	253
3.4. Диагностика и профилактика суицидальных проявлений в студенческой среде	272
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ И СОТРУДНИКАМ ВУЗА В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ.....	296
4.1. Любовь истинная и любовь как зависимость: проблема распознавания.....	296
4.2. Психологическое консультирование и помощь женщинам после аборта.....	311
Заключение.....	335

ВВЕДЕНИЕ

Реализация задач высшего профессионального образования в настоящее время сталкивается с рядом проблем. Являясь государственным институтом и ориентируясь на потребности общества, в тоже время, образовательные учреждения реагируют на кризисные процессы в социокультурной, общественно-политической, экономической и других сферах.

Субъекты системы высшего образования, студенты, преподаватели, руководители разных управленческих уровней, сотрудники и другие работники вузов осуществляют свою профессиональную деятельность в сложных, напряженных условиях функционирования масштабной организации. Коллективная деятельность студенческой группы, факультета, университета в целом осложняется объективными столкновениями интересов, противоречий, наличием разнообразных проблем.

Острые социальные и психологические проблемы людей разных социальных категорий находят свое проявление и в учреждениях высшего профессионального образования. Системообразующим субъектом вузов являются обучающиеся, студенты. Студенчество – это своеобразная часть молодежи, еще не вполне сформировавшейся в личностном, идеологическом плане, часто зависимая экономически, испытывающая бытовые трудности и проблемы во взаимоотношениях с другими людьми, в семье. Переживаемые ими трудности, стрессовые и кризисные состояния снижают продуктивность их учебно-профессиональной деятельности.

Организация учебно-воспитательного процесса – задача преподавательского состава образовательного учреждения, однако основная форма работы – это сотрудничество обучающего и обучаемого, результат которого зависит от качества взаимодействия сторон. Сам преподавательский коллектив вуза, исполняя педагогическую деятельность в условиях модернизации высшего образования, необходимости постоянного изучения и

применения инновационных методов обучения, информационных технологий, реализации организационно-управленческих функций и т.п. также подвергается действию стрессогенных факторов.

Таким образом, создание психологической службы вуза как ее организационной подструктуры диктуется объективной необходимостью. Приоритетными направлениями ее деятельности в Концепциях развития психологической службы вуза и в Положениях различных вузов о ее работе обозначены такие, как: психологическое обеспечение повышения качества профессионального образования преимущественно за счет гуманизации содержания и методов, которые должны создавать условия для полноценного личностно-профессионального становления будущего специалиста, развития его индивидуальности и творческого потенциала.

Другим важным направлением является психологическая поддержка всех субъектов учебно-воспитательного процесса (студентов, преподавателей, других работников), сотрудников организационно-управленческих структур с целью сохранения их оптимального функционального состояния, профилактики, коррекции и психотерапии стрессовых и кризисных психических состояний и расстройств.

Еще одно приоритетное направление в деятельности психологической службы вуза – это социально-психологическое сопровождение коллективных взаимодействий в разных вузовских подсистемах (в студенческих группах, педагогическом коллективе, в управленческих подструктурах), а также взаимодействия между ними. Целью становится профилактика и разрешение групповых и межличностных конфликтов, развитие и сплочение коллективов, формирование ценностного единства его членов и т.п.

Основными методами работы выступают просвещение, психологическое консультирование, психодиагностика, психокоррекция, психотерапия. Осуществляется работа в индивидуальной и групповой форме. Деятельность психологической службы реализуется, как правило, на базе

психологического факультета вуза: ее преподавателями, приглашенными высоко квалифицированными специалистами, студентами старших курсов.

В данной монографии отражена научно-исследовательская работа коллектива авторов, объединяющего ученых и преподавателей факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, входящих в состав кафедры общей и клинической психологии, кафедры возрастной и социальной психологии, а также сотрудников психологической службы вуза. Монография направлена на решение проблемы организации психологической службы в вузе в теоретическом и практико-ориентированном аспекте.

В первой главе монографии «Актуальные аспекты организации психологической службы вуза в современных условиях» теоретически обосновываются цели и задачи психологической службы, основные направления ее деятельности, формы и методы работы. В качестве конкретного примера предлагается описание проекта и опыта создания психологической службы НИУ «БелГУ». Анализируются возможности работы психологической службы вуза с точки зрения концепции самоорганизации, выявляются новые аспекты ее деятельности по основным направлениям.

Вторая глава «Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях психологической службы вуза» включает более подробное рассмотрение форм и методов работы с преподавателями и студентами по основным направлениям. Глубоко анализируются особенности личности студента, характеризуется его ценностно-смысловая сфера, раскрываются субъектные качества личности, конфликтологическая компетентность. Особенное внимание уделяется характеристике личности студентов- психологов.

В третьей главе «Психологическое сопровождение студентов, преподавателей и сотрудников вуза с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния»

рассматриваются такие общетеоретические понятия, как психологическая ресурсность личности, дезадаптивные состояния, суицидальные проявления. Характеризуются методы диагностики и профилактики суицидальных проявлений у студентов. Рассматривается терапевтический потенциал психодраматического метода в работе психологической службы вуза.

Четвертая глава «Психологическая помощь студентам и сотрудникам вуза в решении семейных и личностных проблем» предлагает обратиться всем заинтересованным исследователям, ученым и психологам к социально острым и, одновременно, деликатным проблемам современной жизни личного характера с обсуждением их нравственно-этических аспектов.

Здесь дается анализ чувства любви как высшего духовного качества человека, и, как вида психологической зависимости, рассматриваются ее негативные проявления и последствия, часто встречающиеся в студенческой среде. Глубоко рассматриваются психологические проблемы женщин репродуктивного возраста и методы оказания психологической помощи для преодоления тяжелых последствий аборта.

Таким образом, данный научный труд отражает многосторонний подход к проблемам организации психологической службы вуза, реализуемый, как на теоретическом, так и практическом уровнях.

В разработке проекта и подготовке коллективной монографии приняли участие: к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ» Л.В. Шукчус – Гл. I §1; к. псих. н., профессор НИУ «БелГУ» В.Н. Ткачев – Гл. I §2; к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ» В.А. Швецова – введение, заключение, Гл. I §3, Гл.IV §1; д-р псих. н., профессор НИУ «БелГУ» Т.Н. Разуваева – Гл. II §1; к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ» С.В. Шкилев, к.псих.н., ст. преподаватель Д.Н. Сазонов – Гл. II §2; к.псих.н., ассистент НИУ «БелГУ» М.А. Канищева – Гл. II §3; к.псих. н., доцент НИУ «БелГУ» В.А. Карнаухов – Гл. II §4; Ю.Ю. Ковтун – Гл. II §5; к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ» М.Ю. Худаева – Гл. II §6; Ю.Н. Гут – Гл. II §7; д. мед. н., профессор НИУ «БелГУ» О.А. Филатова – Гл. III §1; д. пед. н., профессор НИУ «БелГУ» Шеховская Н.Л. – Гл. III §2; к. псих. н., доцент

НИУ «БелГУ» Е.Н. Шутенко – Гл. III §3; к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ»
А.В. Локтева, Е.А. Филатова – Гл. III §4; к. соц. н., доцент НИУ «БелГУ» Е.П.
Пчелкина – Гл. I §3, Гл.IV §1 Гл.IV §2; к. псих. н., доцент НИУ «БелГУ» А.О.
Шарапов – Гл.IV §1 Гл.IV §2.

ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1.1. Актуальные аспекты организации психологической службы вуза

Современное российское общество на сегодняшний день переживает период серьезных демографических, экономических и технологических трансформаций. Эти изменения приводят к новым рискам, предъявляют высокие требования, прежде всего, к подготовке молодежи к жизни в быстро меняющихся условиях, требуют формирования критического мышления, новых жизненных установок, развитие личности с позитивными ценностями, формирование гражданина, способного взять ответственность за себя и свою судьбу. Однако высокая динамика развития социального общества задает и новые возможности в реализации личности. Актуальная задача современного общества - как можно более полное раскрытие потенциала личности, которая будет способна осознанно ставить жизненные цели и стремиться к ним, способна нести ответственность за принятие решений.

В сложившейся ситуации повышаются требования к системе образования, в частности, вузовского образования, поскольку для обеспечения конкурентоспособности страны важным становится человеческий капитал как важнейший социально-экономический фактор развития инновационной экономики, общества и государства. Огромный потенциал общества - молодые люди, поэтому реализовать задачу общества, связанную с раскрытием потенциала личности, способны вузы – важные институты социализации. Одной из первостепенных задач обучения в вузах является развитие личности студента, специалиста-профессионала.

Психологическая служба в системе вузовского образования - один из важнейших механизмов, обеспечивающих запросы современного общества. Проблемы, с которыми чаще всего придется столкнуться студенту вуза, в

большинстве своем касаются личностного роста и личных взаимоотношений. На различных этапах обучения проблемы студентов, возникающие в процессе обучения в высшем учебном заведении, имеют свою специфику на различных этапах обучения. У студентов первых курсов это, чаще всего, сложности, связанные с процессом адаптации к вузу. У студентов вторых-третьих курсов поводом для обращения к психологу чаще всего является разочарование в выбранной специальности, потеря интереса к учёбе, снижение мотивации. Для студентов старших курсов наиболее актуальным становятся вопросы самоопределения, планирования профессиональной деятельности. Кроме того, существуют проблемы, присущие любому студенту (проблемы личного характера, страхи, неадекватная самооценка, трудности принятия решения и т.д.), оказывающие влияние на психоэмоциональное состояние студента, а соответственно и на эффективность обучения.

Кроме проблем студентов, касающихся их личности, к современным образовательным и воспитательным проблемам нового типа российских вузов можно отнести: инклюзивное образование, мультикультурность контингента студентов, высокий уровень неоднородности познавательного и социального развития молодежи: молодые люди с ограниченными возможностями здоровья, дети мигрантов. Все это формирует мощный социальный запрос на развитие психологической службы в вузах.

Негативными факторами, существенно влияющими на социализацию молодежи, являются такие глобальные явления как высокая агрессивность социальной и информационной среды, актуальность угрозы экстремизма и терроризма. Поэтому современная система вузовского образования предъявляет всё более высокие требования не только к уровню знаний, полученных в ходе обучения, но и к уровню развития личности выпускника. К характеристикам личности выпускника, формируемым в ходе обучения, относятся: умение принимать самостоятельное решение в сложных

ситуациях, способность брать личную ответственность за свои решения и прогнозировать возможные их последствия [1].

Процессы становления постиндустриального общества России - глобализация, создание и внедрение качественно новых информационных технологий, ускорение внедрения новых научных открытий, быстрое обновление знаний, модернизация производства и связанное с ней возникновение новых профессий создают необходимость повышенной профессиональной мобильности, непрерывного образования, запрос на вторую профессию и дополнительные формы образования.

Итак, новая социокультурная ситуация развития современной молодежи ставит совершенно новые задачи психологического обеспечения вуза. К прежним задачам психологической службы в целом образования и, в частности вуза, относились создание условий для нормального, гармоничного психического развития личности. Сейчас добавляются задачи, связанные с психологической безопасностью образовательной среды, психологической поддержкой студентов из «групп риска», помощь студентам, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, разработкой системы экстренной психологической помощи и многие другие.

В связи с этим значительно возрастает роль психологического сопровождения профессионального образования в вузе, необходимость которого подчеркивается в последнее время особенно. Специалисты на всех уровнях подчеркивают, что эффективное решение стоящих перед современной системой высшего профессионального образования задач возможно лишь при условии участия в образовательном процессе квалифицированного психологического персонала. В решении многих задач важную функцию выполняет психологическая служба вуза, основной целью которой является психологическое сопровождение развития личности студентов [2]. Таким образом, «психологическое сопровождение в вузе» - это организованная, структурированная и постоянно выполняемая работа психологической службы, направленная на личностное и профессиональное

развитие будущего выпускника в период обучения в высшей школе, раскрытие потенциальных способностей студента, а также коррекция различных трудностей в его личностном развитии [2].

Система высшего профессионального образования должна быть приведена в соответствие с новыми реалиями, требующими перестройки образовательного процесса в направлении формирования специалиста с высокой готовностью к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Целью психологической службы вуза должно быть повышение воспитательного потенциала для успешной социализации молодых граждан, их активного участия в социально-экономической, политической и культурной жизни общества [3].

Задачи деятельности психологической службы вуза в целом включают несколько тематических групп [1, 3].

Первая группа задач относится к **формированию гражданской российской идентичности** студенческой молодежи: 1) воспитание определенных качеств у молодежи: духовной нравственности, креативности, толерантности, с высоким интеллектуальным потенциалом, активной гражданской позицией, готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию; 2) сохранение и укрепление психического здоровья, психологического благополучия, улучшение качества жизни как студентов, так и преподавателей вуза, 3) обеспечение повышения психологической культуры и межпоколенческой толерантности, способствование раннего выявления личного и социального неблагополучия, формирование семейных ценностей у молодежи.

Вторая группа задач относится к **формированию профессиональной идентичности**: 1) консультирование по психологическим проблемам, связанным с организационным развитием вуза (определение целей, задач и перспектив развития), подбора и совершенствования кадрового потенциала; планирования, организации и проведения PR кампаний; 2) проектирование

оптимальной организации образовательного процесса и построения содержания обучения на уровне образовательного пространства, учебного предмета и учебного задания; 3) профессиональное консультирование абитуриентов и студентов вуза по проблеме профессионального самоопределения и построения плана профессиональной карьеры; 4) психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов: индивидуализация и дифференциация образовательного процесса с учетом индивидуально-типологических, личностных особенностей студентов; построение индивидуальных образовательных траекторий; формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации и успешности учебно-профессиональной деятельности студентов; психолого-педагогическая коррекция трудностей обучения; организация «тайм-менеджмента» и др.; 5) психологическое сопровождение развития профессиональной компетентности и карьеры преподавателей вузов; 6) создание благоприятного социально-психологического и эмоционального климата для творческого сотрудничества всех участников профессионально-образовательного процесса;

Третья группа задач относится к **процессу личностного развития студентов:** 1) формирование гражданской российской идентичности и

патриотизма студенческой молодежи; 2) формирование толерантного образа жизни в условиях поликультурного общества, культурного, этнического и религиозного разнообразия; 3) разработка рекомендаций по духовно-нравственному развитию студентов в рамках учебной и внеучебной деятельности; содействие в развитии студенческого самоуправления; 4) индивидуальное психологическое консультирование по проблемам саморазвития, личностного роста, преодоления кризисов и трудных жизненных ситуаций студентов и сотрудников вуза; 5) повышение стрессоустойчивости и толерантности к фрустрации студентов и сотрудников, формирование способности к саморегуляции, стресс-

менеджмент; 6) профилактика эмоционального выгорания, личностных и профессиональных деформаций студентов и сотрудников вуза; 7) психологическое просвещение и повышение уровня психологической культуры и компетентности всех участников образовательного процесса.

Четвертая группа задач относится к **процессу совладания с кризисными и трудными жизненными ситуациями**: 1) психологическая помощь студентам и сотрудникам в случаях возникновения чрезвычайных ситуаций (террористические акты, техногенные катастрофы, стихийные бедствия, пожары и др.); 2) психологическая коррекция эмоциональных нарушений, преодоление тревожности, страхов, фобических расстройств; депрессивных и субдепрессивных состояний; 3) психологическая помощь в адаптации иногородних и иностранных студентов к новым условиям жизнедеятельности и обучения; 4) формирование здорового образа жизни, психологического здоровья и жизнестойкости личности, предупреждение психосоматических расстройств, профилактика алкоголизма, наркомании, курения; 5) психологическая помощь и психологическая коррекция деструкций личности и девиантного поведения (видов психологической зависимости: Интернет-зависимости, игровой зависимости, эмоциональной зависимости и др.; суицидальных установок и поведения; агрессивности); 6) профилактика вовлечения студентов в экстремистские организации и деструктивные религиозные секты, реабилитация участников деятельности деструктивных культов); 7) создание Телефонов доверия в рамках оказания экстренной психологической помощи; 8) создание комнат «психологической разгрузки» и программ преодоления негативных следствий стресса, посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР).

Пятая группа задач относится к **отношениям в семье**: 1) семейное консультирование по проблемам вступления в брак, супружеских и детско-родительских отношений; 2) консультирование по личностным проблемам.

Названные нами задачи реализуются в различных направлениях деятельности психологической службы института: психологическое

просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, научно-исследовательская деятельность. В модель психологической службы можно включать следующие структурные единицы: бесплатное психологическое консультирование; психологическая диагностика (индивидуальная и групповая); психологические тренинги (в том числе направленные на формирование определенных навыков); тренинги личностного роста (направленные на изменение и развитие внутренних состояний). По завершении обучения выпускники должны обладать достаточным уровнем психологической компетентности. Для этого образовательному учреждению необходимо создать благоприятную среду для взаимодействия студентов с преподавателями и родителями.

Как показывают исследования, начиная с 2011 года наблюдается стремительный рост количества обращений в психологическую службу: количество обратившихся в службу клиентов, не достигших восемнадцатилетнего возраста, увеличилось на 20%; также на 40% увеличилось количество мужчин, обратившихся в службу за психологической помощью [2]. К типам обращений в психологическую службу вуза можно отнести: детско-родительские отношения, семейные отношения, вопросы учебно-профессиональной деятельности, панические атаки, страхи, психологические травмы, депрессии. Наибольшее число (около 40%) обращений в психологическую службу составляет проблемы семейной тематики. К ним относятся отношения с супругом или партнером. Обращения по поводу панических атак, страхов, психотравмирующих ситуаций, пониженного эмоционального состояния составляют от 24% до 27%. Меньше всего обращений в службу составляют обращения по вопросам детско-родительских отношений (от 14% до 18%).

Исходя из информации данного исследования мы можем предположить, что психологическая служба вуза должна включать следующие направления работы: работу со студентами (психологическое консультирование; психологическая диагностика (индивидуальная и

групповая); тренинги личностного роста, тренинги формирования навыков; тренинги на тему «Психология карьеры и имиджа»; проведение мастер-классов с участием студентов других вузов; предоставление базы прохождения практики для студентов психологического направления обучения); работу с преподавателями-кураторами (мастер-классы для психологов-практиков, преподавателей-кураторов); балинтовские группы (разбор сложных ситуаций); работу с родителями и другими категориями (индивидуальные консультации по различным проблемам).

Теоретико-методологические основы и принципы деятельности психологической службы в вузе составляют культурно-деятельностная психология и методология социального конструирования реальности [3]. Ключевым положением культурно-деятельностной психологии является признание социально-исторической природы психики человека и ее развития. Личностное и познавательное развитие осуществляется в форме присвоения социально-исторического культурного опыта в активной деятельности ребенка в общении и сотрудничестве с взрослым. Принцип возрастной специфики задач развития определяет целевую направленность и вектор развития, сенситивность ребенка к определенному рода воздействиям, содержание и характер формируемых возрастных психологических способностей. Возрастно-психологический подход (Л.С. Выготский) определяет социальную ситуацию развития (систему взаимоотношений ребенка с родителями, учителями и сверстниками), ведущую деятельность и базовые возрастные психологические новообразования как предмет диагностики и коррекции. Концепция ведущей роли обучения для развития определяет значение содержания, методов и средств обучения и ориентацию на зону ближайшего развития как условие достижения развивающего эффекта обучения. Концепция развивающего образования обосновывает необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит ребенка знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у него

фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что предполагает активную роль психологов в совершенствовании педагогической практики обучения и воспитания.

В условиях стремительного развития наук и технологий жесткая регламентация содержания и методов образования становится невозможно. Значение возрастающей неопределенности для личности тех или иных последствий развития общества состоит в том, что сама неопределенность выступает как источник и ресурс развития. Критически важной и парадоксальной проблемой для преподавателей является то, что творческая разработка развивающего обучения, подготавливающего студентов к дальнейшей деятельности необходима в таких средах будущего, которые пока неизвестны и непредсказуемы для них и в которых сами преподаватели не могут быть достаточно компетентны. Эти обстоятельства обосновывают переход к конструктивистской стратегии развития образования – целенаправленному конструированию образовательного процесса через моделирование возможных типов деятельности и форм сотрудничества обучающихся. Принцип социального конструирования выступает как целевая установка на «образ потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) и создание условий его достижения. Для этого необходимо определить: цели образования (планируемые результаты личностного и когнитивного развития обучающихся), содержание и технологии образования, определяющих пути и способы их достижения, модель деятельности, сотрудничества и взаимодействия участников образовательного процесса, предусмотреть разнообразие и вариативность индивидуальных маршрутов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Принцип социального конструирования означает переход от констатации стихийности развития общества к целенаправленному проектированию социальной реальности во всем многообразии ее возможных проявлений, созданию необходимых условий развития посредством моделирования деятельности и возможных форм

сотрудничества. В основе социального конструирования лежит прогнозирование вариантов развития при определенном сочетании условий развития.

Методология культурно-деятельностной психологии определяет ценностно-целевые установки психологической службы в вузе как практической психологии вариативного образования: 1) установку на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого студента; 2) установку на конструирование содержания образования, обеспечивающее компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека; 3) установку на толерантность, обеспечивающую социальную консолидацию и свободное развитие каждого человека и социальных групп в мире разнообразия.

Реализация указанных установок обеспечивает позитивную социализацию и индивидуализацию каждого обучающегося и возможна лишь при условии единства стандартизации как нормативности, реализуемой системой образовательных стандартов, и вариативности образования. Стандартизация обеспечивает преемственность и устойчивость развития, выступая как необходимое условие формирования готовности нового поколения к решению широкого класса типовых жизненных задач; выполняет функцию управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического и психологического разнообразия и обеспечивает единство образовательного пространства. Вариативность образования открывает новые возможности развития и накопления ресурсного потенциала за счет расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия, соответствия мотивам, интересам и индивидуальным особенностям обучающихся и управления изменениями, инновациями в едином образовательном пространстве как пространстве разнообразия.

Принципы организации деятельности психологической службы в вузе должны выступать:

- 1) принцип приоритета и охраны интересов студента;
- 2) принцип субъектности и уважения к личности студента вне зависимости от уровня его развития;
- 3) принцип субъектности означает, что успешная психологическая помощь невозможна помимо мотивированности, сознания и воли самого студента и его включенности в профилактические и коррекционно-развивающие мероприятия;
- 4) принцип анализа психологических проблем личности основан на анализе ее системы взаимоотношений с окружающими людьми, а также базовых психологических способностей в личностной и познавательной сферах;
- 5) принцип «нормативности», определяет содержание возрастных стадий психического развития как основу для оценки психологического статуса личности и определения ее проблем и достижений; возрастные нормы развития задают своего рода эталон возраста; полноценное использование возможностей развития в каждом возрасте является профилактикой возникновения отклонений в последующем развитии;
- 6) принцип индивидуального подхода к человеку любого возраста на основе понимания и признания индивидуальности человека как ценности;
- 7) принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- 8) принцип единства диагностики и коррекции, определяющий их взаимосвязь, необходимость учета результатов диагностики для составления коррекционной программы и необходимость диагностического отслеживания результатов коррекции;
- 9) принцип направленности коррекции на причины психологических проблем и трудностей, не ограничиваясь простым преодолением симптомов;
- 10) принцип учета индивидуальности студента, уникальности и неповторимости его пути развития, определяющий строго индивидуальный подход к проблемам каждого студента и недопустимость предвзятости в

оценках и механического переноса форм и методов психологической помощи;

11) принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества психолога со всеми субъектами образовательного пространства;

12) принцип активного привлечения ближайшего социального окружения студента;

13) принцип непрерывности и мультидисциплинарности психологического сопровождения означает обязательность сопровождения каждого нуждающегося в психологической помощи студента и согласованную работу ряда специалистов;

14) принцип оказания психологической помощи всем участникам образовательного процесса.

Научно-методическое обеспечение развития психологической службы в вузе предполагает решение ряда задач: 1) организация и проведение регулярных общероссийских популяционных исследований современного студента как основы стандартизации психологических методов диагностики и для оценки индивидуально-психологических особенностей студентов в разные периоды обучения; 2) организация и проведение лонгитюдных исследований как системы оценки как глобальных, так и локальных системных эффектов (например, оценка влияния тех или иных образовательных технологий на психическое развитие студентов; оценка эффективности психологических методов коррекции), а также исследовать особенности индивидуального реагирования студента на эти факторы; 3) разработка и адаптация методов психологической диагностики, в том числе для решения задач по комплексной оценке метапредметных (познавательных, регулятивных и коммуникативных компетенций) и личностных результатов освоения учебно-профессиональной программы; 4) разработка и адаптация новых коррекционно-развивающих программ различной направленности; 5) разработка и внедрение оптимальных моделей организации и предоставления психолого-педагогической, медицинской и

социально-педагогической помощи на разных уровнях (степенях) образования; б) разработка критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в вузовской системе образования [1,2,3].

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология личности и некоторые задачи психологической службы в вузе / К.А. Абульханова-Славская // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы; под ред. Б.Б. Коссова. – М., 1993. – С. 33-43.
2. Аналитический отчёт по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / В.В. Рубцов, Е.И. Метелькова и др.; отв. ред. Е.И. Метелькова. – Ч. 1. – М.: ФПО России, 2008. – 80 с.
3. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528с.

1.2. О Проекте создания психологической службы НИУ «БелГУ»

Свыше 12 тысяч студентов очной формы обучения, 2867 преподавателей и сотрудников ежедневно взаимодействуют в рамках учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов и у многих из них есть психологические проблемы, для разрешения которых необходимо участие профессиональных специалистов-психологов.

Традиционно, в развитых странах психологическая помощь оказывается медицинскими организациями. У нас в учреждениях здравоохранения практически не существует общедоступной психологической помощи населению. В РФ работает всего лишь около 1 тысячи профессиональных медицинских психологов (в США – 90 тысяч), хотя потребность в них оценивается на уровне 20-40 тысяч человек.

Согласно статистическим данным в настоящее время в системе образования РФ работает около 64 тысяч психологов, более 60 % из которых имеют первую и высшую квалификационную категорию. Психологическая служба действует во многих вузах РФ.

Потенциал отечественной психологии достаточно велик. Сформированы известные научные школы, разработаны психологические формы и методы реабилитации, созданы эффективные способы оказания помощи лицам с нарушениями психического развития, отклоняющимся поведением. Однако внедрение достижений психологии существенно отстаёт даже от минимальных потребностей практики.

По утвержденным Министерством образования и науки РФ нормативам для психологического сопровождения деятельности необходим 1 психолог на 500 учащихся или на 100 работников коллектива.

На основании вышеизложенных фактов можно прийти к выводу, что в обществе в целом и в университете в частности существует острая необходимость оказания психологической помощи участникам образовательного процесса.

Основные направления деятельности психологической службы.

1. Психологическое просвещение и профилактика:

- формирование у участников образовательного процесса потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития;
- создание условий для полноценного личностного роста и самоопределения;
- предупреждение возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;
- профилактика возникновения дезадаптации и проявления девиаций поведения;
- профилактика нервно-психических расстройств, алкоголизма, наркомании, зависимостей, формирование здорового образа жизни;

- работа с представителями группы риска.

2. Психологическое сопровождение:

- личности в критических ситуациях;
- эффективного разрешения проблемных ситуаций;
- карьерного роста, профессионального самоопределения;
- реализации проектов и программ;
- процессов принятия решений;
- лиц, пострадавших от катастроф, от физического и психологического насилия.

3. Психологическая диагностика:

- обучающихся на протяжении всего периода пребывания в университете;
- индивидуальных особенностей и склонностей личности;
- причин и механизмов нарушений в обучении и развитии;
- кандидатов для приема на работу в университет;
- степени эмоционального выгорания преподавателей и сотрудников;
- склонности к пограничным состояниям, акцентуациям, расстройствам личности, суициду и т.д.

4. Психологическое консультирование:

- индивидуальное, семейное, возрастно-психологическое, профориентационное консультирование участников образовательного процесса;
- по психологическим проблемам профессиональной деятельности;
- по налаживанию межличностных отношений;
- по противоречиям в супружеских отношениях;
- по проблемам взаимодействия с детьми и членами семьи;
- по личностным проблемам;
- в разрешении внутриличностных и межличностных конфликтов.

5. Оказание экстренной психологической помощи:

- дежурство психолога на телефоне «Доверия» в течении 6 часов в будние дни (с 9:00 до 15:00);
- психологическая помощь лицам в кризисных состояниях (зависимость, личностные расстройства, суицидальные попытки и т.п.);
- индивидуальное психологическое консультирование по телефону и через сайт Психологической службы.

6. Развивающая работа:

- создание психологических условий для успешного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»;
- оптимизация процесса формирования профессионального самосознания личности выпускника университета;
- развитие психических процессов (внимание, память, мышление и др.);
- рекомендации преподавателям по работе в «зоне ближайшего развития».

7. Психологическая коррекция:

- отклонений в развитии личности;
- тайм-менеджмент;
- ипохондрических проявлений (мнительность);
- психических состояний и неадекватных поведенческих реакций;
- самооценки и уровня притязаний;
- психофизиологических состояний.

8. Адаптация студентов нового набора:

- диагностика степени готовности к обучению в университете;
- консультирование по вопросам обучения, развития и создания индивидуальной образовательной траектории;
- обучение навыкам вхождения в группу и развития межличностных отношений;
- диагностика межличностных отношений в группах;

- проведение «веревочного курса» для сплочения групп.

9. Проведение психологических тренингов:

- личностного роста;
- командообразования;
- развития групповых отношений;
- коммуникативной компетенции;
- педагогического общения;
- снижения тревожности и агрессивности;
- профилактики профессионального выгорания;
- сензитивности.

10. Проведение индивидуальной и групповой психотерапии:

- психоаналитическая беседа;
- телесно-ориентированная терапия;
- гештальт-терапия;
- психодрама;
- эмоционально-образная терапия;
- когнитивно-поведенческая терапия;
- символдрама;
- арт-терапия.

11. Психологическая экспертиза:

- по запросам органов власти, внутренних дел, судов, прокуратуры, образовательных учреждений, органов опеки и попечительства;
- экспертная работа по индивидуальным запросам;
- учебно-методических пособий, печатной продукции, выступлений в СМИ.

12. Планирование, организация и анализ работы, отчетность, реклама, ведение интернет-сайта Психологической службы.

Таблица 1

Показатели эффективности работы психологической службы:

№	Наименование психологической работы	Трудозатраты (час)	Кол-во услуг	Охват студентов и сотрудников	Ожидаемая выручка (руб. в год)
1	Психологическое просвещение и профилактика				
2	Психологическое сопровождение				
3	Психологическая диагностика				
4	Психологическое консультирование				
5	Оказание экстренной психологической помощи				
6	Коррекционно - развивающая работа				
7	Психологическая коррекция				
8	Адаптация студентов нового набора				
9	Проведение психологических тренингов				
10	Проведение индивидуальной и групповой психотерапии				
11	Психологическая экспертиза				
12	Планирование, организация и анализ работы, отчетность, реклама, ведение интернет сайта психологической службы				
	ИТОГО:	10458	540	7632	500000

Необходимый штат для реализации услуг:

- 2 ставки (2964 рабочих часов) - 1 ставка руководителя и 1 ставка психолога. Основной объем психологической помощи планируется выполнять силами преподавателей факультета и приглашаемых специалистов на основе договоров ГПХ.

Необходимый фонд заработной платы: / в год (из бюджетных источников).

Планируемые объёмы услуг (количество услуг, оказанных клиентам).

Таблица 2

Цель и результат проекта

Цель проекта:	Создание условий для оказания квалифицированной психологической помощи студентам, преподавателям и сотрудникам НИУ «БелГУ» к 01.09.2017г.
Результат проекта:	Созданная и функционирующая психологическая служба НИУ «БелГУ».
Требования к результату:	<ul style="list-style-type: none">• наличие положения и регламента работы службы;• наличие сформированного штата сотрудников;• наличие выделенной телефонной линии и доступа в интернет;• наличие следующих помещений: сенсорная комната, каб. психологического тренинга, каб. психологического консультирования, каб. нейробиоуправления, каб. практического психолога образования, каб. психической регуляции, каб. психодиагностики, комнаты отдыха для посетителей, каб. психотерапии, каб. видеотренинга, каб. психологического просвещения, каб. психологической коррекции;• наличие компьютерной техники, психодиагностического и психокоррекционного оборудования.
Пользователи результата проекта:	Студенты, преподаватели и сотрудники НИУ «БелГУ», а также члены их семей и иные лица.

Показатели эффективности проекта

1	Социальная эффективность		
1.1	Охват студентов и сотрудников социальными благами за 1 год	Чел.	
1.2	Участие преподавателей и студентов в мероприятиях проекта	Чел.	
2	Научно-исследовательская (учебная) эффективность		
2.1	Количество студентов, охваченных образовательной программой	Чел.	
2.2	Количество планируемых патентов	Шт.	
2.3	Количество научных статей (материалов)	Шт.	
3	Экономическая эффективность		
3.1	Годовой объем выручки *	Тыс. руб.	
3.2	Годовой объем прибыли *	Тыс. руб.	
3.3	Рентабельность инвестиций	%	
3.4	Срок окупаемости проекта	Лет	
3.5	Объем инвестиций в основной капитал вуза в рамках проекта	Тыс. руб.	

Основные блоки работ проекта

№	Наименование	Длит-ть, дн.	Начало	Окон-е	2016-2017 год									
					12	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Разработка модели психологической службы вуза	30	01.12.16	20.12.16										
2	Приобретение, поставка оборудования	241	01.12.16	31.08.17										
3	Подбор и ремонт помещений, монтаж оборудования	241	01.12.16	31.08.17										
4	Поставка, установка программного обеспечения и монтаж компьютерной техники	31	01.08.17	31.08.17										
5	Внесение изменений в штатное расписание	12	01.12.16	12.12.16										
6	Подготовка кадровой документации		01.12.16	20.12.16										
7	Кадровое и методическое обеспечение деятельности психологической службы	15	15.12.16	30.12.16										
8	Апробация модели работы психологической службы	393	01.12.16	31.12.17										

Бюджет проекта

№	Наименование	Бюджет проекта, тыс. руб.
1.	Разработка модели психологической службы университета	
2.	Подбор и ремонт помещений, монтаж электрооборудования	
3.	Приобретение, установка мебели	
4.	Приобретение и установка психодиагностического и коррекционного оборудования, монтаж компьютерной техники	
5.	Годовой фонд оплаты труда сотрудникам психологической службы	
6.	Повышение квалификации, дополнительное образование сотрудников психологической службы	
7.	Создание сайта психологической службы	
8.	Подготовка кадровой документации	
9.	Методическое обеспечение деятельности психологической службы	
10.	Апробация модели работы психологической службы	
11.	Расходы на рекламу	
12.	Канцелярские товары	
	ИТОГО:	

Таблица 6

Риски проекта

№	Риск	Ожидаемые последствия наступления риска	Мероприятия по предупреждению наступления риска	Действия в случае наступления риска
1.	Низкая востребованность услуг психологической службы университета	Невыполнение плановых показателей, дискредитация службы в коллективе, в первую очередь, среди администрации университета	1. Широкое информирование пациентов и сотрудников об услугах психологической службы 2. Ориентация содержания работы на реальные запросы персонала и студентов университета	Изучение потребностей студентов и сотрудников в психологической помощи, корректировка деятельности службы в соответствии со структурой запроса
2.	Высокая востребованность услуг психологической службы (выше плана)	Неудовлетворение запроса клиентов на психологическую помощь, снижение качества услуг	Реалистичное планирование, подготовка варианта работы с привлечением студентов-психологов и преподавателей НИУ «БелГУ» как добровольных помощников, в рамках практик, волонтерских движений	1. Разделение видов работ по уровню необходимой компетентности 2. Привлечение для отдельных работ студентов-психологов старших курсов НИУ «БелГУ»
3.	Низкое качество психологических услуг	Дискредитация психологической службы	Контроль качества психологической помощи студентам и сотрудникам университета, обратная связь с клиентами	Повышение квалификации работников, аттестация
4.	Неравномерная нагрузка на работников психологической службы	Конфликты, жалобы, утомление и апатия	Наличие четкого плана и графика работы, обоснованное планирование трудозатрат для разных видов работ, ротация психологов по участкам труда	Изучение реальных временных затрат, коллективное обсуждение проблем, коррекция заданий

Команда проекта

№	Роль в проекте	ФИО	Должность
1.	Руководитель проекта		
2.	Представитель Заказчика - Куратор проекта		
3.	Ответственный за поставку и монтаж оборудования		
4.	Ответственный за ремонт помещений		
5.	Ответственный за поставку, установку программного обеспечения и монтаж компьютерной техники		
6.	Ответственный за обеспечение изменений в штатном расписании, подготовку кадровой документации		
7.	Ответственный за кадровое и методическое обеспечение деятельности психологической службы		
8.	Ответственная за рекламу Психологической службы		
9.	Ответственный за создание сайта Психологической службы		

Таблица 8

Команда проекта (матрица ответственности)

Должность Функции	Представитель заказчика - Куратор проекта	Руководитель проекта	Ответственный за приобретение, поставку оборудования	ремонт помещений и монтаж	Ответственный за создание сайта	Ответственный за изменения в штатном расписании	подготовку кадровой	методическое обеспечение	Ответственный за рекламу
Изучение опыта по созданию психологической службы вуза	У,С	С						В	
Приобретение, поставка оборудования	У,С	У	В						
Подбор, ремонт помещений и монтаж оборудования	У,С	У	С	В	С				
Поставка, установка программного обеспечения и монтаж компьютерной техники	У,С	У		С	В				
Внесение изменений в штатное расписание	У,С	У				В			
Обучение, повышение квалификации, дополнительное образование сотрудников психологической службы	У	И, В						К	
Подготовка кадровой документации	У,С	У				С	В		
Кадровое и методическое обеспечение деятельности психологической службы	У,С	В						В	
Апробация модели работы психологической службы	У,С	В				В	В	В	
Создание сайта		К			В, К				
Реклама		В, М							У, К

Обозначения: В – выполняет; И – информирует; С – согласует; У – утверждает; К – контролирует; М – мониторинг

1.3. Основные направления деятельности психологической службы вуза в синергетическом аспекте

Основная цель психологической службы – способствовать гуманизации образовательного процесса, включая все его стороны (учебно-воспитательную, организационно-управленческую, социокультурную, научно-исследовательскую, просветительскую, производственную, экономическую и т.п.) в целях повышения эффективности реализации поставленных задач, и, прежде всего, подготовки личности профессионала, отвечающего современным потребностям общества.

В настоящее время особое внимание уделяется формированию таких качеств специалиста, как высокой профессиональной компетентности, творческой направленности личности, проявляющейся в стремлении к непрерывному саморазвитию, обучению, готовности воспринимать инновации в технологии деятельности, способности самому генерировать конструктивные и оригинальные идеи.

Также современному профессионалу необходимы высокая интеллектуальная активность, умение обобщать, ориентироваться в большом объеме информации, быстро и эффективно ее перерабатывать, важны навыки и умения в сфере информационных и компьютерных технологий [11]. Повышаются требования к коммуникативным и организационным умениям специалистов: способности эффективно налаживать контакт с коллегами, работать в совместной деятельности, в коллективе, преодолевать и разрешать конфликтные ситуации.

В условиях рыночной экономики, проявления напряженных и кризисных процессов в жизни общества (политики, экономики, культурной сфере, внешнеполитической), в условиях жесткой конкуренции, безработицы, экстремистских и террористических угроз становится все более актуальной проблема психического здоровья специалиста.

Для реализации главной цели психологической службы вуза организовываются соответствующие направления ее деятельности, формы и методы работы. Опираясь на опыт работы психологической службы разных учреждений высшего профессионального образования в нашей стране, мы выделили следующие основные направления:

1. Психологическое обеспечение учебно-профессиональной деятельности студентов: психодиагностика индивидуально-психологических особенностей при приёме абитуриентов; профотбор и профориентация студентов на успешное овладение профессией; ускорение адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе с учётом специфики вуза и факультета; активизация учебной мотивации, выбор оптимального стиля учебной работы; оптимизация познавательной деятельности; формирование психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности (развитие ПВК, организаторских способностей,).

2. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе и педагогической деятельности преподавателей: повышение психолого-педагогической квалификации преподавателей (ознакомление с новыми методами и средствами преподавательской работы; информация о новейших достижениях психологической и педагогической науки; воспитание психологической культуры профессорско-преподавательского состава вуза); консультирование преподавателей и кураторов с целью оказания помощи в подборе оптимальных методов работы со студентами, профилактики педагогических ошибок, решения сложных психолого-педагогических ситуаций.

3. Психологическое обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективе вуза: создания положительного психологического климата в студенческой группе и педагогическом коллективе, профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в студенческих группах, в преподавательских коллективах, при общении

преподавателей и студентов; развитие навыков социального взаимодействия, умений делового и межличностного общения, формирование у студентов культуры взаимоотношений.

4. Психологическое сопровождение студентов и преподавателей с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния: профилактика стрессовых состояний у студентов в процессе обучения; оказание своевременной помощи нуждающимся в ней студентам и сотрудникам (перенагрузки, депрессии, нервно-психические срывы и др.); профилактика суицидальных проявлений, преодоление психологической зависимости различного проявления (эмоциональной, химической, пищевой); поддержание высокой умственной и физической работоспособности студентов и преподавателей, внедрение в учебный процесс приемов, снимающих состояние монотонии и утомления; внедрение психолого-педагогических приемов, способствующих активному отдыху, восстановлению работоспособности (в учебном процессе, в общежитии, на производственной практике и др.); проведение аутогенных тренировок, обучение студентов и сотрудников навыкам самоконтроля и саморегуляции эмоциональных состояний.

5. Психологическая помощь студентам и преподавателям в решении личных проблем: личностных взаимоотношений между студентами в группах; в студенческих семьях; при воспитании детей; проведение бесед и консультаций для студентов и преподавателей по психологическим проблемам нравственно-этических аспектов современной жизни.

Обратимся к теории самоорганизации как методологическому подходу, позволяющему проанализировать основные направления деятельности психологической службы вуза на разных уровнях ее организации с учетом сложного взаимодействия множества ее субъектов, рассматривая процессы организации с точки зрения их динамичности, неустойчивости, открытости, инвариантности.

Термин синергетика был введен Германом Хакеном в конце 60-х годов для обозначения науки об общих закономерностях функционирования самоорганизующихся систем. Это междисциплинарное направление науки, исследующее механизмы эволюции, самоорганизации и «управления» хаосом. Синергетика опирается на новые результаты, полученные в математике, физике, химии, биологии, этнологии в период от конца девятнадцатого до конца двадцатого века. Несмотря на сравнительную молодость, синергетика имеет серьезную теоретическую основу, зарождающуюся в русле системно-диалектической мысли. Она имеет свои философские основания, роднящие ее не только с классической наукой, но и многими древними и современными гуманитарными направлениями в культуре. Современные ученые совершенно справедливо говорят о синергетике как о новой парадигме развития и познания мира (Аршинов В.И., Бранский В.П. и Пожарский С.Д., Добронравова И.С., Буданов В.Г.).

Принципы синергетики в равной мере действуют как в гуманитарных, так и естественных областях знаний. Синтез этих научных направлений начался спонтанно в силу логики развития самой науки, рассмотрения все более сложных систем приближающихся по сложности поведения к живым организмам и их сообществам, социальным и психологическим феноменам (Николис Г., Пригожин И.). По мнению Г. Николис и И. Пригожина [6], ориентация новой научной парадигмы переносит акцент с изучения инвариантов положений равновесия системы на изучение состояний неустойчивости, механизмов возникновения нового, рождения и перестройки структур. Возникает возможность универсальным образом описывать явления самоорганизации, проясняются значения открытости систем, роль случайности и конструктивная роль, природа кризисных изменений в системе, механизмы и пути ее альтернативного развития хаоса (И. Стенгерс, И. Пригожин [6], А.Ф. Лосев, Н.Н. Моисеев).

В.Г. Буданов [2] считает, что любой эволюционный процесс состоит из двух условных состояний в системе - «порядка» и «хаоса», которые

соединены фазами – «перехода к хаосу» (разрушения) и «выхода из хаоса» (самоорганизации). По мнению автора, из этих четырех стадий лишь одна относится к «порядку», является стабильной, зачастую она наиболее длительна по времени, остальные так или иначе связаны с хаосом и относятся к становлению или кризису. Условность такого разделения связана с тем, что во всяком порядке «есть доля хаоса», и, наоборот, в хаосе можно найти элементы порядка, проблема в мере их становления. В.Г. Буданов [2] выделяет семь основных принципов синергетики: два принципа Бытия (порядка) и пять Становления.

Два принципа Бытия: *гомеостатичность* и *иерархичность* характеризуют фазу «порядка», стабильного функционирования системы, простоту описания ее поведения. Гомеостаз – это поддержание программы функционирования системы, ее внутренних характеристик в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели. Цель – программу поведения системы в устойчивом состоянии (гомеостазе) называют аттрактором. Например, аттрактором может служить конкретная профессиональная задача, если она обеспечивает устойчивую деятельность человека в течение трудового дня. Основным смыслом *иерархичности* является то, что «всякий раз элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих функций, степеней свобод, которые теперь выражаются «от лица» всей системы» [2,с.290]. Параметры порядка нового, более высокого уровня описывают в краткой форме смысл поведения системы. Такова в идеале, например, роль ценностей и убеждений в структуре направленности личности, которые выстраивают целостную систему мотивации жизнедеятельности человека.

Следующие пять принципов Становления характеризуют фазу трансформации. Обновление системы происходит путем последовательного прохождения этапов гибели старого порядка, кризиса и, наконец, рождения нового порядка. *Нелинейность* опровергает принцип «простоты». Она означает, что результат непропорционален, неадекватен приложенным

усилиям. Люди строят прогнозы, чему-либо учатся, линейно экстраполируя в будущее «сделанные выводы». Зачастую ожидания не оправдываются, так как, безусловно, обучение, как и развитие - нелинейный процесс. *Принцип незамкнутости* (открытости) обращает внимание на то, что все живые организмы и общество - системы открытые, развиваются только при обмене веществом, энергией, информацией со средой и другими системами. Примером реализации данного принципа в психологии может служить культурно-исторический подход Л.В. Выготского к изучению истоков психического развития ребенка. Возникновение каждого возрастного этапа автор связывает с исторической необходимостью, выражающейся в конкретных потребностях общества, так что психологическое понятие возраста приобретает относительно открытый характер и социально обусловленное содержание.

В любой ситуации рождения нового качества система (даже замкнутая) становится открытой, является чувствительной к внешним влияниям и внутренним колебаниям. Поэтому она становится *неустойчивой*. В этот момент можно сколь угодно малым воздействием повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу. *Принцип динамической иерархичности* подчеркивает, что рождение новой структуры происходит после гибели прежних иерархических уровней. Сопровождается этот процесс увеличением инвариативных функций множества элементов системы. Вот почему периоды формирования новообразований в развитии ребенка сопровождаются кризисными явлениями: внутренними конфликтами, эмоциональной напряженностью, нестабильностью поведения. *Принцип наблюдаемости* подчеркивает ограниченность и относительность наших представлений о системе.

Таким образом, все семь принципов в совокупности изменяют представления о возникновении, развитии и функционировании сложных систем любой природы. Их применение позволяет описать полный цикл поведения динамических систем. Например, Петренко В.Ф. и Митина О.В.

[5] под динамической системой понимает любой объект (человек, мозг, психика, сообщество и т.д.), для которого «возможно определить понятие состояния как некоторого мгновенного описания этой системы, известного в любой момент времени... Смена состояний выражает изменение системы во времени и определяется как внешними воздействиями, так и самой системой» [5,с.123].

Синергетика позволяет анализировать самые различные явления природы, социальной жизни и внутреннего мира человека. Применение синергетической методологии к психологии дает возможность «исследовать сложные системы, позволит выйти за рамки линейного анализа, накладывающего значительные ограничения... возможность снять определенные противоречия между аналитическими и целостными подходами, не нарушая непрерывность в историческом развитии нашей науки...» [1,с.272]. Нелинейность устройства всего «психического» и «социального» приводит к неопределенности путей развития человека, т.е. порождает не одну, а несколько возможных траекторий индивидуального и общественного развития, что и дает человеку, как и другим открытым системам, определенную свободу воли, возможность активного отношения к внешней среде и собственной судьбе.

Синергетический подход в образовании. Применение принципов и закономерностей динамических систем позволяет изучать такие объекты как единую образовательную систему и ее социальные функции, образовательное учреждение, учебный процесс, личность обучаемого, личность педагога в динамическом аспекте, в изменяющихся текущих условиях, в системе их взаимодействия и взаимного влияния.

С точки зрения синергетики система высшего профессионального образования является саморегулирующейся социальной системой, с присущими ей системообразующими признаками: целью, иерархией, управлением, содержанием и методами. Важной характеристикой системы образования является сложность ее структуры и открытость,

определяющаяся достаточно широким диапазоном влияния факторов внешней среды. Неоднозначность и неопределенность путей развития системы образования актуализирует задачи моделирования образовательных процессов. С.П. Капицей, С.П. Курдюмовым и Г.Г. Малинецким [3] предложены математические модели образовательных систем, *структурная* иерархия которых представлена тремя основными уровнями: макро-, мезо- и микро-уровнем. Макро-уровень – это система образования в целом, характеризующаяся своим взаимодействием и взаимовлиянием с системой общественных отношений. Поэтому в качестве главного системобразующего принципа образовательной системы выступает задача гуманизации общественной жизни. Однако в динамично изменяющемся обществе становится актуальной проблема поиска ценностных оснований процесса гуманизации. Это отмечают К.Х. Делокаров и Ф.Д. Демидов, И.А. Колесникова, Б.Б. Коссов и другие авторы.

Мезо-уровень структурной иерархии образовательной системы представлен системой вузовского образования, ограничивающей реализацию образовательной политики в ее конкретных проявлениях - эффективность управления на уровне конкретной образовательной организации. Синергетический подход позволяет раскрыть богатство инвариантов развития вузовской образовательной системы, представленную совокупностью традиционных (устойчивых) и новаторских (неустойчивых) направлений. Учет оптимальности их проявлений в конкретных условиях позволяет сделать выбор в пользу одной из базисных схем, которую можно описать совокупностью двухполюсных признаков: фундаментализация - профессионализация, гуманитаризация – технизация и т.д. [4,с.108].

С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий [3] отмечают, что функционирование микросистемы образования, прежде всего, проявляется в учебном процессе вуза по подготовке конкретного специалиста. Здесь акцентируется задача формирования творческой личности профессионала,

способной ориентироваться в потоке информации и непрерывно развиваться. На этом уровне также рассматриваются определенные стадии и механизмы колебания образовательного процесса, подчеркивается его динамичность и неустойчивость. Синергетический подход актуализирует внимание к связям внутри системы. Функционирование данных подсистем обусловлено вследствие образовательной деятельности в пределах единой организационной структуры. Цели образования, сформированные в синергетической парадигме, требуют соответствующего содержания и методов.

В описании роли *организатора* учебного процесса синергетическая методология придает особенное значение ряду понятий. Открытость позиции преподавателя означает выражение личного отношения к содержанию учебного материала, к поведению и действиям обучающегося, к процессу и результатам собственной деятельности, в том числе и ошибкам. Именно открытость позиции преподавателя, педагога выполняет функцию трансляции культурных ценностей (отношений) в образовательном процессе. Изменчивость (неустойчивость) позиции преподавателя проявляется в отказе от стереотипов и «навешивания ярлыков» в отношении с обучаемыми; в постоянной готовности к изменению собственной негативной установки в пользу оптимистического видения решения педагогических проблем; в стремлении к самообразованию.

Принцип инвариантности (нелинейности) реализуется в наличии у преподавателя свободного выбора одной из множества возможных ролевых позиций в соответствии с требованиями конкретной учебной ситуации. Наличие свободного выбора предполагает владение педагогом широким диапазоном психологических ролей в плоскости: «организатор» – «исполнитель», «ведущий» – «ведомый», «обучающий» – «обучаемый», «опытный» – «дилетант» и т.д. Указанные свойства предъявляют высокие требования к личности педагога и преподавателя. Однако, для развития

современной системы образования, прежде всего, необходимо признание педагогом ценности, уникальности обучаемого (студента), понимание сложного процесса становления его индивидуальности.

Неустойчивое состояние обеспечивает повышенную чувствительность системы к малым воздействиям и дает возможность управлять, не затрагивая огромных ресурсов. Синергетика показывает, как можно малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживающееся развитие. Поэтому она имеет такое важное методологическое значение в психологии развития и педагогической психологии, в обучении и воспитании. Особая заслуга синергетики состоит в том, что она открыла необходимость и конструктивность кризиса и превратила его из негативного явления в «поле, рождающее искры инноваций» [9,с.4]. Эти положения могут служить научным обоснованием гуманистических установок в психологии человека, психолого-педагогической теории обучения и воспитания, в психотерапии.

Синергетический научный подход делает объектом изучения явления, на первый взгляд, не связанные с массовостью, например, деятельность мозга, сознание человека, его психическое здоровье, творческую деятельность, индивидуальность. Все психические образования (структура личности, когнитивные процессы, иерархические уровни сознания и подсознания) могут быть поняты как структуры-процессы самоорганизации, которые представляют собой всю сложность человеческого «Я».

С точки зрения общих положений концепции самоорганизации личность представляет собой неравновесную динамическую систему, стремящуюся к максимальной устойчивости. По мнению А.О. Прохорова [7] и Е.Г. Силяевой [8], единицей анализа динамических проявлений личности является *структурно-функциональное* образование психики. Функциональные структуры обеспечивают уравнивание личностных

образований субъекта с характеристиками учебно-профессиональной среды и деятельности [7,8].

Функциональная структура по А.О. Прохорову [7] выступает как трехуровневая организация личностных образований со специфическими для каждого уровня характеристиками функций, содержания и форм поведения. В качестве основания для выделения трехуровневой градации приняты шкала уровней психической активности В.А. Ганзена, а также теоретические положения и практические разработки, сделанные в области гуманистической психологии.

Согласно указанным основаниям, активность личности в процессе обучения может иметь разный энергетический уровень. Исследователями А.О. Прохоровым [7] , В.А. Ганзеном, В.Н. Юрченко, Е.Г. Силяевой [8] и другими уровень средней активности личности принято считать оптимальным или равновесным состоянием, т.к. он обеспечивает оптимальную продуктивность учебно-профессиональной деятельности, устойчивое и прогнозируемое поведение.

Состояния, связанные с повышенной или пониженной психической активностью, отнесены к неравновесным состояниям. Их актуализация приводит, как правило, к снижению продуктивности деятельности и общения, неустойчивому и слабо прогнозируемому поведению. С точки зрения концепции самоорганизации неравновесные (неустойчивые) состояния являются отражением функциональной структуры, образующейся при нарушении равновесия между субъектом и учебно-профессиональной средой. В результате этого складывается новое функциональное образование системы – неравновесное состояние. Процесс обратного перехода системы из неравновесного состояния в равновесное связан с разрушением корреляций. Он всегда происходит постепенно и плавно. Система вообще может и не прийти к начальному состоянию.

По мнению Прохорова А.О. [7] и Силяевой Е.Г. [8] неравновесные состояния отличаются рядом существенных характеристик. Первая из них

заключается в том, что им свойственна низкая устойчивость во времени. Субъект не может долго находиться в неустойчивом состоянии, т.к. режим повышенной психической активности приводит к истощению душевных сил. Другая особенность заключается в том, что неустойчивыми являются небольшое число параметров системы, т.е. её макрохарактеристики, которые описывают общее состояние системы (мотивационно-целевые компоненты в структуре деятельности).

Важной особенностью неустойчивых состояний является усиление взаимодействия (когерентности) между внутренними элементами системы, т.е. «жесткость» их структуры. Например, в устойчивом состоянии оттенки настроения не влияют на качество познавательных процессов. А в неустойчивом (состоянии сильного душевного волнения) человек теряет способность «рационально» мыслить. Вследствие повышения «жесткости» системы неустойчивые состояния становятся причиной расшатывания прежних личностных образований, стереотипов и привычных форм поведения. Поэтому они также обнаруживают наиболее глубинные свойства личности. Кроме того, поведение субъекта в неустойчивом состоянии характеризуется непредсказуемостью. Какое новообразование (направление) выберет система, какая новая «мысль» (чувство, знание) возникнет у человека зависит от множества случайных внешних и внутренних факторов.

Авторы отмечают, что главной особенностью и основной функцией неустойчивых состояний (высокой и низкой психической активностью) является обусловливание ими процесса возникновения новообразований в структуре личностных свойств (например, возрастные новообразования из неустойчивых состояний, переживаемых в кризисные периоды).

А.О. Прохоров [7] и Е.Г. Силяева [8] указывают на психологические *детерминанты* состояния неравновесности. Одна из основных причин – особые ситуации социально – профессиональной среды, в которых под воздействием внешних факторов «социально-психологические механизмы,

исчерпав резервные возможности, не могут обеспечивать адекватное отражение и регуляторную деятельность человека». [8, с. 134].

Важной особенностью определения ситуации как напряженной является ее личностный смысл, осознаваемый как «значение для меня». Оценка ситуации как «значимой» означает наличие в ней существенного фактора, который вносит дезорганизующее начало. А.О. Прохоров и Е.Г. Силяева отмечают, что в обычной жизни неравновесная ситуация может быть вызвана разрывом привычной системы отношений, утратой значимых ценностей, невозможностью достижения поставленных целей и т.д.

Неравновесные состояния могут быть разного уровня интенсивности, генерализованности и продолжительности и зависят от глубины (близости к ядру) затронутых механизмов.

Исследователи А.О. Прохоров [7] и Е.Г. Силяева [8] на основе описанных особенностей неравновесных состояний разработали *модель возникновения новообразований*. Она описывает психологический механизм возникновения новообразований в структуре личности и отвечает на вопрос о том, как возникают новые элементы психики, и как они переходят в ее устойчивые свойства. Типичное функциональное образование всегда обусловлено структурой личностных свойств, спецификой деятельности субъекта и ситуации, в которую он вовлечен. Процесс формирования новообразований имеет несколько этапов.

На первом этапе происходит зарождение новообразования, связанного «с формированием динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых данное новообразование проявляется в конкретной деятельности или ситуаций жизнедеятельности, на основе которой оно развивается» [7, с. 23]. Этот процесс обусловлен состоянием высокого энергетического уровня, так как появление структурного новообразования начинается с возникновения новых связей элементов, входящих в состав функционального образования. Такое качественное преобразование требует больших энергетических затрат, которые может

обеспечить только высокий энергетический уровень психической активности.

Второй этап связан с закреплением ядра новообразований, перевод его из «динамического» статуса в «структурный». Благодаря повторяющимся условиям конкретной деятельности, формам поведения, способам обучения и ситуации происходит закрепление связей между элементами, составляющими ядро новообразования. На этом этапе создаются условия для отрыва ядра новообразования от изменяющихся факторов определенной ситуации и конкретной деятельности. Новое психическое образование совершенствуется, приобретает устойчивость, становясь, все более независимым. Этот процесс сопровождается накоплением эмпирического опыта в определенном виде деятельности и требует продолжительного времени и относительно небольших энергетических затрат. Поэтому осуществление второго этапа является функцией длительных неравновесных состояний низкого энергетического уровня.

На третьем этапе новообразование приобретает структурные свойства, т.е. становится устойчивым качеством личности. Устанавливаются системные связи нового личностного образования, т.е. определяется место нового психического свойства в иерархии личностных свойств субъекта. Теперь новообразование само инициирует организацию того вида деятельности, благодаря которому оно возникло, только уже в новых условиях ситуации и общения.

Модель возникновения неравновесных состояний позволяет вскрыть сущность и механизмы формирования новообразований в структуре личности. Она показывает, что неравновесные состояния являются необходимым этапом в конструктивном психическом развитии.

На основе концепции самоорганизации нами были экспериментально выявлены и научно обоснованы типы самоорганизации личности студентов (см. таблицу 1), которые необходимо учитывать в целях повышения

эффективности их психологического сопровождения, оказания психологической помощи и поддержки [10].

Психологическая характеристика 1-го типа самоорганизации личности (« Активный - самостоятельный»). Для таких студентов характерен средний уровень психической активности при развитой рефлексии. Это проявляется в том, что они имеют собственное мнение и стремятся его отстаивать, они независимы в действиях и поступках. Они предпочитают хорошо продумывать свои действия, строить реалистичные планы, принимать обоснованные решения. В общении они умеют поставить себя на место другого, понять отличную от своей точку зрения, прочувствовать эмоциональное состояние партнера.

Такие студенты осуществляют деятельность, в том числе, учебно-профессиональную в оптимальном рабочем режиме и достигают достаточно высокой эффективности. В целом для них характерно прогнозируемое и устойчивое поведение. Студентам с данным типом самоорганизации (« Активный - самостоятельный») присущ достаточно высокий уровень сформированности смысложизненных ориентаций, который проявляется в наличии конкретных, ясных и значимых для них целей. Такие студенты ощущают полноту жизни, важность происходящих в настоящее время событий. Они активно включены в повседневные занятия, с интересом относятся к содержанию учебно-профессиональной деятельности.

Данным студентам присуща адекватно высокая умеренно дифференцированная самооценка в сочетании с адекватно высоким умеренно дифференцированным уровнем притязаний.

Типология самоорганизации личности студентов

Типы самоорганизации личности	Основные критерии	Процессы самоорганизации		
	Уровень психической активности (УПА) и рефлексия	Осмысленность жизни	Самооценка и уровень притязаний	Мотивация и профес-ное само-сознание
I –й Активный-самостоя-тельный (продук-тивный)	<u>Средний</u> (оптималь-ный) УПА при <u>развитой</u> рефлексии: самостоятельность; обоснованность своих действий	<u>Выше средней</u> : наличие определенных реальных целей в жизни и удовлетворенность нею	<u>Адекватно высокие</u> СО и УП	<u>Умеренная</u> : «учебно-профессио-нальная»
II-й Активный-Самоактуализирующий (интра-продуктив-ный)	<u>Высокий</u> УПА при <u>развитой</u> рефлексии: стремление к полной независимости, обоснованность действий и планов	<u>Выше средней</u> : сосредоточенность на конкретных жизненных целях и относительная удовлетворенность жизнью	<u>Завышен-ные</u> СО и УП	<u>Выше средней</u> : по сути «учебная»
III-й Активный-управляе-мый	<u>Средний</u> УПА при <u>низкой</u> рефлексии: относительная само-стоятельность при недостаточной обоснованности действий и планов	<u>Средняя</u> : Относительная определенность жизненных целей и удовлетворенность жизнью	<u>Адекватно высокие</u> СО и УП	<u>Умеренная</u> : по сути «учебно-профес-сиональная
IV-й Активный-автоном-ный («протесту-ющий»)	<u>Высокий</u> УПА при <u>низкой</u> рефлексии: стремление к полной независимости при недостаточной обоснованности своих действий	<u>Очень высокая</u> : наличие нереалистичных жизненных целей, переоценка достигнутых результатов	<u>Очень высокие</u> СО и УП	<u>Умеренная</u> : по сути «учебная»
V-й Пассивный -зависимый	<u>Низкий</u> УПА при <u>низкой</u> рефлексии: зависимость сужде-ний	<u>Низкая</u> : неопределенность жизненных целей и неудовлетворен-ность жизнью	<u>Ниже сред-ней</u> СО и <u>высокий</u> УП	Ниже средней: по сути «учебная»
VI-й Пассивный -рефлекси-рующий	<u>Низкий</u> УПА при <u>развитой</u> рефлексии: зависимость в сужде-ниях	<u>Ниже средней</u> : относительная неопределенность жизненных целей	<u>Ниже средней</u> СО и <u>высокий</u> УП	<u>Умерен-ная</u> : «учебно-профессио-нальная»

Эти показатели являются наиболее благоприятными и свидетельствуют о психологической зрелости студентов, их психической устойчивости. Также такие студенты уверены в себе, считают себя достаточно сильной личностью и самостоятельным человеком.

Таким студентам присуща достаточно высокая учебно-профессиональная мотивация и развитое профессиональное самосознание.

Психологическая характеристика 2-го типа самоорганизации личности («Активный - самоактуализирующийся»).

Для таких студентов характерен высокий уровень психической активности при развитой рефлексии. Это проявляется в стремлении к полной независимости в том, что они имеют собственную позицию почти по всем вопросам, активно ее отстаивают в спорах, нетерпимы к несогласию, они самоуверенны в собственных действиях и поступках, не нуждаются в советах и не готовы прислушиваться к обращенным к ним советам даже в дружелюбной форме.

Они предпочитают хорошо продумывать свои действия, строить реалистичные планы, принимать обоснованные решения. В общении они умеют поставить себя на место другого, понять отличную от своей точку зрения, прочувствовать эмоциональное состояние партнера. Такие студенты проявляют высокую активность и инициативность в процессе деятельности, в том числе, учебно-профессиональной, достигают достаточно высокой продуктивности.

Однако для них невысоки постоянство и надежность в получении положительных результатов работы, так как доминирует стремление к самоутверждению над стремлением к оптимальному показателю эффективности деятельности. Их психологическое состояние характеризуется относительной напряженностью, а поведение непредсказуемостью, предметная деятельность достаточной продуктивностью, но недостаточной надежностью.

Студентам с данным типом самоорганизации («Активный - самостоятельный») присущ достаточно высокий уровень сформированности смысложизненных ориентаций, который проявляется в сосредоточенности на конкретных жизненных целях и относительной удовлетворенности достигнутыми результатами. Весь уклад жизни у них подчинен конкретной, определенной цели (или нескольким целям), обладающей особенной значимостью. Напрягая все свои силы они стремятся к ее достижению.

Данным студентам присуща неадекватно высокая самооценка в сочетании с завышенным уровнем притязаний. Такие студенты активно включены в повседневные занятия. У них высокая мотивация учебной деятельности.

Психологическая характеристика 3-го типа самоорганизации личности («Активный- управляемый»).

Студенту с данным типом самоорганизации («Активный- управляемый») характерен средний уровень психической активности при низкой рефлексии. Такие студенты относительно независимы в суждениях и поступках, но которые при этом недостаточно продуманы и основательны. Они умеренно ориентируются на мнение других и в определенной степени подвержены влиянию окружающих, но они недостаточно анализируют свои действия и решения, выдвигают поверхностно продуманные цели. Они затрудняются предсказать поведение и реакции других людей, прочувствовать их эмоциональное состояние, недостаточно задумываются над последствиями собственных поступков. Однако, в целом, им присуще последовательное, устойчивое и предсказуемое поведение и достаточная продуктивность в учебно-профессиональной деятельности.

В целом, студентам с данным типом самоорганизации личности («Активный- управляемый») не свойственно тщательно анализировать происходящее и последствия своих действий. Таким молодым юношам и девушкам присущи во многом спонтанные действия и импульсивные решения. У них возникают трудности в общении с другими людьми ввиду

того, что они не задумываются о том, что думают другие люди, что они чувствуют, как они отреагируют в ответ на его поступки.

Студентам с данным типом самоорганизации («Активный-управляемый») присущ средний уровень развития смысло-жизненных ориентаций. Это проявляется в том, что они стремятся к достижению определенных целей, ощущают собственную жизнь как вполне эмоционально насыщенную. Для них характерна адекватная самооценка в сочетании с адекватным уровнем притязаний. Таки студентам присущ средний уровень учебно-профессиональной мотивации.

Психологическая характеристика 4-го типа самоорганизации личности («Активный-автономный» или «Протестующий»).

Студентам с данным типом самоорганизации свойственен высокий уровень психической активности при низкой рефлексии. Им присущи стремление к самоутверждению и самостоятельность в поведении и поступках. К мнению окружающих они не прислушиваются и по всем вопросам имеют собственную точку зрения. Однако они не склонны анализировать причины своих поступков и действия других людей. Они не всегда просчитывают последствия своих решений, не склонны искать причины собственных ошибок и неудач. Представляя свое будущее, они не продумывают в деталях условия достижения целей. Они испытывают затруднения в понимании окружающих людей, не вполне способны к вчувствованию в эмоциональное состояние других людей. Поведение таких студентов характеризуется недостаточной прогнозируемостью, последовательностью или устойчивостью. Оно часто бывает спонтанным и малопредсказуемым.

Для студентов с данным типом самоорганизации («Активный-автономный» или «Протестующий») характерен псевдовысокий уровень осмысленности жизни. Проявляется он в наличии нереалистичных жизненных планов, недостаточной ответственности за их достижение. Повседневная жизнь характеризуется эмоциональной насыщенностью, но

имеющей часто отрицательную окраску, связанную с неудовлетворенностью достижениями и недостаточным признанием своих успехов другими людьми.

Таким студентам присуща неадекватно высокая самооценка в сочетании с неадекватно высоким уровнем притязаний. Проявляется это в переоценивании своих возможностей и способностей, отсутствии самокритичности. Для таких студентов характерна достаточно развитая мотивация «учебной» деятельности и недостаточно сформированное профессиональное самосознание.

Психологическая характеристика 5-го типа самоорганизации личности («Пассивный-зависимый»). Студентам с данным типом самоорганизации («Пассивный-зависимый») присущ низкий уровень психической активности при низкой рефлексии. Такие студенты не могут самостоятельно принимать решения и нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке. Их мнение подвержено влиянию окружающих. Они несамостоятельны и зависимы в своих действиях и поступках от других людей. Они не склонны анализировать причины собственных неудач, планировать свою деятельность, прогнозировать последствия своих действий. Также у них возникают трудности в общении и взаимодействии с другими людьми из-за неумения предугадывать реакции окружающих на свои поступки, из-за низкой способности понять другого человека, проникнуть в его состояние.

Студентам с данным типом самоорганизации («Пассивный-зависимый») присущ недостаточный уровень осмысленности жизни. Это выражается в отсутствии ясных целей и стремлений, в неопределенности жизненных планов. Они неудовлетворены достигнутыми результатами. К содержанию повседневной деятельности такие студенты не проявляют достаточного интереса, ощущают текущие события как малозначительные, живут с чувством опустошенности и разочарования.

Таким студентам свойственна относительно низкая самооценка в сочетании с высоким уровнем притязаний. Присуща неуверенность в себе,

недооценивание своих достоинств, высокая тревожность. Данным студентам соответствует недостаточно развитая мотивация «учебной» деятельности и несформированное профессиональное самосознание.

Психологическая характеристика 6-го типа самоорганизации личности («Пассивный-рефлексирующий»). У студентов с данным типом самоорганизации («Пассивный-рефлексирующий») проявляется низкий уровень психической активности при развитой рефлексии. Такие студенты нуждаются в постоянной поддержке, руководстве со стороны других людей в принятии важных решений. Они не могут отстаивать собственное мнение и легко поддаются внешнему воздействию. Однако такие студенты осознают свою зависимость и несамостоятельность. Они стремятся разобраться в себе, анализируют причины собственных неудач, планируют свои действия по изменению сложившейся неблагоприятной ситуации. В общении с окружающими они достаточно эффективны, умеют посмотреть на ситуацию «глазами» партнера по общению, способны проникнуть во внутренний мир другого человека, почувствовать его состояние, прогнозировать реакции других людей.

Данные студенты обладают достаточно низким уровнем осмысленности жизни, которая проявляется в неясности жизненных планов и конкретных задач. Текущие события своей жизни они ощущают как неинтересные и незначительные, неудовлетворены достигнутыми результатами.

Студентам с данным типом самоорганизации свойственна заниженная самооценка в сочетании со средним или высоким уровнем притязаний. Это проявляется в неуверенности в собственных возможностях, в недооценке своих достоинств и сильных сторон личности. При этом они ищут поддержку и опору в других людях, делают это сознательно, целенаправленно уделяют внимание самопознанию, обращаются за помощью к более компетентным людям.

Для таких студентов характерен средний уровень развития мотивации «учебно-профессиональной» деятельности и относительно развитого профессионального самосознания.

Таким образом, описанные выше принципы самоорганизации, применяемые к анализу учебно-воспитательного процесса вуза, роли преподавателя в нем, типов личности студента позволяют привнести новые аспекты в реализацию основных направлений работы психологической службы вуза, как его организационной подструктуры.

Список литературы:

1. Абрахам, Ф.Д. Введение в теорию динамических систем: язык основных понятий; стратегия метамоделирования // Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1. Методологические вопросы / Ред. И.Н.Трофимова, В.Г.Буданов. — М.,1999.— 271 с. С.252.
2. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики /В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. С, 285-303.
3. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего /С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий– М., 1997, С.128-173.
4. Коссов, Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие: Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений /Б. Б. Коссов - М.: Академический проект, 2000.-240с.
5. Петренко, В.Ф., Психосемантический анализ динамики общественного сознания /В.Ф.Петренко, О.В. Митина.- Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.-214с.
6. Пригожин, И. Конец определенности /И. Пригожин. - М.,2001.
7. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний /А.О. Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 152с.

8. Силаева, Е.Г. Социализация личности с позиции синергетики /Е.Г. Силаева // Синергетика: человек, общество. - М.: Изд-во РАГС,2000.С.127-139.
9. Синергетический подход к моделированию психологических систем./ Под редакцией Савченко Т.Н. –М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998.- 56с.
10. Швецова, В.А. Экспериментальная типология самоорганизации личности студентов/ В.А. Швецова// «Научные ведомости БелГУ» серия «Гуманитарные науки». – Белгород.-Изд-во НИУБелГУ.- 2014.– вып.21., С.308-315.
- 11.Шутенко, Е.Н. Обеспечение самореализации студентов посредством применения информационных технологий в вузе/ Е.Н. Шутенко// Образование и наука в современных условиях.– 2015. – № 4 (5). – С. 155–158. – ISSN 2412-0537.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

2.1 Психологическое сопровождение инновационной деятельности педагогического коллектива вуза

Современное состояние вузовского образования оценивается как нуждающееся в существенных качественных изменениях многими учеными и специалистами как у нас в стране, так и за рубежом. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования с необходимостью требует актуализации потенциала высшей школы. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

Сегодня в большинстве вузов в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: разрабатываются и реализуются программы развития школ, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы и технологии. Но, как показывает анализ практики, содержание происходящих изменений в образовательных учреждениях и их темп не соответствует потребностям общества [5; 7].

Необходимость научного обеспечения решения проблем повышения активности и эффективности педагогических коллективов в инновационной деятельности и практическая неразработанность соответствующей научной базы определяют актуальность исследований в данном направлении.

Национальная доктрина образования Российской Федерации, устанавливая приоритет образования в государственной политике, определяет ведущую роль педагогических коллективов в достижении целей образования.

Готовность к инновационной деятельности педагогического коллектива не простая сумма готовностей его членов [3]. Свойства коллектива определяются не только свойствами тех, кто входит в него, но и структурой отношений между ними. Когда педагогический коллектив осуществляет образовательную деятельность, его социально психологическая структура, сложившись, воспроизводится, поскольку решаются стандартные задачи. Но в инновационной деятельности структура не может оставаться неизменной. В инновационной деятельности всякий раз решаются новые, нестандартные задачи. Субъект инновационной деятельности и призван определить задачи, которые будут решаться в какой-то временной период, и сформировать структуру, которая будет способной максимально эффективно решить эти задачи.

Согласно деятельностной теории коллектива, основные положения которой мы принимаем в качестве теоретической базы нашего исследования [1; 2; 4; 6], деятельность группы совместно работающих людей будет наиболее успешной, когда отношения между ними будут опосредствованы целями, задачами, содержанием совместной деятельности. Исходя из этого, для того чтобы педагогический коллектив был успешным субъектом инновационной деятельности, нужно, чтобы в его социально-психологической структуре были сформированы отношения, необходимые и достаточные для активного включения учителей в эту деятельность на всех ее уровнях и максимального использования существующих возможностей обеспечения ее эффективности.

В идеале может существовать такая структура, при которой активность учителей в управлении инновационной деятельностью будет оптимальной, а эффективность участия – максимально возможной при существующих условиях. Чем ближе реальная социально-психологическая структура коллектива к идеальной, тем выше будет его готовность быть субъектом инновационной деятельности.

Готовность педагогического коллектива быть субъектом инновационной деятельности мы понимаем как *такое качество коллектива, которое определяет его активность и эффективность участия в решении задач развития высшей школы.*

Уровень готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности определяется отношением его фактической социально-психологической структуры к такой идеальной структуре, которая обеспечивает оптимально активное и максимально эффективное участие всех членов коллектива в решении задач развития школы.

Мы предполагаем, что готовность педагогического коллектива быть эффективным субъектом инновационной деятельности определяется тем, в какой мере в его социально-психологической структуре сформированы отношения, необходимые и достаточные для активного включения педагогов в эту деятельность на всех ее уровнях и максимального использования ими существующих возможностей для обеспечения ее эффективности. Мы выделяем пять типов таких отношений:

1. Отношение к потребностям развития высшей школы в целом и отдельных ее частей.
2. Отношение к принятию на себя ответственности за решение задач развития высшей школы в целом и ее отдельных частей.
3. Отношения к существующим в вузе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избегать нежелательных последствий своего участия в ней.
4. Отношения к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью.
5. Отношения к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в высшей школе.

Отношение педагога к потребностям развития высшей школы или собственной педагогической деятельности осуществляется в форме субъективной оценки соответствия этой деятельности тому, какой она

должна быть. Здесь возможны разные варианты субъективных оценок от признания полного соответствия и отсутствия потребности в изменениях, до признания необходимости радикальных изменений.

Выделяя в образовательной системе школы три уровня: уровень системы в целом, уровень направлений образования (уровень подсистем) и уровень индивидуальной деятельности педагогов (уровень единиц образовательной деятельности), мы тем самым дифференцируем отношение педагогов к необходимости изменений в вузе. Одни педагоги могут считать, что во всех своих компонентах и на всех уровнях образовательная система не нуждается в изменениях или нуждается в небольших изменениях. Другие могут критически оценивать образовательную деятельность высшей школы в целом и одновременно считать, что их собственная деятельность полностью соответствует тому, что должно быть и не нуждается в совершенствовании. Различия в степени критичности оценок определяют различия в ориентированности педагогов на развитие высшей школы в целом, ее частей и собственной деятельности.

Педагоги, не ориентированные или слабо ориентированные на развитие, не будут активными субъектами инновационной деятельности. Они могут в ней участвовать, если это позволит реализовать какие-то их мотивы, но сами результаты инновационной деятельности для них не будут иметь ценности. В идеальной социально-психологической структуре педагогического коллектива (в структуре идеального коллектива) все педагоги ориентированы на развитие как образовательной системы высшей школы в целом и ее частей, так и собственной деятельности.

Но признание необходимости изменений не означает принятия на себя ответственности за их осуществление. Признавая необходимость качественных изменений в образовательной системе школы, педагог может считать, что решать, какими должны быть эти изменения и планировать их, должна администрация вуза. Он будет считать себя ответственным только за совершенствование собственной деятельности. При такой ориентации

педагог будет выступать субъектом изменений своей педагогической деятельности, а при реализации планов развития высшей школы он может выступать только как исполнитель даваемых руководством заданий. Определяя желаемую для себя роль в решении задач управления инновационной деятельностью на разных уровнях, педагог тем самым определяет уровень своей ответственности. Субъектом инновационной деятельности он будет только на тех уровнях, на которых готов принять на себя ответственность за решение совместно с другими педагогами и администрацией соответствующих управленческих задач. В структуре идеального коллектива все педагоги считают необходимым для себя участвовать в решении задач управления инновационной деятельностью на всех ее уровнях.

Осознание необходимости изменений в образовательной системе высшей школы и готовность принять ответственность за решение задач управления изменениями – условия для активного участия педагога в инновационной деятельности необходимые, но недостаточные. Если существующие в вузе условия будут оцениваться педагогами как неблагоприятные для участия в инновационной деятельности, то это будет негативно влиять на их инновационную активность. Например, педагоги могут считать, что администрация вуза не заинтересована в том, чтобы они участвовали в управлении, или, что администрация неадекватно и несправедливо оценивает вклад разных преподавателей в результаты инновационной деятельности, или, что эта деятельность требует чрезмерного физического и психического напряжения. В таких случаях активность участия педагогов в инновационной деятельности будет снижаться и даже стать нулевой. В идеальной психологической структуре педагогического коллектива все педагоги оценивают существующие в высшей школе условия как весьма благоприятные для своего участия в инновационной деятельности, дающие возможность реализовать в ней свои ценностные ориентации и избежать чрезмерных напряжений и негативных переживаний.

Мы полагаем, что сочетание всех трех компонентов: осознания необходимости изменений в образовательной системе высшей школы и готовности принять ответственность за решение задач управления изменениями на всех уровнях, оценивания существующих в вузе условий как благоприятных для инновационной деятельности, – является достаточным условием для высокой активности участия преподавателей в инновационной деятельности.

Однако, как показывает практика, активность участия педагогов в инновационной деятельности еще не гарантирует ее эффективности.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к потребностям развития высшей школы в целом и отдельных ее частей соответствуют социально психологической структуре идеального коллектива, нами введен параметр *ориентированность на изменения*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к принятию на себя ответственности за решение задач развития высшей школы в целом и ее отдельных частей соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *этическая готовность*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к существующим в школе мотивационным условиям соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *позитивность восприятия условий инновационной деятельности*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью соответствуют социально-психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью*.

Для характеристики педагогического коллектива с точки зрения того, в какой мере отношения его членов к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в высшей школе соответствуют социально психологической структуре идеального коллектива, введен параметр *готовность к восприятию новшеств извне*.

Ориентированность на изменения, этическая готовность и позитивность восприятия условий мы рассматриваем как факторы, определяющие готовность коллектива к активности в инновационной деятельности, или иначе, как *потенциальную инновационную активность коллектива*.

Готовность к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и готовность к восприятию новшеств извне мы рассматриваем как факторы, определяющие *потенциальную эффективность* коллектива как субъекта инновационной деятельности.

Таким образом, в нашей концептуальной модели выделяется общая готовность педагогического коллектива быть субъектом инновационной деятельности (ГИД), как функция его потенциальной активности и потенциальной эффективности.

$$\text{ГИД} = f(\text{ПИА}, \text{ПЭ})$$

где:

ГИД – показатель готовности коллектива быть субъектом инновационной деятельности;

ПИА – показатель потенциальной инновационной активности коллектива;

ПЭ – показатель потенциальной эффективности коллектива.

В свою очередь, потенциальная инновационная активность коллектива есть функция ориентированности на изменения, этической готовности и позитивности восприятия условий.

$$\text{ПИА} = f(\text{ОИ}, \text{ЭГ}, \text{ПВУ})$$

где:

ОИ - показатель *ориентированности* коллектива на изменения;

ЭГ – показатель *этической готовности* коллектива;

ПВУ – показатель *позитивности восприятия условий* инновационной деятельности.

В соответствии с трехуровневой шкалой оценки каждого из параметров готовности коллектива к активности в инновационной деятельности можно выделить 27 типов социально-психологических структур инновационной деятельности.

В качестве идеальной структуры мы рассматриваем структуру типа ВВВ, характеризующуюся высоким уровнем всех трех параметров. Мы предполагаем, что чем ближе реальная структура коллектива к идеальной, тем инновационная активность коллектива при схожих внешних условиях деятельности будет более высокой.

Потенциальная эффективность коллектива есть функция готовности к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне.

$$ПЭ = f(\text{ГИС}, \text{ГВН})$$

где:

ГИС – показатель готовности к использованию культурных способов управления инновационной деятельностью;

ГВН – показатель готовности к восприятию новшеств извне.

Если также как и в случае параметров активности, ввести трехуровневую шкалу оценки каждого из параметров потенциальной эффективности инновационной деятельности ГИС и ГВН, то в зависимости от сочетания значений этих параметров можно выделить 9 типов социально-психологических структур инновационной деятельности. Идеальной социально-психологической структуре инновационной деятельности коллектива соответствует тип ВВ.

Максимальной готовностью к инновационной деятельности обладает коллектив типа ВВВВВ, а минимальной – типа ННННН.

Для диагностики уровня готовности коллектива к инновационной деятельности предлагается следующая методика ГИД:

Инструкция: «Уважаемый коллега! Сегодня все большее значение придается участию педагогов в инновационной деятельности. Однако, для эффективного участия в этой деятельности нужны соответствующие условия. Наше исследование направлено на выявление того, какие условия необходимо создать в вузе, чтобы педагоги хотели и могли эффективно включаться в работу по развитию образовательной системы высшей школы.

Результаты исследования будут использованы в научных целях, а также даны рекомендации администрации вуза по улучшению условий для инновационной деятельности преподавателей. Просим Вас принять участие в данном исследовании и ответить на приведенные ниже вопросы анкеты. Опрос проводится анонимно, свою фамилию указывать не нужно.

Убедительная просьба не пропускать вопросы и ответить на каждый из них!

На каждый пункт анкеты предложены варианты ответов. Отвечая на вопрос, отметьте в соответствующем столбике тот вариант ответа, который ближе всего к Вашему мнению.

1. *Какие изменения нужны в педагогической системе Вашего образовательного учреждения?*

- А) Изменения не нужны;
- Б) Нужны небольшие изменения;
- В) Нужны умеренные изменения;
- Г) Нужны значительные, но не радикальные изменения;
- Д) Нужны радикальные изменения.

2. *Кто, по Вашему мнению, должен решать перечисленные ниже задачи совершенствования педагогической деятельности в вузе:*

- а) задачу должны решать преподаватели с минимальным участием администрации;
- б) задачу должны решать совместно преподаватели и администрация;

в) задачу должна решать администрация совместно с теми преподавателями, которые хотят в этом участвовать;

г) задачу должна решать администрация, привлекая при необходимости кого-то из преподавателей;

д) задачу должна решать администрация без участия преподаватели

Таблица 1

Лист ответов на 1-й вопрос анкеты о совершенствовании педагогической деятельности вуза

Компоненты педагогической системы	Варианты ответа				
Педагогическая система в целом					
ГОС ВО					
Цели на выходе					
Учебный план подготовки студента					
Содержание образовательных программ подготовки студента					
Образовательные технологии подготовки бакалавра					
Образовательные технологии подготовки специалиста					
Образовательные технологии подготовки магистра					
Квалификация ППС, работающих с бакалаврами					
Квалификация ППС, работающих с магистрами					
Материально техническая база					
Способы оценки результатов подготовки бакалавров					
Способы оценки результатов подготовки магистров					
НИРС					
Способы составления расписания занятий					
Программы воспитательной работы					
Работа методических кабинетов, библиотеки					
Работа кураторов					

3. Насколько важны для Вас перечисленные ниже условия, чтобы Вы занимались инновационной деятельностью:

а) это условие совсем не важно или мало важно;

б) это условие достаточно важно, но не обязательно;

в) это обязательное условие;

4. Если существует необходимость в совершенствовании перечисленных ниже компонентов педагогической и управленческой систем вуза, то чьи разработки предпочтительнее использовать для этого:

а) использовать разработки ученых НИИ или других (ведущих) вузов предпочтительнее, чем разрабатывать новшества самим;

б) можно использовать любые разработки без предпочтений их разработчиков;

в) собственные разработки использовать предпочтительнее, чем разработки ученых или других вузов.

5. Какими способами, с Вашей точки зрения, следует решать перечисленные ниже задачи?

а) эти задачи нужно решать, только используя специальные методы;

б) эти задачи нужно решать, используя специальные методы или привлекая консультантов извне;

в) для решения этих задач какие-то специальные методы или консультанты не нужны, здесь достаточно знаний, опыта, интуиции и здравого смысла персонала вуза, но решаться они должны коллективно;

г) эти задачи следует решать единолично на основе имеющихся у человека знаний, опыта, интуиции и здравого смысла.

6. Оцените по 10-балльной шкале от 0 до 10, насколько приведенные ниже утверждения соответствуют положению дел в Вашем вузе

(0 - полностью не соответствует...; 10 - полностью соответствует).

7. Как часто, в процессе своей работы в вузе Вы совершаете приведенные ниже действия?

а) Регулярно или очень часто

б) Хотя не регулярно, но довольно часто

в) Не часто, но и не редко

г) Редко

д) Очень редко или никогда

Лист ответов на 2-й вопрос анкеты об изменениях в педагогической системе образовательного учреждения

Задачи повышения качества деятельности преподавателей				
Анализ результатов освоения студентами содержания учебных программ по предметам и причин недостатков в них				
Разработка способов совершенствования деятельности преподавателей и их экспериментальная проверка				
Изучение передового опыта работы педагогов других вузов				
Внедрение передового опыта педагогов других вузов				
Поиск и изучение новых технологий преподавания учебных предметов				
Освоение новых технологий преподавания учебных предметов				
Поиск способов совершенствования содержания образовательных программ по учебным предметам				
Повышение квалификации преподавателей				
Анализ результатов образования и причин недостатков в них				
Разработка способов повышения качества образования				
Разработка программ экспериментальной работы вуза				
Разработка проектов внедрения новшеств, предполагающих изменения в деятельности группы педагогов, работающих на каком-то направлении подготовки студентов				
Экспертиза программ экспериментальной работы в вузе и проектов внедрения новшеств				
Совершенствование состава образовательных программ				
Совершенствование программ внеаудиторной работы со студентами				
Экспертиза предложений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса вуза				
Выявление актуальных проблем педагогической системы вуза				
Разработка способов совершенствования педагогической системы вуза в целом				
Изучение передового опыта работы других вузов				
Постановка целей развития вуза				
Планирование развития вуза				
Экспертиза программ развития вуза				
Разработка системы стимулирования инновационной деятельности преподавателей				
Контроль и регулирование процессов внедрения новшеств в вузе				

Таблица 3

Лист ответов на 3-й вопрос анкеты о факторах, стимулирующих инновационную деятельность

Условия инновационной деятельности	Варианты ответа		
	а	б	в
Руководство вуза поощряет и поддерживает участие преподавателей в инновационной деятельности			
Руководством четко определено, какие вознаграждения, за какие достижения в инновационной деятельности установлены			
Эти вознаграждения имеют ценность для меня			
Участие в инновационной деятельности стимулируется материально в достаточном объеме			
Вознаграждения за участие в инновационной деятельности распределяются справедливо			
Участие в инновационной деятельности не требует чрезмерного напряжения			
Занятия инновационной деятельностью не должны требовать слишком много времени			
Задачи, решаемые в инновационной деятельности, мне интересны			
В вузе существуют благоприятные материально-технические и организационные условия для занятия инновационной деятельности			
Коллеги по работе не проявляют отрицательного отношения к преподавателям, активно занимающимся инновационной деятельностью			
Занятия инновационной деятельностью не приводят к конфликтам с коллегами			
Занятия инновационной деятельностью дают возможность реализовать себя			
Это полезно для улучшения результатов работы вуза			
Это позволяет улучшить позицию вуза в сравнении с другими вузами			
Вводимые новшества соответствуют моим взглядам на то, каким должно быть образование			
Эта деятельность мне интересна			
Риск неудачи не велик			
Возможные неудачи в инновационной деятельности не ведут к неприятностям			

Таблица 4

**Лист ответов на 4-й вопрос анкеты о разработках, направленных
на совершенствование педагогической системы**

Изменяемые компоненты педагогической системы	а	б	в
	Баллы		
Цели образования			
Учебные планы			
Способы составления расписания занятий			
Содержание учебных программ			
Образовательные технологии			
Организация учебно-воспитательного процесса			
Методы контроля и оценки результатов образования			
Способы анализа деятельности вуза			
Способы оценки работы преподавателей			
Способы организации работы объединений ППС по специальностям и направлениям подготовки студентов			
Систему стимулирования педагогической деятельности преподавателей			
Методы работы со студентами со слабой учебной мотивацией			
Организация воспитательной работы			
Программы дополнительного образования			
Способы профориентационной работы с будущими абитуриентами			

Лист ответов на 5-й вопрос анкеты о методах совершенствования педагогической системы

Задачи инновационной деятельности	а	б	в	г
Анализ результатов освоения студентами содержания учебных программ по предметам и причин недостатков в них				
Разработка способов совершенствования деятельности преподавателей и их экспериментальная проверка				
Изучение передового опыта работы педагогов других вузов				
Внедрение передового опыта педагогов других вузов				
Поиск и изучение новых технологий преподавания учебных предметов				
Освоение новых технологий преподавания учебных предметов				
Поиск способов совершенствования содержания образовательных программ по учебным предметам				
Повышение квалификации преподавателей				
Анализ результатов образования и причин недостатков в нем				
Разработка способов повышения качества образования в вузе				
Разработка программ экспериментальной работы вуза				
Разработка проектов внедрения новшеств, предполагающих изменения в деятельности группы преподавателей, работающих на определенном направлении подготовки				
Экспертиза программ экспериментальной работы в вузе и проектов внедрения новшеств				
Совершенствование состава образовательных программ вуза				
Совершенствование программ воспитательной работы со студентами				
Экспертиза предложений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса вуза				
Выявление актуальных проблем педагогической системы вуза				
Разработка способов совершенствования педагогической системы вуза в целом				
Изучение передового опыта работы других вузов				
Постановка целей развития вуза				
Планирование развития вуза				
Экспертиза программ развития вуза				
Разработка системы стимулирования инновационной деятельности преподавателей				
Контроль и регулирование процессов внедрения новшеств в вузе				

Лист ответов на 6-й вопрос анкеты о состоянии педагогической системы вуза

1.Руководство вуза поощряет и поддерживает участие преподавателей в инновационной деятельности.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.Достижения в инновационной деятельности, за которые руководство вуза устанавливает вознаграждения, четко определены и известны преподавателям.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.Руководством четко определено, какие вознаграждения, за какие достижение в инновационной деятельности установлены.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.Порядок распределения вознаграждений за достижение в инновационной деятельности определен и известен преподавателям.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.Среди установленных вознаграждений за участие в инновационной деятельности есть значимые для меня.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.Я уверен(а), что могу достигать результатов в инновационной деятельности, за которые руководством вуза установлены значимые для меня вознаграждения.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.Достижение результатов в инновационной деятельности, за которые руководством вуза установлены значимые для меня вознаграждения, не требует от меня чрезмерного напряжения.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.Я могу найти время для участия в инновационной деятельности.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.Существующая в вузе система контроля обеспечивает объективную оценку достижений в инновационной деятельности каждого преподавателя.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.Вознаграждения за достижения в инновационной деятельности распределяются руководством школы справедливо.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.В вузе существуют благоприятные материально-технические и организационные условия для занятия инновационной деятельностью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.В инновационной деятельности я испытываю положительные эмоции намного чаще, чем отрицательные.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.Мне интересно заниматься инновационной деятельностью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.Коллеги по работе проявляют уважительное отношение к преподавателям активно участвующим в инновационной деятельности.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15.Коллеги по работе не проявляют отрицательного отношения к преподавателям, активно занимающимся инновационной деятельностью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16.Занятия инновационной деятельностью не приводят к конфликтам с коллегами	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Таблица 7

Лист ответов на 7-й вопрос анкеты о деятельности преподавателя

Инновационные действия	а	б	в	г	д
Участвовали в работе каких-либо конференций, семинаров, дискуссиях, встречах с учеными и других формах обмена информацией о новых разработках и передовом педагогическом опыте					
Изучали опыт работы других педагогов, вузов					
Вводили новшества в свою работу					
Участвовали в экспертизе новшеств, предлагаемых к внедрению в вузе					
Выдвигали перед руководством вуза предложения о том, как можно улучшить его работу					
Разрабатывали или участвовали в разработке программ внедрения новшеств					
Участвовали во внедрении новшеств в составе группы преподавателей					
Участвовали в обсуждении предложений других преподавателей по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе					
Разрабатывали или участвовали в разработке программ опытно-экспериментальной работы					
Участвовали в реализации программ опытно-экспериментальной работы					

Помимо показателей готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, мы выделяем в нашей модели комплекс параметров, характеризующих однородность структуры отношений членов коллектива к различным аспектам инновационной деятельности в школе.

Структура отношений будет однородной при высоком и низком значениях готовности к инновационной деятельности. В первом случае в педагогическом коллективе будет полностью сформированная социально-психологическая структура инновационной деятельности, а во втором случае – она будет отсутствовать совсем или же будут существовать некоторые ее фрагменты. При средних значениях готовности к инновационной деятельности социально-психологическая структура может быть как однородной, так и в разной степени неоднородной. В однородной структуре у членов педагогического коллектива будут близкие отношения к участию в инновационной деятельности, роли учителей в ней, к использованию

существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью, к использованию существующих вне разработок. Но эти отношения лишь частично будут соответствовать отношениям в социально-психологической структуре идеального коллектива. Например, все или основная масса учителей может быть готовой совершенствовать свою собственную деятельность, но считать, что задачи развития школы в целом должна решать только администрация. В неоднородной структуре какая-то часть учителей готова участвовать в управлении инновационной деятельностью в полном объеме, какая-то – лишь частично, а какая-то – в лучшем случае готова участвовать в инновационной деятельности только в качестве исполнителей.

Знание степени однородности социально-психологической структуры инновационной деятельности педагогического коллектива важно для руководства высшей школы, стремящегося использовать творческий потенциал своего коллектива и развивать его. В зависимости от степени однородности ориентаций педагогов администрация вуза по-разному должна будет выстраивать стратегию развития коллектива.

Для характеристики однородности социально-психологической структуры педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности введем следующие параметры:

- однородность отношения к потребностям развития высшей школы в целом и отдельных ее частей (ЕОР);
- однородность отношения к принятию на себя ответственности за решение задач развития высшей школы в целом и ее отдельных частей (ЕЭГ);
- однородность отношения к существующим в вузе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избежать нежелательных последствий своего участия в ней (ЕПВУ);

– однородность отношения к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью (ЕГИС);

– однородность отношения к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в высшей школе (ЕГВН).

Таким образом, готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности, определяемая как функция: ориентированности на изменения, этической готовности, позитивности восприятия условий инновационной деятельности, готовности к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне значимо влияет на инновационную активность педагогических коллективов и их эффективность.

Чем ближе социально-психологическая структура коллектива к идеальной с точки зрения сформированности отношений: к потребностям развития высшей школы в целом и отдельных ее частей; к принятию на себя ответственности за решение задач развития высшей школы в целом и ее отдельных частей; к существующим в вузе условиям, с точки зрения возможностей реализовать в инновационной деятельности свои ценностные ориентации и избежать нежелательных последствий своего участия в ней; к использованию существующих в культуре способов решения задач управления инновационной деятельностью; к использованию существующих вовне разработок, для улучшения образовательной деятельности в вузе, тем выше готовность коллектива к инновационной деятельности.

Наибольшую инновационную активность будут проявлять педагоги, критично оценивающие состояние существующей в вузе образовательной системы, готовые принимать на себя ответственность за решение всех задач развития высшей школы и позитивно оценивающие благоприятность существующих условий для участия в инновационной деятельности.

Различия в используемых способах и средствах инновационной деятельности определяются различиями в готовности к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовности к восприятию новшеств извне.

Данная модель готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности и инструментарий ее оценки способны служить эффективным средством анализа способности педагогических коллективов вуза к активному и продуктивному участию в решении задач развития высшей школы и разрабатывать программы их развития.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности / А. Г. Асмолов // Леонтьев и современная психология / под ред. А. В. Запорожца и др. – М.: Изд-во МГУ, 1983. - С. 118-128.
2. Донцов, А. И. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. - № 2. – С. 61-71.
3. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика / В. С. Лазарев. – М.: Просвещение, 2006. – 295 с.
4. Леонтьев, А.Н. Психологическая теория деятельности / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М., 1984. – 148 с.
5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования – TIMSS (2003) [Электронный ресурс].–Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss03/timss03_res.htm.
6. Немов, Р.С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М.: Педагогика, 1984. – 201с.
7. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://g8russia.ru/docs/12.html>.

2.2. Проблема психологического сопровождения личности студента в условиях психологической службы вуза

Психологическая служба в вузе призвана решать важнейшую задачу современного высшего образования – формирование социально-мобильной личности, способной к эффективной деятельности в условиях рыночных отношений. Она должна выступать как научно-методический и практический центр, обеспечивающий психологическое сопровождение развития конкурентоспособной личности студента в образовательной среде вуза. Значение психологической службы вуза следует оценивать не только исходя из широкой возможности применения психологических знаний на практике, но и с позиции получения новых знаний, способствующих обогащению психологической науки.

В процессе функционирования психологической службы интегрируются решения теоретических и практических задач: с одной стороны, осуществляется изучение и объяснение психических явлений, с другой, происходит развитие личности, оптимизация совместной деятельности и др.

Сотрудники психологической службы – это ведущие преподаватели и сотрудники факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Это высококвалифицированные специалисты в области психологии.

Основной целью психологической службы вуза является психологическое сопровождение обучения и воспитания студентов на принципах гуманизации образования.

В соответствии с этим она должна решать следующие основные задачи:

- формировать у студентов потребность в обучении, в получении качественного профессионального образования, в полноценном духовном развитии и самоутверждении (самореализации) личности;

- оказывать помощь студентам в познании самих себя, в построении индивидуального образовательного маршрута;
- учить их эффективному общению с другими людьми, преодолению жизненных трудностей;
- развивать бережное отношение к своему физическому и психическому здоровью и к окружающей среде и др.

Психологическое сопровождение в процессе обучения и воспитания студентов в вузе предполагает создание психолого-педагогических условий, творческому и профессиональному развитию, формированию личности выпускника, способной к эффективной профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений.

Можно выделить три этапа реализации психологического сопровождения в вузе. На первом этапе – адаптации к учебной деятельности – выявляются интересы и наклонности к той или иной профессиональной деятельности, степень сформированности мотивации студентов, уровень общего развития, наличие специальных качеств и др. Кроме того, оказывается помощь в построении индивидуальной образовательной траектории каждого студента.

Реализация второго этапа – специализации – предполагает выбор специализации, самореализацию, саморазвитие и самоопределение в учебной и в будущей профессиональной деятельности.

На третьем этапе – профессионализации – осуществляется диагностика профессионально значимых качеств, помощь в построении и реализации личностно-профессиональных целей и перспектив, разработка программы карьерного роста, развитие способности к самоуправлению, саморегуляции в учебной и профессиональной деятельности.

Общими для всех этапов психологического сопровождения являются следующие задачи и средства:

-профилактика и преодоление отклонений в социальном и психическом развитии;

- профилактика и разрешение конфликтов;
- формирование ответственности;
- повышение учебной и профессиональной мотивации;
- коррекция и формирование имиджа и др.

Формы и методы работы со студентами и с сотрудниками университета предполагают диагностику индивидуально-психологических особенностей личности, социально-психологического климата, индивидуальное и групповое психологическое консультирование, социально-психологические тренинги (ассертивного поведения, личностного роста, профессионального самоопределения, социально-перцептивной компетентности и др.).

Работа психологической службы организуется по следующим шести направлениям.

Психологическое исследование. Задачи данного направления определяются необходимостью проведения исследований по проблемам психологии и педагогики высшей школы, социальной и педагогической психологии, организации психологической службы в вузе и другим.

В настоящее время чрезвычайно важен поиск путей, средств и принципов образовательного процесса, обеспечивающих не только соответствующую современным требованиям профессиональную подготовку в своей области, но и развитие таких качеств личности, как инициативность, самостоятельность и ответственность, творческий подход к делу, гибкость мышления, коммуникабельность, умение постоянно учиться, способность развивать свою профессиональную компетентность в условиях рынка и т.п. Следовательно, одной из важнейших научно-исследовательских задач психологической службы является разработка психодиагностических средств изучения и развития профессиональных и личностных качеств студентов.

Кроме того, актуальной проблемой является разработка научно-организационных основ консультирования ППС и руководящих кадров

университета, отбора студентов, профориентации абитуриентов и студентов и др.

В связи с этим ведущими темами научных исследований в настоящее время являются:

- формирование у студентов навыка активного применения теоретических знаний в практической деятельности;
- подготовка выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности;
- развитие у обучающихся способностей к самопознанию, саморазвитию, самоактуализации;
- изучение психологических особенностей повышения эффективности самоорганизации учебной деятельности студентов;
- анализ роли самостоятельной работы студентов в повышении их познавательной деятельности;
- формирование у студентов эмоциональной устойчивости;
- развитие у студентов сенсомоторной культуры;
- создание благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе;
- изучение эффективности психологического воздействия на самосознание личности студента в процессе учебно-воспитательной деятельности и др.

Психодиагностика.

Психодиагностика направлена на углубленное психолого-педагогическое изучение студентов (абитуриентов) в период их обучения, выявление индивидуальных особенностей, определение причин возникновения проблем в обучении, воспитании и развитии.

Совместно со специалистами соответствующего профиля сотрудники психологической службы осуществляют дифференцированную диагностику различных отклонений в психологическом развитии.

Развитие и психокоррекция.

Данное направление предполагает активное воздействие психолога на процесс создания условий для оптимального развития личности студента. В процессе психокоррекционной работы специалисты психологической службы разрабатывают планы и программы развивающей и психокоррекционной работы с учетом данных, полученных в ходе психодиагностики. Они носят индивидуальный, конкретный характер и реализуются совместно с другими работниками вуза, деканата, кафедры и т.п. Психокоррекция осуществляется в процессе индивидуальной и групповой работы, в том числе с участием родителей, общественных организаций.

Психологическое консультирование.

Реализуя этот вид деятельности, специалисты психологической службы:

- консультируют представителей администрации университета, преподавателей, родителей и т.д.;
- проводят индивидуальные и групповые консультации студентов по различным проблемам обучения, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений, самовоспитания;
- принимают участие в качестве консультантов в планировании учебно-воспитательного процесса университета, институтов, факультетов, кафедр и т.д.

Психологическая профилактика.

Психологическая профилактика предполагает работу по предупреждению неблагоприятного психического и личностного развития студентов.

Для этого сотрудники психологической службы проводят работу по предупреждению психологической перегрузки и невротических (эмоциональных) срывов у студентов, связанных с условиями их бытовой и учебной деятельности; способствуют созданию благоприятного социально-психологического климата в студенческом коллективе; добиваются

оптимизации форм общения в системах «студент – студент», «студент – преподаватель»; организуют консультации по профилактике конфликтов различных типов: «общество – вуз»; «ректорат – вузовский коллектив»; «студент – преподаватель»; «студент – студент», а также «ректорат – деканат», «деканат – кафедра» и т.п.; консультируют преподавателей, других работников вуза, а также родителей по широкому кругу профессиональных и личностных проблем; осуществляют анализ планов воспитательной работы, мероприятий и т.п. с точки зрения их воздействия на формирование личности студентов.

Психологическое просвещение. Психологические знания нужны каждому человеку, особенно тому, кто занимается управленческой деятельностью, воспитанием и обучением.

Формы пропаганды психологических знаний в вузе весьма разнообразны:

- семинары по повышению психологических знаний преподавателей;
- методические рекомендации по психологическим особенностям обучения, воспитания и развития;
- лекции и беседы со студенческим активом;
- беседы по результатам психодиагностического обследования в учебных группах;
- индивидуальные консультации для преподавателей, студентов и их родителей;
- специальные курсы по психологическому управлению, конфликтологии, педагогическому и деловому общению;

Профориентационное направление деятельности психологической службы включает несколько форм работы. Во-первых, это участие в ежегодных «Ярмарках профессий», на которых представители учебных заведений города, могут информировать будущих абитуриентов о возможностях получения образования, направлениях обучения, условиях поступления и т. д. в НИУ «БелГУ». Сотрудники психологической службы

проводят для абитуриентов краткие профконсультации. Они включают в себя экспресс- диагностику профессиональной направленности, информацию о психологических характеристиках, необходимых для успешного овладения профессией и работе в ней, информацию о сферах применения профессиональных знаний (профессиограммы) и о возможности получения соответствующей профессии в НИУ «БелГУ». В мае 2017 г. студенты- волонтеры психологической службы НИУ «БелГУ» приняли участие в выездной «Ярмарке профессий» для учащихся школ и средних профессиональных учебных заведений г. Белгорода и Белгородской области. В рамках «Ярмарки профессий» краткую профориентационную консультацию получили более 100 старшеклассников.

Другая, более подробная, форма профориентационных консультаций включает экспресс-диагностику профессиональной направленности школьников и абитуриентов и/или тестирование с помощью современного компьютерного диагностического комплекса «Профориентатор». Он может использоваться в групповой и индивидуальной форме в психологической службе НИУ «БелГУ». Комплекс позволяет определить профессиональную направленность школьника: провести анализ интересов, личностных качеств и способностей учащихся, а также предлагает список профессий, подходящих школьнику. Клиент может получить консультацию по результатам тестирования с помощью профориентационной экспертной системы «Профэксперт». Система позволяет сравнивать степень сходства реального диагностического профиля клиента и «идеального профиля» эффективного специалиста в какой-либо профессии. Такая информация особенно полезна школьникам и абитуриентам, которые уже выбрали профессию и хотят посмотреть, насколько она соответствует их способностям и личностным особенностям.

Профориентационные консультации могут проводиться психологами психологической службы и в течение года и непосредственно в период работы приемной комиссии (июнь-август каждого года).

Профориентационная работа с учащимися проводится в течение года и в форме семинаров-тренингов. Цель этой работы — активизация процесса профессионального самоопределения. На занятии психологи информируют школьников о процессе самоопределения, проводят диагностику сформированности профессионального плана, профессиональной направленности школьников, информируют о мире профессий с использованием профессиограмм (в которых описывается психологическое содержание профессий) специальностей и направлений обучения в НИУ «БелГУ». Одной из попутных задач тренинга-семинара является информирование о возможности получения высшего образования в НИУ «БелГУ».

Управление деятельностью психологической службы университета осуществляется на основе утвержденного ректором положения.

Психологическая служба для студентов, слушателей, преподавателей и сотрудников работает бесплатно, но в нее могут обратиться на договорной основе и те, кто учится или работает в других вузах.

Психологическая служба в вузе призвана решать важнейшую задачу современного высшего образования – формирование социально-мобильной личности, способной к эффективной деятельности в условиях рыночных отношений. Она должна выступать как научно-методический и практический центр, обеспечивающий психологическое сопровождение развития конкурентоспособной личности студента в образовательной среде вуза. Значение психологической службы вуза следует оценивать не только исходя из широкой возможности применения психологических знаний на практике, но и с позиции получения новых знаний, способствующих обогащению психологической науки.

В процессе функционирования психологической службы интегрируются решения теоретических и практических задач: с одной стороны, осуществляется изучение и объяснение психических явлений, с

другой – происходит развитие личности, оптимизация совместной деятельности и др.

Основной целью психологической службы вуза является психологическое сопровождение обучения и воспитания студентов на принципах гуманизации образования.

В соответствии с этим она должна решать следующие основные задачи:

- формировать у студентов потребность в обучении, в получении качественного профессионального образования, в полноценном духовном развитии и самоутверждении (самореализации) личности;

- оказывать помощь студентам в познании самих себя, в построении индивидуального образовательного маршрута;

- учить их эффективному общению с другими людьми, преодолению жизненных трудностей;

- развивать бережное отношение к своему физическому и психическому здоровью и к окружающей среде и др.

Психологическое сопровождение в процессе обучения и воспитания студентов в вузе предполагает создание психолого-педагогических условий, способствующих их творческому и профессиональному развитию, формированию личности выпускника, способной к эффективной профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений.

Можно выделить три этапа реализации психологического сопровождения в вузе.

На первом этапе – адаптации к учебной деятельности – выявляются интересы и наклонности к той или иной профессиональной деятельности, степень сформированности мотивации студентов, уровень общего развития, наличие специальных качеств и др. Кроме того, оказывается помощь в построении индивидуальной образовательной траектории каждого студента.

Реализация второго этапа – специализации – предполагает выбор специализации, самореализацию, саморазвитие и самоопределение в учебной и в будущей профессиональной деятельности.

На третьем этапе – профессионализации – осуществляется диагностика профессионально значимых качеств, помощь в построении и реализации личностно-профессиональных целей и перспектив, разработка программы карьерного роста, развитие способности к самоуправлению, саморегуляции в учебной и профессиональной деятельности.

Общими для всех этапов психологического сопровождения являются следующие задачи и средства:

- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психическом развитии;
- профилактика и разрешение конфликтов;
- формирование ответственности;
- повышение учебной и профессиональной мотивации;
- коррекция и формирование имиджа и др.

Формы и методы работы со студентами и с сотрудниками университета предполагают диагностику индивидуально-психологических особенностей личности, социально-психологического климата, индивидуальное и групповое психологическое консультирование, социально-психологические тренинги (ассертивного поведения, личностного роста, профессионального самоопределения, социально-перцептивной компетентности и др.).

Психологические запросы студентов.

Проблемное поле психологического консультирования студентов отражают запросы. Запросом называется просьба или жалоба клиента, содержащая формулирование трудностей, разрешение которых он ждет от психолога. Запросы студентов составляют содержание работы психолога-консультанта.

Содержание запросов обусловлено контекстом социальной среды:

- Макро-уровень, отражающий состояние макросоциальной среды, актуальные образовательные задачи, усвоение общественного опыта.
- Мезо-уровень, отражающий требования к профессии, профессиональную пригодность и профессиональную компетентность.

- Микро-уровень, объединяющий группу факторов; возрастные особенности студентов, феномены дружбы и любви, семья, брачно-семейный выбор.

Технологии деятельности по психологическому консультированию разрабатываются и подбираются на основе анализа жизненных трудностей, т.е. запросов, с которыми студент обращается к психологу-консультанту.

В практике работы со студентами встречаются следующие запросы:

1. Развитие когнитивных процессов. Возможности развития памяти и внимания интересуют студентов 1 и 2 курсов.

2. Мотивы учебно-профессиональной деятельности и образования:

2.1. Неопределенность профессиональных перспектив и карьерного роста.

2.2. Отсутствие желания выполнять домашние задания в полном объеме, симптом лени.

2.3. Мотивы учебно-профессиональной деятельности осознаются, но не становятся реально действующим фактором. Относительная успешность на занятиях в аудитории не поддерживается самостоятельной работой дома.

2.4. Уровень достижений в учебно-профессиональной деятельности студентов младших курсов. Несовпадение собственных ожиданий старательных студентов с оценкой преподавателя. Категория прилежных студентов, но не достигающих желаемой цели.

3. О помощи в саморазвитии:

3.1. Развитие коммуникативных умений.

3.2. Изменение самооценки.

4. О снятии симптома.

4.1. Стеснительность и неуверенность.

4.2. Переживания в связи со смертью родителей и близких.

4.3. Повышенная тревожность в связи с состоянием здоровья родителей.

4.4. Мнительность.

4.4. Раздражительность.

5. Запросы в границах взаимоотношений студентов с родителями:

5.1. Переживание невозможности в полной мере соответствовать требованиям матери в ходе реализации хозяйственно-бытовой функции семьи.

5.2. Авторитарность родителей в сочетании с недоверием к практическим умениям дочерей и их компетентности в хозяйственно-бытовых вопросах. Высказывания матерей, в которых звучит преувеличение неуспеха действий дочери вплоть до отрицания личности.

5.3. Гиперконтроль родителей (матерей, которые воспитывают детей в неполной семье) к взрослым сыновьям. Жесткая регламентация поведения, времени, взаимоотношений.

5.4. Хронически неблагоприятная семейная среда. Безразличное отношение родителей к жизни и учебе взрослеющих детей.

5.5. Неспособность родителей сочувствовать детям. В трудных ситуациях студенты не обращаются за помощью к родителям, предпочитая поддержку сестер и братьев.

6. Брачно-семейные отношения студентов:

6.1. Нестабильность отношений в диаде.

6.2. Распад отношений в диаде как остро переживаемое событие, блокирующее мотивы учебной деятельности и приводящие к неуспеваемости.

6.3. Гармонизации отношений в молодой семье.

6.4. Трудности совместного проживания с родительской семьей.

6.5. Недостаточная готовность молодых людей к семейной жизни.

6.6. Психологическое сопровождение разводов (старшие курсы).

6.7. Несовпадение жизненных ценностей в диаде.

6.8. Манипулирование личностью в диаде.

6.9. Ревность к партнеру (в основном это ровесник) в диаде при совместном проживании. Проблема верности и сохранения постоянства в

отношениях достаточно частое явление в диаде. При этом девушки стремятся ограничить сферу интересов партнеров, их общение с друзьями, применяют контроль, что в итоге разрушает хрупкую диаду.

6.10. Воспитание детей дошкольного возраста в молодой семье.

7. Структурирование личного времени.

В обобщенном виде структура студенческих запросов представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Запросы студентов по психологическому консультированию

Наименование запросов	% от общего количества
Эмоционально-волевая сфера	22
Общение	24
Самооценка	15
Организация времени	21
Мотивы учебной деятельности	18
Итого	

Все технологии психологического консультирования опосредствованы совместной деятельностью студента и психолога. Диалогическая форма существования личности означает, что компетенции приобретаются только во взаимодействии, в диалоге с другими людьми. Отсюда диалогичность общения, присоединение к студенту, безоценочное отношение к нему определяют стиль взаимодействия на всех этапах осуществления психологической помощи.

Психологическое консультирование позволит: сформировать у студентов мотивацию к познанию и творчеству в учебно-профессиональной деятельности; преодолеть межличностные конфликты в семье и в студенческих группах; сформировать активные стратегии адаптации в вузе и в трудной жизненной ситуации; обеспечить профессиональную и личностную самореализацию; развить способность к сопереживанию другим людям.

Психологическое консультирование позволяет организовать вузовское образование как среду, растящую личность с компетенциями широкого жизненного порядка.

Перспективные задачи службы психологической помощи следующие:

- координация деятельности службы с запросами преподавателей факультетов;

- разработка программы взаимодействия с родителями и их консультирование;

- разработка программы помощи студенту в подготовке к собеседованию с потенциальным работодателем;

- создание специальных адаптационных программ психологического сопровождения для студентов 1 курса;

- создание программ развития внимания и памяти у студентов для использования в групповом консультировании;

- организация тренингов для старост студенческих групп, направленных на развитие лидерских качеств;

- развитие дистанционного консультирования, обеспечивающего привлечение студентов к консультированию;

- участие в межвузовских конференциях по проблеме организации и содержания деятельности службы психологической помощи. Среди факторов развития личности, обучение — один из самых значимых и определяющих, поскольку оно является единственным способом получения образования. Именно в обучении происходит зарождение и развитие основных психических и личностных новообразований, приобретение 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 [4].

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 высших учебных заведений 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. Трансформировать модель адаптивного поведения в модель профессионального развития личности возможно с помощью психологического сопровождения, которое предполагает помощь в преобразовании мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур личности.

Психологическое сопровождение — это социально-психологическая работа, проводимая психологической службой вузов, направленная на активизацию личностных и социальных ресурсов, развитие адаптационного потенциала личности студентов на протяжении всего обучения. Адаптационный потенциал личности значительно влияет на процесс социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности. Многие ситуации учебной деятельности становятся неразрешимыми для студентов в силу истощенности личностных ресурсов и адаптационных возможностей.

На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. Знание индивидуально-психологических особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома и обеспечить высокий уровень социально-психологической адаптации к учебной деятельности. Основной целью психологического сопровождения студентов

вузов является активизация основных компонентов адаптационного потенциала личности: нервно-психической устойчивости, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценки личности, которая является ядром саморегуляции и определяет степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущения социальной поддержки, обуславливающей чувство собственной значимости для окружающих; конфликтоустойчивости личности, т. е. всех свойств и качеств личности, обуславливающих структуру, динамические свойства адаптационного ответа на возникшее расогласование в системе личность - среда, преобразование адаптационных навыков и расширение адаптивности. Представляется важным развитие навыков осознания имеющихся ресурсов студентами, умение управлять и рационально использовать их в процессе обучения в вузе [1].

Учебная деятельность предъявляет студентам повышенные требования к самоорганизации учебного процесса. Для успешной адаптации студентам важно уметь саморегулировать свою учебную деятельность и психоэмоциональное состояние. В процессе психологического сопровождения важно развивать у студентов способность к саморегуляции психоэмоционального состояния, а именно оптимальному поддержанию активности, жизненного тонуса, хорошего самочувствия и настроения, уверенности в себе и умеренной тревоги, переходящей в ответственность [2].

В большей степени в психологической помощи нуждаются студенты первого курса, студенты-инвалиды и студенты-мигранты. Переживая личные психологические проблемы, они испытывают серьезные затруднения в процессе социально-психологической адаптации к условиям вуза, к требованиям преподавателей, к специфике изучаемых курсов, к новому учебному коллективу. Несомненно, им необходима психологическая помощь, направленная на формирование навыков саморегуляции учебной деятельности и психоэмоционального состояния; на повышение мотивации учебной деятельности и профессиональной мотивации; обучение

навыкам бесконфликтного общения в учебном коллективе и с преподавателями; успешного и уверенного поведения, направленного на достижение поставленной цели [2].

Психологическое сопровождение студентов вуза включает в себя индивидуальные и групповые методы психологической работы: психологическое просвещение; психологическое консультирование; психологическую диагностику; социально-психологический тренинг; психологическую коррекцию.

Специалисты служб практической психологии вуза могут в значительной мере облегчить, сделать более эффективным и окрашенным положительными эмоциями первый период обучения в вузе, включив в свои программы следующие мероприятия: обучение и знакомство с основными приемами обучения в вузе (навыки конспектирования, выступления с сообщениями, написание рефератов, участие в конференциях и др.); обучение приемам саморегуляции, способам снятия утомления и напряжения, восстановление работоспособности; тренинги мотивации достижения; тренинги коммуникативных умений; практикумы с использованием мнемотехнических приемов, упражнений на развитие творческого мышления; обучение способам снятия тревоги и страха, которые очень часто проявляются у студентов в личностной сфере.

Психологическое сопровождение студентов-мигрантов должно быть направлено на повышение адаптационного потенциала личности, выработку продуктивных стратегий совладания со стрессом, развитие коммуникативных навыков. Психологическая беспомощность, переживаемая студентами с ограниченными возможностями, накладывает серьезный отпечаток на развитие их личности, на формирование системы отношений, особенности преодоления трудных жизненных ситуаций в целом.

Становится понятным, что без изменения системы отношений личности, без формирования активной жизненной позиции, самостоятельности, ответственности, индивидуальности невозможно

преодолеть психологическую беспомощность, затрудняющую социально-психологическую адаптацию студентов с ограниченными возможностями. Как важно сформировать у студента, имеющего ограничения в развитии, принятие себя таким, какой он есть, актуализировать его ресурсы и возможности, помочь поставить адекватные достижимые цели и следовать им [3].

Таким образом, в условиях модернизации образования, создание психологической службы в вузе представляется значимым и необходимым не только в связи с задачами повышения профессиональной подготовки специалистов, но и с созданием в вузе условий для развития, саморазвития и самореализации личности. Сущность психологического сопровождения студентов заключается в оказании помощи, поддержки в принятии решения студентом в сложных жизненных ситуациях.

Решение поставленных задач осуществляется психологической службой вузов через основные направления психологической поддержки студентов:

- психологическую поддержку процесса адаптации студентов в учебно-профессиональной деятельности;
- психологическую поддержку процесса формирования профессионально-педагогической направленности образа профессии;
- психологическую поддержку профессионального и личностного развития.

Формами реализации психологической поддержки помощи студентам выступают тренинговые и проблемные группы, взаимодействие в которых направлено на решение типичных проблем молодых людей, среди которых: адаптация к новой образовательной среде вуза; преодоление субъективных и объективных трудностей в образовательном процессе. В результате взаимодействия в этих группах формируется психологическая культура, педагогическая направленность, готовность принимать ответственность за профессиональное и личностное развитие, способность к осознанному

адекватному поведению, эмоциональная гибкость, способность сохранять психологическое здоровье.

Итак, профессиональное 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 компетентности, эмоциональной гибкости, креативности в процессе решения профессиональных задач, навыков саморегуляции деятельности эмоционально-волевой сферы.

Список литературы:

1. Аправнова И.А. Профориентационная работа психологической службы Северо-Восточного государственного университета: актуальность, результаты и перспективы / И.А. Аправнова, В.В. Гржибовская // Вестн. Сев.-Вост. гос. ун-та. — № 19. — Магадан : СВГУ, 2013. — С. 8-11.
2. Кузнецова С.А. Организация деятельности по содействию социально-психологической адаптации первокурсникам группы риска / С.А. Кузнецова // Организация и развитие воспитательной работы в вузе : проблемы и перспективы : материалы Регион. науч.- практ. конф., 24-25 нояб. 2011 г Магадан, 2012. — Магадан : СВГУ, 2012. — С. 28-30.
3. Кузнецова С.А. Роль психологической службы в сохранении психологического здоровья студентов / С.А. Кузнецова // Университеты России в диалоге со временем : [материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Магадан, 23-24 нояб. 2010 г.]. — Магадан : Изд-во СВГУ, 2011. — С. 54-56.
4. Кузнецова, Л.Э. Особенности формирования психологической беспомощности у детей-инвалидов с точки зрения личностно-ситуационного подхода / Л.Э. Кузнецова // Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и

- общественных науках. Методология, теория, практика. 4–5 декабря 2014 года, г. Санкт-Петербург. — СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014. — С. 140–142.
5. Кузнецова, Л.Э., Кулешова М.Ю. Повышение адаптационного потенциала личности студентов в процессе их психологического сопровождения / Л.Э. Кузнецова, М.Ю. Кулешова // Молодой ученый. - № 23 (103). - Чита: «Издательство молодой ученый», 2015. - С. 877–879.
 6. Кузнецова, Л.Э., Элпис Н.В. Психологические условия оптимизации социально-психологической адаптации студентов к учебной деятельности / Л.Э. Кузнецова, Н.В. Элпис // Молодой ученый. — № 9 (89) — Чита: «Издательство молодой ученый», 2015. — с. 1259–1261.
 7. Набатникова, Л. П. Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе/ Л.П. Набатникова // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно- практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 4 (II). – 140 с.- С.16-24.
 8. 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.

2.3. Основные направления психологического сопровождения студентов в рамках деятельности психологической службы вуза

Создание системы психологической службы вуза отвечает определенным запросам практики и необходимости применять психологические знания в процессе профессионально-личностного развития студентов. В современной психологической науке остро стоит вопрос выявления факторов и предикторов, которые детерминируют профессиональное и личностное развитие студентов в период вузовского

обучения и формирования приемов, предоставляющих возможность управлять этим процессом, планировать то, что представляется существенным и необходимым для данного развития (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Я.Л. Коломинский, А.К. Маркова, Л.А. Регуш, З.И. Рябикина, Т.Н. Щербакова и др.).

Деятельность психолога относится к системе «человек-человек», в которой значимыми являются личностные качества доброжелательность, дисциплинированность, эмпатия, доброта, эмоциональная устойчивость, интеллектуальную активность, тактичность, коммуникабельность, наблюдательность и др. Следовательно, одной из актуальных проблем становится возможность применения психологической службы вуза как средства профессионально-личностного развития и оказания психологической помощи студентам.

Разные стороны 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 особое внимание уделяется тому, 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, для которой характерно признание человека и как личности, и как субъекта собственной жизнедеятельности.

Вместе с тем анализ научных исследований дает возможность констатировать, что невыясненным остается вопрос о том, каким способом можно поддерживать студентов в их профессионально-личностном развитии в условиях вузовского обучения, какие при этом могут быть использованы механизмы психологической поддержки и условия эффективности оказываемой поддержки, какова роль психологических служб в решении данных задач.

Неоспорим тот факт, что необходима научная рефлексия касательно применяемых в работе со студентами подходов, новых форм образовательной деятельности, соответствующих условиям современной социально-экономической и социально-политической ситуации в России. Одно из направлений поиска согласуется с разработкой концептуальных основ психологической службы вуза, деятельность которой будет способна разрешать проблемы психологического сопровождения студентов в профессионально-личностном развитии.

В исследованиях последних лет феномен психологической поддержки, стал предметом научного осмысления. Именно в этом направлении интенсивно идет разработка новых образовательных и психологических технологий, направленных на психологическую поддержку личности и способствующих ее развитию. Проблемы психолого-педагогической поддержки нашли отражение в исследованиях А.Г. Асмолова, К.А. Абульхановой, Е.В. Бондаревской, И.А.Волошина, И.В. Дубровиной,

Психологическая помощь должна реализовываться в соответствии с закономерностями развития, поэтапно раскрывая перспективы самопознания, самореализации и саморазвития личности. В конечном итоге психологическое сопровождение должно создавать условия для перехода личности от помощи извне к формированию жизненной позиции «Я могу справиться сам со всеми возникающими жизненными трудностями», т.е. к самопомощи. Психологическое сопровождение может совершаться в пределах деятельности социально-психологических служб.

Исследование основных психологических проблем студентов на различных ступенях обучения в вузе, а также условий современного рынка труда, открывает необходимость устройства работы психологических служб в вузах. Каждое высшее учебное заведение должно самостоятельно определять структуру психологической службы, содержание ее деятельности, ее роль и место в образовательном процессе вуза.

Деятельность психологических служб в высших учебных заведениях должна быть сосредоточена на углубление возможностей ВУЗа в формировании жизненных компетентностей и повышении эффективности взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Термин «психологическое сопровождение» возник более двадцати лет в связи с организацией в школах психологических служб, и стало за эти годы неотъемлемым направлением их деятельности. Под психологическим сопровождением понимают социально-психологическую работу, проводимую психологической службой вузов, которая направлена на развитие адаптационного потенциала, активизацию социальных и личностных ресурсов студентов на всех этапах обучения.

И.А. Баева под психологическим сопровождением рассматривает комплекс взаимообусловленных и взаимосвязанных мер, которые представлены различными психологическими приемами и методами, осуществляющимися в целях обеспечения полноценных социально-психологических условий для поддержания психологического здоровья, оптимального развития личности и ее формирования как субъекта жизнедеятельности.

В качестве исходно-теоретического основания для развития теории и методики сопровождения рассценивается системно-ориентационный подход, в понимании которого развитие рассматривается как выбор и освоение субъектом всевозможных инноваций. Сопровождение трактуется как помощь субъекту в формировании поля для развития, за функционирование в котором ответственность несет сам субъект.

Основой системно-ориентационного подхода является преимущественный упор на внутренний потенциал развития субъекта, т.е. на его право самостоятельно делать выборы и нести за них ответственность. Для реализации права свободного выбора различных вариантов развития нужно научить человека выбирать, помочь разбираться в сути проблемных ситуаций, вырабатывать план решения и делать первые шаги.

Под сопровождением Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына понимают метод, который обеспечивает формирование условий для принятия субъектом оптимальных решений в разных ситуациях жизненного выбора, которые представляют собой множественные проблемные ситуации, в процессе разрешения которых субъект определяет для себя маршрут развития.

Психологическое сопровождение олицетворяет собой деятельность, которая должна быть направлена на детерминацию системы социально-психологических факторов, содействующих успешному обучению и развитию каждого студента, а также организованная психолого-педагогическая поддержка и помощь с целью оптимизации и повышения качества их обучения и воспитания.

Таким образом, 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.

Процесс психологического сопровождения представляет собой не только непосредственное участие в образовательном процессе. При возникновении психологических, учебных, социальных трудностей, наличие рядом с ним соответствующего специалиста службы психологического сопровождения поможет решить возникшую проблему. Специалист службы сопровождения координирует деятельность студентов, педагогов и родителей в решении проблем.

Главными целями деятельности психологической службы вуза выступает сопровождение учебно-воспитательного процесса, результатом которого является создание образовательного пространства, способного обеспечить формирование личности, обладающей рядом ключевых компетенций в коммуникативной, общественно-политической, интеллектуальной, социальной и других сферах, благоприятного социально-психологического климата как основного условия развития, саморазвития, а также активизация компонентов адаптационного потенциала личности. Это нервно-психическая устойчивость, обеспечивающая уровень толерантности к стрессовым ситуациям. Самооценка, определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности, а также возможностей и выступающая в качестве ядра саморегуляции. Конфликтоустойчивость, которая обуславливает динамические свойства, структуру адаптационного ответа на возникающее рассогласование во взаимоотношениях личность-среда, а также преобразование адаптационных навыков в сторону их расширения [3; 7].

Основными задачами психологического сопровождения являются психологическая поддержка студентов в процессе адаптации к требованиям образовательного процесса на разных ступенях, предупреждение возможного неблагополучия и обеспечения безопасности психологического здоровья студентов в инновационных проектах, содействие укреплению взаимопонимания и взаимодействия между субъектами воспитательного процесса, развитие индивидуальных интересов и потребностей студентов, способствующих их нравственному становлению как социально-значимой личности, проведение консультативно-просветительской работы, а также профилактической работы и пропаганды здорового образа жизни среди обучающихся, преподавателей и сотрудников вуза, родителей.

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.

Психологическое сопровождение студентов вуза включает в себя индивидуальные и групповые методы психологической работы: психологическое просвещение; психологическое консультирование; психологическую диагностику; социально-психологический тренинг; психологическую коррекцию.

Специалисты психологической службы вуза могут помочь сделать более продуктивным и позитивным процесс обучения посредством включения в свою работу такие мероприятия как знакомство с основными приемами обучения в вузе (навыки выступления с докладами, конспектирование, написание рефератов и курсовых работ, участие в научных конференциях и круглых столах); обучение способам снятия напряжения и утомления, приемам саморегуляции, а также восстановления работоспособности; тренинги мотивации достижения; тренинги асертивности и коммуникативных умений; практикумы по развитию творческого мышления; обучение техникам снятия страха и тревоги, часто проявляющимся у студентов в личностной сфере.

Психологическая беспомощность, которая переживается студентами-инвалидами, отражается на формировании системы отношений, на развитии

их личности, особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций в целом. Очень важно сформировать у студентов, имеющих ограничения в развитии, принятие себя такими, какие они есть, помочь поставить адекватные, достижимые цели и следовать им, актуализировав их ресурсы и возможности.

На развитие коммуникативных навыков, на выработку продуктивных стратегий совладания со стрессом, а также на повышение адаптационного потенциала личности должно быть направлено психологическое сопровождение студентов-мигрантов [4]. Среди подходов к пониманию психологического сопровождения психологи выделяют адаптационное направление, опирающееся на выявление закономерностей адаптации студентов в ВУЗе. Оно осуществляется психологом посредством создания благоприятной образовательной среды, для развития адаптационного потенциала личности и оптимизации процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении с помощью психологических средств.

Разработчики данного направления предлагают расценивать психологическое сопровождение, в связи не только с личностью студента, а в процессе учебной деятельности и образовательной среде в целом. В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков под психологическим сопровождением учебного процесса рассматривают комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [6].

В рамках психолого-педагогического сопровождения успешная адаптация студентов достигается на основе рекомендаций психолога профессорско-преподавательскому составу по совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса. В результате

психологического воздействия изменяется характер педагогического взаимодействия между обучаемым и обучающим.

В то время как психологическое сопровождение – это не только опосредованное, но и прямое взаимодействие психолога со студентами. С позиции компетентностного личностно-развивающего подхода, можно говорить, что одним из направлений психологического сопровождения студентов является развитие у них адаптационного потенциала и на этой основе оптимизация адаптации студентов к условиям образовательного процесса в вузе.

Именно с этих позиций В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков уточняют содержание адаптационное направления психологического сопровождения в вузе в виде углубленного изучения студентов с признаками затрудненной адаптации, оценки индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения, реализации тренинговых программ, которые направлены на развитие адаптационных способностей, оказания помощи студентам, которые испытывают затруднения в адаптации к условиям обучению [6]. Ряд авторов кроме адаптационного рассматривает профессионально-психологическое направление, предполагающее как за счет активных специальных программ, так и с помощью психологических рекомендаций руководству и профессорско-преподавательскому составу вуза развитие профессионально важных качеств студентов. Под профессионально-психологическим сопровождением учебной и профессиональной деятельности понимают систему мероприятий, проводимых специалистами на этапах профессионализации, которые направлены на развитие профессионально важных качеств, повышение эффективности подготовки профессиональной деятельности, а также сохранение профессионального долголетия и высокой работоспособности [8].

Обучение в вузе как этап профессионализации является значимым уже потому, что в этот период времени должна произойти глубокая перестройка в сознании молодого человека. Формируясь как субъект деятельности,

обучающийся развивается как личность. Этот процесс разворачивается в виде развития устойчивых черт личности, которые характерны и важны одновременно для учебной и профессиональной деятельности.

В связи с тем, что в психологической литературе представлено достаточно большое количество данных, которые свидетельствуют о гетерохронном и неравномерном формировании свойств личности, психических функций в процессе профессионального обучения индивида; реализация профессионально-психологического направления сопровождения предполагает, что в процессе профессионального обучения в вузе как закономерного этапа профессионализации психолог оценивает и корректирует динамику формирования и развития профессионально важных качеств у обучающихся.

Содержание основных мероприятий профессионально-психологического направления сопровождения учебного процесса или профессиональной подготовки в вузе и профессиональной деятельности заключается в наблюдении динамики успеваемости, дисциплины, качества деятельности; в проведении плановых психологических обследований для оценки динамики формирования профессионально важных качеств, познавательных способностей, мотивации к обучению; в углубленном психологическом изучении лиц, отстающих в дисциплине, подготовке, испытывающих трудности в обучении, не справляющихся с должностными обязанностями, с признаками девиантного поведения; в проведении мероприятий медико-психологической коррекции обучающихся, которые имеют трудности профессионального обучения (коррекция функционального состояния, рациональная психотерапия, основы аутогенной тренировки, обучение релаксационным и мобилизационным навыкам (активная и пассивная мышечная релаксация), а также навыкам межличностного общения (социально-психологический тренинг); в проведении занятий по развитию мнестических функций и их правильной сознательной

организации; в социометрическом изучении внутригрупповых процессов в учебных коллективах и т.д.

Осуществляя психологическое сопровождение, психолог должен делать акцент не просто на личностном развитии, а на актуализации потребности в саморазвитии студентов, у которых необходимо сформировать стремление к достижению вершин не только в учебной деятельности, но и в последующем в профессиональных достижениях.

Это направление психологического сопровождения называют психолого-акмеологическим. Оно носит субъект-субъектный характер, не являясь директивным. В рамках этого направления используются технологии личностного и профессионального роста, коучинга и наставничества. Основная идея психолого-акмеологического направления – научить студентов самостоятельно реализовывать свой потенциал, отдавать предпочтение самообразованию, превращаться в тех, кто делают себя сами.

Необходимо отметить, что психолого-акмеологическое направление психологического сопровождения опирается на закономерности психического развития человека в период обучения в вузе. С точки зрения психологии развития студенты в вузе находятся в возрасте, для которого актуальным является окончательное преодоление свойственной предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В этот период личностное развитие студентов активно продолжается. В условиях большой информационной нагрузки активно развиваются познавательные психические процессы, формируются новые личностные новообразования социального и профессионального опыта, в том числе способность к саморазвитию [2].

Способность к саморазвитию – это развивающее системное качество личности, которое характеризует возможности субъекта деятельности функционировать как самодетерминирующая, саморазвивающаяся система. Это качество развивается не равномерно у разных людей. Степень его

выраженности зависит от возраста. Поэтому психолого-акмеологическое направление реализуется на старших курсах. Кроме того, существуют индивидуальные различия, которые способствуют саморазвитию. Эти различия касаются ценностно-мотивационной сферы личности, которая у студентов с развитой способностью к саморазвитию характеризуется доминированием мотива свободы в сочетании с мотивами самореализации, успеха, борьбы и процессуальным мотивом.

На основании оценки данных особенностей ценностно-мотивационной сферы личности с учетом возраста и результатов профессиональной подготовки студентов и формируется селективная группа воспитанников среди студентов-бакалавров.

Отметим, что вовлечение магистрантов в психолого-акмеологическое направление уже не имеет возрастных ограничений, должно затрагивать всех студентов в группе, обучающихся по магистерским образовательным программам. Однако это будет возможно только в том, что случае если на этапе вступительных испытаний учитывается не только профессиональная подготовка абитуриентов, но и особенности ценностно-мотивационной сферы личности. 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. Корзунин В.А. Актуальные вопросы психофизиологического сопровождения адаптации обучающихся к условиям образовательной среды в вузах силовых ведомств // Проблемы управления рисками в техносфере / В.А. Корзунин, Д.Н. Церфус – СПб.: СПб УГПС МЧС России. – 2015. – № 3(35). – С. 149–156.

3. Кузнецова Л.Э. Повышение адаптационного потенциала личности студентов в процессе их психологического сопровождения // Молодой ученый / Л.Э. Кузнецова, М.Ю. Кулешова – Чита: «Издательство молодой ученый» – 2015 – № 23 (103). – С. 877–879.
4. Кузнецова Л.Э. Особенности формирования психологической беспомощности у детей-инвалидов с точки зрения личностно-ситуационного подхода // Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и общественных науках. Методология, теория, практика. 4–5 декабря 2014 года / Л.Э. Кузнецова – Санкт-Петербург: Изд-во «КультИнформПресс» – 2014. – С. 140–142.
5. Кузнецова 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.

2.4. Психологическое сопровождение развития мотивационно-смысловой сферы личности студентов-психологов в процессе обучения в вузе

Развитие мотивационно-смысловой сферы направленности личности студентов-психологов в процессе обучения в вузе требует психологического сопровождения, т.к. овладение профессией в любой сфере человеческой деятельности является и объективно, и субъективно, в личностном плане, сложным, многогранным процессом. В особой степени это утверждение справедливо при характеристике пути вхождения молодого человека в профессию психолога. Специфика данной профессии обусловлена ориентированностью на человека как субъекта собственной жизнедеятельности: на готовность к организации и осуществлению помощи в решении психологических, сугубо человеческих по своей природе, проблем, которые возникают в сфере реальных жизненных отношений субъекта (на производстве, в семье, в школе, между руководителями и подчиненными, коллегами по работе, взрослыми и детьми, супругами, сверстниками и т.д.). Гуманистическая направленность профессии психолога возводит ее в известном смысле в ранг уникальных профессий и предъявляет особые требования к ее носителю – личности психолога. Неординарный социальный статус психолога задает высокие требования к подготовке специалиста такого профиля. Это актуализирует задачу исследования личностных особенностей человека, избравшего данную профессию, их соответствия объективным требованиям профессии, задачу изучения закономерностей становления личностных профессионально-значимых качеств будущего специалиста на разных этапах профессионализации в зависимости от культурных, социальных факторов и индивидуально-психологических особенностей. По имеющейся в отечественной психологии традиции такие задачи решаются в контексте исследования аспектов профессиональной направленности личности.

Профессиональная направленность личности, являясь системным психическим образованием, включает в качестве ведущих, базовых компонентов взаимосвязанные подструктуры потребностей, мотивов и смыслов. Исследование потребностно-мотивационно-смысловой сферы в структуре направленности личности психолога, по нашему мнению, является исходной предпосылкой для построения профессиональной модели специалиста, основой для построения образовательных и воспитательных стратегий в вузах, на факультетах соответствующего профиля.

Категория потребности, являясь отправной в логической цепочке дефиниций, рассматривается как психическое явление, которое на субъективном уровне отражает зависимость человека от объективной действительности. Потребности являются основой динамических образований в структуре направленности личности, первоисточником разнообразных форм поведения и деятельности [6]. В то же время вне связи с другими компонентами направленности личности потребности диффузны, многозначны. Они конкретизируются, опредмечиваются в мотивах. Мотивы, первоначально выступая как опредмеченные потребности, в ходе онтогенеза трансформируются в личностные мотивационные образования. Они обеспечивают иерархические функциональные связи между предметом потребности и объектом практического или теоретического отношения человека, между предметом потребности и предметом поведения, деятельности, познания, творчества, общения, переживания и т.д., между предметом потребности и предполагаемым результатом деятельности или поведения – целью [6]. Смысл определяется как личностно усматриваемая и субъективно переживаемая связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени, связь как текущих, так и бывших и предполагаемых будущих событий. Чтобы определить смысл чего-либо – «решить задачу на смысл», по А.Н. Леонтьеву [6], – надо соотнести конкретную ситуацию, действие с более широким и общим жизненным контекстом. Смыслы обеспечивают регулирование активности человека: от

простых жизнеобеспечивающих форм до целенаправленной деятельности и сложного морального выбора в основании поступка. Объединяясь с потребностями и мотивами в единый психологический континуум, смыслы воспроизводят пространственно-временную архитектуру жизненного пути человека, задают избирательность, ту или иную направленность активности личности [8].

При разработке общепсихологических проблем детерминант человеческой, в том числе и профессиональной, деятельности целесообразно, как мы полагаем, исходить из методологических положений о системности (целостности) психики. Системный подход, при помощи которого анализируются моделируемые в теории основные детерминанты поведения, преодолевает неизбежную односторонность «линейного детерминизма» и представляет психологию поведенческой сферы во всей ее сложности, в многообразии и, главное, взаимозависимости структурных компонентов и функциональных проявлений. Это открывает возможность не только описывать, но и объяснять обширную феноменологию активности человека, опосредующую его связь с миром. Теоретический анализ психологической сущности компонентов поведенческой сферы личности, представленной в работах психологов, приводит к выводу, что ее отдельные составляющие в реальной человеческой психике могут быть выделены только условно, с определенными оговорками в контексте специальных исследовательских задач. В действительности потребности, мотивы и смыслы существуют и действуют взаимосвязано. В развитой человеческой психике они представляют единую потребностно-мотивационно-смысловую систему. Наличие их системности как обязательного атрибута должно непременно учитываться при изучении поведения человека в целом и его отдельных проявлений, как в теории, так и в практике. Потребности, мотивы и смыслы, функционируя в системном пространстве, осуществляют во взаимосвязи друг с другом на субъективном уровне побуждение, оценивание, регулирование, направление поведения и деятельности, и, таким образом, позволяют

субъекту управлять своим поведением, реализовывать себя как личность, обеспечивают единство человека с миром.

Потребности, мотивы и смыслы, занимая определенное место в структуре личности и выполняя свои специфические роли, представляют собой организованные, структурно оформленные, неаддитивные подсистемы. Поведение человека приобретает предметную направленность и пристрастность при взаимодействии подсистемы потребностей с подсистемой мотивов и смыслов. Имея различные источники происхождения и собственные пути развития в онтогенезе, на определенном этапе становления личности они синтезируются в общие образования. Процесс онтогенетического формирования мотивов, смыслов и их синтезов сложен и противоречив. Его образно можно сравнить, воспользовавшись метафорой А.Н. Леонтьева, с «завязыванием узелков» на «ткани» развивающейся личности. Один из наиболее ответственных периодов связывания мотивов и смыслов в единые личностные конструкции совпадает с юношеским возрастом, когда объектом критического анализа и осознания становятся существующие в мире объективные связи и собственные отношения к миру, подвергаются жизненной проверке усвоенные в детстве и подростковом возрасте ценности и способы их практического достижения.

Сформированные в процессе воспитания у субъекта мотивационно-смысловые образования входят в структуру направленности личности и определяют ее типичные, характерные, достаточно устойчивые во времени проявления, которые соизмеримы с большими периодами, а порой и со всей жизнью человека в целом и создают, по сути, его неповторимый психологический облик. В то же время на их базе при взаимодействии человека в повседневной жизни с окружающей действительностью возникают ситуативные, более или менее временные образования, непосредственно влияющие на организацию и протекание единичных действий и поступков в конкретной ситуации. Отношения между

инвариантными личностными и отдельными ситуативными образованиями складываются иерархически, по принципу соподчинения.

Вместе с тем, теоретический анализ и эмпирические данные позволяют предположить, что мотивы и смыслы внутри целостного образования генетически и функционально не тождественны друг другу. Мотивационно-смысловые образования представляют собой когнитивно-эмоциональное единство, условно разделяемое на два структурных компонента. Мотивы посредством когнитивных процессов отражают и несут в себе взаимосвязи между предметом потребности, объектом и предметом поведения или деятельности и достигаемой целью. Это находит свое выражение в динамических тенденциях предметного, содержательного характера и составляет предметно-содержательный компонент мотивационно-смысловых образований. Смыслы осуществляют совместно с эмоциями оценку приемлемости для субъекта предмета потребности, предмета деятельности или поведения, предполагаемого результата, условий, способов и средств его достижения, а также взаимоотношений всех этих элементов подсистемы с точки зрения их соответствия жизненным ценностям личности. Они обнаруживаются, прежде всего, в удовлетворенности или неудовлетворенности динамических тенденций и представляют рефлексивно-эмоциональный компонент мотивационно-смысловых образований.

Необходимо подчеркнуть, что рассматриваемые личностные мотивационно-смысловые образования есть не просто функциональные состояния, отвечающие нужде, не некий чувственный эквивалент предмета потребности или своеобразное иносказание личностной ценности, данные в психическом образе. Мотивационно-смысловые образования являются своеобразным выражением содержания многоаспектной жизненной направленности личности человека, ее определенного стиля отношений к миру, концентрируют и структурируют вокруг себя бесчисленные проявления личностных свойств и качеств [8].

В содержательном плане для психологической теории и педагогической практики целесообразно рассматривать мотивы, смыслы и их синтезы не только в абстракции, имея в виду, скорее, отдельного индивида, но и исследовать типичные мотивационно-смысловые образования, характерные для отдельных социальных групп, связанных каким-либо универсальным, объединяющим признаком (нация, народ, рабочие, интеллигенция, крестьянство, студенчество и т.п.). В этом случае факторами, определяющими особенности мотивационно-смысловой сферы, будет широкий диапазон этнических, социальных, культурных, вплоть до, может быть, экономических, географических и других причин. Наряду с этим, думается, своеобразной спецификой обладают мотивационно-смысловые образования менее масштабных, но столь же реальных групп, выделенных, например, по профессиональному признаку, полу, возрасту. Здесь к социально-экономическим причинам прибавятся объективные требования осваиваемой или осуществляемой профессиональной деятельности, психические особенности пола, возраста.

В связи со сказанным выше, представляется необходимым и вполне реальным изучение потребностно-мотивационно-смысловой сферы в целом и мотивационно-смысловых образований, в частности, у студенческой молодежи. Отметим, что анализ теоретических и эмпирических психолого-педагогических разработок данной проблемы в отечественной науке показывает их очевидную недостаточность, а в отдельных случаях обнажает наличие необоснованных и явноупрощенных подходов к объяснению богатейшей феноменологии поведенческой и личностной сферы. Это, в конечном счете, приводит к снижению эффективности образовательного и воспитательного процесса в вузах, что в итоге неблагоприятно отражается на уровне профессионализма подготавливаемых к практической психологической деятельности кадров. В таком контексте актуализируется задача изучения мотивационно-смысловых аспектов профессиональной

направленности личности практического психолога и ставит ее в число наиболее важных для решения в высшей профессиональной школе.

При изучении направленности личности студентов, избравших в качестве будущей профессиональной деятельности профессию психолога, мы исходили из *гипотезы*, что мотивационно-смысловые образования направленности личности представляют собой сложную многофункциональную систему, характеризующуюся наличием внутренней динамики, состояния и качественные изменения которой проявляются в характере взаимодействия составляющих ее подсистем. Изменения мотивационно-смысловых образований личности студентов обусловлены их вхождением в новую социальную ситуацию развития, характеризующуюся объективной необходимостью освоения специфики вуза и основ будущей профессии в процессе осуществления различных форм новой ведущей учебно-профессиональной деятельности, включением в новые формы общения.

Главная *цель* нашего исследования заключается в выявлении особенностей содержательных и динамических тенденций мотивационно-смысловой сферы направленности личности студентов будущих психологов в процессе обучения в вузе, т.е. в начальный период их профессионального становления – в период вхождения в новую социальную ситуацию развития, овладения содержанием новой ведущей деятельности.

Метод исследования. В исследовании мотивационно-смысловых образований личности студентов мы исходим из понимания их как органического единства мотивов и смыслов, содержательного синтеза объективно-предметных и оценочно-субъективных функциональных компонентов поведенческой и личностной сфер. Это не предметы и не состояния, как подчеркивает Б.А. Сосновский, а сложно структурированные ансамбли устремлений, переживаний, отношений, ценностей, установок [8].

В отечественной и зарубежной психологии существуют богатые традиции изучения комплексов взаимосвязанных потребностей и мотивов

(Р.С. Вайсман, М.Ш. Магомед-Эминов, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский, Х. Хекхаузен и др.).

Наиболее основательной диагностике и анализу подвергнута психологическая симптоматика мотивационно-смысловых образований достижения, познания, аффилиации, доминирования, хотя исследователи для характеристики соответствующих феноменов часто используют разные методологические основания и несовпадающую терминологию. Вполне понятно, что названные мотивационно-смысловые конструкции и их иерархические структуры в направленности личности не исчерпывают всего многообразия устойчивых подсистем поведенческой сферы, но обширный опыт теоретического и эмпирического изучения данных, социогенных по природе, потребностно-мотивационных явлений показывает их исключительное значение для организации поведения в социуме, наличие адекватных психологических методик открывает реальные возможности измерения и интерпретации этих детерминант активного отношения человека к действительности и к самому себе.

В качестве основной диагностической процедуры исследования использовался специальный тест-опросник Б.А. Сосновского, который направлен на изучение потребностно-мотивационно-смысловых образований достижения, познания, аффилиации, доминирования и таких субъективных переменных, как отношение к учению, проявления экзаменационной тревожности, экстравертированность и оценка возможностей избранной профессии [8]. Выбор данной методики как главного методического инструмента обусловлен возможностями самого тест-опросника, представляющего собой стандартизированную и валидизированную процедуру проективного характера, ориентированную на студенческую аудиторию, которая нашла апробирование на объемных выборках в достаточно большом количестве экспериментальных исследований.

Тест-опросник позволяет диагностировать в отдельности и выраженность той или иной мотивационно-смысловой тенденции, и степень

ее удовлетворенности. Это дает возможность, по нашему мнению, дифференцированно подходить к выявлению и анализу предметно-содержательных и рефлексивно-эмоциональных компонентов мотивационно-смысловых образований. Математическая обработка полученных в эксперименте результатов проводилась по типовой программе статистического анализа «Стадия» и состояла в вычислении основных параметров эмпирических распределений, корреляций между переменными, исследовании факторных структур.

При анализе и интерпретации эмпирических данных мы исходили не из традиционного выделения высокого, среднего и низкого уровней количественной выраженности измеряемых переменных, а описывали полученные эмпирические распределения как некое статистическое целое, поскольку такой подход максимально соответствует решению выдвинутых нами исследовательских задач, направленных на выявление и объяснение основных динамических тенденций в содержании и структуре мотивационно-смысловой сферы студентов в течение пяти лет обучения в вузе. При осуществлении такого подхода мы пользовались логикой, разработанной и используемой в современной отечественной психологии.

Качественная интерпретация предполагает обращение к содержательным описаниям феноменологии достижения, познания, аффилиации, доминирования, отношения к учению, отношения к профессии, представленным в психологии.

Мы исходим из того, что достижение как мотивационно-смысловое образование характеризуется установкой на результативность в деле, уверенностью человека в себе, общей успешностью жизни, отсутствием лени, осознанием ценности любого дела, настойчивостью в достижении поставленных целей, предпочтением деловитости в людях по сравнению с их эмоциональностью, уверенностью в успехе, признанием большей обеспокоенности людей общением, чем делом; расчетливостью, не заинтересованностью в рутинной работе, самокритичностью,

самостоятельностью в планах. Удовлетворенность достижения проявляется в реализации поставленных целей, удовлетворенности результатами, совершенствовании своей учебы, в соревновании за результативность, переживании успеха, в преодолении трудностей, в творчестве и в деятельности, повышении уровня достижений.

Феноменология познания как мотивационно-смыслового образования находит свое выражение в стремлении к глубине профессиональных знаний, радости от получения нового, в стремлении к объяснению нового, в принятии собственного незнания, в бескорыстной любознательности, в предпочтении делового познания, в охотной работе с текстом, в стремлении к философским размышлениям, в неудовлетворенности собственным знанием, в интересе к новой профессиональной и художественной литературе, в уверенности в позитивном значении любого знания вообще, в нахождении привлекательности во всем необычном. Удовлетворенность познания обнаруживается в возможностях самостоятельного углубления знаний, в понимании людей и их отношений, в возможностях поспорить с другим, в получении информации в общении, в доступности к информации, в расширении жизненного опыта, в возможности обсуждения широких проблем, в специальных знаниях.

Семантическое описание мотивационно-смысловой симптоматики аффилиации включает радость оказания помощи другим людям, дружеский альтруизм, предпочтение общества одиночеству, предпочтение ценности дружбы в сравнении с ценностью дела, не приходящий интерес к друзьям и сострадание к их неприятностям, отсутствие проблем в общении, сопереживание успеху товарища, преобладание в отношениях с людьми обязанностей над правами, принятие общения как основной радости жизни, отвращение к сценам насилия в кино, большое количество друзей, предпочтение ценности общения ценности материального благополучия. Удовлетворенность аффилиации сопряжена с общением с приятными людьми, с помощью окружающим в преодолении трудностей, наличием

хороших друзей, с возможностью получения помощи от других, с удовлетворенностью своим социальным положением, с возможностью поделиться своими переживаниями, с отсутствием чувства одиночества.

Доминирование как мотивационно-смысловое образование раскрывается в превосходстве в конфликтах и спорах, в умении быстро убеждать других, в предпочтении сцен борьбы в кино лирическим, в получении удовольствия от участия в принятии важных решений, в отсутствии склонности к мечтам, в прямоте высказывания своего несогласия, в стремлении к старшинству и ответственности, в усилении энергии в ответ на препятствия, в легкости выступления перед большой аудиторией, в уверенности и решительности. Удовлетворенность доминирования достигается в борьбе с недостатками других людей, в активном влиянии на вкусы и взгляды людей, в дискуссиях и убеждении других, в непосредственном участии в решении общих проблем, во влиянии на дела коллектива, в стремлении к социальному первенству, в выполнении ответственных поручений, в проявлении собственной компетентности и правоты.

Мотивационно-смысловое содержание положительного отношения к учению характеризуется сосредоточенной внимательностью на занятиях и лекциях, систематичностью учебной работы, отсутствием опозданий на занятия, склонностью к самостоятельной работе с первоисточниками, увлеченностью процессом учения, высокой удовлетворенностью учебой, интересом к самостоятельной учебной работе, заинтересованностью большей частью учебных предметов, склонностью к чтению дополнительной литературы, желанием знать больше необходимого для экзамена, высокой оценкой будущей профессиональной деятельности, обсуждением с друзьями проблем будущей профессии, приобретением книг по специальности, ведением систематических записей на занятиях.

Представленные семантические описания феноменов изучаемых потребностно-мотивационно-смысловых образований являются, на наш

взгляд, достаточными для выявления содержательных и динамических особенностей мотивационно-смысловой сферы направленности личности студентов-психологов. Вместе с этим, конечно, они не исчерпывают всего многообразия субъективных факторов поведения и деятельности студенческой молодежи.

В исследовании принимали участие студенты-психологи 1, 2, 3, 4, и 5 курсов факультета психологи Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета. Их общее количество составило 215 человек.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют обнаружить общие тенденции, характеризующие процесс развития субъективной сферы, и выделить особенности каждого из исследуемых мотивационно-смысловых образований в структуре направленности личности студентов, готовящих себя к профессиональной деятельности психолога.

С целью анализа полученных статистических данных и их содержательной интерпретации в выборке студентов-психологов обратимся к сравнению величин средних значений мотивационно-смысловых образований в зависимости от срока обучения молодых людей в вузе (см. Табл.1).

Сопоставляя результаты, полученные в выборках студентов в зависимости от времени (курса) обучения в вузе, можно констатировать наличие как общих, характерных для всех, так и особенных тенденций, описывающих отдельные проявления в субъективной сфере испытуемых.

Наиболее значительный рост мотивационно-смысловых проявлений обнаруживается в сфере достигающей симптоматики. Этот процесс в равной степени характерен как для предметно-содержательных компонентов мотивационно-смысловых образований (например, среднее значение переменной, описывающей стремление к совершенствованию своего дела, у первокурсников – 8,67, у студентов четвертого и пятого курсов, соотв., – 10,1

и 9,78), так и для их рефлексивно-эмоциональных компонентов (удовлетворенность достижения у студентов первого курса – 5,95; четвертого – 6,26; пятого – 6,28). Полагаем, факт преобладания у молодежи, связавшей свою жизненную и личностную историю с практической психологией, в иерархии мотивационно-смысловых образований структуры направленности личности симптоматики саморазвития, самосовершенствования следует оценить позитивно, поскольку, для молодежи в целом характерно то, что содержательные тенденции достижения являются ведущими детерминантами в процессе личностной самореализации, основой успешности профессиональной деятельности.

Таблица 1.

Средние значения исследуемых переменных в выборке студентов-психологов

№ п/п	Испытуемые	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1.	Достижение	8,67	8,71	8,93	10,1	9,78
2.	Удовлетворенность достижения	5,95	5,03	5,14	6,26	6,28
3.	Познание	9,69	8,42	9,2	10,2	10,6
4.	Удовлетворенность познания	6,5	5,74	5,68	6,29	6,19
5.	Аффилиация	11,2	11,5	10,8	11,1	10,7
6.	Удовлетворенность аффилиации	6,38	6,45	6,07	6,71	6,6
7.	Доминирование	7,45	8,0	8,25	8,14	8,6
8.	Удовлетворенность доминирования	3,57	3,03	3,18	3,77	3,58
9.	Отношение к учению	11,4	9,05	8,14	9,57	9,32
10.	Тревожность	7,52	6,21	6,36	5,66	5,13
11.	Экстравертированность	14,9	15,1	14,3	13,7	14,8
12.	Возможности будущей профессии	38,5	38,5	35,2	34,2	35,0

Существенно повышается субъективное значение процесса овладения новой информацией, расширения собственного опыта (познание: у студентов 1 курса – 9,69; у пятикурсников – 10,6).

Имеют место менее динамичные, но все же положительные изменения, проявляющиеся в склонности организаторской и управленческой активности,

в стремлении влиять на других людей (доминирование: у первокурсников – 7,47, у студентов 3 и 5 курсов, соотв., – 8,25; 8,6).

В тоже время будущих психологов характеризуют и тенденции снижения выраженности величин средних значений некоторых исследуемых феноменов направленности личности. Наиболее четко этот факт проявился в динамике отношения к учебным предметам и к систематической учебной работе, удовлетворенности учебным заведением, группой, сокурсниками. Так, у первокурсников обнаружен самый высокий в исследуемых выборках студентов уровень выраженности положительного отношения к учению (11,4). На втором курсе интерес к учению существенно снижается (9,05). На третьем курсе будущие психологи еще менее заинтересованы в реализации учебной активности (8,14). У четверокурсников и у выпускников вуза эта тенденция, которая выражает утрату смысла и демотивированность учения, несколько выравнивается (соотв. – 9,57; 9,32).

Похожие изменения характеризуют и отношение молодежи к избранной профессиональной деятельности. Если студенты первого и второго курсов связывают с ней позитивные личностные и жизненные перспективы (38,5), то четверокурсники и пятикурсники не столь оптимистичны в оценке возможностей своей будущей профессии (соотв., – 34,2; 35,0).

Менее выраженная динамика характеризует симптоматику, описывающую склонность к общению и дружбе, проявления сочувствия другим людям, стремление к пониманию их проблем. Наиболее высокий показатель аффилиативных тенденций зафиксирован у второкурсников (11,5), но у пятикурсников их выраженность уменьшается (10,7).

Изменения показателей рефлексивно-эмоциональных аспектов мотивационно-смысловых образований, за исключением описанной выше удовлетворенности достижения, свидетельствуют о незначительной динамике. Реализованность стремления к дружеским контактам, имеющая наиболее высокий показатель выраженности по сравнению с другими

рефлексивно-эмоциональными компонентами исследуемых переменных, в выборке студентов, поступивших в вуз, составляет 6,38; у выпускников – 6,6. Удовлетворенность познания, в наибольшей степени характерная для первокурсников (6,5), у студентов третьего курса снижается (5,68) и стабилизируется к окончанию вуза (4 курс – 6,29; 5 курс – 6,19). Удовлетворенность доминирования, оставаясь наименее количественно выраженным эмоционально-рефлексивным компонентом в структуре направленности личности будущих психологов, характеризуется наибольшей устойчивостью к изменениям: реализованность лидерских устремлений в начале обучения составила 3,57, а в конце обучения – 3,58.

Отметим еще один факт. Сопоставление выборок студентов-психологов разных курсов позволяет констатировать отсутствие последовательности тенденций развития от курса к курсу. Скорее, наоборот, динамическая картина изменений субъективной сферы, хронологически совпадающая со временем профессионализации личности, характеризуется противоречивостью. Наибольшая выраженность большинства исследуемых переменных обнаруживается у первокурсников, у студентов третьего курса и выпускников, чем у второкурсников и студентов четвертого курса. Такая «пульсирующая» динамика, думается, не является случайной. Мы полагаем, что содержание и характер резких трансформаций в структуре направленности личности будущих психологов во многом обусловлен изменениями в содержании и формах, происходящих от курса к курсу в учебной и учебно-профессиональной деятельности, изменениями в социальной ситуации развития молодых людей.

Таким образом, анализ величин средних значений показывает наличие общих, инвариантных, и особенных динамических тенденций в субъективной сфере студентов-психологов в зависимости от времени их обучения в вузе.

Содержательные психологические связи между измеряемыми переменными были выявлены при использовании статистического аппарата корреляции. Достоверные величины коэффициентов корреляции ($P > 0,05$),

количество связей по исследуемым выборкам студентов приведены в Приложении на рис. 1 - 5. Проанализируем наиболее существенные из них: с одной стороны, – те, которые, по нашему мнению, системообразуют субъективную сферу будущих психологов, задают общий вектор деятельности и развития личности, характеризуют инвариантные тенденции и, с другой стороны, иллюстрируют специфические особенности системы мотивационно-смысловых конструкторов в структуре направленности.

В начале обучения в вузе в выборке первокурсников наиболее полновесные статистически значимые связи в структуре мотивационно-смысловых переменных выявлены по шкале удовлетворенности познания (пять связей) (Прилож.,рис. 1). Важным для анализа является то, что удовлетворенность в стремлении к расширению собственного опыта и сферы познания у студентов обнаруживает положительные корреляции с удовлетворенностью аффилиации, доминирования и отрицательно связана с достижением. Самые сильные связи имеют место между удовлетворенностью познания и удовлетворенностью доминирования ($r = 0,382$), аффилиации ($r = 0,373$). Несколько ниже выражена корреляция между удовлетворенностью познания и отношением к учению ($r = 0,315$). В тоже время первокурсники считают, что результативности познания не благоприятствует самостоятельность и настойчивость в достижении своих целей (достижение: $r = -0,304$), но способствует открытость и социабельность (экстравертированность: $r = 0,304$).

Предметно-содержательные компоненты мотивационно-смыслового образования познания (три связи) значимо коррелируют с положительным отношением к учению ($r = 0,417$). Первокурсники-психологи считают взаимосвязанными активность, направленную на расширение опыта, и возможности будущей профессиональной деятельности ($r = 0,381$). Серьезной познавательной деятельности, с их точки зрения, мешают межличностные контакты (экстравертированность: $r = -0,359$).

Таким образом, процесс познания у студентов-первокурсников в

период смены социальной ситуации развития, вступления в новый этап личностного развития и начала профессионализации является ведущим мотивационно-смысловым образованием в структуре направленности личности в выборке первокурсников. Его содержание не сводится только к усвоению теоретических знаний в процессе учебной деятельности и не побуждается исключительно познавательной потребностью. Смысл познания и возможности воплощения его результатов в реальной жизни юношей и девушек, по их представлениям, на данном этапе личностного становления намного шире. Он, прежде всего, взаимосвязан с переживанием удовлетворения от изменения своего места в обществе среди других людей, повышением компетентности и удовлетворенностью от углубления своих знаний, общей и профессиональной эрудиции; со стремлениями к равноправному, дружескому общению и положительным эмоциям, получаемым в межличностных отношениях; в меньшей степени – со склонностью активно влиять на сверстников и других людей в обществе и удовлетворенностью от реализации лидерских тенденций. При анализе результатов по данной шкале выяснилось, что имеет место обратная статистически значимая взаимосвязь между удовлетворенностью познания и стремлением человека к расширению собственного опыта и знаний. Можно предположить, что удовлетворение познавательного мотива у первокурсников в начале обучения в вузе осуществляется не за счет серьезного и кропотливого изучения наук, а постольку, поскольку реализуются другие комплексы мотивов и, прежде всего, их рефлексивно-эмоциональная сторона, занимающие в мотивационно-смысловой иерархии более высокое положение. В таком контексте познание для будущего психолога, начинающего свое обучение, является не целью, а средством достижения других целей, реализации иных мотивов.

Не менее содержательные корреляции характеризуют субъективную сферу первокурсников-психологов в плане отношения к учению (четыре связи). Наиболее сильная связь учения обнаружена с познанием ($r = 0,417$). В

то же время для них смысл систематической самостоятельной учебной работы немислим без удовлетворенности достижением ($r = 0,356$) и удовлетворенности познания ($r = 0,315$). Для студента первого курса будущая профессия неотделима от учения ($r = 0,314$). Все это позволяет утверждать, что процесс учения для первокурсника и субъективно и в плане личностного развития наряду с другими реалиями имеет очень важное значение.

За познанием, его удовлетворенностью и отношением к учению по количеству связей следует удовлетворенность аффилиации и удовлетворенность доминирования (по три связи). Данные статистически значимые корреляции рефлексивно-эмоциональных аспектов исследуемых мотивационно-смысловых образований с другими переменными и между собой оказались менее информативными и менее выраженными.

Отметим содержательно насыщенные многочисленные корреляции мотивационно-смысловых конструктов первокурсников с экстравертированностью (шесть связей). Наличие этих взаимозависимостей свидетельствует, по нашему мнению, о личностной и социальной открытости начинающих вхождение в студенческую жизнь и профессию молодых людей. Этот факт характеризует наличие психологической готовности к овладению требованиями новой ситуации развития в условиях вуза. Они хотят и готовы изменить свой социальный статус среди окружающих и находятся в процессе поиска путей его осуществления. Но при этом остаются ориентированными в большей степени на престижность будущей профессии, чем на требования реализации условий личностного роста в условиях высшего учебного заведения. Поэтому наиболее выражена здесь связь с доминированием ($r = 0,479$) и обнаруживается обратная зависимость экстравертированности с симптоматикой познания ($r = -0,359$).

Анализ связей предметно-содержательных компонентов мотивационно-смысловых образований показывает, что у первокурсников в начале обучения в вузе наиболее «сильным» мотивом является доминирование. Общим является то, что мотивы и смыслы тесно связаны с

феноменологией собственной удовлетворенности. Исключение составляет только познание, реализующееся в деятельности учения.

Более выраженные и полновесные корреляции исследуемых переменных обнаружены в выборках второкурсников-психологов (Приложение, рис. 2). Системообразующим, объединяющим вокруг себя практически все исследуемые переменные, является блок лидерских устремлений: достижение (шесть связей) и его удовлетворенность (пять связей). Студенты второго курса считают, что доминирование в первую очередь зависит от результатов самосовершенствования ($r = 0,522$) и способствует этому экстравертированность ($r = 0,547$). Честолюбивые устремления сопряжены с познанием ($r = 0,437$), удовлетворенностью межличностными отношениями ($r = 0,438$), отсутствием тревожности ($r = -0,353$). Удовлетворенность доминирования зависит от удовлетворенности мотивации

достижения ($r = 0,473$), связана с блоком познания: предметно-содержательные компоненты – ($r = 0,356$), эмоционально-рефлексивные – ($r = 0,352$); удовлетворенностью аффилиации ($r = 0,375$); выраженности мотива доминирования ($r = 0,435$).

Выраженные связи обнаружены и в мотивационно-смысловой симптоматике познания (шесть связей). Наиболее сильные корреляции любознательности, стремления к систематизации собственных знаний имеют место по отношению к достижению ($r = 0,453$) и его удовлетворенности ($r = 0,422$). Познание для второкурсников немислимо вне удовлетворенности дружескими контактами ($r = 0,413$) и честолюбивых устремлений (доминирование и его удовлетворенность, соотв., $r = 0,437$; $r = 0,356$). Овладение новой информацией и знаниями для них предполагает положительное отношение к учению ($r = 0,383$). Удовлетворенность же познания (четыре связи) предполагает удовлетворенность успехами в саморазвитии ($r = 0,534$), удовлетворенность дружескими контактами ($r = 0,476$), удовлетворенность доминирования ($r = 0,352$), обусловлена связью с

учением ($r = 0,405$).

Корреляционная структура реализованности тенденций самосовершенствования (шесть связей) показывает, что удовлетворенность достижения у будущих психологов на втором курсе обучения осуществляется посредством связей с мотивом достижения ($r = 0,461$), с блоком познания ($r = 0,422$; $r = 0,534$), удовлетворенностью аффилиации ($r = 0,507$) и удовлетворенностью доминирования ($r = 0,473$), сопряжена с положительным отношением к учению ($r = 0,527$). Предметно-содержательная составляющая мотивационно-смыслового конструкта достижения (четыре связи) сочетается с доминированием ($r = 0,522$) и познанием ($r = 0,453$), кроме этого связана с эмоционально-рефлексивными компонентами достижения ($r = 0,461$) и аффилиации ($r = 0,405$).

Результаты корреляционного анализа в выборке студентов-второкурсников позволили выделить некоторые в целом настораживающие факты. У второкурсников при наличии развитых связей с перечисленными выше переменными, отсутствуют статистически значимые корреляции мотивационно-смысловых образований, отражающих феноменологию аффилиативных тенденций, и осталось не эксплицированным отношение к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, две мотивационно-смысловые переменные, описывающие важные стороны направленности личности будущего психолога, остались не задействованными.

В выборке студентов третьего курса картина связей во многом отражает тенденции, общие со второкурсниками, хотя и имеется своя специфика.

Сопоставляя данную выборку испытуемых с предыдущей, отметим, что общим для них является наличие сильных статистически значимых связей исследуемых переменных прежде всего с блоком доминирования (четыре связи) и его удовлетворенности (семь связей). Удовлетворенность стремления к превосходству по отношению к другим людям в наибольшей

степени зависит от выраженности мотива доминирования ($r = 0,769$), удовлетворенности достигающих устремлений ($r = 0,674$), высокого уровня социальных контактов молодых людей с окружающими (экстравертированность – $r = 0,375$). Не способствует реализации доминирования стремление к пониманию и готовность оказать помощь другим людям ($r = -0,332$).

Специфичность субъективных связей студентов, оказавшихся в «середине» периода обучения в вузе, проявилась в корреляционной структуре удовлетворенности межличностными контактами. Отрицательная зависимость между удовлетворенностью аффилиацией и возможностями будущей профессиональной деятельностью ($r = -0,419$) свидетельствует, по нашему мнению, о некоторой их разочарованности в плане выбранного жизненного пути.

Студенты на третьем курсе более высоко, чем второкурсники, ценят учение (пять связей). Оно составляет основу для межличностных, дружеских контактов (аффилиация – $r = 0,416$), положительно коррелирует с достижением ($r = 0,389$) и его удовлетворенностью ($r = 0,361$). В тоже время студенты-третьекурсники отрицают связь учения с познанием ($r = -0,326$).

Корреляционные структуры студентов четвертого курса характеризует преобладание сильных связей переменных удовлетворенности познания, удовлетворенности доминирования, отношения к учению (Прилож., рис. 4).

Удовлетворенность от реализации тенденций систематизации собственных знаний (шесть связей) статистически значимо коррелирует с удовлетворенностью аффилиацией ($r = 0,531$), удовлетворенностью доминированием ($r = 0,477$), удовлетворенностью достижения ($r = 0,381$), с мотивом аффилиации ($r = 0,435$) и отношением к учению ($r = 0,472$).

Реализованность тенденций лидерствования у четверокурсников (шесть связей) обретает значимость в контексте положительного отношения к учению ($r = 0,507$), познания и его удовлетворенности (соотв.: $r = 0,404$; $r = 0,477$), при позитивной оценке будущей профессиональной деятельности ($r =$

0,443), удовлетворенности аффилиации ($r = 0,408$). Отношение к учению также связано шестью корреляциями с исследуемыми переменными. Интерес к учебным предметам неотделим от удовлетворенности честолюбивых устремлений ($r = 0,507$), от познания ($r = 0,424$), удовлетворенности познания ($r = 0,472$) и достижения ($r = 0,435$), от будущей профессии ($r = 0,429$).

Наиболее многочисленные и информативные связи в выборке студентов пятого курса обнаруживаются так же, как и у четверокурсников по шкале отношения к учению и шкале удовлетворенности доминирования.

Количество связей и их выраженность по шкале отношения к учению (пять связей) позволяют говорить, что у студентов к концу обучения в вузе интерес к учебным предметам, стремление к систематической учебной работе становится системообразующим. Вокруг учения объединяются: симптоматика достижения ($r = 0,440$) и его удовлетворенности ($r = 0,510$), удовлетворенность познания ($r = 0,550$), стремление к дружеским контактам ($r = 0,380$). Учение для выпускников имеет смысл в контексте будущей профессиональной деятельности ($r = 0,300$).

Шкала удовлетворенности доминирования также, как и шкала отношения к учению представлена пятью связями. Реализация честолюбивых устремлений пятикурсников происходит на фоне удовлетворенности познания ($r = 0,460$), удовлетворенности аффилиации ($r = 0,390$). Удовлетворенность доминирования коррелирует непосредственно с мотивом доминирования ($r = 0,430$) и положительной оценкой возможностей будущей профессиональной деятельности ($r = 0,380$), обнаруживает зависимость с экстравертированностью ($r = 0,270$).

Менее многочисленные и менее выраженные связи характеризуют шкалы блока достижения, блока аффилиации. Симптоматично то, что их предметно-содержательные компоненты коррелируют с переменной отношения к учению. Это подтверждает тот факт, что для молодых людей, оканчивающих вуз, учение становится более значимым, наполнено более глубоким и содержательным смыслом, чем у их предшественников.

Подобная по своей направленности динамика характеризует и трансформации, происходящие в субъективной сфере в плане оценки пятикурсниками возможностей будущей профессии.

Данная шкала у выпускников имеет четыре связи, хотя они и не отличаются большой выраженностью. (Ср.: у студентов первого курса – 3 связи, у студентов второго курса – связи отсутствуют, третьего курса – 1 обратная связь, четвертого – 3 связи). Содержательные аспекты профессии будущих практических психологов актуализируются в контексте познания ($r = 0,310$), аффилиации ($r = 0,380$), удовлетворенности доминирования ($r = 0,380$), стремления к систематической самостоятельной учебной работе ($r = 0,300$). Надо полагать, это является свидетельством обретения молодыми людьми нового смыслового наполнения предстоящей профессиональной деятельности.

Анализ результатов, полученных в ходе эмпирического исследования, позволил подтвердить предположение, что мотивационно-смысловые образования в структуре направленности личности студентов будущих психологов представляют собой сложную многоплановую систему, характеризующуюся наличием внутренней динамики, состояния и качественные изменения которой проявляются в характере взаимодействия составляющих ее подсистем.

Изменения мотивационно-смысловых образований личности студентов обусловлены их вхождением в новую социальную ситуацию развития, характеризующуюся объективной необходимостью освоения специфики вуза и основ будущей профессии в процессе осуществления различных форм новой ведущей учебно-профессиональной деятельности, включением в новые формы общения.

В начале обучения в вузе состояние мотивационно-смысловых образований студентов характеризуется общим подъемом и в то же время неустойчивостью и внутренней противоречивостью. Ведущее положение в структурных иерархиях мотивационно-смысловых образований занимают

рефлексивно-эмоциональные компоненты, выражающие удовлетворенность личностных запросов. Подчиненное положение предметно-содержательных компонентов свидетельствует об отсутствии у испытуемых сильных мотивационных тенденций, указывает общий вектор направленности личности на переживание успеха от их реализации.

В процессе обучения в вузе в структуре мотивационно-смысловой сферы будущих психологов происходят существенные изменения – снимается выявленное противоречие между предметно-содержательными и рефлексивно-эмоциональными компонентами мотивационно-смысловых образований личности студентов. Здесь наблюдается как бы «встречное» движение, направленное на гармонизацию личностных запросов и ожиданий, и степени их удовлетворенности, что свидетельствует, с одной стороны, о некоторой стабилизации субъективной сферы, и, с другой, - о появлении новых мотивационных тенденций, возникновении качественно иной системы мотивационно-смысловых образований.

Изменения в содержании системы мотивационно-смысловых образований личности студентов-психологов обусловлены их вхождением в новую социальную ситуацию развития, характеризующуюся объективной необходимостью освоения специфики вуза и основ будущей профессии в процессе осуществления различных форм новой ведущей учебно-профессиональной деятельности, включением в новые формы общения.

Сопоставляя результаты, полученные в выборках студентов в зависимости от времени обучения в вузе, можно констатировать наличие как общих тенденций, характерных для студенчества вообще, так и особенных, характеризующих изменения и специфику динамики субъективной сферы в зависимости от конкретных условий развития направленности личности будущего психолога, обусловленных особенностями содержания конкретных этапов развития, личностного становления в высшем учебном заведении студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности.

Выявленные посредством процедур анализа количественные

показатели мотивационно-смысловых образований и других исследуемых субъективных переменных у будущих психологов свидетельствуют об их невысокой выраженности. Этот факт указывает на имеющийся у обучающейся в вузе молодежи невысокий мотивационно-смысловой потенциал. Сопоставляя полученные результаты с данными, представленными в психологической литературе, отметим, что потребностно-мотивационно-смысловые ресурсы у современных студентов, независимо от выбранной профессии, выше, чем у старших школьников, но ниже по сравнению с аспирантами, молодежью, совмещающей учебу с работой [8]. В этом плане студенты, избравшие профессию психолога, не являются исключением: как и все другие, они живут и развиваются в одной культуре и одном обществе. Все это, безусловно, отражается на показателях их активности в учебе, в общении, в самосовершенствовании, в реализации доминирующих устремлений и других видах деятельности, в русле которых осуществляется развитие и реализация личности студента, становление будущего профессионала.

Такое положение дел актуализирует и возводит в число наиболее острых для высшей профессиональной школы, осуществляющей обучение и воспитание практико-ориентированного психолога, проблему: если смыслы саморазвития, самоосуществления, открытия нового, расширения опыта, оказания помощи людям и готовность принять помощь по отношению к себе не являются значимыми для молодых людей, которые выбрали одну из наиболее гуманистически ориентированных профессий, то к какой области человеческого бытия они в этом случае пристрастны, какие мотивы регулируют их поведение, в какую сторону направлен вектор их жизненной и профессиональной активности? Такая постановка вопроса выдвигает задачу оптимизации процесса подготовки практических психологов – поиска путей создания условий, которые бы открывали возможность эффективно управлять ходом развития профессиональной направленности.

Вторая выявленная общая тенденция заключается в наличии

вариативности показателей средних значений всех исследуемых переменных. Сопоставление величин средних значений в выборках студентов-психологов разных курсов позволяет выделить как позитивную, так и негативную динамику выраженности исследуемых переменных, а также констатировать отсутствие последовательности развития от курса к курсу. Динамическая картина изменений субъективной сферы личности студентов, характеризуется, скорее, неравномерностью и противоречивостью, чем «линейностью» развития. Наибольшая выраженность большинства исследуемых переменных обнаруживается у первокурсников, у студентов третьего курса и выпускников, по сравнению со второкурсниками и студентами четвертого курса. Такая, можно сказать, «пульсирующая» динамика, думается, не является случайной. Подчеркнем, что нелинейный характер изменений в субъективной сфере студентов свидетельствует в пользу не эволюционного типа развития. Развитие направленности личности осуществляется по логике преодоления противоречий, кризисов. Этот момент заслуживает особого внимания и требует специальных исследований, но уже в контексте полученных данных можно говорить о том, что в основе развития профессиональной направленности личности студентов-психологов лежат противоречия между наличными формами и механизмами мотивационно-смыслового обусловливания различных видов активности и идеальными формами и механизмами, содержание которых задается объективными требованиями образовательного пространства вуза, факультета, отделения, т.е. – особенностями социальной ситуации развития, логикой учебной и учебно-профессиональной деятельности, фиксируется в личностных новообразованиях. Наряду с этим, выявленный факт вариативности показателей исследуемых переменных свидетельствует о сензитивности субъективной сферы студентов к разного рода влияниям – внешним и внутренним, – имеющим место в жизни, в процессе развития, личностном и профессиональном становлении молодых людей.

Анализ величин средних значений показывает, что наиболее

значительные изменения, фиксирующие положительную динамику мотивационно-смысловых образований, обнаруживаются в сфере достигающей симптоматики. Этот процесс в равной степени характерен как для предметно-содержательных компонентов мотивационно-смысловых образований (например, величины средних значений переменной, описывающей стремление к совершенствованию своего дела, у первокурсников – 8,67, у студентов четвертого и пятого курсов, соотв., – 10,1; 9,78), так и для их рефлексивно-эмоциональных компонентов (удовлетворенность достижения у студентов первого курса – 5,95; четвертого – 6,26; пятого – 6,28). Полагаем, проявление факта преобладания в иерархии мотивационно-смысловых образований в структуре направленности личности симптоматики саморазвития, самосовершенствования у молодежи, связавшей личностную и жизненную историю с практической психологией, следует оценивать как позитивный факт. Мы считаем, что для молодежи в целом и для будущих психологов, в особенности, в качестве смыслового (и целевого) ориентира должны выступать содержательные аспекты достижения, поскольку они являются ведущими детерминантами в процессе личностной самореализации, выступают в качестве онтологической основы (и диагностического критерия) успешности освоения и реализации требований профессиональной деятельности [8].

Существенно повышается для будущих психологов субъективное значение процесса овладения новой информацией, расширения собственного опыта (познание: у студентов 1 курса – 9,69; у пятикурсников – 10,6). Имеют место менее динамичные, но достаточно выраженные положительные изменения в проявлении стремления оказывать влияние на других людей, в склонности к организаторской и управленческой активности, к лидерству (доминирование: у первокурсников – 7,47, у студентов 3 и 5 курсов, соотв., – 8,25; 8,6).

В тоже время будущих психологов характеризуют и тенденции снижения выраженности величин средних значений некоторых

анализируемых мотивационно-смысловых феноменов направленности личности. Этот факт наиболее четко проявился в динамике отношения к учебным предметам, удовлетворенности вузом, группой, в стремлении к систематической учебной работе. Так, у первокурсников обнаружен самый высокий в исследуемых выборках студентов уровень выраженности положительного отношения к учению (11,4). На втором курсе интерес к учению резко снижается (9,05). На третьем курсе будущие психологи еще менее заинтересованы в реализации учебной активности (8,14). У четверокурсников и у выпускников вуза эта тенденция, которая выражает, как мы полагаем, утрату смысла и характеризует демотивированность учения, несколько выравнивается (соотв. – 9,57 и 9,32).

Похожие изменения характеризуют и отношение молодежи к избранной профессиональной деятельности. Если студенты первого и второго курсов связывают с ней позитивные личностные и жизненные перспективы (38,5), то четверокурсники и пятикурсники не столь оптимистичны в оценке возможностей своей будущей профессии (соотв., – 34,2 и 35,0).

Менее выраженная динамика характеризует симптоматику, описывающую склонность к общению и дружбе, проявления сочувствия другим людям, стремление к пониманию их проблем. Наиболее высокий показатель аффилиативных тенденций зафиксирован у второкурсников (11,5), но к концу обучения их выраженность уменьшается и у пятикурсников составляет 10,7.

Изменения показателей рефлексивно-эмоциональных аспектов мотивационно-смысловых образований, за исключением удовлетворенности достижения, свидетельствуют о незначительной динамике. Реализованность стремления к дружеским контактам, имеющая наиболее высокий показатель выраженности по сравнению с другими рефлексивно-эмоциональными компонентами исследуемых переменных, в выборке студентов, поступивших в вуз, составляет 6,38; у выпускников – 6,6. Удовлетворенность познания, в

наибольшей степени характерная для первокурсников (6,5), у студентов третьего курса снижается (5,68) и стабилизируется к окончанию вуза (4 курс – 6,29; 5 курс – 6,19). Удовлетворенность доминирования, оставаясь наименее количественно выраженным эмоционально-рефлексивным компонентом в структуре направленности личности будущих психологов, характеризуется наибольшей устойчивостью к изменениям: реализованность лидерских устремлений в начале обучения составила 3,57, а в конце обучения – 3,58.

Проведенное исследование позволило обнаружить изменения в корреляционных структурах мотивационно-смысловых образований направленности личности студентов.

У первокурсников корреляции исследуемых переменных не отличаются полносвязностью и силой. Ядро мотивационно-смысловых образований у них составили удовлетворенность познания (5 связей), отношение к учению (4 связи). Наиболее сильные связи здесь обнаружены между доминированием и его удовлетворенностью ($r = 0,497$), между доминированием и экстравертированностью ($r = 0,479$).

В качестве структурообразующих связей у второкурсников выступают корреляции познания, удовлетворенности достижения и удовлетворенности доминирования (по 6 связей). В этой выборке студентов наиболее выражены связи отношения к учению с удовлетворенностью достижения ($r = 0,527$) и удовлетворенности познания с удовлетворенностью достижения ($r = 0,507$).

У студентов третьего и четвертого курсов корреляционные структуры обнаружили сходство: они объединяются вокруг отношения к учению и удовлетворенности доминирования. В выборке третьекурсников удовлетворенность доминирования (7 связей) наиболее тесно связана с мотивом доминирования ($r = 0,769$) и удовлетворенностью достижения ($r = 0,674$), отношение к учению (5 связей) – с удовлетворенностью познания ($r = 0,548$). У четверокурсников удовлетворенность доминирования (6 связей) в наибольшей степени коррелирует с удовлетворенностью познания ($r = 0,477$)

и отношение к учению (6 связей) – с удовлетворенностью доминирования с ($r = 0,507$).

Субъективную сферу пятикурсников структурирует такой же набор переменных, как и в предыдущих выборках. В качестве ведущих выступают связи удовлетворенности доминирования и отношения к учению (по 5 связей). У студентов выпускного курса и удовлетворенность доминирования, и отношение к учению наиболее тесно связаны с удовлетворенностью познания (соотв.: $r = 0,460$; $r = 0,550$).

Анализ ведущих корреляционных структур в выборках будущих психологов в целом показывает, что на протяжении всех пяти лет пребывания в вузе для студентов наиболее значимыми (и общими для всех) являются результативность познания, стремление к удовлетворению тенденций самоутверждения среди сверстников и в социуме в контексте учения, хотя включенность названных переменных и их место в корреляционных структурах отличаются друг от друга в зависимости от времени обучения. Так, например, для студентов в начале обучения в вузе успехи в познании немислимы вне учения и, наоборот, в то время как для старшекурсников и результативность познания, и само учение являются, скорее, условиями для самоутверждения, повышения личностного статуса.

Заслуживают внимания результаты корреляционного анализа по шкале, описывающей представления студентов о возможностях будущей профессии. Эта переменная не отличается количеством и силой статистически значимых связей. Если у студентов-первокурсников по данной шкале имеют место две связи – с познанием ($r = 0,381$) и отношением к учению ($r = 0,314$), то у второкурсников статистически значимых связей не обнаружено, а на третьем курсе представления студентов о профессии (1 связь) характеризуются наличием обратной зависимости только с удовлетворенностью аффилиативных тенденций ($r = -0,419$). Картина отношения к осваиваемой профессии начинает позитивно изменяться у студентов четвертого курса (3 связи). Перспективы избранного профессионального пути ими оцениваются в

контексте познания ($r = 0,575$), удовлетворенности доминирования ($r = 0,443$) и отношения к учению ($r = 0,429$). В выборке выпускников корреляции исследуемой переменной не отличаются силой, но их становится больше (4 связи): с аффилиацией ($r = 0,380$) и удовлетворенностью доминирования ($r = 0,380$), познанием ($r = 0,310$) и отношением к учению ($r = 0,300$). Результаты анализа позволяют утверждать, что оценка студентами возможностей будущей профессиональной деятельности в значительной степени зависит от познания и его результативности, от отношения к учению, изменяется по мере вхождения студентов в вузовскую жизнь и мир профессии, в процессе овладения различными формами учебной деятельности, становится к концу обучения в вузе более реалистичной.

Полученные результаты подтверждают актуальность важной проблемы – проблемы сопровождения процесса подготовки психологов: поиска путей для создания условий, открывающих возможность эффективно управлять ходом развития профессиональной направленности личности, доминирующими переменными в структуре которой, были бы мотивы и смыслы саморазвития, самоосуществления, открытия нового, расширения опыта, оказания помощи людям и готовность принять помощь по отношению к себе.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания/Б.Г. Ананьев.– СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/Л.И. Божович.– СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский, Л.С. Педология подростка// Собр. соч. в 6-ти т.т. Т.4.– М., 1984. – 432 с.
4. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы/ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович.–Харвест, 2006. – 416 с.

5. Карнаухов, В.А. Психологические детерминанты профессионального саморазвития будущих психологов: монография/ В.А. Карнаухов, А.О. Шарапов.– Белгород: ООО «Эпицентр», 2014.– 92 с.
6. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произведения/А.Н. Леонтьев.–М.: Директ-Медиа, – 2008.
7. Лисовский, В.Т. Воспитание студентов вузов российской федерации: материалы концепции/В.Т. Лисовский.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 69-89.
8. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) /Б.А. Сосновский.– М., 1993. – 199с.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность/ Х. Хекхаузен.– СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

2.5. Субъектные качества студентов медицинского профиля как условие подготовки специалистов, ориентированных на экологичное взаимодействие с пациентами

Современные требования образования студентов медицинского профиля основываются на компетентностном подходе. Это подразумевает не только владение определенными профессиональными умениями, но и способность принимать решения в штатных и нештатных ситуациях и брать за них ответственность, самостоятельно определять задачи для профессионального роста и личностного развития, готовность нести нравственные обязательства по отношению к обществу, человеку, природе (ФГОС СПО, специальность «Сестринское дело»), способность и готовность анализировать результат своей деятельности с целью недопущения врачебных ошибок, готовность осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе норм права и морали, способность принимать важные управленческие решения (ФГОС ВПО, специальность «Лечебное дело») и

т.д. Освоить данные компетенции значит сформировать субъектную позицию по отношению не только к себе, но и к собственной деятельности, к другим людям. Субъектность выступает интегратором профессиональных способностей человека и создает условия для выполнения им требований профессии на высоком уровне.

Особенность медицинского образования том, что оно практико-ориентировано и тесно связано с практическим здравоохранением. Уже на первых ступенях овладения профессией студенты медицинских специальностей взаимодействуют со средой лечебного учреждения. Обучение студентов высших и средних медицинских учебных заведений во многом проходит на клинических базах, а преподавательский состав в большей части представлен практикующими специалистами в области медицины. На этом этапе формируется и развивается субъектность медицинского работника. В данном контексте среда лечебного учреждения выступает частью образовательной среды медицинского колледжа или вуза.

А.И. Артюхина рассмотрела структуру и функции образовательной среды медицинского вуза. Образовательную среду вуза она рассматривает как развивающуюся непрерывную пространственно-временную совокупность объективных компонентов (люди, предметы, научные школы и др.) и субъективных характеристик обучающихся (варианты взаимодействия между субъектами, переживания, поиск смыслов). Различные структурные и социальные элементы образовательной среды вуза взаимодействуют между собой и с образовательной средой региона, а также профессиональной средой. Они определенным образом внутренне организованы, имеют единую цель и обладают общностью функционирования, что обуславливает интегративную целостность образовательной среды вуза (Артюхина А.И., 2006).

Таким образом, среда медицинского образовательного учреждения выступает в качестве условия профессионального и личностного развития будущих медицинских работников. Одновременно данная среда является

средством обучения и воспитания студентов. Такие особенности данной среды как тесная связь со средой лечебного учреждения, взаимодействие с пациентами в процессе обучения, требующие самоорганизации, способности брать ответственность на себя, активности, способствуют повышению уровня субъектности будущих медиков.

Но, когда специалист попадает в среду лечебного учреждения уже не в качестве обучающегося, а в качестве работника, данная среда в полной мере становится профессиональной (а не частью образовательной среды студента-медика). При этом субъектность медицинского работника продолжает трансформироваться, а медицинская сестра или врач, как субъект среды, вступает во взаимодействие с другими ее субъектами.

Медицинский работник как субъект профессиональной деятельности большую часть жизни проводит во взаимодействии со средой лечебного учреждения, которая предоставляет для него возможности и условия удовлетворения потребностей. Пациенты, которым оказывается помощь, также являются субъектами данной среды. Поэтому, с точки зрения психологии, взаимодействия со средой лечебного учреждения можно представить как систему коммуникативных и технологических взаимодействий субъектов данной среды: пациентов, врачей, медицинских сестер, младшего медицинского персонала и т.д.

Следовательно, пациенты, медицинские сестры и врачи как субъекты включены в *систему субъект-средовых взаимодействий*. Тип такого взаимодействия определяется способностью медицинского работника занять субъектную (активную) позицию по отношению к среде лечебного учреждения, т.е. их профессиональными и личностными качествами.

Врачи и медицинские сестры являются субъектами среды лечебного учреждения и во взаимодействии с этой средой формируются их личностные качества. При этом особенности самой среды лечебного учреждения зависят от тех личностных качеств медработников, благодаря которым они становятся субъектами данной среды. С этих позиций медработнику должны

быть присущи личностные (субъектные) качества, позволяющие проявлять активную ролевую позицию во взаимодействии со средой лечебного учреждения, т.е. быть субъектом взаимодействия. Следует отметить, что субъектные качества индивида, в которых выражена способность выступать субъектом взаимодействия со средой, определяются экологическим сознанием как особой формой бытия, рождающейся во взаимодействии индивида со средой. Экологическое сознание опосредует отношение человека к компонентам окружающей среды и экологичность взаимодействий с ними (Панов В.И., 2014).

С целью анализа взаимодействий в системе отношений «студент медицинского профиля – среда лечебного учреждения» использована экопсихологическая типология взаимодействий индивида со средой (Панов, В.И. 2014). В данной типологии описано 6 базовых типов: (субъект-объектный, объект-субъектный, объект-объектный, субъект-субъектные: субъект-порождающий, субъект-совместный, субъект-обособленный), из которых наиболее экологичны субъект-порождающий и субъект-совместный типы, поскольку они выступают в качестве необходимого условия единения (общности) субъекта со средой.

Исходя из всего сказанного ранее, предпосылкой формирования экологичных взаимодействий в среде лечебного учреждения, а также учитывая перечень основных субъектных качеств личности, описываемых в отечественной науке (Абульханова К.А., Ананьев Б.Г., Брушлинский А.В., Леонтьев Д.А., Осницкий А.К., Петровский В.А., Рубинштейн С.Л., Сайко Э.В., Сергиенко Е.А.), к субъектным качествам медработников отнесены такие качества, как автономия, стремление к развитию, способность к разрешению противоречий, произвольная регуляция.

Эмпирическое исследование субъектных качеств медицинских работников структуре их экологического сознания как условия субъект-средовых взаимодействий в среде лечебного учреждения учреждения

базировалось на теоретических положениях экопсихологического подхода к развитию психики (Панов В.И., 2014).

В выборку вошли студенты Медицинского колледжа и студенты Медицинского института ФГАОУ ВО «Белгородского государственного национального исследовательского университета», врачи и медицинские сестры ОГБУЗ «Городская клиническая больница №1 г. Белгорода». Всего 291 человек. Возраст - от 17 до 48 лет.

Используемые методики: «Опросник экологического сознания» (Лидская Э.В., Мдивани М.О., Панов В.И., Хисамбеев Ш.Р.), Тест-опросник самоотношения (Пантилеев С.Р., Столин В.В.). Исходя из теоретически обоснованного перечня личностных диспозиций, определяющих субъектные качества медработника (произвольная регуляция, автономия, способность к разрешению противоречий, стремление к развитию), была выбрана Шкала психологического благополучия К. Рифф (ШПБ) и Опросник «Уровень соотношения ”ценности“ и ”доступности“ в различных жизненных сферах» (Фанталова Е. Б.). Реконструкция вариантов поведения студентов и медработников при взаимодействии с пациентами производилась с помощью *интервью*.

Результаты и их обсуждение

Далее представлены результаты сравнения типов субъект-средовых взаимодействий, используемых медицинскими работниками в группах студентов мединститута и врачей, студентов медколледжа и медицинских сестер, соответственно. Описания трудных ситуаций взаимодействия медработников с пациентами систематизированы, и выявлены варианты субъект-средовых взаимодействий.

Высказывания студентов медицинского института об особенностях среды лечебного учреждения, обусловленных взаимодействием с пациентами

	Содержание высказывания	Тип взаимодействия «врач-пациент»
1	Гуманность.	с-совм.
2	Не идущие на контакт с врачом.	с-обособл.
3	Раздражает беседовать с пациентами.	с-о
4	Умеющий находить общий язык. Вызывающий к себе доверие пациента.	с-порожд.
5	Недопустимо повышение голоса.	с-совм.
6	Сложно с детьми и стариками, они за себя не отвечают.	с-о
7	Нельзя грубить, быть высокомерным.	с-совм.
8	Возможность помогать людям.	с-порожд.
9	Пациент, который не находил общего языка с лечащим врачом, не хотел его слушать.	с-обособл.
10	Привлекает уважение в обществе.	с-о
11	Сложно с пациентами, которые считают, что сами все знают. Им нужно, чтобы врач выписал рецепты, которые они хотят.	о-с
12	Ответственность за жизнь человека.	с-о
13	Человек уходит от врача в лучшем состоянии. Даже если нельзя вылечить полностью, состояние стабилизируется.	с-порожд.
14	Врач пытается понять пациента.	с-порожд.
15	Авторитет врача.	с-о
16	Люди, которые обращаются за помощью, но не выполняют рекомендации.	с-обособл.
17	Пациентка с алкоголизмом, не признающая свое заболевание и не выполняющая рекомендации.	с-о/ с-обособл.
18	Пациенты, считающие, что они что-то знают в медицинской сфере.	с-обособл.
19	Авторитет среди пациентов, уважение.	с-о
20	Недоверие со стороны пациентов, связанное с молодым возрастом врача.	о-с / с-обособл.
21	Авторитет.	с-о
22	Пациенты, которые доверяют интернету больше, чем врачу.	о-с / с-обособл.
23	Ответственность за жизнь и здоровье пациентов.	с-о
24	Недопустима агрессивность, хамство.	неопред.
25	Уважение со стороны пациентов.	с-о
26	Депрессивный пациент, который не хотел отвечать ни на какие вопросы.	с-обособл.
27	Профессия авторитетная в обществе.	с-о
28	Навязывают свой собственный диагноз врачу и не соблюдают назначения.	о-с
29	Недопустим отказ от помощи из-за личной неприязни.	с-совм.
30	Врача уважают.	с-о
31	Сложно расположить к себе больного, войти в доверие.	с-порожд.

Окончание таблицы

	Содержание высказывания	Тип взаимодействия «врач-пациент»
32	Пациенты, получающие неверную информацию из интернета и ТВ-ресурсов, враждебно настроенные к медикам.	о-с / с-обособл.
33	Заслужил авторитет у пациента.	с- породж.
34	Хамство, невнимательность, вымогательство недопустимы.	Неопред.
35	Отсутствие доверия пациента в связи с молодым возрастом.	с-обособл.
36	Общее негативное отношение ко всем медицинским работникам.	о-с
37	Возможность помогать людям.	с-породж.
38	Сложно с людьми, которые не хотят следовать рекомендациям врача.	с-обособл.
39	Неадекватные пациенты.	с-о
40	Грубость и сердобольность недопустимы.	неопред.
41	Элита общества.	с-о
42	Сложно завоевать доверие пациентов, которые не хотят рассказывать врачу всю информацию о заболевании.	с-обособл.
43	Авторитет и уважение со стороны людей.	с-о
44	Пациенты, которые думают, что все знают, с предубеждениями.	с-обособл.
45	Неуважение со стороны пациентов.	о-с
46	Соблюдает все правила биоэтики.	с-совм.

Условные обозначения: Типы взаимодействия обозначены с помощью сокращений: «о-о» - объект-объектный, «о-с» - объект-субъектный, «с-о» - субъект-объектный, «с-обособл.» - субъект-обособленный, «с-совм.» - субъект-совместный, «с-породж.» - субъект-порождающий.

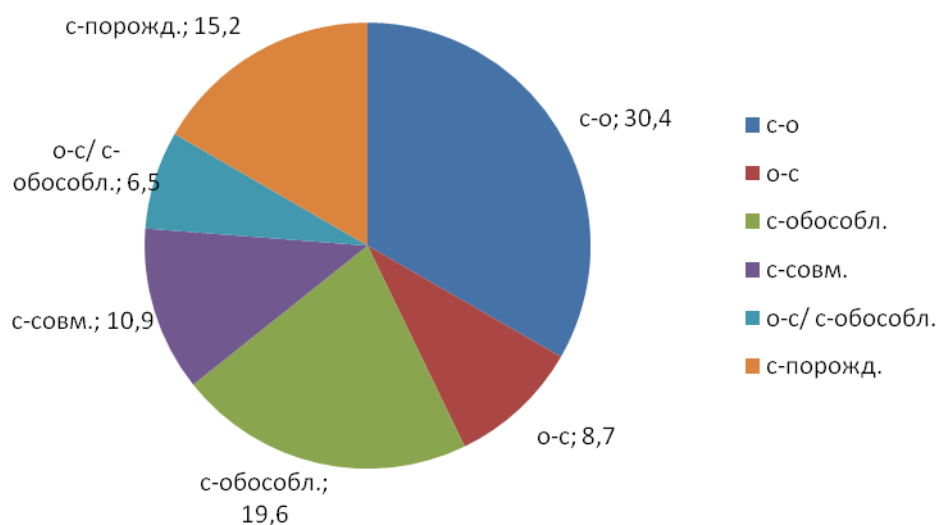


Рисунок 1. Распределение частоты встречаемости типов субъект-средовых взаимодействий в массиве 46 высказывания, отображающих общение студентов медицинского института с пациентами

Сравнение частоты встречаемости типов субъект-средовых взаимодействий, отображающих общение медицинского работника с пациентами в группах студентов медицинского института и врачей

Тип высказывания	Студенты мединститута		Врачи		фэмп	Уровень значимости
	Кол-во выска зыван ий	%	Кол-во высказы ваний	%		
Субъект-объектный	14	30,4	12	27,9	0,262	>0,05
Объект-субъектный	4	8,7	10	23,3	1,922	<0,05
Субъект-обособленный	9	19,6	8	18,6	0,115	>0,05
Субъект-совместный	5	10,9	4	9,3	0,246	>0,05
Объект-субъектный/ субъект-обособленный	3	6,5	2	4,7	0,385	>0,05
Субъект-порождающий	7	15,2	3	7,0	1,258	>0,05
Объект-объектный	0	-	1	2,3	1,443	>0,05
Субъект-объектный/ субъект-обособленный	1	2,2	0	-	1,395	>0,05
Неопределенный	3	6,5	3	7,0	0,086	>0,05
Общее количество высказываний	46		43			

Из таблицы видно, что частота встречаемости различных типов взаимодействий в группе студентов мединститута близка к распределению у врачей. Но содержательно различия присутствуют. Для врачей взаимодействия субъект-объектного типа, прежде всего, определяются представлениями о пациенте как «носителе болезни», который не отвечает за свое состояние, принимает лечебные воздействия. Для студентов мединститута субъект-объектный тип наполнен представлениями о профессии врача, в которых, врач пользуется безусловным уважением и непререкаемым авторитетом у пациентов, т.е. его субъектная позиция

определяется статусом в обществе. Подтверждает это более высокие показатели встречаемости объект-субъектного типа у врачей (23,3), по сравнению со студентами (8,7%) ($\varphi=1,922$; $p<0,05$).

Таблица 3

Высказывания студентов медицинского колледжа об особенностях среды лечебного учреждения, обусловленных взаимодействием с пациентами

	Содержание высказывания	Тип взаимодействия «врач-пациент»
1	Помогать людям.	с-совм.
2	Обвиняют медиков.	о-с
3	Вредные пациенты.	с-о
4	Успокоить человека, объяснить.	с-порожд.
5	Отвечаешь за пациента.	с-о
6	Нельзя грубить.	неопред..
7	Пациенты в тяжелом состоянии.	с-о
8	Успокоить, если процедура болезненная.	с-порожд.
9	Человек говорит, чем ему помочь.	с-совм.
10	Доброе дело.	неопред.
11	Пациент, которые сами себе назначают лечение и не делают то, что назначил врач.	с-обособл.
12	Странные больные.	с-о
13	Обвиняют медиков.	о-с
14	Не доверяют молодым специалистам.	о-с/ с-обособл.
15	Помогать в тяжелых случаях.	неопред.
16	Установить контакт.	с-порожд.
17	Медики лучше знают, что делать.	с-о
18	Человек не может попасть на прием, долго стоит в очереди или еще что-то, а срывается на медиках.	о-с

	Содержание высказывания	Тип взаимодействия «врач-пациент»
19	Помогать людям.	с-совм.
20	Смотрят рекламу, слушают соседей, а потом говорят, как их лечить.	о-с
21	Благодарность людей.	неопред.
22	Помогать людям.	с-совм.
23	Недопустимо грубить. Если пациент конфликтует, надо успокаивать.	с-порожд.
24	Знать в медицине больше, чем другие.	с-о.
25	Уважать должны.	с-о
26	Агрессивные больные, неадекватные.	с-о
27	Медсестра больше времени рядом с пациентом, чем врач. Может общаться, поддержать.	с-порожд.
28	Люди сами о себе не заботятся, запускают здоровье. А мы им должны помогать.	с-обособл.
29	Уважают люди, слушают.	с-о
30	Не хотят лечиться.	с-обособл.

Условные обозначения: Типы взаимодействия обозначены с помощью сокращений: «о-о» - объект-объектный, «о-с» - объект-субъектный, «с-о» - субъект-объектный, «с-обособл.» - субъект-обособленный, «с-совм.» - субъект-совместный, «с-порожд.» - субъект-порождающий.

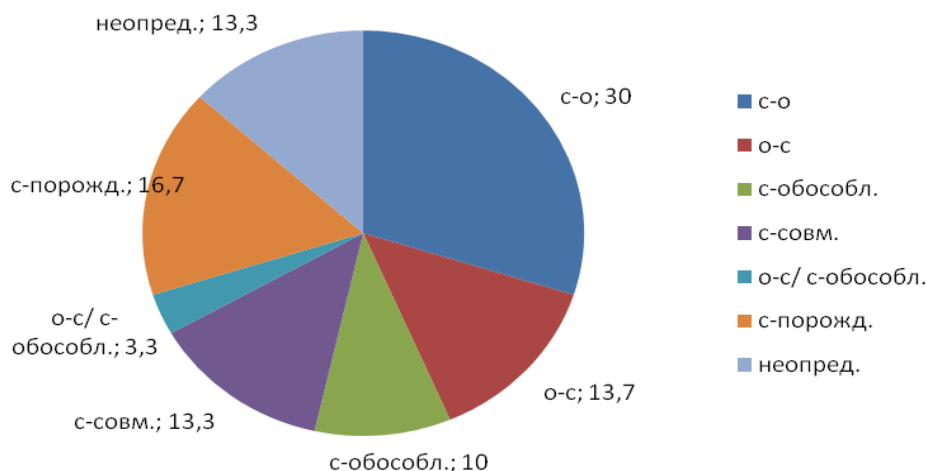


Рисунок 2. Распределение частоты встречаемости типов субъект-средовых взаимодействий в массиве 30 высказывания, отображающих общение студентов медицинского колледжа с пациентами

Сравнение частоты встречаемости типов субъект-средовых взаимодействий, отображающих общение медицинского работника с пациентами, в группах медицинских сестер и студентов медицинского колледжа

Тип высказывания	Студенты медколледжа		Медсестры		ФЭМП	Уровень значимости
	Кол-во высказываний	%	Кол-во высказываний	%		
Субъект-объектный	9	30,0	3	10,3	1,937	<0.05
Объект-субъектный	4	13,7	8	27,6	1,376	>0.05
Субъект-обособленный	3	10,0	3	10,3	0,044	>0.05
Субъект-совместный	4	13,3	5	17,2	0,418	>0.05
Объект-субъектный/ субъект-обособленный	1	3,3	1	3,4	0,024	>0.05
Субъект-порождающий	5	16,7	4	13,8	0,307	>0.05
Неопределенный	4	13,3	5	17,2	0,418	>0.05
Общее количество высказываний	30		29			

Из таблицы видны статистически значимое отличие показателя встречаемости субъект-объектного типа: у студентов медколледжа – 30%, у медсестер – 10,3% ($\varphi=1,922$; $p<0,05$). Что можно объяснить таким образом: в представлениях студентов медколледжа, также как мединститута, профессия медика - это особая сфера деятельности, наделяющая выбравшего ее человека уважением в обществе, авторитетом, т.к. он владеет специальными умениями и знаниями, от которых зависят жизни пациентов.

Анализ системы взаимодействий субъектов среды лечебного учреждения продемонстрировал высокий уровень субъектности врача по отношению к пациенту (что подтверждено доминированием субъект-объектного типа взаимодействия). Это связано с самой ситуацией и средой, в

которой это взаимодействие устанавливается. Врачом определяется, какое взаимодействие будет в каждой конкретной ситуации. Многие люди, при этом, испытывают дискомфорт, обращаясь за медицинской помощью, связанный с взаимодействием с работниками больниц и поликлиник. При попадании в лечебное учреждение, в котором он становится объектом воздействия, пациент чувствует себя заложником системы, где от него ничего не зависит. В нем видят носителя болезни, а не личность, объект для лечебных манипуляций. Это усиливает страх и тревогу, сопровождающие мысли о болезни, и рождает нежелание обращаться за помощью. Есть люди, которые годами не ходят к врачу, и гордятся этим. Результаты такого ухода от проблем могут быть опасными для здоровья.

Если медработник строит взаимодействие по субъект-субъектному типу, он внимателен, уважителен в обращении к пациентам и дает понять, что видит не «носителя болезни», а субъекта. Пациент, становясь субъектом, является сам источником активности и чувствует ответственность за состояние своего здоровья (субъект-порождающий и субъект-совместный типы). Человек осознанно доверяет медицинским работникам в вопросах лечения, не теряя при этом своей субъектности, делая все, что от него зависит для борьбы с заболеванием. Поскольку лечение и реабилитация не заканчиваются в тот момент, когда пациент покидает стены кабинета врача или территорию лечебного учреждения. Пациенту важно понимать, какой вклад он сам должен вносить в поддержание своего здоровья.

Таким образом, субъект-объектный тип взаимодействия медицинского работника и пациента программирует на выздоровление, тогда как субъект-совместный и субъект-порождающий типы настраивают больного на выздоровление, что повышает эффективность, особенно в тех случаях, где необходимо не только лечение как таковое, но и реабилитация. Кроме того, у пациентов, занимающих субъектную позицию во взаимодействии с медиками, исчезнет нежелание обращаться за медицинской помощью из-за неприятия объектной позиции. Субъект-обособленный тип взаимодействия

является результатом недоверия и непонимания между партнерами по общению. Действия врача и пациента, определенные их активными субъектными позициями, не согласованы и подчинены разным целям.

Для изучения механизма включенности субъектных качеств медработников структуру компонентов экологического сознания проведен факторный анализ с вращением Варимакс с нормализацией Кайзера.

Было выделено 4 фактора в каждой группе (учитывалась факторная нагрузка выше 0,400).

В группе *врачей* были выделены следующие факторы:

Фактор 1: «Личностное развитие в единстве со средой» (дисперсия 20,81%) переменные с наибольшей факторной нагрузкой: «Позитивные отношения с окружающими» (0,811), «Единение с природой – эстетические ощущения» (0,736), «Личностный рост» (0,812), «Единение с природой» (0,751), «Единение с природой - Телесные ощущения» (0,684), «Человек как открытая система» (0,859), «Цели в жизни» (0,748), «Управление средой» (0,616), «Самопринятие» (0,623), «Самоинтерес» (0,497). Врачи ощущают себя частью природы, принимают себя в этом качестве, открываются новым переживаниям и опыту. Они стремятся к достижению жизненных целей, развитию, позитивным отношениям. Единение со средой помогает понять ее и компетентнее управлять ею.

В фактор 2: «Экологическая ответственность» (дисперсия 16,35%) вошли переменные, характеризующие экологическую ответственность по отношению к среде на разном уровне и положительное воздействие на среду. Наибольшую факторную нагрузку имеют показатели: «Экологическая ответственность» (0,970), «Близкая среда обитания» (0,875), «Международный уровень» (0,676), «Региональный уровень» (0,851), «Государственный уровень» (0,650), «Лимит на роскошь» (0,640) «Единение с природой - Активность» (0,481), «Положительное воздействие человека на природу» (0,417).

В факторе 3 «Снижение автономии и самоуважения в угрожающей среде» (дисперсия 12,43%) наибольшая факторная нагрузка у показателей: «Автономия» (-0,784), «Отрицательное воздействие природы на человека» (0,677), «Самоуважение» (-0,523), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0,488). Для врачей с высоким показателем автономии окружающая среда представляется менее угрожающей, т.к. шкала «Автономии» имеет наибольший факторный вес. Врачи с зависимым поведением и низким самоуважением воспринимают среду угрожающей и реагируют на ее воздействие ответным отрицательным воздействием.

4 факторе «Отношение к человеку как к высшей ценности» (дисперсия 10,57%). Компоненты с наибольшей факторной нагрузкой: «Ожидание положительного отношения других» (0,811), «Аутосимпатия» (0,722), «Предпочтение природной среды» (-0,565), «Глобальное самоотношение» (0,720), «Внутренний конфликт» (0,633), «Предпочтение социальной среды» (0,497). Врачи, у которых высокие показатели самоотношения в ситуации конфликта сред отдают предпочтение социальной среде, признавая высшую ценность человека.

В группе *медицинских сестер* выделены следующие факторы:

В фактор 1 «Независимость и отношение к себе» (дисперсия 19,9%) вошли такие переменные, как: «Глобальное самоотношение» (0,790), «Позитивные отношения с окружающими» (0,626), «Самоуважение» (0,733), «Цели в жизни» (0,623), «Самопринятие» (0,778), «Управление средой» (0,659), «Автономия» (0,584), «Аутосимпатия» (0,597), «Самоинтерес» (0,553), «Ожидание положительного отношения других» (0,467). Медицинские сестры с высокими показателями самоуважения, позитивного отношения к себе и самопринятия чувствуют себя более компетентными в управлении средой и независимыми.

Во 2 фактор «Взаимодействие со средой» (дисперсия 13,81%) вошли следующие переменные: «Единение с природой» (0,836), «Единение с природой - Телесные ощущения» (0,723), «Единение с природой –

эстетические ощущения» (0, 750), «Положительное воздействие человека на природу» (0, 691), «Положительное воздействие природы на человека» (0, 636), «Единение с природой - Активность» (0, 532), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0, 521), «Отрицательное воздействие природы на человека» (0,424). Структура фактора, в котором отражено единение и взаимодействие со средой, у медсестер отличается от матрицы в группе врачей. У медсестер показатели взаимодействия со средой не связаны с такими личностными диспозициями, как стремление к развитию, целеустремленность, компетентность в управлении средой.

фактор 3 «Экологическая ответственность» (дисперсия 10,09%) включает следующие переменные: «Экологическая ответственность» (0, 880), «Близкая среда обитания» (0, 764), «Персональный уровень» (0, 636), «Государственный уровень»(0, 724), «Региональный уровень» (0, 637), «Международный уровень» (0, 538), «Лимит на роскошь» (0, 401).

Фактор 4 «Личностный рост в социальной среде» (дисперсия 8,09%) описывает предпочтение среды, способствующий личностному росту. Наибольшая факторная нагрузка у показателей: «Предпочтение социальной среды» (0,678), «Предпочтение техногенной среды» (-0,648), «Личностный рост» (0,570), «Человек как открытая система» (0,504). Для медсестер социальная среда предоставляет больше возможностей для личностного роста, в сравнении с техногенной. Медсестры открыты опыту взаимодействия с социальной средой.

Для *студентов медицинского колледжа* были выделены следующие факторы:

В **1 факторе «Экологические угрозы и единение с природой»** (дисперсия 16,11%) наибольшая факторная нагрузка у таких показателей, как: «Единение с природой» (0, 843), «Единение с природой - Активность» (0, 742), «Положительное воздействие природы на человека» (0,703), «Единение с природой - Телесные ощущения» (0, 713), «Положительное воздействие человека на природу» (0, 613), «Отрицательное воздействие природы на

человека» (0, 613), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0, 558), «Человек как открытая система» (0, 425).

Фактор 2 «Субъектные качества» (дисперсия 14,61%): «Автономия» (0,829), «Управление средой» (0, 749), «Личностный рост» (0,770), «Цели в жизни» (0, 654), «Самопринятие» (0,597), «Позитивные отношения с окружающими» (0, 590).

Фактор 3 «Экологическая ответственность» (дисперсия 13,27%): «Экологическая ответственность» (0, 947), «Государственный уровень» (0, 754), «Близкая среда обитания» (0,620), «Персональный уровень» (0, 589), «Региональный уровень» (0,561), «Международный уровень» (0, 5629), «Предпочтение социальной среды» (-0, 455), «Лимит на роскошь» (0, 459).

Фактор 4 «Отношение к себе» (дисперсия 10,23%): «Глобальное самоотношение» (0,848), «Самоуважение» (0,662), «Аутосимпатия» (0,567), «Ожидание положительного отношения других» (0,401).

Для *студентов медицинского института* были выделены следующие факторы:

Фактор 1 «Высокие показатели субъектности при отрицательном воздействии на природу» (дисперсия 16,33%): «Самопринятие» (0, 802), «Цели в жизни» (0,773), «Человек как открытая система» (0,779), «Управление средой» (0,815), «Автономия» (0,621), «Личностный рост» (0,768), «Предпочтение техногенной среды» (-0,462), «Отрицательное воздействие человека на природу» (0,439), «Позитивные отношения с окружающими» (0, 464). Студенты мединститута осознают большое отрицательное воздействие людей на природу с целью личностного роста, достижения целей, для достижения своей независимости и контроля окружения.

2 фактор «Экологическая ответственность» (дисперсия 14,37%). В данном факторе наибольшую факторную нагрузку имеют показатели: «Экологическая ответственность» (0, 901), «Региональный уровень» (0, 809), «Персональный уровень» (0, 824), «Международный уровень» (0, 785),

«Государственный уровень»(0, 612), «Лимит на роскошь» (0, 720), «Близкая среда обитания» (0, 630).

Фактор 3 «Повышение самоотношения и противопоставление среде»

(дисперсия 11,21%): «Глобальное самоотношение» (0,852), «Самоуважение» (0,706), «Отрицательное воздействие природы на человека» (0,588), «Аутосимпатия» (0,733), «Положительное воздействие человека на природу» (-0,415), «Предпочтение социальной среды» (-0,439), «Самоинтерес» (0,600).

Такие представления о себе и среде у студентов мединститута формируются при антропоцентрическом типе экологического сознания. Будущие врачи воспринимают человека высшей ценностью, противопоставленного враждебной природной среде, на которую он не оказывает положительное воздействие.

Фактор 4 «Природа оказывает большее положительное воздействие, чем люди»

(дисперсия 11,19%): «Единение с природой» (0, 789), «Единение с природой – эстетические ощущения» (0,902), «Единение с природой - Активность» (0, 755), «Положительное воздействие природы на человека» (0,488), «Единение с природой - Телесные ощущения» (0, 553), «Ожидание положительного отношения других» (-0,626). Этот фактор показывает противоречивую тенденцию: ощущение человеком себя частью среды и положительное воздействие на человека природу при понижении ожидания положительного отношения от других субъектов среды.

Результаты факторного анализа показали, что наибольшее количество взаимосвязей между компонентами экологического сознания и субъектными качествами наблюдается у врачей. Параметры образуют целостную систему, при изменении отдельных компонентов которой изменяются другие составляющие. В группе медсестер меньше взаимосвязей. Компоненты экологического сознания образуют единичные значимые связи с другими личностными диспозициями. При такой изоляции экологического сознания отношение к среде становится малоустойчивым конструктом, способным меняться под воздействием различных обстоятельств, т.е. изменение среды

влечет за собой изменение отношения и характера взаимодействия с ней, вне зависимости от внутренних переменных.

Наименьшая включенность субъектных характеристик личности в структуру экологического сознания в группе студентов медколледжа. Дезорганизованность структуры, вероятно, связана с возрастными психологическими особенностями респондентов. В группе студентов мединститута получены значимые связи экологического сознания, субъектных качеств и самоотношения, сформировавших соответствующие факторы. Но в них есть противоречия, демонстрирующие тенденцию противопоставления индивида, стремящегося к росту и независимости, и среды как средства достижения его целей.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что активная субъектная позиция медработника не обязательно обеспечивает экологичное взаимодействие со средой лечебного учреждения (при субъект-обособленном и субъект-объектном типах). Субъектные качества в том случае выступают предпосылкой экологичных взаимодействий с пациентом, если реализуется субъект-порождающий или субъект-совместные типы взаимодействия. Все это необходимо учитывать при подготовке будущих представителей медицинской профессии.

Список литературы:

1. Абульханова–Славская, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст] / К.А. Абульханова – Славская // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: Институт психологии РАН, 1997. - С. 56–74.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер – Мастера психологии, 2016. – 288с.
3. Артюхина, А.И. Профессионально–личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: Учебное пособие [Текст] /

- А.И. Артюхина. – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. – 122 с.
4. Брушлинский, А.В. Психология субъекта: лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001г. / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. -2003. – Т. 24. – №2. – С. 14-17.
 5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев - 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Смысл, 2007. – 512 с.
 6. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий// Вопросы психологии. – 1996. - №1. -С. 5-19.
 7. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие [Текст] / В.А. Петровский, В.К. Калинин, И.Б. Котова. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского Государственного педагогического университета, 1993. – 88 с.
 8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 712 с.
 9. Сайко, Э. В. Субъектность как всеобщее в единичном и субъект в реализации единства единичного и всеобщего в человеческом бытии [Текст] / Э.В. Сайко// Мир психологии. - 2015. - № 3 (83). - С. 3-13.
 10. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд [Текст] / Е.А. Сергиенко.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - 464 с.
 11. Абульханова–Славская, К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст] / К.А. Абульханова – Славская // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: Институт психологии РАН, 1997. - С. 56–74.
 12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер – Мастера психологии, 2016. – 288с.

13. Брушлинский, А.В. Психология субъекта: лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001г. / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. -2003. – Т. 24. – №2. – С. 14-17.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев - 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Смысл, 2007. – 512 с.
15. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий// Вопросы психологии. – 1996. - №1. -С. 5-19.
16. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие [Текст] / В.А. Петровский, В.К. Калинин, И.Б. Котова. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского Государственного педагогического университета, 1993. – 88 с.
17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 712 с.
18. Сайко, Э. В. Субъектность как всеобщее в единичном и субъект в реализации единства единичного и всеобщего в человеческом бытии [Текст] / Э.В. Сайко// Мир психологии. - 2015. - № 3 (83). - С. 3-13.
19. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд [Текст] / Е.А. Сергиенко.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - 464 с.
20. Панов, В. И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза [Текст] / В.И.Панов // Российский научный журнал. – 2014. – № 4 (42). – С. 110- 122.
21. Панов, В.И. Становление субъектности в контексте экопсихологического подхода к развитию психики [Текст] / В.И. Панов // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. -2015. - С.93-97.

22. Панов, В.И. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика [Текст] / М.О. Мдивани, П.Б. Кодесс, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев// Психологическая диагностика. -2012.– №1. – С. 4-124.

2.6. Развитие конфликтологической компетентности студентов как одно из направлений деятельности психологической службы вуза

Актуальность проблемы развития и совершенствования коммуникативной компетентности была признана еще в 60-е - 70-е годы прошлого столетия. В отечественной психологии преобладает прагматически-тренинговый подход – применение социально-психологического тренинга (по другой терминологии – активных социально-психологических методов обучения) для развития компетентности в общении (Л. А. Петровская, Ю. Н. Емельянов, Е. В. Сидоренко, Б. Д. Парыгин и др.).

Выбор путей и средств совершенствования компетентности в общении во многом определяется пониманием природы последней. В своей работе Л. А. Петровская [4] отмечает, что коммуникативная компетентность имеет инвариантные общечеловеческие характеристики и характеристики, исторически и культурно обусловленные. Инвариантными составляющими являются такие компоненты как партнеры-участники, ситуация и задача. Вариативность коммуникативной компетентности связана с изменением характеристик самих составляющих – кто партнер, какова ситуация или задача, – и своеобразием связей между ними. Л. А. Петровская говорит о двух тенденциях в развитии коммуникативной компетентности: нормативной и личностно-творческой. Нормативная тенденция представляет усвоение социально заданных норм и эталонов, выработку рефлексивной позиции по отношению к самой осваиваемой норме и ее осмысленное выстраивание в индивидуальный личный опыт. Личностно-творческая тенденция предполагает развитие адекватной ориентации человека в собственном

психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче, и исходя из этого, конструирование норм в ходе общения.

О приобретении коммуникативного опыта как одном из путей развития коммуникативной компетентности говорит и Ю. М. Жуков [3]. Приобретение коммуникативного опыта происходит на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми, а также из литературы, публицистики, театра, кино, по каналам средств массовой коммуникации. Развитие коммуникативной компетентности должно представлять собой не замену «естественного» опыта другим, более эффективным, а организацию, точнее, помощь в самоорганизации более эффективных способов освоения богатств нашей коммуникативной культуры. Таким образом, развитие коммуникативной компетентности может происходить только в межличностной, социальной среде.

Роль межличностной среды в развитии коммуникативной компетентности подчеркивает и Ю. Н. Емельянов [1]. Он полагает, что совершенствование коммуникативной компетентности должно осуществляться через развитие и совершенствование основных элементов невербального поведения человека: разговорной дистанции, позы, жестов, взгляда, мимики, прикосновения, оформления внешности. Изменения в невербальном поведении индивида связаны с процессом транситуационного научения, протекающего только в межличностной среде. Эффект транситуационного научения является итогом процесса непроизвольного формирования индивидом целостного жизненного опыта, протекающего в ходе его участия в межличностных ситуациях, и результатом интериоризации согласованной деятельности самого индивида, вплетенной в деятельность окружающих его людей. С позиций теории транситуационного научения, практическая работа по развитию и совершенствованию коммуникативной компетентности может осуществляться по двум направлениям: по линии модификации реальных жизненных ситуаций; по линии достижения соответствия личностных качеств людей требованиям

ситуации (т. е. создание обучающих моделей из материала межличностной среды или социально-психологического проектирования).

Таким образом, коммуникативная компетентность не является итоговой характеристикой индивида. Приобретение коммуникативной компетентности представляет собой движение от интер- к интра-, т. е. от актуальных межличностных событий к результатам познания этих событий, которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений и навыков, коммуникативного опыта и служат индивиду при дальнейших контактах с окружающими (Е. С. Кузьмин, Ю. Н. Емельянов).

Совершенствование конфликтологической компетентности как одной из сторон коммуникативной компетентности личности в современной психологии, в основном, также носит прагматически-тренинговую направленность. Существующие различного рода программы, тренинги, семинары ориентированы на развитие различных сторон конфликтологической компетентности:

- культивирование рефлексии во всех ее проявлениях;
- повышение культуры эмоциональной саморегуляции;
- развитие потенциала сензитивности;
- развитие творческого потенциала;
- повышение культуры общения;
- овладение системой конфликтологических знаний, умений и навыков;
- развитие личностной зрелости;
- развитие мотивации к личностному росту, самопознанию;
- повышение общей психологической культуры;
- формирование гуманистической направленности личности и т. д.

Овладение системой конфликтологических умений и навыков связывают также с освоением различных психологических техник. В частности, такими техниками являются техники «активного слушания» и «Я-высказывания» (Н. Б. Москвина, Х. Корнелиус, Ш. Фейр и др.).

Анализ психологических особенностей юношеского возраста, в котором находятся большинство студентов (В. М. Афонькова, А. А. Бодалев, И. В. Дубровина, М. И. Калинина, И. С. Кон, Т. Н. Мальковская, А. В. Мудрик, Д. Я. Райгородский, и др.), позволил выявить возрастные и психологические особенности юношей, являющиеся фоном для проявления конфликтной позиции. В юношеском возрасте складываются относительно устойчивые представления о себе как о целостной личности, отличной от других. Юношеский возраст знаменуется развитием сбалансированных отношений в функционировании эмоционального и когнитивного компонентов. На мотивацию участия в конфликте влияет сформированность и целостность мировоззрения.

Почвой для возникновения конфликтов в юношеском возрасте служит сочетание как психических свойств личности (направленности, способностей, характера), так и социальной ситуации развития личности (юноша стоит перед необходимостью найти свое призвание, выработать свои убеждения, определить свое место в жизни). Собственный жизненный опыт, особенно опыт разрешения конфликтных ситуаций, где и проявляется конфликтная позиция, определяет способ жизнедеятельности. В большинстве случаев проявляется тенденция к деструктивному и непродуктивному конфликту. Преобладает мотивированное участие в конфликте. Юношам свойственны статусные конфликты со сверстниками; преобладают конфликты с родителями; дисциплинарные и ценностные конфликты с учителями и преподавателями. Большинство юношей не владеют представлениями о личностном смысле в конфликте; не имеют опыта составления информационной, описательной и объяснительной моделей конфликта; оценивают конфликты и оппонентов в биполярных оценках «плохой – хороший».

Т. В. Черкасова [5] выделяет следующие типичные конфликты на этапе обучения в высшей школе: конфликты от неумения контактировать; конфликты, возникающие вследствие неадекватного восприятия сторон,

нетактичности в общении и по поводу получаемого уровня знаний (существенную роль в конфликте играет фигура непрофессионального конфликтогенного преподавателя); конфликты, вызванные различными притязаниями: потребностями в признании, неадекватностью восприятия, ошибками воспитания, нежеланием считаться с мнением других; конфликты, базирующиеся на социальных установках - ориентациях на предрасположенности личности действовать определенным образом; конфликты, строящиеся на принципе противоречий - конфликт родителей и детей и др.

По мнению Р. В. Куприянова [2], студенты часто инициируют конфликт следующими действиями: общение с преподавателем в агрессивной, вызывающей форме, нарушение правил поведения в общественных местах, невыполнение заданий преподавателя, непосещение занятий.

Важно отметить, что межличностный конфликт в любом возрасте может быть рассмотрен как ситуация интенсивного личностного развития, связанного с переструктурированием когнитивных образований, динамикой мотивов и ценностных ориентации.

Таким образом, период обучения в вузе является периодом, когда важно формировать умение студентов конструктивно общаться в конфликтных ситуациях, т. е. развивать конфликтологическую компетентность личности.

Предлагаемая нами программа развития конфликтологической компетентности рассчитана на студентов и направлена на обучение конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. В ходе реализации программы студенты включаются в личностно-развивающие ситуации, что создает новые для них условия, стимулирующие осмысление и переосмысление предшествующего опыта поведения в конфликтных ситуациях. Результатом такого переосмысления должно явиться осознание студентами того, что любой конфликт можно рассматривать как позитивное

явление, позволяющее реализовать внутренний личностный потенциал и саморазвиваться.

Список литературы:

1. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов.- Л., 1991-108 с.
2. Куприянов Р. В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель – студент: монография / Р.В. Куприянов; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. ун-т. - Казань: КНИТУ, 2011. – 196 с. Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/330/77330/files/Kuprijanov_Konflikt.pdf
3. Общение и оптимизация совместной деятельности. Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека / Г. М. Андреева, Я. Яноушек.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 304 с.
4. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого.- СПб.: Питер, 2000.- 512 с.
5. Черкасова Т. В. Социальные конфликты в молодежной среде / Т. В. Черкасова. Дис. ... канд. соц. наук. - Уфа, 1997. - 170 с.

***Примерное содержание и план занятий по развитию
конфликтологической компетентности студентов***

Цель программы – формирование положительного опыта взаимоотношений студентов в условиях разрешения межличностных конфликтов. Программа развития конфликтологической компетентности направлена на решение следующих задач:

- формирование базовых понятий из области конфликтологии, психологии общения, психологии эмоций;
- формирование навыков слушания и понимания партнеров по общению;
- развитие эмоциональной отзывчивости;

- развитие наблюдательности в общении;
- развитие навыков психологического проникновения в мир другого человека;
- развитие навыков конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях;
- формирование новых моделей поведения в ситуациях конфликта;
- создание условий для осознания и коррекции собственных неадекватных поведенческих моделей.

Основной целью практического этапа реализации программы является обучение студентов навыкам конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Каждое занятие имеет следующую структуру:

1. Вводная часть, или разминка, цель которой – настроить группу на совместную работу.
2. Основная часть, на которую приходится основная смысловая нагрузка всего занятия.
3. Завершающая часть, которая посвящена подведению итогов, получению обратной связи, рефлексии полученного опыта. Каждое занятие заканчивается обсуждением следующих вопросов: Что было важным для вас в сегодняшнем занятии? Что особенно запомнилось? Какие мысли и чувства сопровождали вас в течение занятия? Какие выводы вы сделали для себя? Что нового о себе вы узнали во время занятия? Что нового о других вы узнали во время занятия? Что хотели бы изменить в себе по итогам занятия? Завершающая часть занятия может проводиться либо в виде групповой дискуссии, либо студенты фиксируют ответы на вопросы каждый в своем бланке.

Основной формой реализации программы является групповая форма. Программа занятий включает в себя интерактивные игры (в т. ч., разогревающие и ролевые), групповую дискуссию, тренинговые упражнения.

Занятие 1.

Цель – ознакомление с понятием «конфликт» и его структурными элементами.

1. Вводная часть.

Упражнение «Твое имя».

Цель: знакомство; разминка; создание атмосферы доверия в группе.

Ход проведения. Каждый участник по очереди называет свое имя. Задача группы – назвать, передавая задание по кругу как можно больше вариантов этого имени. При этом смотреть надо на этого человека, пытаюсь выразить интонацией и мимикой свое доброе отношение к нему.

Обсуждение. Длительного обсуждения не требуется, достаточно обмена впечатлениями.

Ознакомление студентов с правилами работы в группе.

Цель: установление принципов работы в группе для продуктивного взаимодействия в ходе групповой работы.

Правило 1.

Приходить на занятия без опоздания.

Правило 2.

Говорить только от своего лица.

Правило 3.

Слушать друг друга внимательно, не перебивая.

Правило 4.

Работать активно, участвовать в предлагаемых заданиях и упражнениях.

Правило 5.

Не обсуждать то, что происходит на занятиях, за пределами группы.

Допускается введение новых правил по инициативе студентов.

Выбираются санкции студенту в случае нарушения принятых правил.

2. Основная часть.

Теоретическое введение. Ведущий знакомит студентов с понятием «конфликт». Знакомит со структурой и элементами конфликта.

После ознакомления с элементами и составляющими конфликта ведущий переходит к актуализации знаний студентов.

Вопросы для подростков:

1. Какие у вас ассоциации со словом «конфликт»? Какие синонимы к данному слову вы можете подобрать?
2. Как часто происходят конфликты в вашей жизни?
3. Между кем происходят конфликты?
4. Что думает человек в конфликтной ситуации?
5. Что чувствует человек в конфликтной ситуации?

Упражнение «Конфликт – это...».

Цель: анализ рационального и эмоционального реагирования на конфликт.

Ход проведения. Студентам предлагается заполнить таблицу.

Конфликт – это.

Таблица 1

Определения конфликта

Мои понятия	Мои мысли	Мои чувства	Мои действия

Обсуждение. Студенты зачитывают таблицы, обмениваются мнениями.

Упражнение «Анализ конфликтной ситуации в сказке».

Цель: развитие навыков анализа конфликтной ситуации и выделения элементов конфликта на примере сказки.

Ход проведения. Подросткам предлагается прослушать сказку:

Сказка.

Жили-были король и королева. Прожили они 10 лет вместе, детей у них не было. Однажды королева гуляла в одиночестве у стен замка и увидела пастуха. Королева влюбилась в пастуха. Это же ночью королева собрала свои драгоценности и решила уйти к пастуху. Дорогу ей преградил стражник: «Приказ короля! Никого не выпускать ночью из замка!». Королева предложила стражнику драгоценности, он их взял и пропустил королеву. На рассвете королева постучала в дверь пастуха: «Я полюбила тебя и пришла сюда, чтобы остаться с тобой навеки!». Пастух ответил: «Ты – королева,

жена короля, а я – всего лишь королевский пастух. Возвращайся в замок». Королева вернулась в замок, рассказала все королю. Тот выслушал ее, повел обедать.

Обсуждение. Студентам необходимо ответить на вопросы:

1. Между какими героями сказки складываются конфликтные отношения?
2. Что является объектом конфликта в каждой ситуации?
3. Какими стратегиями пользуются герои сказки?

3. Завершающая часть.

Занятие 2.

Цель – овладение алгоритмом анализа социально-психологического конфликта.

1. Вводная часть.

Упражнение «Встреча взглядами».

Цель: разминка; развитие навыков межличностного восприятия, эмпатии, наблюдательности.

Ход проведения. Участники сидят или стоят в кругу, опустив глаза. По команде ведущего они одновременно поднимают головы, их задача – встретиться с кем-нибудь взглядом. Чтобы придать игре оттенок соревновательности, можно ввести дополнительное правило – кому удалось выполнить задание, покидают круг, оставшиеся продолжают выполнение.

Возможна и противоположная постановка задачи – подняв глаза, ни с кем не встретиться взглядом.

Обсуждение. На какие признаки ориентировались участники, выполняя это задание?

2. Основная часть.

Упражнение «Анализ социально-психологического конфликта на примере литературного произведения».

Цель: овладение алгоритмом анализа социально-психологического конфликта.

Ход проведения. Ведущий знакомит подростков с алгоритмом анализа социально-психологического конфликта, предложенным М. Р. Битяновой:

- Участники (стороны) конфликта: кто конфликтует?
- Предмет конфликта: из-за чего конфликтуют?
- Внешняя позиция сторон: как объясняют оппоненту, окружающим людям и, часто, самим себе причины вступления в конфликт?
- Внутренняя позиция сторон: какая мотивация, какие личностные смыслы на самом деле стоят за участием в конфликте?
- Изменения в процессе развития отношений: появились ли новые участники? возникли ли конфликты в лагерях бывших единомышленников? изменились ли формулировки внешней позиции? произошло ли переструктурирование ценностей и смыслов? стало ли средство целью? изменился ли сам объект конфликта?
- Выбранный способ разрешения конфликта: чем все закончилось?
- Оценка выбранного способа разрешения каждой из сторон: что думают и чувствуют по этому поводу сами участники?

Далее участникам предлагается для рассмотрения и анализа по предложенному алгоритму конфликтная ситуация, которая содержится в стихотворении К. И. Чуковского «Федорино горе».

Группа сначала выявляет основные стороны конфликта, а затем участники делятся на команды. Каждая такая команда представляет интересы одной из сторон, и с их позиций пытается оценить суть происходящего и приемлемость найденного варианта решения. Большую тренинговую группу можно разделить на несколько равноценных, причем каждая будет разрабатывать свою схему данного конфликта.

Обсуждение: после завершения работы в группах, все участники обсуждают предложенные схемы конфликта.

3. Завершающая часть.

Занятие 3.

Цель – изучение потребностей и интересов сторон в ситуациях конфликта.

1. Вводная часть.

Упражнение «Карандаши».

Цель: разминка; развитие навыков координации совместных действий на основе невербального восприятия друг друга.

Ход проведения. Участники разбиваются на пары, располагаются друг напротив друга на расстоянии 70 – 90 сантиметров и пытаются удержать два карандаша, прижав их концы подушечками указательных пальцев. Далее дается задание: не выпуская карандаши, двигать руками вверх – вниз, вперед – назад, вправо – влево.

Обсуждение. Какие действия должен выполнять каждый из участников, чтобы карандаши в кругу не падали? На что ориентироваться при выполнении этих действий? Как установить с окружающими необходимое для этого взаимопонимание, научиться «чувствовать» другого человека?

2. Основная часть.

Упражнение «Методический прием анализа конфликтной ситуации «Карта конфликта» (авторы австралийские конфликтологи Х. Корнелиус и Ш. Фейр).

Цель: изучение потребностей и интересов сторон в ситуациях конфликта.

Ход проведения. Студенты работают в парах. Им предлагается вспомнить 3 конфликтные ситуации (с одноклассниками, с родителями, с преподавателями), в которых они участвовали и проанализировать каждую из них с помощью «Карты конфликта». На листе бумаги, в центре которого помещается предмет конфликта, каждому из участников дискуссии выделяется часть листа, где он записывает свои требования к оппоненту, свои интересы и опасения.

Карта составляется в 3 этапа:

Этап первый. Определение предмета конфликта.

Студенты, работающие в парах, определяют предмет конфликта и обозначают его в центре листа бумаги.

Этап второй. Определение оппонентов, вовлеченных в конфликт.

Студенты определяют всех участников конфликтной ситуации, которую они выбрали.

Этап третий. Определение подлинных интересов оппонентов.

На листе бумаги, в центре которого помещается предмет конфликта, каждому из участников конфликта выделяется часть листа, где он записывает свои требования к оппоненту, свои интересы и опасения. Необходимо стремиться к тому, чтобы было перечислено не менее 5-6 пунктов: чем больше интересов, затронутых конфликтом, вы сможете выявить, тем больше предложений по урегулированию удастся сделать позже.

Далее необходимо найти общую для конфликтующих сторон «точку опоры» - потребности и интересы, и найти те элементы «карты конфликта», которые важны для одной стороны, но уступка которых для другой стороны не связана с большими жертвами.

Далее необходимо найти основу для взаимного выигрыша всех сторон и предложить решения, включающие элементы выигрыша для всех.

Обсуждение. Далее следует групповое обсуждение, на котором студенты делятся своими впечатлениями о том, удалось ли им построить «Карты конфликта» и найти конструктивные решения для выбранных ими конфликтных ситуаций, какие они испытывали затруднения при составлении «Карт конфликта».

3. Завершающая часть.

Занятие 4.

Цель – проанализировать сущность конфликтов, причины их возникновения и пути разрешения.

1. Вводная часть.

Упражнение «Толкачи».

Цель: разминка.

Ход проведения. Участники разбиваются на пары и встают на расстоянии примерно метра друг от друга. Каждый из них стоит на одной ноге, поджав

другую. Участники выставляют руки ладонями вперед и начинают толкаться «ладонь в ладонь», стараясь вывести соперника из равновесия, заставив его опустить вторую ногу или сдвинуться с места. Состав пар несколько раз меняется.

Обсуждение. Длительного обсуждения не требуется, достаточно обмена впечатлениями.

2. Основная часть.

Ролевая игра «Финансовые авантюристы».

Цель: моделирование конфликтной ситуации, основанной на несовпадении потребностей, возможность анализа стилей взаимодействия в такой ситуации.

Ход проведения. Группа финансовых авантюристов, живущих в Петербурге, взяла в долг много денег и пустила их в сомнительное коммерческое начинание. Это привело к тому, что они разорились и остались должны своим кредитором крупную сумму. Кредиторы пришли за долгом, однако счастливый случай помог авантюристам сбежать от них. Они запрыгнули в машину и помчались в аэропорт, намереваясь взять билеты на первый же рейс и улететь куда-нибудь в другой город, чтобы там скрыться от преследователей. Приехав в аэропорт, они обнаружили, что идет посадка сразу на три рейса: в Москву, Сочи и Владивосток. У авантюристов возникли разногласия: куда лететь? Мнения сошлись на том, что всем лучше быть в одном месте, так безопаснее. Но где именно? Они делятся на три группы, каждая из которых отстаивает целесообразность полета в один из этих городов. Кроме того, среди авантюристов оказываются два человека, которые сами деньги в долг не брали, и поэтому лично им ничего не угрожает. Они хотели бы уговорить всех остаться в Питере и по мере возможностей расплатиться с кредиторами, а не отправляться «в бега» по всей стране. Вариант «кто-то улетит, а мы останемся» для них не приемлем, так как в этом случае кредиторы «навесят» на них долги сбежавших.

На выяснение отношений дается 5 минут. После этого каждый из «авантюристов» должен сказать, куда они все-таки отправляются. Если удалось прийти к определенному мнению, представители той подгруппы, чье мнение победило, получают по 3 очка, остальные по 1 очку. Если к единому мнению пришло не менее половины участников, то они получают по 1 очку, остальные по 0 очков. Если же прийти к мнению, которое бы разделяли более половины участников, не удалось, все получают по 0 очков. При варианте, когда все решили остаться в Питере, те два человека, которые хотели этого, получают по 3 очка, остальные – по 1 очку. Игра повторяется 3-4 раза, роли участников каждый раз меняются. По завершении игры подсчитывается количество очков, набранных каждым из участников, и выявляются победители.

Обсуждение. Какой стратегии поведения придерживался каждый из участников, аргументируя свою точку зрения? Ориентировался ли он на всеобщую выгоду (максимальная общая сумма очков), предлагал ли свое решение в ультимативной форме, был ли готов поддержать любое решение? Какого стиля общения придерживался каждый из участников?

3. Завершающая часть.

Занятие 5.

Цель – знакомство с моделью развития конфликта.

1. Вводная часть.

Упражнение «Встреча на узком мостике».

Цель: разминка; моделирование конфликтной ситуации, возможность анализа стратегий поведения в конфликтной ситуации.

Ход проведения. Участники по двое становятся на проведенной на полу линии лицом друг у другу на расстоянии около трех метров. Ведущий объясняет ситуацию: «Вы идете навстречу друг другу по очень узкому мостику, перекинутому над водой. В центре мостика вы встретились, и вам надо разойтись. Мостик – это линия. Кто поставит ногу за ее пределами – упадет в воду. Постарайтесь разойтись на мостике так, чтобы не упасть».

Пары участников подбираются случайным образом. При большом количестве участников может одновременно функционировать 2-3 мостика.

Обсуждение. Какие чувства студенты испытывали при выполнении данного упражнения? Что помогало, а что мешало успешно выполнить его? Чем упавшие «в воду» пары отличались от успешно преодолевших трудную ситуацию? Целесообразно подвести участников к пониманию того, что в выигрыше оказывались не те, кто стремились пройти сами, а те, кто, прежде всего, стремились помочь партнеру.

2. Основная часть.

Упражнение «Лелек и Болек дарят подарки».

Цель: знакомство с моделью развития конфликта.

Ход проведения. Ведущий зачитывает подросткам историю «Лелек и Болек дарят подарки».

«Лелек и Болек дарят подарки».

Уже 7 марта два брата Лелек и Болек начали придумывать, что же подарить своей маме на 8 марта. Уединившись у окна, они стали, перебивая друг друга, выкладывать идеи.

- Может, нарисуем открытки и испечем пирог.
- Давай лучше попросим денег у папы и купим большой торт.
- Нет, давай купим что-нибудь другое.
- Надо торт купить.
- Давай лучше...
- Нет, лучше торт!
- Ты чего не даешь мне сказать?!
- Ты сам не даешь, вот слушай, я говорю про торт с фруктами...
- Ты сам подумай, дурак, сколько он стоит, лучше пирог испечь, а купить...
- Ты сам дурак! Деньги из своей копилки зажал, жмот!
- Сам такой, да еще ничего не понимаешь, ничего нормального придумать не можешь, заладил – «торт купить», «торт купить»!
- Это ты без мозгов, двоечник!

- Это ты про меня!!! Я двоечник? Сам ты двоечник!!!

- Ах, так!!!

Началась драка, после которой мальчики были наказаны.

Обсуждение. Часто ли такие истории случаются? Можно ли было не дойти до драки и наказания? Можно ли было ребятам найти такое решение, которое бы устроило обоих? Как это можно было бы сделать? Какие слова усилили ссору и привели к драке?

Далее студентам предлагается выполнить два задания.

Задание 1.

Нарисовать схему-цепочку развития конфликта. В связанных друг с другом кружках записать последовательные действия ребят. После этого обозначить этап, на котором начинается конфликт.

Обсуждение. Какие действия ребят приводят к конфликту (нежелание решить проблему совместно, агрессивные высказывания, использование оскорблений и т. д.)? Как можно было бы решить проблему, не допустить ссоры.

Задание 2.

Придумать или вспомнить жизненные ситуации, когда появляющаяся проблема привела к конфликту, с дальнейшим анализом ситуации по схеме развития конфликта. Разработать и разыграть второй вариант ситуации, в котором конфликт успешно бы разрешился.

Обсуждение. Студенты поочередно рассказывают придуманные конфликтные ситуации и демонстрируют их конструктивное решение.

3. Завершающая часть.

Занятие 6.

Цель – формирование представлений о неизбежности возникновения конфликтов в жизни людей, развитие навыков конструктивного решения конфликтов путем принятия коллективного решения.

1. Вводная часть.

Упражнение «Замороженные».

Цель: разминка; развитие навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия.

Ход проведения. Участники неподвижно сидят в кругу и изображают «замороженных» - людей без эмоций, не реагирующих ни на что происходящее вокруг (при этом закрывать или отводить глаза им нельзя, они должны смотреть вперед). Водящий выходит в центр круга и пытается «разморозить» кого-нибудь из них – своими жестами, мимикой, высказываниями вызвать у него ответную мимику или какое-нибудь движение тела. Ему нельзя делать только две вещи: прикасаться к другим участникам и ругаться нецензурными словами. Кто «разморозился», т. е. допустил выразительную мимику или движение, выходит в центр и присоединяется к водящему, теперь они пытаются активизировать других учащихся уже вдвоем. Каждый последующий «разморозившийся» тоже выходит к ним. Кто продержится в кругу дольше всех?

Обсуждение. Что помогало не реагировать на происходящее вокруг, внутренне отгораживаться от других людей? В каких жизненных ситуациях может пригодиться такой навык? А какие действия окружающих легче всего выводили их этого состояния?

2. Основная часть.

Ролевая игра «Необитаемый остров».

Цель: развитие навыков сотрудничества в конфликтных ситуациях.

Ход проведения. Студентам предлагается следующая ситуация: в результате кораблекрушения вы оказались на необитаемом острове с богатой растительностью и животным миром. Есть на острове и ядовитые растения, и хищные животные. Помощи ждать не приходится.

Игра начинается с распределения ролей: кто и что будет делать, за что отвечать, как будут принимать решения, кто будет руководить жителями острова? Обращается внимание на распределение пищи: поровну или по трудовому вкладу. Отдавать ли большую часть пищи сильным, чтобы лучше работали, или слабым, чтобы выжили? Что делать с человеком, который

решил жить сам по себе и вдруг тяжело заболел? Будут ли праздники, выходные?

Разрабатывается нравственный кодекс из 10 правил: четких, обеспечивающих выживание, сотрудничество и предотвращение конфликтов. Предусматриваются санкции за нарушение правил.

Обсуждение. Подчеркиваются положительные стороны общения, удачные способы принятия коллективного решения, умение учитывать мнение остальных и отвечать за себя.

3. Завершающая часть.

Занятие 7.

Цель – актуализация знаний о различных стратегиях поведения в ситуациях межличностного конфликта, определение эффективности каждой из стратегий поведения.

1. Вводная часть.

Упражнение «Пишущая машинка».

Цель: разминка; развитие внимательности и навыков группового взаимодействия.

Ход проведения. Участники изображают клавиатуру пишущей машинки. Так как количество студентов в группе обычно гораздо меньше количества букв в алфавите, каждому достается несколько букв. Ведущий диктует фразы, остальные участники «печатают» их – когда встречается их буква, громко произносят ее, подпрыгивают и хлопают в ладоши.

Обсуждение. Длительного обсуждения не требуется, достаточно обмена впечатлениями.

2. Основная часть.

Ролевая игра «Конфликты».

Цель: демонстрация на жизненных примерах различных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Ход проведения. Участникам предлагается несколько конфликтных ситуаций, развитие которых они разыгрывают в парах. Еще несколько

ситуаций могут придумать сами студенты. Получившиеся сценки обсуждаются в кругу.

Примеры конфликтных ситуаций.

1. Ты договорился(-лась) идти на дискотеку с друзьями (подругами) по случаю дня рождения. А родители говорят: «Никуда ты не пойдешь, на ночь глядя».
2. Одногруппник взял у тебя учебник и обещал вернуть на следующий день. С тех пор прошла неделя, а учебник он так и не вернул. Учебник очень нужен тебе для подготовки домашнего задания. Вчера ты позвонил ему домой и напомнил про учебник, и одногруппник обещал тебе его принести. На следующий день он говорит: «Извини, я забыл, куда его положил, и теперь не могу найти».
3. За контрольную работу по психологии ты получил, как тебе кажется, несправедливую оценку. Однако преподаватель на твою просьбу объяснить, почему он поставил такую оценку, ответил: «У меня на это нет времени. Я лучше знаю, какие оценки нужно ставить».

Обсуждение. При обсуждении это ролевой игры следует обратить внимание на конструктивность использования различных стратегий поведения в данных конфликтных ситуациях. Также необходимо совместно найти ту стратегию поведения, которая приведет к разрешению конфликта.

3. Завершающая часть.

Занятие 8.

Цель – развитие навыков конструктивного решения конфликтов.

1. Вводная часть.

Упражнение «Круг с закрытыми глазами».

Цель: разминка; координация совместных действий.

Ход проведения. Студенты собираются плотной группой в центре аудитории. По команде ведущего все закрывают глаза и, не произнося вслух ни одного слова, пытаются выстроиться в круг. Можно предложить

выстроиться в квадрат и треугольник. Если участников слишком много, можно разбить их на группы.

Обсуждение. После выполнения упражнения студенты обсуждают, что получилось, какие были трудности, что помогало в работе?

2. Основная часть.

Упражнение «Анализ конфликтных ситуаций».

Цель: формирование навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Ход проведения. Участники делятся на 5 групп. Каждая группа получает описание конфликтной ситуации и задание найти такое его решение, чтобы оно максимально учитывало интересы обеих сторон.
Конфликтные ситуации.

1. В семье двое братьев-студентов. Чтобы не опаздывать на первую пару, надо встать в 7 часов утра, в течение получаса умыться, позавтракать, собрать портфель и выйти из дому. У братьев постоянно возникают конфликты, кому первым идти в ванную (никто не хочет вставать на 10 минут раньше, чтобы умыться до подъема второго брата).
2. На одной из перемен все студенты бегут перекусить в кафе, поэтому там часто возникают конфликты из-за того, что не все успевают поесть.
3. Ты любишь слушать громкую музыку, а твой сосед по комнате в общежитии предпочитает тишину, по этому поводу у вас с ним часто возникают конфликты.
4. Перед сном ты просматриваешь любимые журналы. Это занятие настолько захватывает тебя, что ты не можешь оторваться и лечь, наконец, спать. Из-за этого у тебя происходят конфликты с родителями.
5. Каждый день к концу занятий в закрепленной за группой аудитории становится довольно грязно. Никто из группы не хочет убрать мусор, так как каждый считает, что если он лично не сорил, то и убирать не

обязан. По поводу чистоты в закрепленной за группой аудитории постоянно возникают конфликты.

Через 10 минут группы представляют свои варианты решения конфликтных ситуаций.

Далее ведущий делает акцент на том, что самый конструктивный способ решения конфликтных ситуаций – сотрудничество. Для того чтобы конструктивно разрешать конфликты в различных областях взаимодействия людей, существуют определенные правила:

- 1) Выясните как можно точнее, в чем именно дело, какова причина разногласий.
- 2) Постарайтесь найти максимальное количество вариантов решения конфликта.
- 3) Дайте оценку всем вариантам и выберите тот, что максимально соответствует интересам всех сторон конфликта, договоритесь действовать в соответствии с ним.
- 4) Обязательно следуйте достигнутым договоренностям.
- 5) Обсудите, что вы предпримите, если дела пойдут не так. Как вы хотели.

Обсуждение. Что было самым трудным в выполнении задания и почему.

3. Завершающая часть.

Занятие 9.

Цель – освоение студентами техник «активного слушания» и «Я-высказывания».

1. Вводная часть.

Упражнение «Топ 9».

Цель: разминка; развитие умения внимательно слушать партнера по общению.

Ход проведения. Участники разбиваются на пары. Один рассказывает о чем-нибудь в течение 1-2 минут. Слушающий старается запомнить всю

информацию, а затем очень подробно пересказать ее. Затем играющие меняются ролями.

Обсуждение. Длительного обсуждения не требуется, достаточно обмена впечатлениями.

2. Основная часть.

Теоретическое введение. Для того чтобы научиться общаться без «лишних» конфликтов, а возникшие конфликты разрешать максимально продуктивно, необходимо овладеть, как минимум, двумя умениями: слушать, слышать и понимать собеседника и сообщать ему о своих нуждах, интересах, проблемах. Овладению этими техниками способствует освоение двух техник: «активного слушания» и «Я–высказывания».

Далее ведущий знакомит студентов с основными правилами, фазами, приемами «активного слушания» и «Я-высказывания».

После студентам предлагается выполнить несколько заданий, для того чтобы на практике применить техники «активного слушания» и «Я-высказывания».

Задание 1. «Активное слушание».

Цель: освоение основных приемов «активного слушания».

Обсуждение. Студенты поочередно зачитывают свои ответы, проверяется правильность выполнения задания.

Задание 2. «Беседа».

Цель: освоение основных приемов «активного слушания».

Ход проведения. Студенты разбиваются на пары и начинают беседу на любую тему. В беседе обязательно необходимо применять приемы «активного слушания».

Обсуждение. Сложно ли было в беседе применять «активное слушание»? Как повлияло «активное слушание» на ход вашей беседы?

Задание 3. «Преобразуй фразы».

Цель: освоение основных приемов «Я-высказывания».

Варианты ответов в ситуациях коммуникации

Ситуация и фраза первого говорящего	Предположительное чувство первого говорящего	Ответ второго говорящего («активное слушание»)
Один мой приятель забрал у меня любимую книгу.	Обида, бессилие	Тебе обидно, что твой приятель забрал у тебя любимую книгу.
Студент перед парой говорит преподавателю: «Я сегодня не готов к занятию. Не спрашивайте меня, пожалуйста».	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Родитель в беседе с куратором группы говорит: «Мне кажется, что моего сына обижают одногруппники».	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Студент обращается к приятелю: «Я больше не пойду на занятия к этому преподавателю».	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Родители обращаются к сыну-студенту: «Нам кажется, тебе не стоит дружить с этими ребятами».	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Преподаватель обращается к студенту: «Ты совсем перестал заниматься».	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно

Ход проведения. Студентам предлагается преобразовать «Ты-высказывания» в «Я-высказывания»:

«Вечно ты мне мешаешь слушать»;

«Твоя просьба неуместна»;

«Не говори ерунды. Это предложение нереально».

Обсуждение. Проверяется правильность выполнения задания.

Ход проведения. Студентам предлагается заполнить таблицу.

Задание 4. «Я-высказывания».

Цель: освоение основных приемов «Я-высказывания».

Ход проведения. Студентам предлагается заполнить таблицу.

Таблица 3

Варианты ответов в ситуациях коммуникации

Ситуация	Чувства	Ваша фраза
Мама с дочкой опаздывают в гости. Дочке во что бы то ни стало надо надеть не приготовленное заранее платье, а другое.	Раздражение	«Когда ты в последний момент выбираешь одежду, я раздражаюсь, потому что мы можем из-за этого опоздать. Давай ты сейчас наденешь это платье, а в следующий раз ты приготовишь свое любимое платье».
На твой день рождения пришло мало человек.	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Твой приятель, попросив у тебя книгу на несколько дней, до сих пор не возвращает ее.	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Вы договорились пойти на дискотеку, а приятели не пришли.	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Родители запрещают поздно возвращаться домой.	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно
Вы громко включили музыку, а соседи по общежитию требуют ее выключить.	Заполните самостоятельно	Заполните самостоятельно

Обсуждение. Студенты поочередно зачитывают свои ответы, проверяется правильность выполнения задания.

3. Завершающая часть.

Занятие 10.

Цель – развитие навыков вчувствования в другого человека, предвидение его действий; развитие навыков психологического проникновения в мир другого человека.

1. Вводная часть.

Упражнение «Видение других».

Цель: разминка; развитие навыков вчувствования в другого человека.

Ход проведения. Один из участников садится спиной к группе. Он должен детально описать (по предложению группы) внешний вид кого-то из участников. Вариант – один из участников садится в центр, а другой должен детально восстановить последовательность его поведения, например, за последние полчаса, или в самом начале занятия и т. д. Упражнение повторяется несколько раз.

Обсуждение. Обсуждение направлено на то, чтобы выяснить, легко или трудно было выполнить задание. Какие трудности испытывали при выполнении упражнения? Что помогало правильно выполнить задание?

2. Основная часть.

Упражнение «Угадай, кто это?».

Цель: развитие рефлексивных навыков, наблюдательности, межличностного восприятия, эмпатии.

Ход проведения: Каждый из участников составляет подробную психологическую самохарактеристику, не указывая на такие признаки, по которым можно сразу же узнать человека. В этой самохарактеристике должно быть не менее 10-12 предложений, признаков человека.

Затем все написанное сдается ведущему, он все перемешивает и зачитывает вслух одну за другой самохарактеристики. Задача группы – узнать по самохарактеристикам их авторов.

Обсуждение. По каким признакам вы узнали человека? С какими трудностями вы столкнулись при выполнении задания?

Упражнение «Эмпатия».

Цель: развитие навыков психологического проникновения в мир другого человека.

Ход проведения. Один из участников выходит из аудитории. Остальные участники характеризуют его, называя черты, свойства, привычки, т. е. высказывают свое мнение о вышедшем, причем только в положительном ключе. Кто-то из участников записывает содержание высказываний и их авторов.

Затем приглашается вышедший, и ему зачитывается перечень мнений о нем, но без указаний их авторов. Главная задача вошедшего – определить, кто мог о нем такое сказать. Так угадываются авторы примерно 10 высказываний. Затем ведущий зачитывает остальные высказывания, но уже с указанием их авторов. Упражнение повторяется несколько раз.

Обсуждение. По каким признакам вы узнали человека? С какими трудностями вы столкнулись при выполнении задания?

Упражнение «Психологический портрет».

Цель: развитие наблюдательности, межличностного восприятия.

Ход проведения. Каждый участник составляет список черт характера, свойств и качеств кого-либо из группы, не указывая прямо на те качества, по которым очень легко узнать описываемого человека. В такой психологической характеристике должно содержаться 10-12 черт. Затем каждый написавший по очереди зачитывает свое произведение вслух, а группа определяет, кто же это?

Обсуждение. Что помогло вам угадать человека? Если вам не удалось выполнить задание, то почему?

3. Завершающая часть.

Занятие 11.

Цель - развитие навыков определения, распознавания эмоционального состояния собеседника.

1. Вводная часть.

Упражнение «Здравствуйте».

Цель: разминка; развитие способности к выражению и определению эмоциональных состояний по интонации.

Ход проведения. Участники получают список слов, обозначающих различные душевные состояния. Им предлагается ходить по аудитории, встречаться друг с другом случайным образом. При встрече они должны поздороваться, поговорить и попрощаться с оттенками радости, грусти, удивления, безразличия, наступательности, робости, уверенного достоинства, уважения, иронии, страха, нежности, недовольства, восхищения, лести, обиды, высокомерного пренебрежения. С какой интонацией, в каком состоянии участники будут беседовать, они решают сами. Во время этого разговора участников надо одновременно точно выразить заданное состояние и угадать, в каком душевном состоянии находится партнер. Разговор продолжается 1-2 минуты. После чего партнеры высказывают свои предположения о душевном состоянии собеседника.

Обсуждение. Обсуждение направлено на выявление критериев, по которым студенты определили то или иное эмоциональное состояние другого человека.

2. Основная часть.

Упражнение «Изобразить эмоциональное состояние».

Цель: самостоятельное определение критериев, по которым можно распознать эмоциональное состояние человека.

Ход проведения. Участники группы делятся на две подгруппы. Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и продумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая подгруппа показывает то, что она подготовила, вторая подгруппа отгадывает, какое чувство или эмоции изображены. Затем подгруппы меняются местами. Упражнение повторяется несколько раз.

Обсуждение. По каким признакам определили то или иное эмоциональное состояние? Необходимо перечислить те конкретные проявления невербального поведения человека (мимики, пантомимики, жестикуляции, действий с предметами, голоса, речи, дыхания, изменения цвета лица, изменение дистанции и др.), которые являются сигнально значимыми для понимания эмоциональных состояний других людей.

Упражнение «Фотография».

Цель: развитие навыков определения эмоционального состояния человека.

Ход проведения. Студентам предъявляются фотографии, на которых люди изображены в определенном эмоциональном состоянии. Каждый студент определяет содержание эмоции.

Обсуждение. Обращается внимание на адекватность восприятия эмоционального состояния, студенты обосновывают выбор той или иной эмоции, называют критерии, по которым они определяли эмоциональное состояние и т.д.

Упражнение «Вербализация эмоциональных состояний».

Цель: формирование навыков понимания переживаний другого человека; развитие навыков сопереживания, сочувствия.

Ход проведения. Задание проводится в тройках или четверках, состав которых определяют сами участники по критерию наилучшего знания партнеров. Затем участникам дается следующая инструкция: «В опыте каждого из нас есть ситуации, которые сопровождались глубокими эмоциональными переживаниями. Вспомните одну из таких ситуаций и расскажите о ней в своей подгруппе. Постарайтесь описать свое состояние в этот момент как можно детальнее, чтобы слушатели смогли «вчувствоваться» в него». Затем участники каждой подгруппы по очереди рассказывают о своих ситуациях.

Обсуждение. После завершения упражнения проводится обсуждение возникших впечатлений. Студенты делятся трудностями, с которыми они столкнулись, пытаясь «вчувствоваться» в другого человека.

3. Завершающая часть.

Занятие 12.

Цель - развитие умения поставить себя на место другого человека, развитие эмпатии.

1. Вводная часть.

Упражнение «Назови эмоцию».

Цель: разминка: настрой на эффективную работу.

Ход проведения. В течение 3-5 минут участники по очереди называют известные им эмоции. Кто замешкался, выбывает из игры. Побеждает тот, кто назовет эмоцию последним.

Обсуждение. Длительного обсуждения не требуется, достаточно обмена впечатлениями.

2. Основная часть.

Упражнение «Внутренний голос».

Цель: развитие способности к эмпатии и идентификации с другим человеком.

Ход проведения. Выбирается пара участников, один садится в кресло, другой становится ему за спину и исполняет роль «внутреннего голоса» первого. «Внутренний голос» от имени первого участника говорит, что он чувствует в данный момент и почему. Затем первый участник оценивает правильность слов «внутреннего голоса». Упражнение повторяется несколько раз, пока в нем не примут участие все студенты.

Обсуждение. После проведения упражнения проводится обсуждение возникших впечатлений. Какие трудности возникли при выполнении задания?

Упражнение «Поставь себя на место другого».

Цель: развитие эмпатии, навыков эмоциональной децентрации.

Ход проведения. Студентам предлагается вспомнить несколько конфликтных ситуаций с одноклассниками, родителями или преподавателями. Затем необходимо попробовать поставить себя на место партнера по конфликтному общению, «прокрутить» ситуацию вновь, после чего ответить на вопрос от лица этого человека, какое впечатление он произвел на вас. Затем участникам предлагается проиграть ту же ситуацию, но таким образом, чтобы оставить у собеседника приятные воспоминания.

Обсуждение. Обсуждение направлено на выявление трудностей при выполнении задания.

Упражнение «Пойми другого».

Цель: развитие навыков вчувствования в другого человека.

Ход проведения. Каждый член группы должен в течение 1-2 минут описать настроение кого-либо в группе. Представить себе, прочувствовать человека, его состояние, эмоции, переживания и все изложить на бумаге. Затем все описания зачитываются вслух, а тот, чье настроение описывали, соотносит описание со своим действительным состоянием и подтверждает достоверность проникновения или опровергает его.

Обсуждение. Обсуждение направлено на выявление критериев определения эмоций, чувств, переживаний другого человека.

2. Завершающая часть.

Список литературы:

1. Битянова, М. Р. Горе не беда // Школьный психолог / М. Р. Битянова. - 1999.- №2.- С.16.
2. Васильев, Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2006. – 174 с.
3. Иванов, А. А. Педагогические условия предупреждения конфликтов в подростковом возрасте / А. А. Иванов. Дис. ... канд. пед. наук.- М., 2001. - 250 с.
4. Иванова, Е. Н. Эффективное общение и конфликты / Е. Н. Иванова. – СПб. – Рига, Педагогический центр «Эксперимент», 1997. – 74 с.
5. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов.- СПб.: Питер, 2005.- 160 с.: ил.
6. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. - СПб.: Питер, 2002.-464 с.
7. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фейр. - М.: АО Стрингер, 1992.-116 с.
8. Мелибруда, Е. Я – Ты – Мы: Психолог. Возможности улучшения общения: Пер. с польск. / Вступ. ст. и общ. ред. А. А. Бодалева и А. Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.: илл.
9. Москвина, Н. Б. Восхождение к конфликтологической компетентности / Н. Б. Москвина. - М.: АПК и ПРО, 2001.- 89 с.
10. Осипова, М. П. Часы профилактики: конфликты в подростковом возрасте / М. П. Осипова // Школьный психолог. – 2005. - № 2.
11. Порваткина, О. В. Психологические условия формирования эмпатических действий у подростков / О. В. Порваткина. Дис.... канд. психол. наук. – Балашов, 2002. – 154 с.
12. Прутченков, А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М., 1992. – 48 с.
13. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. - СПб.: Питер, 2003.-250 с.: ил.

2.7. Развитие уверенности в себе у студентов вуза

*Верьте в себя, и вам всегда будет на
Кого положиться, и все препятствия
станут преодолимы.
Дж. Э. Смит*

Современный мир требует от человека уверенности в себе самостоятельности, инициативности, предприимчивости. В период студенчества происходит становление личности, социализация человека, активный поиск своего места в обществе. Взрослея, человек начинает познавать на качественно новом уровне мир физический, совсем по-другому выстраивает взаимоотношения с окружающими, пробует себя в новых ролях. Студенческий возраст является заключительным этапом формирования взрослого человека, именно поэтому так важно формировать в этом возрасте уверенное поведение [1].

Уверенность в себе формирует способность личности эффективно строить общение и продуктивно реализовать свои коммуникативные способности, быстро ориентироваться в возрастающем потоке информации и находить пути решения возникающих трудностей и проблем. Напротив, человек, не обладающий данным качеством, впоследствии может столкнуться с рядом проблем, как в личной, так и в профессиональной сфере. Неадекватность самооценки неблагоприятно влияет на взаимоотношение с окружающими людьми, создает психологические трудности, влияет на здоровье студентов, состояние их духовно-нравственного благополучия. Кроме того, достаточно распространенным является тот факт, что многие молодые люди встречаются с проблемой равнодушия и непонимания социальной среды, которые влияют на возникновение двух крайностей поведения и состояния личности: неуверенности и агрессивности.

Отсутствие уверенности в себе может препятствовать успешному выполнению социально-профессиональных ролей и снижает чувство ответственности, лишает возможность выразить собственный творческий потенциал, выработать самостоятельную линию поведения. Как отмечают большинство практиков, реализация способностей к освоению будущей специальности проходит успешнее у уверенных в себе, творческих студентов.

Адекватный уровень развития уверенности в себе является важным личностным качеством профессионала, который ведёт человека к успеху в любой жизненной ситуации. Отсюда возрастает необходимость развития у студентов личностных качеств, которые не только способствуют оптимизации процессов адаптации к условиям обучения в высшей школе, но и формируют их личностную и профессиональную успешность в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, в условиях модернизации системы высшего образования, создание психологической службы в ВУЗе представляется значимым критерием не только в связи с задачами повышения профессиональной подготовки специалистов, но и с созданием условий для развития и самореализации личности студентов. Сущность психологического сопровождения заключается в оказании помощи и поддержки студентов в принятии решения сложных жизненных ситуаций.

В большей степени в психологической помощи нуждаются студенты первых курсов. Переживая личные психологические проблемы, они испытывают серьезные затруднения в процессе социально-психологической адаптации к условиям ВУЗа, к требованиям преподавателей, к новому учебному коллективу. Несомненно, им необходима психологическая помощь, направленная на формирование навыков саморегуляции психоэмоционального состояния, успешного и уверенного поведения, направленного на достижение поставленной цели [3].

Реализация психологической поддержки и помощи студентам возможна в виде тренинговых занятий, направленных на решение распространенных проблем студенческой молодежи, среди которых: адаптация к новой образовательной среде, преодоление субъективных и объективных трудностей в самом образовательном процессе и т.д. В результате участия в подобных мероприятиях у студентов формируется уверенность в себе, психологическая культура, эмоциональная гибкость, способность сохранять психологическое здоровье.

Приведем пример авторского тренингового занятия для студентов, направленного на отработку навыков уверенного поведения, развитие регуляции эмоционального состояния, повышение личного и профессионального роста, самопознание, самосовершенствование.

Тема занятия: Повышение уверенности в себе

Упражнение 1.«Внимание»

Цель упражнения: Развитие зрительного канала восприятия, тренировка наблюдательности.

Ход упражнения: Участники объединяются в пары. Ведущий предлагает внимательно рассмотреть внешний вид своего партнера в течение двух минут. Через две минуты он просит всех участников отвернуться друг от друга и внести три изменения в своей внешности (расстегнуть пуговицу на кофте, снять украшения, снять часы или надеть их на другую руку и т.д.). Затем участникам снова предлагается встать лицом друг к другу и назвать, что изменил на себе партнер.

Обсуждение: Участники делятся своими впечатлениями о том, насколько они наблюдательны.

Сегодня мы поговорим о том, как влияет уверенность в себе на поведение человека. Наша уверенность или неуверенность в себе выражается через определенное выражение лица, манеру говорить, жесты, позу походку и т.д.

Жесты, характерные для людей, неуверенных в себе, могут быть следующими: закрытые позы; переплетенные пальцы рук, причем большие пальцы нервно двигаются; во время разговора такой человек стремится загородить лицо, прикрывая рот, почесывая нос, лицо или голову; ходит немного ссутулившись, с опущенной головой. Многие жесты пальцев отражают неуверенность, внутренний конфликт или опасения. Ребенок в таком случае сосет палец, подросток грызет ногти, а взрослый часто замещает палец ручкой или карандашом, грызет их, стучит по столу.

На признаки уверенности в себе указывают гордая осанка, прямая спина, открытая поза, широко развернутые плечи.

Все это лишь некоторые, наиболее яркие внешние признаки уверенности или неуверенности. В реальной жизни их гораздо больше.

При этом, голос, мимика, жесты и поведение не только являются отражением внутреннего состояния, но и, благодаря механизму обратной связи в свою очередь, влияют на то, как ощущает себя человек. Поэтому, очень важно вести себя уверенно, и ощущение тоже изменится. Наоборот, неуверенное поведение и жесты влекут за собой сильное переживание неуверенности.

Упражнение 2. «Улыбка»

Цель упражнения: Расширение знаний участников о различных видах улыбок, формирование умения управлять выражением своих чувств.

Ход упражнения: Ведущий предлагает участникам примерить самые разные улыбки на себя.

Варианты улыбок: открытая, насмешливая, добрая, заговорщицкая, вежливая, холодная, радостная, надменная, «сквозь зубы».

Далее участникам предлагается придумать и показать, какие еще могут быть варианты улыбок.

Обсуждение: Ведущий обсуждает с участниками информацию о том, что улыбка является одним из наиболее надежных способов снятия напряжения, тревоги. Кроме того, улыбка – это еще и знак того, что человек

уверен в себе и готов действовать. Поэтому так важно улыбаться чаще! Улыбка способствует не только повышению настроения, но и сохранению энергетического тонуса. А теплая, доброжелательная, внутренняя улыбка должна быть всегда.

Упражнение 3. «Уверенное, неуверенное и агрессивное поведение»

Цель упражнения: Развитие умения отличать уверенное поведение от неуверенного и агрессивного.

Ведущий: Изучая причины неуверенности в себе, А. Лазарус сформировал идею о том, что причиной неуверенности в себе является недостаток способов поведения.

Согласно А. Лазарусу, взрослый, уверенный в себе человек должен обладать следующими характеристиками:

- способностью открыто говорить о своих желаниях и требованиях;
- способностью сказать «нет»;
- способностью открыто говорить о своих позитивных и негативных чувствах; устанавливать контакты, начинать и заканчивать разговор [4].

Студентам необходимо научиться адекватно оценивать собственное поведение, обращать внимание на такие качества, как уверенность или неуверенность в себе и агрессивность.

Ход упражнения: Ведущий предлагает участникам продемонстрировать уверенную, неуверенную и агрессивную реакцию в различных гипотетических ситуациях. Например, можно предположить, что вам не вернули деньги, которые одолжили во время. Уверенность поведения можно выразить следующим высказыванием: «Я считал, что мы договорились, когда ты обещал мне вернуть деньги сегодня. Буду признателен, если ты принесешь деньги не позднее чем в пятницу». Агрессивное поведение может проявиться следующим образом: «Я знал, что тебе нельзя доверять, когда ты обещал, что вернешь деньги. Я хочу получить свои деньги!» Неуверенность в поведении может выражаться высказыванием типа: «Я знаю, что надоедаю

тебе, но, как ты думаешь, не сможешь ли ты вернуть мне деньги в ближайшее время?»»

В этом же ракурсе рассмотрим подобные ситуации:

– Вы смотрите фильм в кинотеатре, а позади вас кто-то громко разговаривает. Вы оборачиваетесь и говорите:...

– Вы пришли в ресторан или кафе, но вас не устраивает место, которое вам предложили. И вы говорите администратору:...

– Ваш хороший знакомый ставит вас в неловкое положение, рассказывая при всех истории о вас, и вы говорите ему:...

Задачей студентов является продемонстрировать уверенную, неуверенную и агрессивную реакцию в каждой из предложенных ситуаций.

Обсуждение: После выполнения упражнения все участники получают обратную связь, как от ведущего, так и от других членов группы, которые оценивают степень уверенности, неуверенности или агрессивности его высказываний, а также невербальные проявления: выражение лица, жесты, звучание голоса.

Следует учесть, что визгливый, срывающийся на крик голос может говорить о грубости и одновременно неуверенности; робкий, заискивающий тон – о сильной неуверенности, отказе от своих прав; ровный, спокойный голос, не угрожающий, но и не унижающийся, свидетельствует об уверенности.

Еще одним важным элементом уверенного поведения является взгляд – сильное и мощное средство воздействия на другого человека, особенно на его эмоциональную сферу. Как правило, люди смотрят друг на друга 30-60% времени общения. Открытый, прямой, доброжелательный или спокойный взгляд, который направляется на собеседника и время от времени отводится в сторону, свидетельствует об уверенности и искреннем внимании к нему. «Сверление глазами», напряженный, настойчивый, пристальный взгляд – это признаки агрессивного поведения. Мимолетные короткие встречи глазами,

взгляд, направленный в сторону от собеседника, ощущение неудобства, говорят о неуверенности или о чувстве вины

Мини-лекция «Саморегуляция»

Конечно, для формирования уверенности в себе необходимо знать и уметь пользоваться приемами саморегуляции, которые позволяют владеть своим эмоциональным состоянием.

Данные приемы можно применять в любых ситуациях. В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устраняется эмоциональная напряженность);
- эффект восстановления (ослабляются проявления утомления);
- эффект активизации (повышается психофизиологическая реактивность).

Давайте вспомним наиболее доступные способы саморегуляции – естественные приемы регуляции организма:

- юмор, смех, улыбка;
- размышления о чем-либо приятном;
- расслабления мышц, различные движения типа потягивания;
- наблюдение за пейзажем вокруг или за окном;
- рассматривание фотографий, других приятных, дорогих для человека вещей в помещении;
- купание (реальное или мысленное в солнечных лучах);
- глубокое вдыхание свежего воздуха;
- чтение стихов, романов и т.д.;
- высказывание или получение похвалы, комплиментов.

Существуют и другие способы саморегуляции (самовоздействия). Перечислим их.

Способы, связанные с дыханием

Управление дыханием – это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Глубокое брюшное дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров,

способствует релаксации, то есть мышечному расслаблению. Частое грудное – наоборот, обеспечивает высокую активность организма, поддерживая нервно-психическую напряженность.

Способ использования дыхания для саморегуляции

Сидя или стоя постарайтесь по возможности расслабить мышцы тела и сосредоточьте внимание на дыхании.

1. Насчет 1 – 2 – 3 – 4 делайте медленный глубокий вдох (живот выпячивается вперед, а грудная клетка остается неподвижной).

2. На следующие четыре счета задержите дыхание.

3. Затем сделайте плавный выдох на счет 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6.

4. Снова задержите дыхание перед следующим вдохом на счет 1 – 2 – 3 – 4.

Уже через минуту такого дыхания вы заметите, что ваше состояние стало более спокойней и уравновешенней.

Способы, связанные с управлением тонусом мышц, движением

Под воздействием психических нагрузок возникают мышечное напряжение, зажимы. Снятию нервно-психической напряженности и восстановлению сил способствует умение их расслаблять возникшие мышечные зажимы.

Упражнение 4.1. Расслабление по системе йоги

Инструкция: Сильно напрягите все тело на 5 секунд, затем отпустите напряжение всех мышц. Сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов. Напрягите одну ногу (левую для мужчин, правую – для женщин), расслабьте ее. Напрягите другую ногу – расслабьте. Напрягите бедра – отпустите напряжение. Напрягите область поясницы – отпустите. Середину спины... – отпустите. Верх спины... – отпустите. Плечевой пояс... – отпустите... Напрягите руки – расслабьте... Шею... – расслабьте... Затылочную часть головы – расслабьте... Представьте, что вы напрягаете теменную часть головы – расслабьте... Височную область – расслабьте... Лоб... Глаза... Нос и скулы... Рот... Нижнюю челюсть... Шею... Грудь...

Диафрагму... Живот... Тазовую область... Наружную поверхность ног...
Ступни... Нижнюю поверхность стоп...

Упражнение 4.2. «Вспомни что-нибудь неприятное»

Инструкция: Закройте глаза и вспомните в течение 1 минуты неприятное событие, происшедшее с вами совсем недавно, со всеми подробностями и, не открывая глаза, постарайтесь застыть в том положении, в котором вы находились в процессе воспоминания. С помощью «внутреннего взгляда посмотрите» на то состояние, в котором находятся мышцы тела поочередно (начиная с лицевых мышц, заканчивая мышцами стоп), запомните данное состояние и те ощущения, которые возникли.

Дышите глубоко и очень медленно выдыхайте.

На вдохе старайтесь еще сильнее напрячь места зажимов (до дрожания мышц).

Прочувствуйте это напряжение.

На выдохе резко сбросьте это напряжение.

Повторите так несколько раз.

Обсуждение:

– какие ощущения возникли у вас в процессе воспоминания?

– какие ощущения были в ваших мышцах?

– где больше всего чувствовалось напряжение?

– приятным или неприятным было такое состояние?

Дискуссия о том, какой вред для здоровья наносит постоянное напряжение и способах профилактики мышечного напряжения.

Далее участникам вновь предлагается погрузиться в воспоминания той же ситуации, однако при этом, необходимо контролировать мышечное напряжение и в случае его возникновения – расслабиться. Хорошо расслабленные мышцы дают ощущение тепла и приятной тяжести. Если зажим снять не удастся, особенно на лице, попробуйте разгладить его с помощью легкого самомассажа круговыми движениями пальцев (можно поделаться гримасы – удивления, радости и т.д.).

Обсуждение: После проведения упражнения все участники обсуждают:

- насколько им удалось расслабиться;
- какие ощущения возникли у них после расслабления;
- как эти ощущения повлияли на настроение;
- осталось ли еще напряжение или дискомфорт в теле.

4.3. Упражнение «Погода» (телесно-ориентированное)

Инструкция: Участники разбиваются на пары. Один поворачивается к партнеру спиной, он – бумага, второй – художник. Ведущий предлагает «художникам» нарисовать на «бумаге» (спине) сначала теплый ласковый ветерок, затем усиливающийся ветер, затем дождь, сильный ливень, переходящий в град, снова сильный ветер, переходящий в легкое, теплое дуновение ветерка, а в конце ласковое теплое солнышко, согревающее всю землю. По окончании упражнения, участники меняются местами. Данное упражнение можно выполнять и в кругу, также, становясь друг к другу спиной. В этом случае каждый участник будет являться одновременно и художником, и бумагой. После упражнения все участники высказывают свое мнение и рассказывают об ощущениях, которые появились в процессе игры и после.

Способы, связанные с воздействием словом

Не секрет, что «слово может убить, и слово может спасти».

Вторая сигнальная система есть высший регулятор человеческого поведения. Словесное воздействие задействует сознательный механизм самовнушения, идет непосредственное воздействие на психофизиологические функции организма человека.

Формулировки самовнушений необходимо строить в виде простых, кратких утверждений, с позитивной направленностью (без частицы «не»).

Способ 1. Самопрограммирование

Во многих ситуациях целесообразно вспомнить о своих успехах в подобном положении. Прошлые успехи говорят человеку о его возможностях, скрытых резервах в волевой, духовной, интеллектуальной сферах и развивают уверенность в себе и своих силах. Настроить себя на успех возможно с помощью самопрограммирования.

1. Вспомните ситуацию, в которой вы успешно справились с похожими трудностями.

2. Сформулируйте текст программы. Для наибольшей эффективности можно использовать слова «сегодня», например:

- «Сегодня у меня все получится»;
- «Сегодня я буду самой (ым) выдержанной (ым)»;
- «Сегодня я буду находчивой (ым) и уверенной (ым)»;
- «Мне нравится вести разговор спокойным и уверенным голосом, демонстрировать выдержку и самообладание».

3. Мысленно повторите придуманную фразу несколько раз.

Формулы-настрои нужно произносить вслух перед зеркалом или про себя, по дороге.

Способ 2. Самоодобрение (самопоощрение)

Не часто люди получают положительной оценки своего поведения от окружающих, особенно необходимых в ситуациях повышенных нервно-психических нагрузок. Это является одной из причин увеличения нервозности, раздражительности. Поэтому целесообразно поощрять себя самим.

В случае даже незначительных успехов важно хвалить себя, мысленно проговаривая: «Умница!», «Молодец!», «Как у меня здорово получилось!».

Упражнение 5. «Похвалилки»

Инструкция: Участникам предлагается выполнить следующие действия:

1. Поглаживая себя по голове левой, а затем правой рукой, повторять: «Меня замечают, любят и высоко ценят».

2. Поворачивая голову вправо-влево, повторять: «Все будет хорошо».

3. Приподнимаясь на носках, поднимая руки как можно выше, повторять: «В моей жизни случается только хорошее».

Способы использования образов

Полученные нами позитивные ощущения, наблюдения, впечатления хранятся в нашей памяти. Если пробудить воспоминания в виде образов, то можно пережить их вновь и даже усилить. Использование образов активизирует работу центральной нервной системы. В то время как вербально мы воздействуем в основном на сознание, воображение открывает нам доступ к мощным подсознательным резервам психики.

Способ 1. «Ресурсное состояние»

Для того, чтобы использовать образы для саморегуляции, специально запоминайте ситуации, события, в которых вы чувствовали себя комфортно, спокойно – это будут ваши ресурсные ситуации. При этом, постарайтесь сформировать у себя: зрительные образы приятных событий (что вы видели: облака, цветы, лес); слуховые образы (какие звуки слышали: музыка, пение птиц, журчание ручья, шум дождя); телесные ощущения (что вы чувствуете: тепло солнечных лучей на своем лице, брызги воды, вкус клубники, запах цветущих яблонь).

Упражнение 6.1. «Внутренний луч»

Инструкция: Сидя в кресле или на стуле, примите удобную для вас позу. Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый, солнечный луч, который медленно, постепенно освещает ваше лицо..., шею..., плечи... руки теплым ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются мимические морщинки, исчезает напряжение в области затылка, ослабляются складки на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза..., расслабляются зажимы в уголках губ..., опускаются плечи..., освобождается шея..., грудь.... Внутренний луч формирует новую внешность спокойного, уверенного в себе человека, удовлетворенного собой и своей будущей профессией. Заканчиваем упражнение словами: «Я стал

новым человеком! Я стал спокойным и уверенным в себе! У меня все будет хорошо!».

Упражнение 6.2. «Передача энергии»

Инструкция: 1. Представьте перед собой какой-либо источник энергии, который вас согревает и дает вам энергию. Постарайтесь ощутить, как эта энергия воздействует на переднюю часть вашего тела.

2. Вдохните ее. Представьте такой же источник энергии за вашей спиной. Почувствуйте, как по спине скользят вниз и вверх волны энергии.

3. Ощутите воздействие энергии на правую, а затем на левую половину тела.

4. Представьте источник энергии над головой. Почувствуйте ее воздействие на голову.

5. Теперь источник энергии под ногами. Почувствуйте, как энергией наполняются ступни ваших ног, энергия поднимается выше и распределяется по всему вашему телу.

Обсуждение:

- удалось ли представить источник вашей энергии?
- в каком виде вы ее представили?
- почувствовали вы ее воздействие на тело?
- какие ощущения это у вас вызвало?

Делайте это упражнение, когда вы чувствуете упадок сил и энергии.

Когда вы испытываете ощущения усталости, напряженности выполните следующие действия:

1. Сидя или лежа закройте глаза.
2. Дышите медленно и глубоко.
3. Вспомните одну из ваших ресурсных ситуаций. Представьте себе в том месте, где вы когда-то были и где испытывали полный покой, комфорт, негу. Например, песчаный пляж, тенистый сад, море и др.
4. Как можно ярче вспомните детально все сопровождавшие ее зрительные, слуховые и телесные ощущения.

5. Побудьте внутри этой ситуации несколько минут, ощутите как можно подробнее все, что тогда происходило.

6. Досчитайте то пяти, откройте глаза и вернитесь к вашим повседневным делам.

Если при использовании приема вам удалось расслабиться и достичь состояния покоя, в дальнейшем достаточно мимолетного воспоминания, чтобы вы почувствовали прилив сил и энергии.

Способы, связанные с ситуацией публичной речи

Для некоторых людей публичные выступления представляют собой эмоционально насыщенную, стрессовую ситуацию.

Предлагаем несколько способов, помогающих настроиться на успешное публичное выступление.

Способ 1

Совет от Д. Карнеги «Сосредоточьте свое внимание на сообщении. Представьте, что вы – посыльный, который должен вручить некое послание. Мы не обращаем на посыльного особого внимания. Вся суть в послании. Сосредоточьте на нем свое внимание. Держите его в своем сердце. Знайте его как свои пять пальцев. Верьте в него. А затем говорите убежденно и решительно. Поступайте так, и десять шансов против одного, что вы вскоре станете хозяином положения и будете владеть собой»[2, с. 286].

Однако, как точно замечает Д. Карнеги, если вы не готовы и не знаете, что говорить, никакие приемы не помогут.

Способ 2

Бывают ситуации, когда, даже хорошо зная текст, человек волнуется и не может выступить, как следует. Одной из причин является различие в эмоциональных состояниях во время подготовки и во время выступления. Например, многие готовятся к выступлению чаще всего сидя или даже лежа, расслабившись, а выступают, стоя в напряженном состоянии. Из психологических исследований известно, что чем больше различия в

состояниях человека, когда он получает информацию или обрабатывает ее и когда воспроизводит, тем труднее извлекать ее из памяти.

Следовательно, чем больше человек не уверен в себе, тем более он нуждается в предварительной репетиции. Репетиция в переводе с латыни означает «повторение».

Необходимо репетировать свою речь перед зеркалом, представляя себе аудиторию. При этом важно следить за мимикой, жестами, позой. Особое внимание необходимо уделять голосу и выразительности речи.

В менее сложных ситуациях полезно составлять план ответа, доклада, при необходимости, можно выучить его наизусть. План – это логика вашего выступления, поэтому не стоит им пренебрегать.

Думайте заранее о предстоящем выступлении, но не переживайте заранее возможные неудачи, лучше продумайте, какие вопросы могут быть заданы и, что будете делать в том или ином случае. Например, если вы вдруг почувствуете сильное волнение во время выступления, представьте себе, какие ответы, какие действия в этом случае будут наиболее успешно выражать вашу уверенность в себе, убежденность в том, что вы знаете, о чем говорите.

Приемы, способствующие снятию усталости перед трудоемкой работой.

Если вы устали, но вам предстоит еще сложная объемная работа или же произошло событие, которое выбило вас из колеи, и вы теряете контроль над собой, рекомендуется сделать паузу для саморегуляции с использованием самоприказов успокоения.

В заключение следует отметить, что в работе по профилактике нервно-психической напряженности первостепенная роль должна отводиться развитию жизнерадостности, вере в себя, в окружающих людей и неизменной уверенности в успехе дела, за которое вы взялись.

Также, помните об улыбке как действенном способе снятия нервного напряжения. Кроме всего того, улыбка очень украшает человека, на него

приятно смотреть, а следовательно, это дополнительный способ укрепить уверенность в себе.

Исходя из вышесказанного можно вывести **формулу уверенности:**

1. Сознательное создание осанки и мимики уверенного человека.
2. Искусственное привлечение ощущения внутреннего состояния радости.
3. Создание мысленного образа успеха, ощущение себя успешным человеком (с помощью волевого усилия).

Теперь, когда подробное изучение всех этих тренировок остались позади, вы готовы на практике совершенствовать уверенность в себе. И сейчас как никогда важно научиться быть самим собой, не сравнивать себя с другими. Помните: каждый человек – это уникальная, неповторимая, своеобразная личность, и в этом и заключается его ценность, просто потому, что он – это только он. Безусловно, он достоин любви многих, но в первую – самого себя.

На этом занятие можно было бы и закончить, но возникает вопрос: а что же дальше? Каждому хочется, чтобы его жизнь была наполнена смыслом. А для этого необходимо иметь цель, внутреннее стремление и желание ее реализовать. Действуйте!

А если случится ошибка, помните: это не финал, а промежуточное действие, которое можно исправить. Ну а если вдруг вы опустите руки и захотите сослаться на суету жизни и прочие бытовые трудности, остановитесь и прочтите следующие строки Роберта Энтони из книги «Секреты уверенности в себе».

Есть ли у вас грандиозные планы, великие мечты – начать собственное дело или заняться другой творческой деятельностью? Если быть совершенно честными перед самими собой, ответ тут же придет: большинство людей лелеют эти мечты и по сей день, но оправдывают свою бездеятельность тем, что приходится выполнять другие обязательства, придумывая в свое оправдание совершенно пустые отговорки: «Я был бы счастлив написать роман, но мне приходится заниматься своей работой».

Известно ли вам, что Юлий Цезарь писал свои комментарии ночью в палатке, когда все римское войско спало, а на следующее утро вел своих солдат в сражение? Задумывались ли вы над тем, что такие великие поэты, как Гомер, Мильтон и Данте были слепыми?

Не считайте себя чем-либо связанными и не говорите себе: «О нет, только не с моими возможностями. Я никогда не смогу сделать то, что хочу».

Подумайте о Даниэле Дефо, авторе «Робинзона Крузо»: он создал свою книгу, находясь в тюрьме, а «Дон-Кихот» был написан Сервантесом в мадридской тюрьме.

Вы скажете, что все это замечательно, но вам нужно учиться, работать. Представляете себе толщину романа «Унесенные ветром» Маргарет Митчелл? Она написала его, работая в газете полный рабочий день. Вы чувствуете, что поставлены в проигрышное положение из-за физических недостатков? Подумайте о Шекспире, который в школе выучился едва ли чему-то большему, чем чтение и письму, но продолжал самостоятельно учиться и стал великим литератором.

Вспомните еще раз о заветных желаниях, хранящихся в вашей душе. Взвесьте все аргументы, придуманные вами в оправдание невозможности исполнения вашей заветной мечты. Поймите, что эти оправдания в действительности являются фальшивыми. Отбросьте их в сторону и настройтесь на то, что ваши желания исполнимы и их воплощение находится только в ваших руках [5].

Помните, вы – единственный, кто удерживает вас на месте. Что к этому можно добавить? Только слова Норманна Мейлера: «О, этот жизненный закон – он столь жесток, но справедлив. Ты иль растешь, иль должен заплатить вдвойне за роскошь оставаться прежним».

Шеринг по итогам тренинга

Цель: получение обратной связи по итогам тренинга ,
закрепление ключевых моментов.

Что узнали о себе? О других? Какие навыки сформировались?
Сравните своё состояние до начала занятия и после, что изменилось, что вы чувствуете? Чего вы ждали? Что получили?

Список литературы:

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. / И.А. Зимняя.- М.: Логос, 2000. – 384 с.
2. Карнеги, Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично/Д. Карнеги.– М.: Попурри, 2009. – С. 420 с.
3. 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.
4. Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учебн. пособие / под ред. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999, – 226 с.
5. Стишенок, И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей/И.В. Стишенок. – СПб.: Речь, 2008. – 230 с.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ ВУЗА С ЦЕЛЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

3.1. Психологическая ресурсность личности

Современная действительность предъявляет к человеку высокие требования, связанные с необходимостью решения значительного количества разнообразных задач, находящихся в различных плоскостях жизнедеятельности. Социальные и экономические преобразования, характерные для общества последних десятилетий, порождающие стрессоры разного уровня, являются факторами, негативно влияющими на человека. В связи с этим актуальными являются вопросы эффективного совладания со стрессом, требующего от личности мобилизации всех имеющихся ресурсов.

Ресурсы, в данном контексте, – это система внутренних и внешних условий, способствующих повышению устойчивости личности в стрессогенных ситуациях. Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его жизненной программы и выбор наилучших способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса.

Ресурсные концепции психологического стресса рассматривают адаптационные возможности и способность противостоять трудным жизненным ситуациям во взаимосвязи с персональными ресурсами человека. Ресурсная концепция психологического стресса, предложенная С. Хобфоллом, связывает адаптационные возможности человека с наличием личностных ресурсов. С. Хобфолл считает ресурсами то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

Ресурсы включают:

1) материальные объекты (дом, денежный доход, транспорт, одежда, ценные вещи) и нематериальные (желания, цели);

2) внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.);

3) психические и физические состояния;

4) волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях, либо служат средствами достижения значимых для личности целей.

Согласно данной концепции, стресс возникает в следующих ситуациях:

1) представляющих угрозу потери ресурсов;

2) фактической потери ресурсов;

3) отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов, когда вложение личных ресурсов для достижения желаемого значительно превышает результат.

Ядром ресурсной концепции С. Хобфолла является принцип «консервации» ресурсов: человек стремится получить и сохранить то, что ценно для него, и старается оптимально использовать свои ресурсы; вместе с этим человек стремится восстановить потерянные и приобрести новые ресурсы. Согласно данной концепции, психологический стресс и риск дезадаптации возникает при нарушении баланса между потерями и приобретениями личных ресурсов [1].

То, что психологическая ресурсность личности (ПРЛ) – многогранное понятие, было известно с глубокой древности. Мифы, сказания, былины, притчи полны жизнеописаний Великих Людей, пассионариев, Учителей человечества, героев темных и светлых эпох, чья ресурсность превосходила по масштабу и силе все мыслимые (заданные природными возможностями)

пределы. Культурологически это подавалось всякий раз как уникальный феномен, при отсутствии даже намека на анализ явления, имеющего, несомненно, «земное», естественное происхождение [2]. Напротив, налёт таинственности, сакральная непостижимость, недоступность для большинства людей, порождали тайное желание походить на такую Личность, следовать её пути и её правилам, быть достойным учеником, последователем, апологетом её духовных ценностей, нести в себе частичку её уникальности и совершенства. Это преклонение мы можем видеть и в почитании образа Христа, Будды, Заратустры, восточного мистика Г. Гурджиева, и в стремлении понять «тайну очарования» А. Швейцера, Н.К. Рериха, Джуны Давиташвили, найти источник силы и непоколебимого мужества Че Гевары, Фиделя Кастро, Валерия Чкалова, Юрия Гагарина, открыть тайну гениальности и феноменального трудолюбия Леонардо да Винчи, А.Эйнштейна, Э. Циолковского, С.П. Королёва, И.П. Павлова и многих других.

Тема психологических ресурсов является одной из самых востребованных в психологии и прочих гуманитарных дисциплинах нашего времени. Столь пристальное внимание к данному вопросу обусловлено высоким темпом жизни, необходимостью решать профессиональные и сложные, связанные с духовным выбором, задачи, преодолевать как личностные, так и социальные, экономические, политические трудности.

Тему личностных ресурсов в своих работах рассматривал С.Л. Рубинштейн – в разделах «Возможности и потенции человека», «Волевые качества личности» [3]; Б.Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» [4] указывал на различные человеческие потенциалы – способности, одаренность, трудолюбие. В основе выдвигаемых ими теорий лежит предположение, что психологические и психофизиологические возможности человека ограничены, однако достаточны для достижения большинства поставленных целей.

Понятие «потенциал», ориентированное на оценку возможностей личности, близко к понятию «энергии» в физике.

Э. Фромм выделял три разновидности человеческих ресурсов: мужество (духовная сила), рациональная вера и надежда [5]. Надежда влияет на желание и возможность личностного развития, а также способствует адекватному отношению к будущему и готовности к нему. Вера отвечает за восприятие мира, как полного возможностей, которые необходимо вовремя обнаружить и использовать. Мужество является своего рода защитником веры и надежды, укрепляя их и не давая трансформироваться в негативные явления – иррационализм и неадекватный оптимизм.

Четкого определения, что такое ресурсы, на сегодняшний момент нет. Различные школы и направления психологии по-своему трактуют данный феномен. Общим знаменателем является понимание ресурсов как определенных условий, благодаря которым становится возможным осуществление какой-либо деятельности и каких-либо процессов.

К. Муздыбаев делает основной акцент на то, что ресурсы это жизненные ценности. Он пишет: «ресурсы – это все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды» [6] Они могут быть осязаемыми и символическими, материальными и моральными. Обычно различают два крупных класса – личностные и средовые. Личностные включают навыки и способности, средовые – отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сети. Успешность управления стрессорами напрямую зависит от характера и степени наличных и доступных ресурсов. Поэтому неудивительно, что люди, имеющие высокий социальный статус и всегда сопутствующее ему, материальное сверх благополучие, при возникновении трудных жизненных ситуаций почти никогда не прибегают к тактике избегания, к пассивному выжиданию исхода дела. Они подключают (часто одновременно) множество ресурсных источников, действуют моментально и наверняка, обеспечивая тем самым быстрый и успешный результат.

Бодров В.А. связывает понятие личностных ресурсов с возможностями человека (физическими и духовными), которые, в свою очередь, обуславливают выбор копинг-стратегий и способствуют преодолению стресса [7].

Водопьянова Н.Е. считает, что личностные ресурсы обеспечивают психологическую устойчивость личности, они используются для адаптации к сложным жизненным ситуациям. Это касается и внешних и внутренних переменных [8].

Калашникова С.А. определяет ресурсы как систему способностей к устранению противоречий личности с жизненной средой – через совокупность ценностей и смыслов жизни человека, которые определяют его направленность и создают основу для самореализации [9].

В.Н. Марков рассматривает взаимосвязь ресурсов разных уровней личности. На уровне индивидуальных психологических процессов ресурсом является сила характера и его черты. [10]. Данная теория позволяет выделить ряд принципов для изучения ресурсов:

- Принцип полноты. Наличие всех базовых ресурсов на каждом уровне, различающихся по степени выраженности.
- Принцип концентрации. Фокусировка изучения ресурсов на всех уровнях личности. Нижележащие уровни личности подчинены вышележащим, к примеру, цели и задачи, которые определяются на уровне направленности личности, реализуются посредством характера.
- Принцип соответствия. Взаимосвязанное развитие ресурсов различных уровней.
- Принцип внешних/внутренних ресурсов. Влияние внешних ресурсов на развитие внутренних.

С.А. Хазова в содружестве с другими учеными выделяют две стратегии в исследовании личностных ресурсов: диагностическую и развивающую [11]. Диагностическая – выявляет и измеряет ресурсы человека. Она имеет два подхода: диспозиционный и типологический. Развивающая стратегия

отвечает за развитие навыков рационального использования ресурсов, эффективного управления ими, а также их расширения.

Диспозиционный подход отвечает за измерение ресурсов личности, таких как установки, способы саморегуляции, копинг-стратегии, черты личности и условия среды. Суть подхода заключается в том, что измерив ресурсы человека, изучив личностные особенности и черты, уровень выраженности психологических характеристик, становится возможным определить успешность адаптации человека и что способствует достижению психологического благополучия при преодолении трудностей. Одни качества способствуют формированию эффективного копинга, другие препятствуют этому процессу. Слабое место данного подхода в том, что он рассматривает лишь средние тенденции при описании ресурсов; динамические процессы психической жизни и многовариантность поведения не учитывается.

Типологический подход сглаживает недостатки диспозиционного подхода, фокусируясь на личности. Подход включает в себя как разбор единичных случаев, так и анализ групп, эффективно справляющихся с трудностями, сравнение с группами «несовладающих» респондентов, сопоставление респондентов с разным уровнем адаптации и развития. Таким образом, могут быть выделены свойства, повышающие и понижающие эффективность адаптации.

В системе образования ресурсный подход выражен в восприятии обучения, как средства развития личностных ресурсов, которые позволят личности быть здоровой, адаптивной и устойчивой. К таким ресурсам относятся жизнестойкость, способность к саморегуляции, адаптивные стратегии копинг-поведения, стрессоустойчивость [12].

В психологии труда ресурсный подход выражен в трех идеях:

1. Человек - обладатель психологических ресурсов. К психологическим ресурсам относятся актуальные и потенциальные качества и свойства, благодаря которым человек получает возможности и перспективы роста;

2. Базовые или исходные свойства человека ограничены биологически (обусловлены врожденными данными, например, объем внимания), темпорально (на каждом жизненном периоде у различных характеристик свои индивидуальные пределы максимального выражения) и социально.

3. Психологический ресурс может развиваться и расти, даже если заданы отдельные переменные. Взаимосвязь развития личностных ресурсов с аспектами деятельности выражена в увеличении ресурсов с приобретением новых знаний, опыта деятельности и актуализацию потенциальных возможностей при вступлении в новую деятельность[13].

В современной гуманистической психологии особое внимание ресурсному подходу уделяется при работе со стрессом. Заложив основы для изучения ресурсов, как базовой функции личности, гуманистическая психология попыталась ответить на вопрос: сможет ли личность, рационально управляющая своим ресурсным потенциалом, в одиночку, без социальной поддержки, преодолеть сложную жизненную ситуацию?

В рамках психологии стресса выделяют несколько видов ресурсов:

1. Психологические ресурсы. К ним относятся волевые, когнитивные эмоциональные, возможности к саморегуляции и другие, способствующие преодолению стресса.

2. Личностные ресурсы. Черты и установки, которые влияют на поведение и способы реагирования при стрессе. Например, оптимизм, активность, самооценка, мотивация и др.

3. Социальные ресурсы. К ним относятся межличностные отношения, наличие социальной поддержки, включенность в социальные группы и др.

4. Профессиональные ресурсы. Знания, умения, навыки, опыт и профессиональные компетенции, помогающие решать рабочие задачи и преодолевать стрессовые ситуации.

5. Физические ресурсы. К ним относятся параметры физического здоровья, выносливость и другие функциональные резервы.

6. Материальные ресурсы. Блага материального мира, доступные субъекту.

Гуманистическая психология рассматривает данные ресурсы, как единый субстрат, в совокупности профессиональных, физических, личностных, материальных, социальных параметров.

Действительно, взаимосвязь, прямое и опосредованное влияние одного вида ресурсов на другой – очевидно.

Психологические ресурсы имеют своей основой психофизиологию человека. Традиционно психофизиологические особенности человека соотносятся с понятием *темперамента как совокупности динамических особенностей психической сферы человека, обусловленных типом его высшей нервной деятельности*. Выдающийся исследователь высшей нервной деятельности, лауреат Нобелевской премии И.П. Павлов называл ее тип у человека не фенотипом, но генотипом, имея в виду определенную прижизненную изменчивость физиологических черт. Широко известна классификация типов темперамента по совокупности характерных для них особенностей нервных процессов. И.П. Павлов выделял также типы высшей нервной деятельности по особенностям соотношения в ней словесных и непосредственных раздражителей (воздействий объектов и явлений внешней среды и их следов, сохраняющихся в памяти): *мыслительный* и *художественный*. Человек с первым типом – более рассудительный, со вторым – более впечатлительный, податливый внешним воздействиям, более эмоциональный.

К характеристикам темперамента относятся его основные черты, т.е. перечень особенностей. К важнейшим из них принадлежат:

- *сила* – интенсивность, энергичность, выраженность психических процессов;
- *подвижность* – быстрота возникновения и прекращения психических процессов;
- *скорость протекания* психических процессов;

- *уравновешенность* – сбалансированность активности, побуждений, импульсивных ответов со сдержанностью, торможением;
- *ригидность, пластичность* – трудность или легкость психологических изменений, образования и изменения внутренних связей;
- *активность* – устойчивый уровень активности, энергичности психической деятельности;
- *сенситивность* – повышенная или пониженная чувствительность человека ко всем или некоторым воздействиям на органы чувств;
- *эмоциональность* – эмоциональная реактивность, степень эмоционального реагирования на воздействия;
- *психофизиологическая устойчивость* – устойчивость к риску и опасности, перегрузкам, перенапряжению, потрясениям (вызванным, например, видом крови, трупа, жизненными неудачами и др.);
- *работоспособность* – запас психофизиологической выносливости для сохранения продуктивности при выполнении длительных/сложных трудовых процессов.

Очевидна значимость приведенных психофизиологических особенностей для сверхнормативной (экстремальной) устойчивости человека. Особо велика роль *силы*, обусловленной соответствующими физиологическими особенностями нервных процессов. Ее отрицательное значение – слабость – проявляется в плохой переносимости человеком психических и нервных нагрузок, его подверженности психическим травмам и расстройствам. Люди с меланхолическим темпераментом (слабым, встречающимся примерно у 20% населения Земли) наименее устойчивы в экстремальных ситуациях. Меланхолик повышенно сенситивен, эмоционален и из-за этого недостаточно уравновешен, малоустойчив, психологически раним. Он склонен к отрицательным настроениям, грустным переживаниям, восприятию явлений «сквозь черные очки», пессимистичен, подвержен растерянности, даже во взрослом возрасте бывает плаксив. Работоспособность обычно понижена. Он, как «эолова арфа», «звучит» от

малейших прикосновений. Особенности меланхолика имеют, правда, и некоторые плюсы: ему присуща хорошая наблюдательность, внимание к бедам других, отзывчивость, повышенная самокритичность. Однако, на практике, сопереживая другим, меланхолик не в силах им помочь. Как говорили древние славяне, «справедливости у слабого не ищут», он может только горевать вместе с теми, кто пострадал ещё больше.

Остальные типы темпераментов экстремально приемлемы: флегматик психофизиологически наиболее устойчив, а холерика И.П. Павлов называл «боевым типом» за его высокую активность, энергичность, подвижность, скорость реакций, легкую переключаемость, быструю адаптацию к новым условиям, склонность отвечать на неприятности и трудности повышением упорства и настойчивости, хотя ему свойственны и выраженная эмоциональность, неуравновешенность. Заметим, что говорить о психофизиологических достоинствах следует с некоторыми оговорками. Так, сангвиник и особенно холерик бывают излишне самоуверенными, недооценивают трудности, проявляют торопливость, расходуя многие ресурсы непродуманно. Флегматик же медлителен, ригиден, недостаточно гибок, не способен мгновенно включаться в ситуацию и действовать молниеносно, если того требуют обстоятельства; он успешен, когда есть время для раздумий, спокойная обстановка, возможность просчитать все ходы и составить внутренний план [14].

К *психофизиологическим особенностям* человека, имеющим экстремальное значение, часто относят:

- помехоустойчивость – возможность не ухудшать качество действий при воздействии посторонних помех;
- устойчивость к риску;
- устойчивость к экстремному напряжению;
- устойчивость к перенапряжению в течение длительного времени;
- долговременную устойчивость мотивации и самоподкрепления;

- спонтанную отвлекаемость, умение дать себе короткий, но полноценный отдых и др.

Экстремальные ситуации, по самой своей сути, часто связаны с опасностью для человека. Поэтому особый интерес представляют индивидуальные особенности отношения людей к ней. Концепция структуры этой особенности была предложена В.А. Петровским. Он выделил две противоположные категории реакций, связал с ними разные варианты реагирования и объяснил их причины:

1. Реакция избегания опасности. Достаточно хорошо известная и распространенная категория реагирования.

А. Врожденные защитные реакции. В их основе лежит врожденный, безусловный, называемый «оборонительным», рефлекс.

Б. Индивидуально-приобретенные реакции ухода от опасности. Они возникают как результат перенесенной ранее травмы и представляют собой продукт собственного опыта взаимодействия индивида с некоторым угрожающим объектом, явлением, ситуацией. Так, автомобилисты, попавшие в аварию или сбившие человека, иногда отказываются от вождения автомашин вообще или на более или менее продолжительное время.

В. Ценностно-обусловленные реакции избегания. Разумно-осторожное, осмотрительное поведение – одна из ценностей, сформировавшихся многотысячелетней историей жизни людей, понятная и принимаемая каждым человеком. Народная мудрость нашла воплощение в русских пословицах и поговорках: «семь раз отмерь — один раз отрежь», «береженого и Бог бережет», «гляди в ноги: ничего не найдешь, так хоть нос не расшибешь», «не узнав броду, не суйся в воду». У других народов, например, в японской культуре – «огонь не обжигает тех, кто на него не ступает», или туркменской – «не дергай ишака за хвост, если не знаешь, какой у него нрав».

2. Стремление навстречу опасности. Оно менее распространено, однако, в различные эпохи на какой-то период времени усиливается.

А. Врожденная ориентировочная реакция имеется даже у животных. Если, например, собаку поместить в какое-нибудь новое помещение, то первыми у нее будут ориентировочные, «исследовательские» действия: взволнованное и быстрое изучение помещения, в которое она попала, обнюхивание углов, предметов с целью изучения обстановки и проверки отсутствия опасностей. Человек, сталкиваясь с новым объектом или ситуацией, мера опасности которых не известна, стремится их понять, найти свойства и особенности, которые могут составить предмет опасений. Активность, проявляемая в поиске контакта с такими свойствами и особенностями, уже обнаруживает влекомость человека опасностью, наличие скрытых опасений. Когда она не обнаруживается, и контакт с возможной опасностью не устанавливается, эта сторона активности исчезает.

Б. «Жажда острых ощущений». Обуславливается опытом преодоления опасности в прошлом – как тенденция к воспроизводству пережитого, которое чем-то удовлетворило человека, доставило какое-то удовольствие, было сопряжено с катарсисом – особой эмоциональной встряской, которая, однако, стала эмоциональной разрядкой, «очищением» психики от иных имевшихся у человека неблагоприятных аффективных трудностей.

В. Ценностно-обусловленное стремление к опасности. Это явление может быть названо «ценностью» риска («риск — благородное дело», «запретный плод сладок», искушение сделать нечто неординарное, но рискованное, чтобы отличаться, выделиться) – социальной установкой, диктующей предпочтение рискованных действий. Настоящим профессионалам известно, что успех невозможен без риска неудач.

Стремление навстречу опасности, обуславливается также:

- влечением к получению не только положительных, но и отрицательных эмоций;
- желанием испытать радость от преодоления опасности, доказать себе и другим, что способен на смелые и мужественные поступки;

- парадоксом пережитого катарсиса, когда слабые, отчаявшиеся, потерявшие надежду люди вдруг словно перерождаются и находят в себе силы для дерзких и бесстрашных действий.

Таким образом, отношение к опасности, имея психофизиологические предпосылки, трансформируется под влиянием психологических и социально-психологических факторов в личностную, социально обусловленную индивидуальную особенность человека, становится компонентом его экстремальной устойчивости. Поэтому психологическая, а говоря шире, – экстремальная устойчивость человека, не может быть производной только от его психофизиологической или эмоциональной устойчивости. Она – системный продукт устойчивости всей психической деятельности и в решающей степени зависит от базовых, социально детерминированных свойств личности [15].

Прав В.Э. Чудновский, который пишет: «Устойчивость организма и устойчивость личности – две качественно различные ступени развития. Являясь продуктом социального развития человека, устойчивость личности имеет ряд коренных отличий от биологической устойчивости. Укажем некоторые из них. На уровне биологической устойчивости эмансипированность организма от внешней среды есть, по существу, результат приспособления к ней; в условиях социального развития возникает новый, качественно отличный уровень эмансипации человека от непосредственного воздействия среды, когда человек начинает господствовать над ситуацией, нейтрализуя и преобразуя непосредственно действующие факторы [16].

Устойчивость организма является в основном результатом изменения его биологической природы; для устойчивости личности характерна способность человека преобразовывать свое поведение в соответствии с определенными потребностями и намерениями. Только сам человек может формировать внутреннюю цель своего дальнейшего развития. Если он, в результате стечения благоприятных обстоятельств, получает внешние

ресурсы, еще не имея внутренних, это подобно лишь внешней декорации, которая в любой момент может обвалиться. В этом трагедия, например, многих детей из очень известных, обеспеченных семей, которые, не развив еще собственную (внутреннюю!) ресурсность, получили авансом множество социальных опор. Не умея распорядиться полученным, они попадают в ловушку болезненной зависимости от других, апатии или депрессии. В случае, если молодой человек, не имея достаточных социальных ресурсов, вынужден их зарабатывать сам, в процессе их обретения он автоматически формирует внутренние ресурсы, поскольку они могут быть названы «мышцами личности», вырастающими в результате многолетних планомерных нагрузок.

Чем больше приобретенные, нажитые в процессе освоения социального пространства, внутренние ресурсы, тем выше способность человека восстанавливать при утрате ресурсы внешние, тем больше его сопротивляемость среде, сильнее его воля, эго-интеграция, адекватнее и полнее самосознание и самооффективность.

Чем более сложной и творческой является деятельность человека, тем большую роль в детерминации ее конечных результатов играет осознанный уровень системы регулирования деятельности, умелое распределение ресурсов на всех этапах выполнения поставленной задачи. При этом биологическая устойчивость определяется инвариантами, выработанными в процессе фило- и онтогенетической эволюции организма; психологическую сущность устойчивости составляет специфически личностная ориентация на отдаленные результаты.

Личностные ресурсы. Ресурсность личности – одно из целостных проявлений ее внутреннего мира, и оно не может быть сведено к какому-то отдельному элементу психики или к арифметической сумме таковых. Чем сложнее решаемая личностью задача, чем стрессогеннее обстановка и выше сопротивление среды, тем больше успех зависит от целостных характеристик личности, от их соответствия требованиям происходящего с ней и вокруг нее.

Согласно положениям общей теории систем, между её элементами существуют силы сцепления, взаимного притяжения и взаимного влияния, которые, как паутина связывают их между собой. Системные свойства, возникнув как продукт действия этих сил, сами превращаются в системоукрепляющую силу, связывая все элементы в единую прочную целостность. Личность как система – устойчивое образование, обладающее такими силами и характеризующееся определенным запасом прочности. Ресурсность, являясь общим свойством личности, укрепляет одновременно устойчивость и сохранность каждого ее элемента. Проявление устойчивости отдельными элементами личности (характером, эмоциями, волей, психофизиологическими особенностями, знаниями, навыками и пр.), помимо собственных характеристик, зависит и от взаимодействия с другими элементами и общей направленности, вектора развития – как качественного показателя жизнеспособности, встроенности человека в окружающий мир.

В психологическом тезаурусе и в повседневной практике часто употребляются слова: «стрессоустойчивость», «помехоустойчивость», «эмоциональная резистентность», «эмоционально-волевая ресурсность», «психологическая устойчивость». Безусловно, они имеют право на существование, ибо за ними стоят реальные особенности элементов психологии личности. Но очевидно и другое – каждое из них лишь фрагментарно, частично, односторонне выделяет элемент из целостного внутреннего мира личности.

Специальными исследованиями Я. Рейковского было изучено влияние притязаний личности на ее эмоциональную устойчивость. Им были описаны индивиды с завышенным («рискующие»), заниженным («перестраховщики») и обоснованным уровнем притязаний. «Рискующие» заранее знали, что подвергают себя воздействию неудач и, следовательно, большим психологическим нагрузкам, но не опасались этого. «Перестраховщики» были всегда повышено напряжены. Их позиция в работе основывалась на излишней тревоге перед возможной неудачей; они занижали свои

притязания, проявляли боязливую осторожность и обеспечивали себе некоторую зону безопасности, «пути отхода». Наиболее высокой эмоциональной устойчивостью обладали люди, правильно (обоснованно) соразмеряющие свои притязания с возможностями [17].

Известный специалист в области психологического отбора и экстремальности в профессиональной деятельности, В.А. Бодров вместе с соавтором определяет стрессоустойчивость человека как интегративное свойство, которое:

- характеризуется необходимой степенью адаптации к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности,
- детерминируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида и
- детерминируется уровнем активизации его функционального состояния и работоспособности.

Из этого определения авторы делают вывод, что механизмы регуляции и специфика проявления стрессоустойчивости человека обуславливаются особенностями:

- мотивации и намерений;
- функциональных и оперативных ресурсов;
- личностных черт и когнитивных возможностей;
- эмоционально-волевой реактивности;
- профессиональной подготовленности и работоспособности [18].

Таким образом, общая устойчивость личности к экстремальным ситуациям, а, следовательно, её ресурсность – слаженное, взаимосочетающееся проявление всех свойств, какими обладает личность перед лицом экстремальных испытаний. Она характеризует предельную возможность человека встречать и переносить трудности, потрясения, неудачи (которых в жизни избежать нельзя, т.к. именно они создают возможность относительно безопасной тренировки волевых качеств). Также,

это умение «держать удар», т.е. достойно, без самооплакивания и саможаления встречать неудачи, даже экстремальные события, находить в себе силы прорабатывать их, используя в дальнейшем как трамплин для становления «волевого ядра», «внутреннего стержня личности»; понимать, что жизнь полна непредвиденных «сюжетов», которые и делают её по-настоящему интересной, волнующей и бесконечно разнообразной.

Ресурсная личность не имеет привычки отчаиваться при неудачах, а всегда готова добиваться своих целей, невзирая ни на какие трудности. Конечно, как и все в человеке, это свойство индивидуализировано и определенным образом зависит от условий его развития, воспитания, констелляции личностных черт и воздействия социального окружения.

Социальные ресурсы тесно связаны со степенью зрелости общества в целом, отношением человека к миру и его персонализационными характеристиками, типом семейного сценария, профессиональным выбором.

Макашева З. М. и Калиникова И. О. дают следующее толкование социальным ресурсам: это запасы творческой энергии личности, поддерживаемые социальной организацией и обществом в целом – содружеством людей, институтов, социальных групп. Эти запасы человеческой энергии огромны, некоторые ученые сравнивают их с энергией атомного ядра [19]. Одной из самых актуальных сегодня является проблема рационального использования этого огромного потенциала, раскрытия творческих возможностей человека, социальных организаций и направления этих источников прогресса в созидательное русло.

Социальные ресурсы имеют ряд особенностей, принципиально отличающих их от других ресурсов планеты. Во-первых, они, в известном смысле, неисчерпаемы. Их использование не означает некоего ограниченного «добывания», а, напротив, способствует их наращиванию (количественному и качественному), что создаёт условия для перехода общества на новый, более высокий уровень его развития. Во-вторых, социальные ресурсы – это не только частично, но и целиком возобновляемые ресурсы. В-третьих,

социальные ресурсы нельзя держать про запас, ибо они начинают быстро обесцениваться и деградировать. В-четвертых, они не поддаются количественному измерению и оценке. На сегодняшний день нет ответа на вопрос, как измерить эти ресурсы и определить их достаточность или недостаточность. В-пятых, они обладают не только большим многообразием, но и взаимозаменяемостью.

Социальные ресурсы – это продукт совместной деятельности населения, показатель социального интеллекта. Чем выше социальный интеллект какого-либо сообщества, тем большими возможностями располагает каждый его гражданин для решения своих насущных проблем.

С термином «социальные ресурсы» логически связаны такие категории, как «социальная активность», «социальное самочувствие», «социальная напряженность», «человеческий потенциал» и «человеческий ресурс».

К примеру, важно выделить понятие «социальная активность», которое традиционно присуще тем социологическим школам и направлениям, которые ориентированы на деятельное, волонтаристское преодоление наличных диспропорций и социальных напряженностей в границах того или иного общества. Социальная активность – это осознанная деятельность, результатом которой является преобразование объективных социальных условий. Предполагается, что посредством социальной активности определенных индивидуумов и их коллективных объединений становится возможным и осуществимым социальный прогресс социума.

Социальную активность – это, прежде всего, свойство личности, ее направленность на преобразование как природной, так и социальной среды для улучшения своего существования. На социальную активность личности и влияют следующие внутренние и внешние факторы:

- внутренние факторы – природные и генетические особенности личности, ее характер, уровень социализации, культуры, самосознания, регуляция потребностей;

– внешние факторы – значимые аспекты окружающей социальной и природной среды, в которых личность функционирует.

Важной характеристикой социальных ресурсов, определяющей готовность к их реализации, является категория «социальная напряженность», под которой понимается некоторая тенденция или прессинг, обуславливающий возникновение дисбаланса в отношениях между структурными элементами социальной системы. В случае быстрого нарастания напряжения, контрольные механизмы социальной системы могут не справиться с задачей поддержания сложившегося баланса отношений, что приводит к разрушению структуры. Такой же эффект имеет слишком низкое напряжение, «застой».

Понятие «социальные ресурсы» можно охарактеризовать посредством таких категорий, как «человеческий потенциал» (иногда говорят «человеческий капитал») и «человеческий ресурс».

Человеческий потенциал – это совокупность физических, духовных, культурных и иных качеств человека и населения в целом. Развитие человеческого потенциала, приращение человеческого капитала и есть повышение коллективного качества жизни, которое является целью государственно-управленческой деятельности.

Человеческий ресурс – потенциальные возможности народонаселения страны в плане трудовой, умственной или физической деятельности. Иначе говоря, человеческий потенциал – то, что вкладывается в человека, а человеческий ресурс – то, что можно получить от него.

На «полезность» человека для общества, «встроенность» его в социум, степень его включенности в макропроцессы, наличие внутреннего комфорта от общения и сотрудничества с другими, влияет, прежде всего, место родительской семьи в данной культурной группе, уровень её общественного признания и значимых достижений. Также, в зрелом возрасте – это наличие референтной группы, высоко оценивающей данного человека, представляющей для него «зону психологического комфорта». Чем выше

престиж данной референтной группы, её сплоченность, взаимоподдержка – тем больше шансов у человека, даже в самой неблагоприятной ситуации, сохранить свой статус, минимизировать материальные, духовные и физические потери.

Опора на традиции, «вечные ценности», духовную культуру является важным элементом этнической и родовой идентичности, укрепляющим звеном между отдельным человеком на разных этапах его развития и ментальным наследием народа, его вековой мудростью. Именно эта опора помогает человеку оставаться реалистом, не заглатывать наживку рекламы, трендов, агрессивно навязываемых (особенно в последнее время) шаблонов СМИ, избегать «магии красивых обложек», заученной лжи модных тренеров и маркетологов. Все эти поставщики «ментального мусора» создают спрос и формируют у населения потребности, которые оно не испытывало бы, если бы не поддавались их косвенному и прямому внушению.

Профессиональные ресурсы являются приобретенными, и говорить о них можно лишь тогда, когда профессиональная деятельность человека становится неотъемлемой частью его внутреннего мира, важным фрагментом психологического пространства личности. Обычно это происходит не ранее 25-27 лет, после окончания вуза и минимального стажа по выбранной специальности. Именно в профессиональной деятельности происходит «цементирование» ресурсного каркаса личности. Высокий профессионализм, наличие признанных (отмеченных обществом) достижений, понимание себя как высококлассного специалиста в своей области, «состоявшегося» благодаря собственным усилиям, дает ни с чем не сравнимую внутреннюю опору. Как бы счастливо не была устроена наша личная жизнь, как бы отсутствие нужды зарабатывать деньги и предъявлять себя профессионально не создавало нам беззаботного существования, но нам нужна обратная связь от внешнего мира. Более дальнего круга, чем семья.

Анализируя многочисленные самоотчеты, личные дневники, интервью, материал психологических консультаций, приходишь к выводу, что именно

дело всей жизни, профессиональная биография, а не рутина семейных будней, и составляют в большей степени нашу самооценку и тезаурус внутренних смыслов. Как говорят многие успешные люди, «наше дело, наша работа – и есть наша жизнь».

Речь идет о работе, которая (в бытовом, общежитейском смысле) перестает ею быть, как только увлеченный человек оказывается в непрерывном потоке своей самореализации. Читая биографии великих мастеров своего дела (в любой области), мы легко можем заметить, что перестаём разделять жизнь данного человека и его дело. Профессия и личность настолько гармонично переплетаются и создают неповторимую ткань жизни, что становятся неразделимыми, понятными только в едином контексте осмысленного, наполненного открытиями, существования. Подвижники смотрят на нас не только с церковных икон и встречаются не в одних лишь жизнеописаниях святых – они наполняют мир смыслом и в науке, и в художественном творчестве, и на полях сражений (воины-мученики, герои, сознательно пожертвовавшие собой ради других).

Как правило, выбранное в юности дело, формирует в целом образ жизни и мышления человека. Оно как бы «продолжает» личность, наполняет её, развивает, дает ей силы и уверенность в себе. Успешность может быть не только в работе, но именно здесь она награждает человека ощущением самодостаточности, создает необходимую психологическую дистанцию между ним и враждебными ему объектами коммуникативного поля, предотвращает нежелательные контакты. Вот почему так важно, чтобы в идеале работа совпадала с самореализацией, а если это почему-либо невозможно (на данном отрезке времени), то была бы дополнена любимым увлечением, реализацией мечты.

По мере становления профессионализма не только трудовые, служебные интересы человека начинают проникать во все сферы его жизнедеятельности, но и жизненные ценности, внутренние смыслы и установки все более влияют на деятельность. Становление профессионализма

сопровождается выработкой индивидуального стиля, проявляющегося в установленном для себя ритме и приоритетном содержании деятельности, в общении с коллегами, восприятии мира сообразно уровню своего личностного развития и философском отношении к нему.

Оценивание своей профессиональной действительности опосредовано мировоззрением человека, его жизненными принципами. Вырабатываемый стиль обеспечивает индивидуальный способ адаптации человека в профессии и в социуме, но не обязательно соответствует сложившимся в обществе требованиям к качеству деятельности и к личности специалиста. Все больше молодых высококвалифицированных специалистов не готовы отдаваться работе целиком, с тем нездоровым фанатизмом, как это делали их родители. Ими движет стремление управлять своей жизнью, иметь гибкий график, возможности для дальнейшего образования и вообще – «успевать жить». Им не подходит классический вариант многолетней работы на одном месте с постановкой задач «сверху», мелочным контролем результатов, системой поощрений и введшимся за прошедшие десятилетия страхом «общественного порицания». Все это работает для послушных, но нетворческих сотрудников-исполнителей, у которых, однако, большой минус – отсутствие вовлеченности в процесс, минимум значимых достижений и «топтанье на месте». Современных молодых людей, знающих себе цену, трудно мотивировать командными тренингами, системами строгих штрафов за каждую ошибку или минутное опоздание – они не впрягаются в систему бессмысленных взаимоотношений. Оптимальным решением для учреждений, желающих привлечь в свои ряды талантливую молодежь, было бы предоставление частичной автономии и отказ от изживших себя форм управления и внеслужебных обязанностей.

Физические ресурсы. Здоровье человека – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, составляющее одно из главных условий счастливого бытия как для каждого человека в отдельности, так и для нации в целом.

Классификаций здоровья много, но, так или иначе, **уровни здоровья** конкретного человека (психика, тело) являются обобщенными показателями того, насколько успешно его организм адаптировался в окружающей среде, научился сопротивляться различным вредностям и развивается. Уровни здоровья зависят от наследственных факторов, привычек индивида, возраста, социального положения. Здоровье достаточно заметно меняется в лучшую или худшую сторону в связи с переходом к другому образу жизни.

Ресурс здоровья – сомато-функциональная и психологическая возможность организма изменять баланс здоровья в лучшую сторону.

Группы здоровья взрослых:

1. Здоровые люди, нет жалоб, отсутствуют хронические заболевания, нет существенных отклонений в показателях АД, ЧСС, которые бы повлияли на работоспособность организма. В результате значительного расширения диагностических возможностей, на сегодняшний день представителей первой группы здоровья среди взрослого населения не так уж и много. Это обусловлено тем, что с возрастом у человека накапливается достаточно большое количество факторов риска возникновения тех или иных хронических заболеваний.

2. Наличие хронического заболевания, не влияющего на трудоспособность и не имеющего обострений. В процессе накопления факторов риска в организме постепенно могут происходить незначительные морфологические изменения. В конечном итоге, они приводят к приобретению того или иного хронического заболевания, которое уже не может быть полностью излечено даже самыми современными лекарственными средствами. В итоге: пациент переходит из второй группы здоровья взрослого человека в третью. Данная категория является самой обширной. Необходимы мероприятия по укреплению здоровья.

3. Сюда относятся люди с наличием хронической патологии неинфекционного характера. Данная категория населения является наиболее обширной в возрасте после 40 лет. Это связано с естественными процессами

старения. Наблюдается декомпенсации деятельности различных органов и систем организма. В настоящее время данная группа здоровья является достаточно распространённой. На диспансерное наблюдение пациентов, входящих в нее, приходится тратить наибольшее количество материальных и человеческих ресурсов.



Рис.1. Уровни здоровья по Г.Л. Апанасенко.

Ресурс здоровья отдельного человека – единичное звено общей цепи, на которой держится уровень здоровья семьи, отдельных социальных групп, населения, региона, общества в целом. Отношение к собственному здоровью, способность обеспечить индивидуальную профилактику его нарушений, сознательная ориентация на гигиенически оправданный способ жизнедеятельности, отражают не только уровень санитарно-гигиенической грамотности человека, но и уровень его личностной зрелости.

Материальные ресурсы. Ещё А. Маслоу настаивал на том, что без удовлетворения низших, базовых потребностей, невозможно двигаться дальше, реализовать себя в избранном деле [20].

Чтобы удовлетворить и физические, и духовные потребности, необходимо обладать определенными ресурсами, которые смогут обеспечить развитие личности, а также сделать комфортной ее жизнедеятельность. Материальные ресурсы включают в себя жилище, необходимую для обучения и быта современную компьютерную технику, транспортные

средства; деньги, ценные бумаги, банковские счета. Для людей, избравших путь познания – студентов, молодых ученых, исследователей, особенно важна территориальная автономия (отдельная комната, рабочий стол, домашняя библиотека, компьютер), позволяющая в удобное время, без препятствий и помех, заниматься научной работой.

В заключение. Все ресурсы человека сложным образом связаны между собой, создавая неповторимый потенциал психической и физической устойчивости, способов выживания, совладания и личностного роста. Как уникальна каждая личность, так и во многом несхожи ресурсные характеристики отдельных людей, даже в пределах одной семьи, замкнутого этнического сообщества, поколения, исторической эпохи.

Сильные, сознательно развитые внутренние ресурсы не заменяют внешних (поддержку социума, материальных и финансовых возможностей), однако они позволяют какое-то время существовать без них, или восстанавливать их с нуля, а, кроме того, наращивать их в любой ситуации и обеспечивать сверхадаптацию, сопротивляясь среде в одиночку. Примеров тому мы можем найти множество – в жизнеописаниях выдающихся революционеров, ученых, первооткрывателей новых земель, героев, встречающихся в каждой эпохе во всех уголках Земли.

Список литературы:

1. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology //Journal of Community Psychology. 1993. № 21.- P.128–148.
2. Великие учёные и великие открытия /Под ред. Оутон Дж. – М.: АСТ, 2016 – 512с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн.-- СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

5. Фромм, Э. Иметь или быть/Пер. с нем. Э. Телятниковой - М.: АСТ, 2015 – 320с.
6. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ//К. Муздыбаев/ Журнал социологии и социальной антропологии.– 1998, т. 1, № 2. – С.37-47.
7. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса/В.А. Бодров// Психологический журнал.– 2006. Т. 27. № 2. С. 113-122.
8. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса/Н.Е. Водопьянова.– СПб.: Питер, 2009 – 236с.
9. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности/С.А. Калашникова// Молодой ученый. — 2011. — №8. Т.2. — С. 84-87.
- 10.Марков, В.Н. Ресурсный подход к организации и оценке кадров управления /В.Н. Маркова/ Акмеология.– 2011– №31(37) – С.56-59.
- 11.Хазова, С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования/С.А. Хазова. – Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 152 с.
- 12.Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности/О.А. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
- 13.Власова, О.Г. Психологическая готовность учителя к использованию форм совместной продуктивной деятельности/ О.Г. Власова, А.Н. Белых // Вестник ТРТУ. – 2006. – № 13. – С. 226-232.
- 14.Павлов, И. П. Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах/И.П. Павлов.– Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – С. 77–88.
- 15.Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности/В.А. Петровский. – М.: ТОО “Горбунок“, 1992. – 224 с.

16. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности/В.Е. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – С. 28–29.
17. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций/Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979 – 392с.
18. Бодров, В.А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой/ Бодров В.А., В.Я. Орлов.– М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
19. Макашева, З. М. Социальный менеджмент: учебник / З.М. Макашева, И.О. Калиникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002 – 207 с.
20. Маслоу, А. Мотивация и личность/А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016 – 400с.

3.2. Деструктивность нравственного дуализма личности: пути преодоления

Воспитание целостной личности русская философско-педагогическая мысль считала тем идеалом, к которому должна быть устремлена педагогика, философски осмысливая его, стремясь найти оптимальные решения проблем преодоления извечной раздвоенности человека.

Идея о раздвоенности человека восходит к Платону. В диалоге «Пир» философ раскрывал миф о том, будто бы Зевс, рассерженный на людей за их богоборчество, разделил на две половины человека, бывшего до той поры шарообразным двуполым существом, и после этого человек оказался обреченным на поиск своей целостности.

Идея Платона о возникновении раздвоенности человека и связанных с этим особенностях психики – принцип «мужской искони происходит от Солнца, женский – от Земли, а совмещавший оба этих – от Луны, поскольку Луна совмещает оба эти начала» (1, с. 98) – была воспринята и развита

русскими философско-педагогическими мыслителями в их поисках духовной целостности личности.

По утверждению Н. А. Бердяева, в каждом человеке совмещаются мужской и женский принципы, и «только соединение мужского антропологически-личного начала с женским космически-коллективным началом создает полноту человека» (2, с. 67).

В духовной сфере мужское начало проявляется по преимуществу как творящее, женское – как родящее. «Но и в рождении, и в творчестве, – писал Н. А. Бердяев, – мужское и женское начала не могут быть изолированы и предполагают взаимодействие и восполнение одного другим» (2, с. 71).

Корень многих нравственных противоречий в исторической и социальной жизни народа философ видел в несоединенности мужественного и женственного начал в русском духе, в русском характере. В отношении русских людей к жизни преобладает женственное начало, женственное сострадание, чувственность, женственные «частные» оценки.

«Русская мораль проникнута дуализмом, унаследованным от нашей своеобразной народной религиозности, – считал философ. – Это женственная религиозность и женственная мораль» (3, с. 338). В безбрежной духовности русского народа мужественное начало, по мнению Бердяева, не овладевает женственным началом, не оформляет его: в русской душе преобладает женственная пассивность при недостатке мужественности. Философ полагал, что этим обусловлено неокрепшее сознание личности, ее достоинства и прав.

Богослов, философ, педагог Г. В. Флоровский тоже отмечал «в русском духе роковое двоение», когда «сталкиваются две воли – вернее сказать, единая воля раздваивается» (4, с. 505). По его мнению «слишком привыкли русские люди празднично томиться на роковых перекрестках, у перепутных крестов... И есть в русской душе даже какая-то особенная страсть и притяжение к таким перепутиям и перекресткам», на которых «душа двоится и змеится в своих привязанностях» (4, с. 501).

Г. В. Флоровский так же, как Бердяев, видел особенность русской религиозности в ее раздвоенности: два соблазна зачаровывают русскую душу – соблазн священного быта и интеллигентский соблазн пиетического утешения. Но оба эти соблазна – «очарование душевного уюта», в котором нет творческого принятия истории, как дела.

Философ считал, что в русской душе срастаются несоизмеримые формации: дар повышенной чуткости, и «опасная склонность», «предательская способность» к культурно-психологическим превращениям и перевоплощениям; созерцательность и пассивность, ведущая к утрате ответственности и возникновению безответственности.

Педагогическую значимость суждений Н. А. Бердяева и Г. В. Флоровского мы видим в том, что они позволяют философски глубже осмыслить предмет воспитания – человека и выявить наиболее оптимальные пути формирования личности, учитывая особенности русского национального характера, которые исподволь накладывают на нее свой отпечаток и которые в воспитании приходится преодолевать, если они противоречат идеалу.

«Каждый человек, сам по себе нецельный, сам для себя неясный, – писал И. А. Ильин, – от себя спрятанный и внутренне раздвоенный, не видя своей «обратной стороны», но смутно ощущая ее в себе и не умея овладеть ею, – обманывается сам в себе, и верит этому самообману, и все же, не совсем верит ему, и начинает плохо верить себе в том, что касается его самого. От этого увеличивается внутренняя неясность и раздвоенность. Утрачивается определенность, твердость и цельность: нет ни неизменного «да», ни окончательного «нет». Душевные силы живут в разброде, и личность теряет свое единство» (5, с. 405).

С одной стороны, утверждал философ, мы видим человека, обремененного земными заботами, потребностями, нуждой, он окутан материей, чувственными целями и наслаждениями, он подчинен

естественным влечениям и страстям и увлечен ими; с другой стороны, он поднимается к вечным идеям и «утверждает тем свою духовность».

«Судьба человека в мире определяется тем, что он состоит из чувственности и разума, тела и духа» (6, с. 31, 32). Назначение человека И. А. Ильин видел в том, чтобы свести эту двойственность к единству (Там же).

Однако единство само по себе еще не означает утверждения нравственности. Единство, целостность личности становятся подлинно нравственными только тогда, когда в основу положена духовность, когда в личности воспитано стремление к творчеству добра. По-иному сформированная целостность – целостность безнравственности – становится деструктивным центром личности.

Довести человека до самопредания, несопротивления, покорности, до наслаждения злом и преданности ему можно, по мнению мыслителя, «мягкими средствами»: «приучают ко злу простой повторностью, бесстыдным примером, незащитным заражением, внушением, расшатыванием воли, привитием порочных душевных механизмов и стремятся покорить все это явной удачливостью, безнаказанностью, гамом упоенного пиршества...» (7, с. 78). Таким образом осуществляется духовное насилие над личностью, «и самым губительным последствием его остается именно качественное извращение и архитектурное разложение живого духа» (Там же). Этот процесс завершается нравственным падением, за последней гранью которого перестает существовать и сама личность.

Та же мысль прочитывается и у Бердяева, который отмечал, что «человек бескорыстно стремится к насилию, к власти, к преобладанию, к жестокости, к сладострастию и разрушает себя» (2, с. 79). Трагедия морали, уверял философ, в том, что моральное сознание не может победить жестокости, жадности, зависти, страха, ибо все эти состояния обладают способностью возрождаться под видом добра и само это добро легко превращается во зло.

В. В. Зеньковский предупреждал, что мы стоим перед фактом существенного раздвоения в духовной основе человека. «Восстановление целостности» философ-педагог видел не как «простое торжество духовного начала», но как «исцеление самой духовности в нас» (8, с. 205–206), иначе «мы можем остаться в плену своей изначальной раздвоенности» (8, с. 227).

В человеке существуют два противоположных динамических центра. Один из них, философ определял как «проводник света и добра», другой – как «проводник «темных лучей», исходящих от духов зла» (9, с. 456). Он не исключал их взаимодействия, взаимовлияния: «В духовных сумерках сплетаются темное и светлое начала в духовной жизни, неразлично питая друг друга» (8, с. 238–239).

Эта наличность двух динамических центров в человеке, раскрывал свою мысль В. В. Зеньковский, объясняет факт внутренней борьбы в человеке, постоянной потребности обманывать самого себя, представлять себе свои дурные движения в смысле будто бы добрых или логичных, имеющих свой смысл.

Мыслитель утверждал, что «моральное творчество лишь тогда и побеждает коренное раздвоение в духовной сфере, когда оно открывается нам как единение с Богом» (8, с. 213-214), т. е. как торжество светлой духовности – проводника света и добра.

Коренным раздвоением в духе В. В. Зеньковский считал нерешенность проблемы о жизни с Богом или без Него. Он отвергал понятие «естественной» духовности, т. е. идущей от природы, и выступал против тех (Гессен, Наторп и др.), кто пытался положить в основу духовного созревания личности не решение проблемы преодоления этой коренной раздвоенности, а идеи так называемой автономной (свободной от религии) морали. «Естественная» духовность... неизбежно в своем развитии усиливает темную духовность, т. е. отдаляет от Бога» (8, с. 214).

В работах «Педагогика» и «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В. В. Зеньковский критиковал С. И. Гессена за то, что тот

пытался представить нравственное воспитание вне связи личности с Богом, а этапы морального созревания детей совместить с этапами педагогического процесса: «показать и философски дедуцировать совпадения имманентной логики педагогического процесса и эмпирических внушений в моральном созревании детей» (10, с. 212). «Никакая магия морального поведения не питает духовной жизни в человеке», – писал В. В. Зеньковский. Нравственное воспитание вне духовности, без духовности превращается в сухое, отвлеченное морализирование, формализуется и приносит иные плоды, чем ожидалось: поведение личности не приобретает моральности. Это мыслитель убежденно доказывал.

В. В. Зеньковскому, утверждавшему, что человек испытывает потребность находить оправдание своим дурным, безнравственным поступкам, был близок Н. А. Бердяев, когда писал, что «человек – существо искренне неискреннее, обманывающее себя и других» (2, с. 75) и видел печальное открытие современной науки в обнаружении непрямоты и неправдивости человека не только в отношении других, но и в отношении к самому себе.

Идея изначальной, извечной раздвоенности человека не только на природное и духовное начала, но и самой природности и самой духовности, присуща всей христианско-гуманистической традиции русской педагогики и лежит в основе христианской антропологии.

К. Д. Ушинский указывал на то, что «в душе каждого человека есть все душевные человеческие качества, все хорошие и дурные черты человеческой души»; «в душе каждого человека одни черты выходят более наружу и более управляют его действиями, тогда как другие могут оставаться в скрытом, почти зародышевом состоянии и, вызываемые случаем, проявляться ненадолго и опять скрываться до нового случая» (11, с. 37).

Эта раздвоенность нормальна естественна и не противоречит образованию целостной личности, когда мужское начало не становится в женщине преобладающим, а женское – в мужчине; когда «светлая» (по

терминологии Зеньковского) духовность, направленная на созидание добра, торжествует над «темной» духовностью, деструктивной во зле и антигуманности. В противном случае дуалистичность человека приобретает характер аномалии и ведет к искажению, деформации личности.

На это указывали и К. Д. Ушинский, и Н. А. Бердяев, и В. В. Розанов.

К. Д. Ушинский обращал особое внимание на то, что если даже «передовая» идея всепоглощающе овладевает женщиной, это в корне меняет ее личность и ту сферу, где она самореализуется: «те женщины, которые увлекались вполне какой-нибудь идеей и отделились ей совершенно, редко бывают похожи на женщин и поражают нас полной уродливостью своих характеров; вот почему... крайности и односторонние увлечения, если встречаются в женщинах, то именно в тех, которые чужды семейной жизни» (12, с. 298).

Много позже Н. А. Бердяев напишет: «Маниакальная одержимость человека одной какой-нибудь идеей... есть ложное состояние сознания, сужение сознания и исключительная фиксация на одном осознанном предмете... И излечения можно ждать лишь от вмешательства сверхсознательного, духовного начала» (2, с. 80).

«Вахмистром в юбке» называл В. В. Розанов женщину, одержимую какой-либо «мужской» общественной идеей, ради нее забывшую о своем семейном, женском долге (и прежде всего о воспитании детей). Философ иронично писал, что такая женщина «вообще умственно, духовно, идейно, словесно, *работче* куда *выше* слабого пола». О такой говорят: «Какой славный *товарищ* эта Маша» (13, с. 43, 42), т. е. речь как бы идет даже не о женщине.

Стремящееся к формированию целостной личности нравственное воспитание должно учитывать ту специфику, которую ему неизбежно придает преобладание в человеке одного из начал – мужского или женского. К. Д. Ушинский предостерегал, что преобладание женского начала в воспитании приводит к феминильности мужчин, проникновению в их

характер элементов пассивности, изнеженности, мягкости и в итоге «повсюду чувствуется недостаток в силе, в энергии, в характере» (12, с. 302).

Педагог дал четкую, глубоко обоснованную характеристику мужского и женского воспитания и достигаемых результатов. «Влияние женского воспитания на характер народа... чрезвычайно велико, идет глубоко и проникает в самые нравы и обычаи народа... Влияние мужчины заметнее, но поверхностно: влияние женщины незаметнее, но идет глубже и укореняется долговечнее» (12, с. 331).

Специфика женского воспитания в том, что в нем взаимодействуют и непременно проявляются три элемента женского характера. Мыслитель вычленял консервативный, прогрессивный и примиряющий элементы, но обособить, оторвать один от другого невозможно, потому что они интегрированы диалектичностью самой их основы, внутренней, духовной сущности.

Консервативный элемент проявляется в том, что через женское воспитание передаются не только верования, но и предрассудки, не только поэзия, но и невежество. Однако, замечает ученый, «если в этой консервативности есть свои недостатки, то есть и великое достоинство» (12, с. 288): через посредство женщины «сохраняется в народе национальность и жизнь отживших поколений соединяется с жизнью живущих» (12, с. 297), т.е. через женщину осуществляется духовная связь поколений, через нее опосредуются их духовные, нравственные и культурные ценности.

Прогрессивный элемент женского воспитания педагог находит в том, что «через женщину только прогресс человечества проникает в нравы людей, в характер народа и его общественную жизнь» (Там же). В женщине К. Д. Ушинский видел необходимое посредствующее звено между наукой, искусством и поэзией, с одной стороны, нравами, привычками и характером народа, с другой.

Примиряющий элемент позволяет женщине быть примирительницей там, где для мужчин, кажется, нет другого исхода, кроме вражды и борьбы.

Отстаивая равноправие мужского и женского типов воспитания, ученый подчеркивал, что для христианства мужчина и женщина – личности равноправные, равно самостоятельные и равно ответственные. Для личности важны оба типа воспитания уже тем, что они взаимодополняющие, обеспечивающие если не гармонию, то сочетаемость, такое пропорциональное соотношение мужского и женского принципов, которое укрепляет и развивает личность, а не трансформирует ее деструктивно. «У нас нет истинно достойных женщин, потому что нет истинно достойных мужчин, и нет достойных мужчин, потому что нет истинно достойных матерей» (12, с. 302).

Из анализа особенностей мужского и женского воспитания нельзя делать вывод о необходимости и обязательности раздельного (по половому признаку) или, употребляя современный термин, гендерного воспитания. Однако следует подчеркнуть актуальность усиления мужского «присутствия» в современной, до предела феминизированной школе. Социально-экономические процессы, происходящие в советский период и в последние десятилетия привели к тому, что число женщин среди педагогов общеобразовательных школ России возросло с 53,7 процента в 1927 году до 90 процентов в настоящее время (подсчитано по статсборникам).

Идею достижения целостности личности на путях преодоления ее раздвоенности развивал вслед за К. Д. Ушинским П. Ф. Каптерев. Он полагал, что целостной может быть только нравственная личность, превозмогшая природный дуализм добра и зла. «Называть кого-либо нравственным существом можно в том лишь случае, если это существо различает, что такое добро и что такое зло» (14, с. 288). Нравственным педагог считал только такое действие, которое совершается помимо наград и наказаний, одобрений и порицаний, в котором есть сознание внутренней ценности: награды и одобрения рождают в личности тщеславие, честолюбие, зависть, наказания и порицания – страх, сомнения, уязвленное самолюбие –

личность под влиянием того и другого раздваивается, теряет нравственную устойчивость.

П. Ф. Каптерев, как и Ушинский, считал важным для образования целостной личности сочетание мужского и женского «элементов» воспитания и подчеркивал их особенности: мужское сильнее действует на развитие ума, женское – чувств и сердца. Отделять одно от другого нельзя, и никакие «специализации» педагог не признавал правильными: разделять мужское и женское воспитание столь же неуместно, как неуместно создавать нравственность по половому признаку.

Существенный фактор формирования целостной личности П. Ф. Каптерев видел в единстве требования школы и семьи, предъявляемых к воспитанию.

Вопрос не в подчинении одного другому, а в гармонии деятельности семьи и школы. «Семья и школа – две сестры, имеющие одну мать – общество, – писал ученый, – причем семья – старшая сестра, а школа – младшая; жизненные исторические условия развития общества определяют строй обеих; сходятся обе на одном деле – воспитании детей. Поэтому не враждовать подобает им, не соперничать, не ограничивать влияние одна другой, не подозрения питать, а действовать в мире, согласии и единодушии на пользу подрастающих поколений» (15, с. 60).

В этом П. Ф. Каптерев был един с В. Я. Стоюниным, считавшим, что школа соединяется с семьей одной целью, разделяя с ней воспитательный труд, но таким образом, чтобы одна не могла мешать другой.

Современная наука не отрицает, а наоборот – развивает далее идею дуалистичности человека, пытаясь осмыслить ее философски и педагогически, интерпретировать культурологически.

А. Е. Чучин-Русов предлагает деление культуры на W-культуры (женские, романтические) и M-культуры (мужские, классицистические), «В культуре принцип бинарности заложен в амбивалентный характер архетипических структур, в наборы признаков W-M типа, которые дают о

себе знать как в частных антитезах отдельного культурного феномена, так и в явлениях глобального порядка: культурно-исторических эпохах, стилях, типах культур» (16, с. 7). В зависимости от преобладания набора тех или иных признаков происходит, по мнению ученого, смена культур и эпох.

О духовном раздвоении личности, преодолеваемом только в нравственном сознании и поведении, пишет А. С. Арсеньев:

«Все мы в каких-то отношениях и в какой-то степени личности, а в других отношениях таковыми не являемся. В тех отношениях и пределах, в которых каждый из нас может действовать внутренне свободно и, одновременно, индивидуально ответственно, – мы личности и проявляем себя как личности, а в других отношениях, увы, – нет... Ни об одном человеке нельзя сказать, что вот он – готовая, совершенная, гармоническая личность и проявляет так себя в своей жизни, в своих этических отношениях и в своем сознании. Исключение составляет, может быть, Иисус Христос, и то лишь потому, что в его образе сливается человеческая телесность с божественной духовностью. Именно поэтому он может служить образцом нравственной личности, указывающим направление и путь личностного развития каждого индивида» (17, с. 249–250).

Нравственный дуализм личности ученый связывает с расколотостью этического сознания на собственно нравственность и мораль (мораль, по Арсеньеву, – это социально обусловленная «превращенная» форма нравственности). В обществе, где господствуют вещные отношения, нравственность проповедуется в форме морали, но в своей общечеловеческой форме она оказывается практически бессильной, и победу в жизни чаще всего одерживают люди безнравственные. «Но эта победа, – подытоживает ученый, – оказывается одновременно поражением, уничтожением в себе человека» (17, с. 257).

Синонимично нравственному дуализму личности может быть понята «нравственная ненадежность человека», о которой пишет В. Д. Шадриков. «Мораль, – утверждает он, – оформляет поведение, но не мотивирует людей,

отсюда проистекает нравственная ненадежность человека» (18, с. 91). Раскрывая суть этого понятия, ученый полагает, что нравственная ненадежность человека стала проклятием цивилизации: «с тревогой и изумлением мы обнаруживаем, что громадное число людей повинуетя общепризнанным социальным требованиям и культурно-нравственным нормам лишь под давлением внешнего принуждения, т. е. только там, где нарушение запрета грозит наказанием, и только до тех пор, пока угроза наказания реальна» (18, с. 79).

В. Д. Шадриков вполне обоснованно утверждает, что «духовность прежде всего проявляется в мотивации поведения» (18, с. 91) И духовная мотивация направлена на преодоление «нравственной ненадежности человека», потому что «это не мотивация плоти, направленная на собственное удовлетворение, а мотивация духа, т. е. осознанная мотивация блага для других, мотивация жертвенности и героизма» (Там же).

Как писал К. Д. Ушинский, на преодоление «вот этой-то раздвоенности нашей природы должно преимущественно действовать воспитание» (11, с. 53).

Анализ, содержащийся в данном и предыдущих параграфах этой главы, приводит к необходимости рассмотреть связь русской христианско-гуманистической традиции духовности нравственного воспитания личности с европейской философией педагогики – прежде всего Руссо и Канта, чьи учения о свободе и нравственности оказали существенное влияние на взгляды философско-педагогических мыслителей России.

Список литературы:

1. Платон. Пир / Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид. Общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо – Годи. Пер. с древнегреч. – М.: Изд-во «Мысль», 1999. – С. 81 –134.
2. Бердяев, Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – С. 20–252.

3. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. / Николай Бердяев. Судьба России: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 267–476.
4. Флоровский, Г. Пути русского богословия / Прот. Георгий Флоровский. – Париж: YMCA – PRESS, 1937. – 600 с.
5. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 586 с.
6. Ильин, И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Том 2. Учение о человеке. – М.: Русская книга, 2002. – 608 с.
7. Ильин, И. А. О сопротивлении злу силою / И. А. Ильин. – Собрание сочинений: В 10 т. Т. 5. – М.: Русская книга, 1996. – С. 31–220.
8. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Протоиерей В. В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 6–245.
9. Зеньковский, В. В. Принципы православной антропологии / Василий Зеньковский. // Русская религиозная антропология. Т. 2. Антология. – М.: Московский философский фонд, Московская духовная академия, 1997. – С. 431–466.
10. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / Протоиерей В. В. Зеньковский. Педагогика. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 164–222.
11. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский. – Указ выше изд. Т. 2. – С. 27–57 с.
12. Ушинский, К. Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского / К. Д. Ушинский. – Указ. выше изд. Т. 2. – С. 283–347.
13. Розанов, В. В. Люди лунного света. Метафизика христианства. // В. В. Розанов. Сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Издательство «Правда», 1990. – С. 7–192.
14. Каптерев, П. Ф. Из истории нравственного развития детей / П. Каптерев. // Воспитание и обучение. Ежемесячный педагогический листок. – 1897. – № 8. – С. 287–313.
15. Каптерев, П. Ф. Педагогические идеи В. Я. Стоюнина / П. Каптерев. // Русская школа. – 1892. – № 10. – С. 46–61; № 11. – С. 45–64.

16. Чучин-Русов, А. Е. Культурно-исторический процесс: форма и содержание / А. Е. Чучин-Русов. // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С.3–14.
17. Арсеньев, А. С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций – очерков с приложениями: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. С. Арсеньев – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 592 с.
18. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2003. – 296 с.

3.3. Терапевтический потенциал психодраматического метода в работе психологической службы вуза

Современное понимание обучения в высшей школе все больше ассоциируется с процессом, направленным на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития. Сегодня в культуре всё настойчивее осознается необходимость построения такой образовательной среды, которая распахивает перед молодым поколением веер равнодостоинных направлений саморазвития. В этой связи, психологическая служба в вузе призвана обеспечить студенческой молодежи эффективную помощь в самопостижении, самостроительстве, самоопределении и самореализации.

Проблема самореализации молодежи в новых социокультурных условиях относится к числу малоизученных проблем в социально-психологической науке и требует своего комплексного исследования, которое позволит открыть новые перспективы теоретических и эмпирических исследований.

Среди основных направлений исследований самореализации в мировой науке выделяются следующие: феноменологическое, экзистенциальное, герменевтическое, персонологическое, интеракционистское,

конструктивистское. Разработке проблемы самореализации в науке способствовали идеи понимающей социологии, гуманистической психологии; теории аутопоэза, экологической теории человеческого развития, теории поля и жизненного пространства. Отечественные исследования проблематики самореализации проводятся в русле следующих направлений: культурно-исторической теории, деятельностного подхода, психологии отношений, теории субъекта жизнедеятельности. Среди современных направлений изучения проблемы самореализации выделяются: игротехнический и акмеологический подходы, мультисубъектная теория личности и др.[2].

Ряд отечественных исследователей провели категориальный анализ понятия самореализации, раскрыли его взаимосвязь с проблемами цели и смысла жизни, проанализировали некоторые социокультурные предпосылки самоосуществления. Накопленный в русле этих и других направлений концептуально-теоретический и эмпирически-прикладной опыт исследования феномена и процесса самореализации создают предпосылки для комплексного изучения возможностей полноценного развития молодежи в условиях образовательного пространства высшей школы [12].

Социально гуманитарные проблемы образования и высшей школы получили освещение в работах многих ученых различных школ и направлений. В большинстве современных научных исследований признается важная роль высшей школы в становлении молодого поколения и вместе с тем, констатируется состояние ее глубокой, необратимой деформации как института социализации и самоопределения на современном этапе. Формирующий ресурс высшей школы оказался подорванным технократическим и постмодернистским вторжением в образование. Кризис высшей школы актуализировал проблемы современной молодежи, которые традиционно занимают одно из центральных мест в социальной науке.

В работах отечественных исследователей активно изучаются различные аспекты жизненных ориентаций и самоопределение молодежи,

показывается роль образования в этом процессе. Особое положение в молодежной проблематике занимает студенчество как наиболее пассионарная и продвинутая ее часть, образующая свою субкультуру. Многие научные труды отечественных и зарубежных ученых посвящены исследованию эволюции личности студента, становлению его профессионального и духовного статуса, социализации студенческой молодежи. Совокупность выполненных работ, посвященных молодежной проблематике позволили сложиться такой комплексной отрасли науки о молодежи – ювенологии.

Основные аспекты разработки проблемы самореализации прослеживаются в трех исходных линиях ее научной 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 теории аутопоззиса (У. Матурана, Ф. Варела), объясняющей самовоспроизводство человека «аутопоззной организацией» его природы. Преформизм во многом присущ когнитивистским, гештальтистским учениям.

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, 1989).

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 (В. Франкл, А. Лэнгле и др.). Трансцендентный вектор (И. Кант, Г. Гегель, В. Франкл) направляет самореализацию к высшим, духовным ценностям и смыслам.

В методологическом плане социально-исторический и антропологический аспекты самореализации были раскрыты К. Марксом. Как отмечает Э. Фромм, акт самореализации (Selbsterschaffung) у Маркса лежит в основе понимания независимости и свободы, выступает как антипод отчуждению и связан с понятием «труд» как антропологической категории (Э. Фромм, 1992). При этом Маркс вслед за Гегелем трактовал труд как «процесс самотворчества, самопроизводства». Получив развитие в отечественной гуманитарной методологии, идеи социально-деятельностной и культурно-исторической обусловленности самореализации прочно связали последнюю с процессами социализации и жизнедеятельности человека как социального субъекта (Г.М. Андреева, Г.С. Батищев, Л.П. Буева, С.Л. Рубинштейн, М.С. Каган, Л.Н. Коган, И.С. Кон, В.А. Ядов и др.).

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. По мере дальнейшего своего развития институт высшей школы претерпевал массу изменений, но при этом неизменным в нем оставался мейнстрим на личностное развитие студента, на его подготовку как гармонично развитого человека, как полноценного члена общества, а потом уже как специалиста.

Так, В. фон Гумбольдт видел основную роль университета в социализации подрастающего поколения, так как в нем сосредоточена нравственная культура нации (Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер и др.). Понимание миссии университета в таких дефинициях как: «интеллектуальное единство социума» (М. Вебер), «атмосфера мысли» (Дж. Ньюмен), «интеллигентность духа» (Х. Ортега-и-Гассет), «интеллектуальная совесть» (К. Ясперс) и пр. отражает культуропорождающее начало этого

проекта (М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, А.М. Корбут, Д.Ю. Король, С.В. Костюкевич, Н.И. Латыш и др.).

На рубеже последних веков обнажились процессы размывания и аннигиляции основных социальных институтов, в том числе и высшей школы. Ю. Хабермас указывает на кризис университета как социального института, Б. Риддингс описывает «университет в руинах», а Р. Барнетт утверждает, что «западный университет умер». Близкие оценки звучат и в адрес отечественной высшей школы.

По мнению И.М. Ильинского, «высшая школа перестала быть высшей», она утратила роль социального лифта, перестала служить источником фундаментальных научных знаний, обеспечивать культурный рост личности и др. В качестве причин называются процессы разгосударствления, коммерциализации, утилитаризации, прагматизации, гиперспециализации, деперсонализации, деавтономизации, унификации, примитивизации, дерационализации высшего образования.

Форсированная глобализация высшего образования не столько расширяет возможности самореализации студентов, сколько ограничивает их под прессом жестко унифицированных стандартов. В логике глобализации высшая школа все более отрывается от национального государства, жизненных интересов страны и ее регионов, от традиционных ценностей и привязывается к миру потребления в границах глобальных рынков.

В этом мире на место квалифицированного производителя приходит квалифицированный потребитель-пользователь. Основу общества составляют компетентный обслуживающий персонал (прикованный к новым технологиям) и масса покладистых потребителей (консьюмтариат). Подготовкой и тех и других должны заниматься переформатированные вузы в массовом порядке. Задача социокультурного воспроизводства сменяется задачей обеспечения экономического роста. Императив «учить учиться» (т.е. обучать развитию) сводится к идее «учить пользоваться».

Социализирующие функции вузов успешно перехватываются СМИ и массовой культурой, образовательные – интернет-коммуникациями (e-Ducation), а функции профессиональной подготовки краткосрочными курсами при крупных корпорациях. Под вывеской «Almamater» сегодня активно выстраивается некий супермаркет на рынке образовательных услуг в ряду других коммерческих предложений.

Институциональные трансформации высшей школы сопровождаются девальвацией и дискредитацией ценности образования в современной культуре. Так, П. Бурдые усматривает в образовании форму символического насилия. А сторонники антипедагогтики открыто призывают упразднить образование и школу (К. Берейтер, Э. Браунмюль, М. Маннони, А. Миллер, Ю. Райхен, Р. Шерер, Х. Шёнебек и др.). Сравнивая педагогику с террором, они выступают за «самоопределяемое обучение», фактически отрекаясь от опыта культуры.

Кризис высшей школы актуализировал проблемы современной молодежи. Массовый характер высшего образования привел к тому, что оно составляет теперь неотъемлемый этап жизни почти каждого молодого человека, в котором решается судьбоносная задача самоопределения личности, обретения полноценного самосознания и социокультурной идентичности. В этой связи высшая школа должна стать школой самореализации молодежи, в которой каждый студент сможет выстроить свой профессиональный, социальный, культурный облик, спроектировать свое будущее [2].

Следовательно, перед социально-ориентированным государством, заинтересованном в сохранении своей целостности и поступательном конкурентоспособном развитии стоит проблема создания условий для полноценной самореализации в личностном и в социокультурном контексте, и прежде всего в системе вузовского образования, охватывающего большую массу активной молодежи в лице студенчества. В антропологическом смысле образование всегда представлялась как важная сфера самореализации и

саморазвития человека. 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. 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. Такая индивидоцентрическая линия 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 перехода от ее интраиндивидуальной к социокультурной 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 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.).

Под самореализацией студенческой молодежи мы понимаем процесс, который корреспондирует процессу социализации, т.е. возникает и разворачивается в ответ на формирующее влияние социума и культуры. В содержательном плане самореализация представляется как процесс и результат генезиса, раскрытия и реализации сущностных сил личности, отражающих конкретно-исторические формы общественных отношений. Представляя синтез знаний, умений, способностей, талантов и пр., движимых интересами, ожиданиями и смыслами, эти сущностные силы складываются в процессе присвоения индивидом опыта культуры в социокультурных институтах, и в частности в системе высшей школы.

Предлагаемая трактовка данного понятия расширяет возможности практического применения социокультурных форм и методов решения проблемы обеспечения самореализации студентов, посредством активизации и раскрытия их личностного потенциала в различных сферах и видах социально значимой, продуктивной жизнедеятельности. Одной из наиболее эффективных практик, позволяющей решить поставленные задачи, является, на наш взгляд, психодрама.

Богатый традициями и историей, имеющий в своей основе оригинальную философскую антропологию, психодраматический метод Я.Л. Морено представляет сегодня широкую гуманитарную практику и продуктивно применяется в решении целого комплекса задач оказания психологической помощи, развития, обучения и реабилитации [3].

Терапевтический метод Я.Л. Морено представлен триадической системой, которая включает в себя такие элементы как: групповая психотерапия, социометрия и психодрама, где индивид и общество рассматриваются, изучаются и подвергаются терапии в их двустороннем взаимодействии. При этом целью групповой психотерапии как метода, основанного на действии, по мнению Я.Л. Морено, является активизация и самоактивизация спонтанности и творчества, интеграция индивида и группы с динамичным и продуктивным сближением сторон, а основным принципом

выступает утверждение о том, что каждый индивид (или группа) является терапевтическим агентом для другого индивида (или группы) [5].

Психодрама созданная как психо- и социотерапевтический акциональный метод является, по замыслу Я.Л. Морено, формой групповой психотерапии, максимально приближенный к реальности. Эта приближенность психодрамы к реальности проявляется, как в ее практике, так и в том в теоретическом обосновании. В контексте философской антропологии Морено, человеку самой структурой его тела предначертано действовать. «Человек-действующий» своей природой связан с космосом и другими людьми, которые выступают системообразующими «сторонами его бытия»[6].

Психодрама базируется на социометрии– эмпирически разработанном учении Морено о межчеловеческих отношениях, о становлении и формировании межчеловеческих жизненных взаимосвязей [9].

По мнению Ж. Гурвича специфика социометрии Морено состоит в том, являясь весьма ограниченным в техническом отношении средством, она способствует лучшему пониманию количественных связей человека с социумом, которые характеризуются как спонтанные, творческие, привязанные к моменту и включенные в неповторимые конкретные конфигурации.

Особое значение в рамках психодрамы Морено уделял терапии социальных конфликтов, их индивидуальных последствий, с предварительным социометрическим исследованием. Тем самым обеспечивая более четкое понимание сложившейся ситуации, способствующее целенаправленной терапевтической работе. Анализ результатов социометрической процедуры, выраженной в социограмме, позволяет оценить тяжесть расстройства личности, признаком которого является, прежде всего, искаженное восприятие дисфункций значимых отношений, количество и важность нарушенных связей [4].

Анализ полученных данных позволяет наметить стратегию психодрамотерапии направленную на укрепление «Я» пациента, которая может разворачиваться в следующих направлениях: либо с помощью сценического изображения до его сознания доводятся менее важные, но реалистично оцениваемые отношения, либо изначальная терапия наиболее значимых нарушенных отношений личности. В рамках учения о социометрии Я.Л.Морено описал модусы человеческих отношений, которые приводят в «движение «социо-эмоциональные» силы притяжения и отталкивания. К ним он относил: вчувствование (эмпатия), перенос и телеотношения.

Теория ролей Я.Л. Морено объясняет процесс онтогенетического развития человека его «действием в определенных «ролях» (соматической, психической, социальной, трансцендентной). Эти роли осваиваются индивидом последовательно на стадиях его психосоматического развития: «эмбриональной», «первой», «второй» и «третьей» вселенных. В соответствии с этим процессом выстраиваются фазы и этапы психодрамы: «разогрев, действие, интеграция» [1].

Основные этапы ролевого развития человека соответствуют закономерностям и логике этапов возрастного развития ребенка и являются психологической основой ролевого процесса в целом. Первый этап согласуется со стадией «идентификации ребенка с миром», когда он настроен на восприятие «другого»(матери) как части самого себя. На втором этапе происходит концентрирование ребенка своего внимания на «особой, чужеродной части самого себя (на матери)». Третий этап знаменуется тем, что «в континууме переживания ребенка эта другая, чужеродная часть его самого начинает занимать особое положение, становится более интересной, чем все остальные части мира, включая его самого, и воспринимается как самостоятельная (role-perception или role-recognition)».

На четвертом этапе – ребенок начинает не только воспринимать роль другого человека (матери), но и способен «представлять себя в этой роли

(role-taking) и играть ее (role-playing)». В рамках пятого этапа ролевого развития у ребенка происходит формирование способности в игре «входить» в роль другого человека (матери) и с позиции этой роли «как бы глядя на себя со стороны», воспринимать себя извне. Этот процесс обеспечивает «полную инверсию тождеств» [8].

В отличие от представителей психоанализа и социальной психологии, объясняющих феномен обучения ролям процессами идентификации или имитации, Морено рассматривал «спонтанный интерес ребенка» к той или иной ситуации в качестве базового процесса обучения. Он утверждал, что узнаванию предшествует действие в соматических ролях, а повторяющиеся переживания ребенком каких-либо событий приводит к появлению ролевых ожиданий, как на соматическом уровне, так и на психическом. Психические роли «изначально основываются на подобных соматическим ролям интеракционных процессах». Представляя собой интерперсональный опыт, роль, для своего воплощения требует, как минимум, двух или более индивидов.

Процессу обучения предшествует ролевое поведение младенца, развертывающиеся в соматических действиях и его психические корреляты. Ребенок, наблюдая за ролями, пытается опробовать их в игре и только затем перенимает. Предпосылкой процессов наблюдения и подражания является функциональная зрелость ребенка (когнитивная и физическая), которой он достигает на стадии «второй психической вселенной». Таким образом, процесс усвоения социальных ролей представлен следующими компонентами: во-первых, спонтанным интересом ребенка к ситуации; во-вторых, наблюдением за ситуацией и за проявлением в ней различных ролей (ребенок знакомится с ролью до ее проигрывания); в-третьих, подражанием увиденным ролям в игре. В психодраме данный процесс обучению роли, посредством имитации и подражания, Морено воспроизвел в технике «зеркало».

Обмен ролями является более высокой ступенью в ролевом обучении. Ребенок пытается воспринимать и изображать не только внешнее поведение другого, но и его эмоциональное содержание, что помогает ему усвоить комплексные способы поведения и их психосоциальные компоненты (чувства, установки, нормы и ценности). Закономерности, этапы, процессы ролевого обучения и развития ребенка как основа человеческого поведения и переживания нашли свое отражение в основных психодраматических техниках: «дублирование», «зеркало» и «обмен ролями» [11].

Техника «дублирование» вытекает из первых двух этапов ролевого развития ребенка. В качестве психодраматической техники дублирование представляет собой воспроизведение, так называемым вспомогательным «Я» (другим человеком: психодраматистом или ко-терапевтом) чувств протагониста – человека, чья история исследуется, посредством «вчувствования в протагониста и в его ситуацию». «Дубль», отражая чувства протагониста (используя как вербальные, так и мета коммуникационные средства), помогает ему восстановить целостность его «первой вселенной», которая была расщеплена посредством вытеснения и подавления собственных переживаний, воспоминаний, желаний и представлений. При этом, человек, выполняющий роль дубля, воспринимается протагонистом как «Я», а его высказывания развиваются в собственном монологе. Кроме того, высказывания, которые соотносятся с миром переживаний протагониста, воспринимаются им в качестве собственного внутреннего голоса, как «продолжение самого себя», а несовпадающие, как чужеродные «в собственном мире переживаний и рефлексивно устраняются» [3].

Техника «зеркало», соответствует стадии ролевого развития «познания «Ты». На этом этапе ребенок начинает выделять себя из «мира людей и предметов», находящихся в его окружении. Формирование представления о себе вытекает из его интереса к своей личности, как более привлекательной фигуре на фоне всего остального мира людей и вещей.

Данная техника позволяет протагонисту наблюдать проявления своей психической активности в игре другого человека, который в рамках психодраматической сессии полностью воспроизводит, повторяя его действия, чувства и мысли (как в зеркале). Увиденное провоцирует протагониста (при наличии внутренней конфронтации) изменить свое поведение, реакции, чувства. В исследованиях многих психодраматистов утверждается, что видеозапись, обладая сходным эффектом, не позволяет контролировать остроту отражения, и лишена феномена «обратной связи», которую обеспечивают ролевые переживания «вспомогательных «Я».

Техника «обмен ролями» согласуется с четвертым и пятым этапами ролевого развития человека. Ребенок в игре, вживаясь в роль другого человека, получает уникальную возможность посмотреть на себя со стороны. Обмен ролями позволяет не просто «посмотреть на себя со стороны», но почувствовать роль своего партнера / антагониста. Перенимаемая роль другого, подобным образом, помогает воспринимать его в качестве субъекта, самого себя – как объект, а свое поведение – как поведение другого человека. Кроме того, данная техника соответствует «стадии познания «Ты», согласно теории ролевого развития Я.Л. Морено. Этот этап связан с развитием речи ребенка.

Представители интеракционистского направления в психологии Г.Х. Мид и Ньюкомб утверждают, что восприятие речи коммуникатором и реципиентом не имеет существенных отличий, то есть человек, сообщая что-либо другому человеку, находится во внутреннем диалоге и слушает свою речь как речь другого. Речевая коммуникация – это не просто реакция, она всегда содержит воображаемый обмен ролями. С помощью техники «обмен ролями» Морено создал возможность для взрослого человека осознанно вернуться в область целостного и реального переживания этапов своего развития.

Таким образом, разработанная Морено новая, всеобъемлющая прагматическая антропология, основанная на феномене роли, демонстрирует

диалектическую связь между ролью и спонтанностью, которая может проявляться в двух ипостасях, в качестве условия образования вселенной и как базовый феномен всех измерений взаимосвязи человека с космосом. Спонтанность и творчество определяются Морено как мировые проблемы, находящиеся в тесной взаимосвязи.

Спонтанность трактуется Морено, как способность двигаться в заданном направлении, а, значит, предполагает самоконтроль. Она проявляется как специфическая не накапливающаяся и не сохраняющаяся форма энергии, познающаяся через ощущения. Однако, несмотря на высокую жизненную необходимость спонтанности, она слабо развита у человека, который боится ее непредсказуемости и иррациональности, потому что, не умеет управлять ею. По мнению Морено спонтанность является противоположностью беспокойства, так с возрастом человек становится более спокойным и менее спонтанным.

Морено связывал спонтанность и психическое здоровье. Отсутствие спонтанности является признаком эмоционального нездоровья, следовательно, цель психотерапии состоит в «обучении спонтанности». Морено особо подчеркивал важность смысловых связей спонтанности с действительностью, без которых она приобретает деструктивный характер. Подавление спонтанности грозит человеку «оскудением и застоем всей его жизни и личности», блокировка спонтанности вызывает неврозы креативности и делает человека пассивным. Высвобождение спонтанности при одновременной ее интеграции обуславливают проявление креативности человека в форме творческой деятельности [8].

Через спонтанность происходит сближение психодрамы с теми групповыми подходами, что делают акцент на принципе «здесь и теперь». В психодраматическом процессе отсутствует прошлое и будущее, он реализуется в настоящем, проблемы человеческих взаимоотношений и будущие страхи не обсуждаются, не подвергаются вербализации, а переживаются, проживаются в реальном времени посредством их

проигрывания в настоящий момент. Благодаря психодраматическому действию его участник объективирует значимые события своего прошлого, хранящиеся в его памяти.

Принцип «здесь и теперь» позволяет расширить настоящее, через разыгрывание прошлых встреч, осуществляется подготовка к будущим, и, тем самым, реализуется терапевтическая цель психодрамы, состоящая в актуализации человеческой спонтанности в реальной жизни.

Сценическое изображение историй из прошлого, желаний, страхов, ожиданий, связанных с будущим, развенчивает иллюзорные представления о прошлом и будущем посредством такой психодраматической техники как «репетиция или проекция будущего», использование которой помогает человеку разобраться в своих переживаниях, связанных с ожиданием будущего. Воспроизведенное прошлое биографическое событие в «психодраматическом времени» проживается по-новому, запуская, тем самым, процесс осознания воспоминаний и сопровождающих их переживаний, как для протагониста, так и зрителей и знаменуется возникновением катарсиса [10]. Благодаря данному феномену, как указывала Г. Лейтц: «психодрама имеет лечебный эффект – не по отношению к зрителю (вторичный катарсис), а по отношению к самому актеру, который разыгрывает драму и одновременно освобождает себя от нее» [1].

Особое значение Морено придавал процессу организации в психодраме пространства, которое должно помогать максимально точному воспроизведению ситуации и связанных с ней переживаний для повышения их реалистичности. Это обстоятельство обеспечивает связь психодрамы с реальной жизнью протагониста. Однако в психодраме скорее можно говорить о наличии полуреальности, а именно реальности, преломленной субъективным опытом личности. Психодраматическое действие способствует осознанию наличия компенсаторных представлений, преодолению внутреннего сопротивления, приближению к воплощению в будущем реалистичных планов, как участникам группы, так и протагонисту.

Особенностью психодраматического действия является его диалогичность, которая задает особую структуру и динамику этому процессу и выражает сущность данного вида терапии как специфически построенного общения. Целью психодрамы является поиск более эффективных путей для решения психологических проблем разных уровней, от экзистенциального до обыденного, бытового. Конечным результатом психодраматического процесса является изменение в структуре перцептивного поля участников, получившее название инсайт. Инсайт – это вид познания, который приводит к немедленному решению или новому пониманию проблемы.

Формы психодрамотерапии достаточно разнообразны и подробно описаны преемницей метода Морено, Г. Лейтц. Кратко остановимся на некоторых из них. Психодрама, центрированная на протагонисте, раскрывая особенности и своеобразие индивида и картину его межличностных отношений, является «раскрывающей психотерапией» и имеет важное диагностическое значение. Она обогащает индивида многосторонним опытом «Я» и опытом «Ты», знанием новых возможностей, позволяющих проявлять гибкость, терпимость, дает возможность опробовать новые более эффективные способы «совладания» с реальностью.

Психодрама, центрированная на теме, как правило, выступает началом процессов познания и обучения основным психодраматическим приемам и техникам в новых группах, и предваряют психотерапевтические и социотерапевтические психодрамы. Поэтому данная форма часто выступает техникой разогрева. Тематическая психодрама наиболее полно отвечает требованиям проведения психодрамы в студенческих группах. Работа с актуальными темами методом психодрамы одновременно знакомит с его особенностями и закладывает основу доверия к методу, стимулируя их к процессу самопознания и самораскрытия.

Если для направленной на группу психодрамотерапии характерна терапевтическая работа с проблемой, затрагивающей всех членов группы, то центрированная на группе психодрама занимается эмоциональными

отношениями участников группы друг с другом и возникающими здесь и теперь общими проблемами, которые вытекают из этих отношений.

Импровизационная игра способствует осознанию с позиций социометрии и групповой динамики собственных межчеловеческих отношений через ролевую обратную связь и стимулирует спонтанное поведение. Ролевая игра, и ситуационная игра представляют собой метод социального тренинга. Ролевая игра направлена на обучение определенному ролевому поведению и служит ролевой интеграции, что актуально для студенчества, зачастую переживающего состояние маргинальности. В ситуационной игре происходит обучение навыку конструктивно решать и справляться с трудными проблемными ситуациями, тем самым сочетается тренинг спонтанности с тренингом креативности.

Особое место среди форм психодрамотерапии занимает социодрама. Репрезентируя коллективные представления и коллективный опыт различных ролевых паттернов, использование этого метода позволяет личности интегрироваться в социум. Психодрама гармонично сочетает в себе рациональное и воображаемое, спонтанное и рефлексивное, будущее, настоящее и прошлое. В ней есть место для «серьезности и игры, эмоций и мышления, интрапсихического и межличностного, индивидуального и группового, для психологической поддержки обучения и инсайта, для духовного и эстетического...»[7].

Таким образом, психодраматический метод как особо организованная практическая работа (средствами спонтанного проигрывания в драматически опосредованной реальности) по воссозданию внутреннего мира личности в пространстве микросоциальной среды, направлен на высвобождение целостного проявления актуальных ценностно-смысловых состояний личности для обеспечения возможности их проживания и развития. Соучастниками этого процесса становится вся группа, члены которой, вносят свой субъективно-значимый вклад в процесс самопостижения личности. Следовательно, психодрама, это – полифункциональный метод, который

обладает диагностической силой, коррекционно-терапевтическим, реабилитационным, дидактическим потенциалом. Эффективно используя сильные стороны личности в своем процессе психодрама, исповедует позитивизм и оптимизм.

Составляющие элементы и свойства психодраматического действия отвечают насущным психологическим задачам юношеского возраста, так как способствуют достижению личностной автономии и индивидуальной идентичности, укрепляют надежду на изменения, поощряют и стимулируют ответственность за свою жизнь и принимаемые решения. В конечном счете, результирующее действие психодрамы состоит в развитии «выбирающего Я» личности, то есть в формировании внутреннего механизма самоопределения.

Преимущество психодрамы перед другими психотерапевтическими практиками заключается в ее ориентации на действие, которое способствует снижению влияния стереотипных вербально закрепленных защитно-оценочных реакций участников терапевтического процесса. Кроме того, процедура выстраивания доверительной и принимающей психодраматической атмосферы, а также интенсивное использование невербальной коммуникации содействует спонтанному самопроявлению и самовыражению личности в группе.

Этот психодраматический феномен со-общности изменений и межличностных со-проникновений (теле-отношения) и определил наше обращение к данному методу в решении задачи обеспечения содержания психологической помощи современному студенчеству в деле саморазвития и самореализации. А сложность и многоуровневость психодраматического действия позволяет решать различные задачи профилактики, коррекции, развития, стоящие перед психологической службой вуза.

Список литературы:

1. Лейтц, Г. Психодрама: Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено / Г.Лейтц. - М.: Прогресс. - 1994. -352 с.

2. Ситаров, В.А., Психологические особенности студенческой молодежи с различным уровнем самореализации в обучении / В.А.Ситаров, А.И. Шутенко, Е.Н.Шутенко // *Almamater (Вестник высшей школы)*. - 2008. № 7. С. 49-55.
3. Шутенко, Е.Н. Развитие самосознания личности подростка в процессе психодрамы [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. псих. наук (19.00.11) / Е.Н. Шутенко. Институт семьи и воспитания РАО. - Москва, - 1999. – 19 с.
4. Moreno, J.L. *Psychodrama* / J.L. Moreno. -N.Y.: Beacon House, 1945. - 416p.
5. Moreno, J.L. *The first Book of Group Psychotherapy*/ J.L. Moreno. -N.Y., - 536p.
6. Moreno, J.L. *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*/ J.L. Moreno. -N.Y., 1934.
7. Moreno, J.L. *Sociometry and the Science of Men*/ J.L. Moreno. -N.Y., 1956.
8. Moreno, J.L. *The spontaneity Theory of Child Development* // *Sociometry* 7, / J.L. Moreno, F.B. Moreno. -1944. P.89-128.
9. Moreno, J.L. *Sociometry Reader*/ J.L. Moreno. -N.Y., 1960.
10. Moreno, Z.T. *Beyond Aristotle, Breuer and Freud: Moreno's contribution to the concept of catharsis* // *Group Psychotherapy*/ Z.T. Moreno. -N.Y., 1971, 24 (1-2). -P.34-43.
11. Moreno, Z.T. *Psychodrama, Role theory, and the Concept of the Social Atom. From Zeing, I.* // *The evolution of Psychotherapy*/ Z.T. Moreno. - N.Y., 1987. -487p.
- 12.Швецова, В.А. Особенности профессионального самосознания современных студентов / В.А. Швецова// *Историческая и социально-образовательная мысль.*— Краснодар: Изд-во Северо-кубанского гуманитарно-технологического института, 2012, №6.

3.4. Диагностика и профилактика суицидальных проявлений в студенческой среде

Преждевременный уход из жизни является одной из основных проблем здравоохранения во всем мире. По данным ВОЗ за последние 45 лет количество самоубийств возросло в мире на 60%. Уровень смертности в результате самоубийства 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). 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 [6]. Максимум суицидных попыток приходится на возраст 16-24 года[8].

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 [2]. Факторами риска суицидальной активности выступают: наличие психотравмирующей ситуации; личностные особенности потенциального суицидента [7].

Вопросами, касающимися суицидального поведения, занимаются медицина, социология, философия. Несомненно, возрастает интерес к этой проблеме и со стороны психологии. В научной литературе разрабатываются модели, объясняющие суицидальное поведение, 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. Настоятельная необходимость поиска новых, более совершенных форм помощи данной категории лиц ставят задачи дальнейшего изучения причин и особенностей возникновения суицидальных тенденций с целью их профилактики, выявления групп риска, предупреждения рецидивов. Поэтому одной из основных задач психологической службы в ВУЗе является своевременное распознавание признаков и купирование суицидального поведения.

В настоящее время в научной литературе чаще всего применяется термин «суицидальное поведение», под которым понимаются все проявления суицидальной активности – мысли, намерения, высказывания, угрозы, суицидальные попытки, покушения на самоубийство, завершённые суициды. Использование данного понятия является особенно актуальным и обоснованным в применении к подростково-юношескому возрасту, когда суицидальные проявления характеризуются выраженным многообразием, имеют ряд отличительных признаков, обусловленных онтогенетическими особенностями соматопсихического состояния организма во время пубертатной перестройки, когда специфика физиологических, психологических и психопатологических процессов, свойственных периоду социально-психологического становления развивающейся личности, обуславливает возрастное своеобразие суицидального поведения.

Нестабильность в обществе порождает кризис в отношениях между взрослыми и юношами: растёт непонимание и отчуждение. В результате студенты оказываются в состоянии неопределённости, незащищённости, что вызывает неуверенность, тревогу, пессимизм. Ограниченный жизненный опыт затрудняет принятие правильных решений самостоятельно: студенты нуждаются в примере, которому можно доверять и подражать.

Современное общество предъявляет к личности очень высокие требования, ускоряется темп жизни, неудача в учебной деятельности или личной жизни расценивается как полный жизненный крах [10].

Микроокружение студента не всегда может предложить социально одобряемые образцы поведения, тем более – обрушивающийся на молодого человека поток средств массовой информации, навязчиво пропагандирующий иные, порой далеко не высоконравственные ценности, стереотипы мышления и поведения. Сложность структуры личности студента вызвана влиянием жизни, характером складывающихся межличностных отношений.

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 [4].

Представление о суициде в нашей культуре окружено огромным количеством мифов. Осознание их может удержать 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 [4].

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.

Диагностика и профилактика рационального суицидального поведения

Диагностические критерии рационального (запланированного) самоубийства наиболее часто становятся предметом исследования в психологической литературе. Принято выделять несколько категорий

факторов, которые являются маркерами суицидального риска [5]:

1. Социально-демографические факторы суицидального 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 со 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, побеги 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 [11]. 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. В практической деятельности лучше всего зарекомендовали себя следующие шкалы: Шкала суицидального риска Лос-Анджелесского суицидологического центра, Суицидальная карта В.А. Тихоненко и А.Н. Дурнова, Колумбийской шкалы Оценки Тяжести Суицида (C-SSRS) и Карта

риска суицидальности (автор Н.В. Конончук).

Шкала суицидального риска Лос-Анджелесского суицидологического центра, позволяет выявить степень суицидального риска, благодаря оценке: общей симптоматики, указывающей на риск суицидального поведения, интенсивности стресса, наличия суицидального поведения в прошлом и текущих суицидальных намерений, возможностей, коммуникативных аспектов и реакции значимых людей (см. Табл. 1).

Суицидальная карта В.А. Тихоненко и А.Н. Дурнова позволяет систематизировать информацию о пре- и пост-суицидальных периодах. В нее заносятся данные медицинского и психологического анамнеза, характеристики кризисного состояния, результаты лечения и реабилитационных мероприятий, данные катамнеза.

Колумбийской шкалы Оценки Тяжести Суицида (C-SSRS), позволяющая оценить тяжесть суицида и суицидального риска с помощью оценки по четырем модулям: суицидальные идеи, интенсивность суицидальных идей, суицидальное поведение, реальная/потенциальная опасность суицидальных попыток.

Карта риска суицидальности (автор Н.В. Конончук) включает в себя данные анамнеза, оценку актуальной конфликтной ситуации, характеристики личности суицидента (Таб. 2). В случае неявной выраженности какого-либо признака ему приписывается «вес», равный половине от «1», «2» или «3». При отсутствии любого из 31 параметра он оценивается баллом «0,5». Не выявленными по разным причинам могут быть не более 3 факторов. Их «вес» равен нулю.

Шкала суицидального риска Лос-Анджелесского суицидологического центра

Оценка: 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Риск: низкий средний высокий	
КАТЕГОРИИ:	ОЦЕНКА
А. Возраст и пол	—
Б. Симптомы	—
В. Стресс	—
Г. Суицидальное поведение в прошлом и настоящие планы	—
Д. Коммуникационные аспекты, возможности и реакции со стороны значимых других	—
Сумма:	—
А. Возраст и пол (1-9):	
Мужчины	
1. Свыше 50 лет	7-9
2. 35-45 лет	5-7
3. 15-34 года	3-5
4. Женщины (независимо от возраста)	1-3
Б. Симптомы (1-9):	
5. Глубокая депрессия (расстройства сна, анорексия, потеря веса, уход в себя, подавленное настроение, апатия)	7-9
6. Ощущение безнадежности, беспомощности и истощения	7-9
7. Дезорганизация, замешательство, хаос, полная беспорядочность, иллюзии, галлюцинации, потеря связи с окружающими, дезориентация	6-8
8. Алкоголизм, прием наркотиков, гомосексуальные отношения, участие в рискованных предприятиях	4-8
9. Переживания, напряженное состояние и тревога	4-6
10. Вина, стыд, смущение	4-6
11. Чувства ярости, враждебности, раздражительности, мстительности, подозрительности	4-6
12. Слабый импульсивный контроль, недостаточная рассудительность	4-6
13. Ослабляющие хронические заболевания	5-7
14. Повторные переживания несчастий, связанные с обращениями к врачам и психотерапевтам	4-6
15. Психосоматические болезни или ипохондричность, кроме жалоб на незначительные болезни	1-4
В. Стресс (1-9):	
16. Потеря любимого человека в связи со смертью, разводом или разлукой	5-9
17. Потеря работы, денег, престижа	4-8
18. Опасная для жизни болезнь (хирургическая операция, несчастный случай, потеря конечности)	3-7
19. Угроза судебного преследования, затруднительное положение в связи с совершенным преступлением, подвергание опасности и т.п.	4-6
20. Изменение(я) в жизни, в окружении	4-6
21. Острое и внезапное начало специфических симптомов стресса	1-9
22. Повторяющиеся время от времени подобные симптомы в связи со стрессом	4-9
23. Недавнее увеличение устойчивости симптомов в связи со стрессом	4-7

Категории	Оценка
Г. Суицидальное поведение в прошлом и текущие планы (1-9):	
24. Определяемая опасность для жизни предыдущих суицидных попыток	1-9
25. Повторные угрозы и депрессии в прошлом	3-6
26. Особенности, связанные с намерениями, и смертельная опасность предполагаемых методов	1-9
27. Достаточность применения предполагаемых способов и особенности, связанные с выбором времени	1-9
Д. Возможности, коммуникативные аспекты и ответы значимых других (1-9):	
28. Отсутствие источников финансовой поддержки (с работы, от семьи)	4-9
29. Отсутствие эмоциональной поддержки со стороны семьи и друзей (доступных, но не расположенных помогать)	4-9
30. Нарушение связей, сопровождающееся отказами от попыток их восстановления как со стороны пациента, так и со стороны других	5-7
31. Связи имеют внутренне направленную цель (декларация чувства вины, стыда, никчемности, самоупреки и т.п.)	4-7
32. Коммуникативные связи имеют межличностную направленность (обвинение других, поступки по принуждению других и т.п.)	2-4
Реакция значимых других:	
33. Защита, паранойяльность, отказ, позиция, связанная с наказанием	5-7
34. Отрицание потребности в помощи — своей собственной или других	5-7
35. Не беспокоятся о пациенте, не понимают его	4-6
36. Нерешительная или переменчивая позиция: с одной стороны — чувство гнева и отвержения, с другой — ответственность и сильное желание помочь	2-5

Нулем оцениваются также характеристики 7 и 10 лиц, не достигших среднего возраста начала половой жизни и вступления в брак. Затем вычисляется алгебраическая сумма баллов за все факторы. Если полученная величина меньше, чем 8,86 — риск суицида незначителен. Если эта величина колеблется в пределах от 8,86 до 15,48, то имеется риск совершения суицидной попытки. В случае, когда сумма «весов» превышает 15,48, риск суицида исследуемого лица велик, а в случае наличия в анамнезе попытки самоубийства значителен риск ее повтора.

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.

Таблица 2

Карта риска суицидальности

Факторы риска	Баллы	
Данные анамнеза:		
1.Возраст первой суицидной попытки — до 20 лет	0 3	
2.Ранее имела место суицидная попытка	0 3	
3.Суицидные попытки у родственников	0 3	
4.Развод или смерть одного из родителей (до 18 лет)	0 3	
5.Недостаток тепла в детстве или юношестве	0 2	
6.Полная или частичная безнадзорность в детстве	0 2	
7.Начало половой жизни — 20 лет и ранее	0 2	
8.Ведущее место любовных ценностей в системе ценностей	0 1	
9.Незначительная роль производственной сферы в системе ценностей	0 1	
10.Развод в анамнезе	0 3	
Актуальная конфликтная ситуация:		
11.Ситуация неопределенности, ожидания	0 1	
12.Конфликт в области любовных или супружеских отношений	0 1	
13.Продолжительный конфликт	0 1	
14.Подобный конфликт имел место ранее	0 1	
15.Конфликт, отягощенный неприятностями в других сферах жизни	0 1	
16.Субъективное чувство непреодолимости конфликтной ситуации	0 1	
17.Чувство обиды, жалости к себе	0 1	
18.Чувство усталости, бессилия	0 1	
19.Суицидальные высказывания, угрозы суицида	0 1	
Характеристика личности:		
20.Эмоциональная лабильность	0 1	
21.Импульсивность	0 1	
22.Эмоциональная зависимость, потребность в симбиотических отношениях	0 1	
23.Доверчивость	0 1	
24.Эмоциональная вязкость, ригидность аффекта	0 1	
25.Болезненное самолюбие	0 1	
26.Самостоятельность, отсутствие зависимости в принятии решений	0 1	
27.Напряженность потребностей	0 1	
28.Настойчивость	0 1	
29.Решительность	0 1	
30.Бескомпромиссность	0 1	
31.Низкая способность к образованию компенсаторных механизмов, вытеснению фрустрирующих факторов	0 1	

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.

В рамках диагностики факторов суицидального риска широко используется тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга. Наиболее опасными считаются эго-защитный и потребностно-неустойчивый типы реагирования и низкий уровень групповой конформности. При диагностике суицидальных рисков необходимо особое внимание уделить соотношению самооценки и уровня притязаний. Чем больше между ними разрыв, тем больше риск социальной дезадаптации, а, следовательно, и суицидального поведения. В качестве дополнительного метода может использоваться тест М. Люшера для определения эмоционального состояния.

При диагностике суицидального риска имеет смысл оценить наличие антисуицидальных факторов:

- гармоничные отношения между членами семьи; поддержка со стороны семьи;
- уверенность учащегося в себе, в своих силах, убежденность в способности достижения жизненных целей; умение общаться со сверстниками и взрослыми;
- умение обращаться за помощью при возникновении трудностей;
- умение обращаться за помощью к взрослым при необходимости
- принятия важных решений; открытость мнению и опыту других людей;
- открытость ко всему новому, способность к усвоению новых знаний;

- социальная интеграция (участие в общественной жизни, например, в спортивных мероприятиях, членство в обществах, клубах и т.д.);
- доброжелательные, ровные отношения с товарищами по школе/училищу/институту;
- хорошие отношения с преподавателями и другими взрослыми;
- наличие поддержки со стороны близких людей[6].

Чем большим количеством антисуицидальных, жизнеутверждающих факторов обладает человек, тем прочнее его антисуицидальный барьер.

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 (см. Табл. 3).

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 3

**Речевые высказывания потенциального суицидента и
корректные/некорректные реакции на них**

Если вы слышите	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 пожнёшь.
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.

Упражнение «Жизнь для меня это...»

Цель: развитие рефлексии, формирование позитивного восприятия будущего.

Ведущий обращается к каждому ученику с просьбой, «Закончи фразу
«Смысл жизни для меня – это...»

Образцы высказываний

- Никогда не унывать и идти всегда вперед, что бы ни случилось;
- Окончить школу и поступить в институт;
- Чтобы жить и быть полезным другим, особенно в своей семье.

Упражнение «Заветные желания»

Цель: развитие ценностно-смысловой сферы.

Вы нашли старую запечатанную бутылку, выброшенную волнами на берег. Вы открыли ее, оттуда появился джинн и пообещал исполнить три ваших желания. Когда будете обдумывать, что загадать, помните, что желания должны оставаться в пределах человеческих возможностей. Они должны быть увлекательными, но правдоподобными.

1. Напишите ваши 3 желания.
2. Выберите одно, наиболее важное для вас.
3. Напишите о своем желании четко и подробно как о главной жизненной цели.
4. Что вы делаете или собираетесь сделать для достижения этой цели?
5. Каковы препятствия для ее достижения?

Обсуждение. Что вы чувствовали, когда писали о своей цели, принимая ее всерьез? Почему?

Упражнение «Превращаем проблемы в цели»

Цель: обучение навыкам конструктивного поведения в сложных жизненных ситуациях, формирование уверенного поведения.

Инструкция: у каждого из нас свои проблемы. Некоторые из них мы должны принять и жить с ними так, как можем. Но к счастью, многие наши проблемы могут быть решены, если мы сможем представить их для себя в виде целей, которых мы хотели бы достичь.

1. Составьте список проблем, которые вы хотели бы как можно скорее решить. Следующие вопросы помогут вам в этом:

- что я действительно хочу делать, иметь, чего хочу достичь?
- что еще может мне доставить удовольствие?
- в каких сферах жизни я хотел бы усовершенствовать свои способности?
- что в последнее время занимало мои мысли, тяготило или сердило меня?
- на что я чаще всего жалуюсь?
- Что создает мне больше всего забот?
- что заставляет меня чувствовать себя тревожно и напряженно ?
- что дает чувствовать себя уютно?
- что меня больше всего расстраивает?
- что стало в последнее время меня раздражать?
- что я хотел бы изменить в моем отношении к самому себе?
- Что мне надо изменить в себе?
- на что у меня уходит слишком много времени?
- что мне очень сложно делать?
- от чего я быстро устаю?
- как я мог бы лучше распределять свое время?
- как я мог бы разумней расходовать свои деньги?

2. Теперь опишите проблему, которую вы хотели бы решить прежде всего. Представьте ее как можно более объективно.

3. Сформулируйте цель, которую вы могли бы достичь. Что вам надо сделать для того, чтобы ваша проблема перестала существовать или, по крайней мере, стала менее острой?

Обсуждение. Ответ на какие вопросы вызвал наибольшие сложности? Как вы думаете почему?

Упражнение «Принятие похвалы. Умение радоваться комплиментам»

Инструкция: «Выберите кого-нибудь из членов группы, кому бы вы хотели сказать комплимент, и скажите, что вам в нем нравится. Начинайте со слов: Мне в тебе нравится... У тебя лучше, чем у меня, получается... Я тебе благодарен за то, что ты... Сделайте небольшую паузу, чтобы партнер мог прочувствовать ваш комплимент». «Выслушивая комплимент, поверьте другому, повторите про себя его слова, начиная следующим образом: Ему во мне нравится... У меня лучше, чем у него, получается... Он мне благодарен за мое... Постарайтесь сосредоточиться на приятных чувствах, которые в вас вызывает похвала, скажите об этих чувствах партнеру».

Обсуждение: «Что вы чувствовали, когда говорили или получали комплимент? Как комплименты обычно действуют на людей? Как они подействовали на вас? Можете ли вы вспомнить случай, когда вас неожиданно похвалили? Что вы чувствуете, вспоминая об этом?»

Комментарии: В результате выполнения этого упражнения в группе обычно возникает очень теплая атмосфера, о которой тоже можно поговорить, обсудив роль похвалы и комплиментов в повседневной жизни. Иногда возникает дискуссия о разнице, которая существует между лестью и комплиментом. Ответ может состоять в том, что комплимент – всегда искреннее и точное выражение чувств в отношении другого человека, лесть – либо искаженное, преувеличенное выражение чувств, либо выражение чувств, которых не испытываешь.

Диагностика и профилактика импульсивного суицидального поведения

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 так же, 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 [3].

В целях диагностики могут использоваться личностные методики (ТАТ, СМИЛ, 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 [6].

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. Может быть использован комплекс методов: нервно-мышечная релаксация, дыхательные техники, концентрация, аутотренинг, кинесиологическая гимнастика, индивидуальный навыковый тренинг, групповые психологические тренинги и др. Методы саморегуляции способствуют формированию адекватных действий человека при управлении собственным состоянием.

Подводя итог, 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;

5. Профилактика суицидального поведения включает в себя первичную профилактику (формирование адекватного стиля поведения в трудных жизненных ситуациях), вторичную (для лиц, демонстрирующих суицидальное поведение) и третичную (направленную на предотвращение срывов и рецидивов самоубийств);
6. Наибольшее значение для психологической службы имеет первичная профилактика;
7. Использование психологических упражнений и своевременное информирование студентов позволяет значительно снизить риск суицидального поведения в вузе.

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. Войцех, В.Ф. Клиническая суицидология / В.Ф. Вайцех. – М.: Миклош, 2008. –257 с.
3. 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.
4. Зотов, М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция / М.В. Зотов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо. – 2005. – 960 с.
6. 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.
7. Положий, Б.С. Дифференцированная профилактика суицидального поведения / Б.С. Положий, Е.А. Панченко // Суицидология. – 2012. – № 1. –С. 8-13.
 8. 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.
 9. Старшенбаум, Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр. – 2005. – 376 с.
 10. 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.
 11. Ringel, E. Thepresuicidalsyndrome // SuicideandLife-ThreateningBehavior / E. Ringel. – 1976. – Vol. 6. №3. – P. 131-149.

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ, ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ И СОТРУДНИКАМ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ

4.1. Любовь истинная и любовь как зависимость: проблема распознавания

Любовь из всех человеческих чувств является самой глубинной и всеохватывающей, одухотворяющей все бытие человека, не знающей границ пространства и времени, вечной и неизменной. Состояние любви проявляется в гармоничном единстве физического, психологического, социального и духовного уровней личности. С религиозной точки зрения, любовь есть состояние полноты существования, всех начал человека (духа, души и тела).

Многие пытались познать тайну любви, но так и не смогли сделать этого. Во все времена любовь ищут, пытаются объяснить и даже изучить с научной точки зрения. Разработкой различных концепций и определений любви занимались Платон, Аристотель, Омар Хайям, Дж. Бруно, В. Соловьев, Н.А. Бердяев, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Маслоу, Р. Стернберг, Т. Кемпер и др.

Слова «любовь» и «здоровье» оказываются близкими по смыслу. Вкладываемый в понятие здоровья смысл целостности всех начал человека сближает его с понятием любви. По Платону любовь – это стремление к изначальной целостности [6]. Общий смысл целостности отразился в таких словах, как «целитель», которое относится к области здоровья и означает того, кто возвращает утраченное здоровье, утраченную целостность, а также в слове «целовать», относящемся к области любви и ее проявлению через поцелуй в соединении с другим, в обретении целостности с ним. Однако эта связь понимания общности ценностей здоровья и любви не прямая, их сближает само отнесение к области вечных значимых для всех людей и всех времен ценностей. Лингвистический анализ выявляет в словах «целовать»

(любовь) и «целить, исцелять» (здоровье) наличие переходных значений, например, обычай у славян целоваться в самых разных ситуациях и обычай приветствия, при котором желали здоровья [4].

Любовь беспричинна. Она всеохватывающая, властна над человеком, его мыслями, чувствами и поведением. Она заставляет человека делать то, что он в обычном состоянии сделать не способен: творить или совершать что-либо возвышенное. Поэтому ее сравнивают с помешательством. Так, некоторые значения любви стали медицинским диагнозом.

Под международным шифром F 63.9 рассматривается психическое отклонение «Расстройство привычек и влечений», соотносимое с такими видами зависимости, как алкоголизм, игромания, токсикомания, kleптомания. При этом выделяют следующие признаки болезненного состояния: наличие навязчивых мыслей о другом человеке, к которому возникло пристрастие; наличие резких перепадов настроения; завышенного чувства собственного достоинства; жалости к себе; бессонницы, прерывистого сна; необдуманных, импульсивных поступков; перепадов артериального давления; головных болей; аллергических реакций; навязчивых идей. Как видно из перечня симптомов, они касаются не только психологического статуса человека, но затрагивают и физический уровень его функционирования, что доказывает всеобщность и глубину даже искаженного понимания любви.

В любви сходятся воедино разные переживания, в том числе и противоположные по знаку. Так, давно подмечено, что любовь соседствует с ненавистью, может перейти в нее. Однако настоящая любовь свободна от негативных переживаний. Скорее всего, они характерны для начальных этапов зарождения любви, состояния влюбленности или незрелой любви. Присутствие в любви негативных чувств может испугать человека, быть расценено как потеря любви. Но на самом деле это не так, просто на первых порах противоположные по знаку переживания легко переходят друг в друга.

Любовь всегда имеет объект вне человека, она подразумевает взаимность. Если она пришла, то запоминается навсегда, ее невозможно забыть, даже если чувственная любовь к конкретному лицу, казалось бы, ослабла или исчезла.

Любовь приходит вдруг, неожиданно, но человеком всегда понимается, что это – любовь, она «обжигает» человека, изменяет его, и это изменение остается с ним навсегда. Она сама воздействует на личность и формирует ее в интеллектуальном, нравственном и духовном отношениях. Она создает возвышенное представление о своем объекте. Если это любовь к противоположному полу, то предшествуя телесному соединению, она на романтическом этапе одухотворяет затем и физическое соединение. Романтическая любовь приводит к развитию у человека способности к воображению и творчеству, сопереживанию и состраданию. Знакомство сразу с телесными ощущениями, тем более ранее знакомство с сексом, без романтического этапа, приводит к подавлению воображения, невозможности сострадать, черствости, эгоизму, стереотипности поведения и мышления, низкому уровню развития личности [9].

Любовь во взаимоотношениях двух людей часто является неосознаваемым стремлением к объединению. Она произвольна, нельзя заставить ни себя, ни другого полюбить.

Любви приписываются сверхчеловеческие истоки. В древнегреческой культуре различали несколько видов любви.

Эрос – наслаждение и обожание возлюбленного, страстное, эгоистичное и ревнивое, в прозаическом варианте представляющее техническое осуществление своих вожелений – секс.

Филия – дружба, симпатия, расположение человека к человеку.

Сторге – семейная и родовая привязанность, братская, отцовская, материнская любовь.

Агапе – жертвенная любовь, способная на подвиг.

В христианстве любовь есть сущность Бога, его отношение к человеку. Она сострадательна и жертвенна. При сравнении с выделенными древними греками видами, более всего соотносится с Агапе. Падшему человеку, недостойному любви, из сострадания Бог дает надежду, жертвуя ради каждого своим Сыном – Христом.

Выделяют многие виды любви. Например, виды любви выделяют в зависимости от этапов ее развития.

На первом этапе – это симпатия.

На втором – влюбленность.

И, наконец, наступает сама любовь.

Итак, симпатия. Это самый первый результат развития эмоциональных отношений. Отношения на нем могут и остановиться. На возникновение симпатии влияют следующие характеристики человека: его внешние данные (как говорится, встречают по одежке), физическая привлекательность; статус, уровень образования, характер и престижность профессии, уровень интеллекта; коммуникативные умения, особенности поведения и общения, умение вести себя в обществе и т.д. Симпатии способствует готовность человека к самораскрытию.

Симпатия может перейти во влюбленность, которая рождается как физическое притяжение, проявляющееся в виде кокетства, флирта, ухаживания, счастливых встреч и любовных грез.

Затем во время влюбленности рождается любовь. Точнее, может родиться, а может и нет. Переход к настоящей любви характеризуется перевесом значимости внутренних ее факторов, таких как содержательные особенности личности, ее ценности, направленность и духовность над внешними характеристиками человека, например, физическими, особенностями поведения, внешними данными и др. Уровень самопринятия и личностной зрелости также оказывает влияние на способность человека к любви (истинной, или как ее еще называют, зрелой любви).

Человек может остаться на стадии влюбленности, тогда он будет менять объекты влюбленности. Другим исходом может стать зависимость от любви, или любовная зависимость.

Виды любви также различают в зависимости от ее уровня. Так, выделяют три уровня любви: 1) физический; 2) душевный и 3) духовный уровни.

Другая классификация видов любви Р. Стенберга базируется на его трехкомпонентной теории любви. Согласно Роберту Стенбергу, любовь включает в себя три составляющие [11].

К первой составляющей любви относится интимность, чувство близости, связи друг с другом, проявляющееся в любовных отношениях. Любящим людям хочется жить для любимых, делать их жизнь лучше. Люди искренне симпатизируют друг другу и находятся на вершине блаженства, когда они могут быть рядом, разделить друг с другом чувства, мысли, вещи. Они рассчитывают, что поддержат друг друга в трудную минуту, и стараются показать это. У них есть много общих интересов и занятий.

Второй составляющей любви является страсть, которая связана с половым влечением и сексуальным возбуждением.

Третьей составляющей любви, по Р. Стенбергу, выступает решение/обязательство (ответственность). Это взаимное принятие неких обязательств друг перед другом – решение о том, что каждый является для другого особенным, о сохранении верности друг другу и т.п.

В зависимости от соотношений этих трех составляющих Р. Стенберг выделил несколько «видов» любви (Табл.1).

Симпатия, в которой есть интимность, но нет страсти и обязательств.

Страстная любовь, в которой присутствует только страсть.

Придуманная любовь, часто характеризующая подростков. В ней есть только обязательства, принятые одной стороной.

Романтическая любовь, чаще всего встречающаяся в юности и характеризующаяся наличием интимности и страсти при отсутствии обязательств.

Любовь-товарищество, отличающаяся присутствием интимности и обязательств без страсти. Она может быть результатом длительных супружеских отношений.

Слепое увлечение, в котором присутствуют страсть и обязательства, но нет интимности.

Совершенная любовь, отличающаяся наличием всех компонентов.

Представим выделенные Р. Стенбергом типы любви в виде таблицы.

Таблица 1

Классификация видов любви по Р. Стенбергу

Вид любви	Близость	Влечение	Ответственность
Симпатия	+	–	–
Страсть	–	+	–
Придуманная любовь	–	–	+
Романтическая любовь	+	+	–
Дружеская любовь	+	–	+
Слепая любовь	–	+	+
Полноценная любовь	+	+	+

Еще одна классификация видов любви, по Т. Кемперу, базируется на сочетании выделенных им двух основных независимых факторов (власти и статуса), присутствующих во всех человеческих взаимоотношениях, в том числе и в любви[10]. Свою классификацию Т. Кемпер разработал в рамках социально-интерактивной теории эмоций [1].

Согласно Т. Кемперу, власть представляет собой способность заставить партнера при помощи силы сделать то, что хочет вторая половина.

Под статусом понимается желание идти навстречу требованиям партнера, когда средством достижения желаемого результата является положительное отношение партнера, а не сила.

Т. Кемпер выделил следующие основные семь видов любви.

К первому относится, по мнению автора, романтическая любовь, яркая, страстная, мучительная, трагическая. В этой любви присутствуют все факторы у обоих партнеров в равной степени, и статус, и власть в отношении друг к другу. Именно такая любовь воспевается и описывается в художественных произведениях.

Второй тип любви – братская любовь. В ней каждый партнер стремится уступать и идти навстречу другому, то есть имеет высокий статус при отсутствии власти.

Третий вид – харизматическая любовь, пример которой может быть между учителем и учеником. В ней одному свойственны и статус, и власть, а другому – только статус.

Далее Т. Кемпер выделяет состояние «измены», которое, к сожалению, бывает во взаимоотношениях между людьми, часто далеко не являющимися отношениями любви. Согласно Т. Кемперу, в измене одному партнеру также, как и в предыдущем виде, свойственны и власть, и статус. Отличием является то, что у второго партнера есть только власть. Т. Кемпер приводит пример такой ситуации – это супружеская измена, в которой для изменившего партнера, супруг еще обладает властью, но теряет статус, переставая вызывать желание идти ему навстречу.

Следующим видом является безответная любовь, в которой только одному свойственны и статус, и власть, а другому не свойственно ничего.

Далее автор выделяет любовь-поклонение, в которой одному свойственно обладание статусом без возможности власти, а у другого нет ничего. Примером может служить ситуация влюбленности в кумира (поп- или рок-звезду, актера, киногероя и т.д.), когда есть поклонение ему, но реальные отношения с ним отсутствуют.

Последним видом любви является детско-родительская любовь. Хорошим примером могут послужить отношения родителей и маленьких детей. При этом одному партнеру – ребенку – свойственен высокий статус при отсутствии или низкой степени власти. Другого партнера – родителя –

характеризует высокая власть, но также и низкий статус, который еще не сформировался.

Данную классификацию типов любви по Т. Кемперу также представим в виде таблицы (Табл.2).

Таблица 2

Классификация видов любви по Т. Кемперу

Вид любви	1 партнер		2 партнер	
	Власть	Статус	Власть	Статус
Романтическая любовь	+	+	+	+
Братская любовь	–	+	–	+
Харизматическая любовь	+	+	–	+
«Измена»	+	+	+	–
Безответная любовь	+	+	–	–
Поклонение	–	+	–	–
Детско-родительская любовь	+	–	–	+

Как видно из таблицы, не все сочетания критериев рассмотрены автором, то есть данная классификация может быть дополнена.

Согласно другой концепции любви, автор которой Э. Фромм, любовь выступает одним из наиболее эффективных и психологически оправданных способов преодоления одиночества, наряду с плодотворной творческой активностью и сотрудничеством с другими людьми. Другие способы (конформизм и соглашательство, труд и развлечение) таким ресурсом не обладают. Любовь помогает человеку противостоять обезличиванию, утрате гармонии с миром, отчуждению от природы, других людей, продуктов своего труда. Само рыночное общество потребления способствует отчуждению человека, блокирует проявление творческой активности, сотрудничества. Поэтому, согласно Э. Фромму, единственным универсальным способом справиться человеку с данной ситуацией является путь любви, под которой он понимал именно эротическую любовь мужчины и женщины. Через их полное слияние и соединение друг с другом возможна реинтеграция человека с природой. Тем не менее, Э. Фромм выделяет и другие виды любви.

Это, как уже говорилось, эротическая любовь мужчины и женщины друг ко другу.

Далее идет братская любовь, которая базируется на уважении, равноправии и сотрудничестве и является идеалом отношений между людьми.

Материнская любовь, являющаяся безусловной, иррациональной, пронизанной заботой о слабом, ответственностью перед ним, стремлением отдавать.

Любовь к себе. По Э. Фромму, это важная составляющая любви человека, без которой он оказывается не в состоянии дарить любовь другим людям.

Любовь к Богу, в которой воплощаются все формы проявления любви.

Но никакой из видов любви не существуют у человека изначально, он должен сам своим свободным выбором прийти к любви, сформировать ее у себя, овладеть искусством любви. Согласно Э. Фромму, существуют два модуса любви: 1) любовь как обладание и 2) любовь как бытие. При этом для их формирования в обществе существуют соответствующие два модуса жизнедеятельности – иметь или быть.

Чтобы понять разницу в этих двух направленностях любви, можно провести такой мысленный эксперимент с самим собой, а именно задать себе вопрос, чего больше хочется при желании вступить в брак (под которым часто рассматривают вариант длительных отношений сожительства, в таком случае можно об этом тоже подумать). Итак, вопрос следующий: «Чего больше хочется: иметь любимого человека, мужа/жену, детей (если не только в отношении брака, то иметь уютный дом, квартиру, машину, хорошую работу, друзей и т.д.) или быть мужем/женой, отцом/матерью(быть хозяином/хозяйкой дома, водителем, специалистом, другом и т.д.)?»

При наличии духовного влечения к своему избраннику, отношения к различным сторонам жизни, человек будет склоняться к ответам «быть», в которых заложено стремление работать над самим собой ради других, а не менять их ради себя.

Вариант «иметь» как раз и предполагает эгоистическое стремление обладать кем-либо или чем-либо, менять мир, людей, в нем нет места для развития самого себя. Любовь как обладание приводит к ситуации длительного придирчивого выбора достойного себя человека, который так и не приводит к идеальному результату. Тогда как нацеленность на изменение самого себя в стремлении стать лучше для другого приводит к возможности стать таковым при любом варианте другого (мужа/жены, друга, детей, родителей и т.д.).

Общество потребления с действующим в нем принципом «все на продажу» способствует формированию отношения к любви как к предмету купли-продажи, своеобразному эквиваленту денежного обмена услугами и товарами.

Относящаяся ко второму модусу любовь как бытие является творческой, активной, способствующей личностному росту обоих партнеров. Именно в ней человек может обрести подлинную свободу, а не «убежать» от нее, как в первом случае [8].

Э. Фромм выделял также два вида любви, соотносящиеся с предыдущими типами (любовь как обладание и любовь как бытие). Это соответственно 1) незрелая и 2) зрелая любовь.

Незрелая любовь характеризует состояние влюбленности, наполненное кратковременным сильным, но непрочным переживанием.

Зрелая любовь, или любовь как бытие, подразумевает наличие у человека личностной зрелости, его целостности, сохранение собственной индивидуальности при отсутствии одиночества, во взаимодействии с другим человеком. Она деятельна, активна, готова отдавать, а не получать, характеризуется по отношению к любимому человеку выполнением функций заботы, ответственности и уважения. Так, в заботе человек осуществляет деятельную заинтересованность в благополучии его любимого. Ответственность проявляется в способности и готовности ответить на запрос любимого человека. В уважении проявляется внимательность ко другому

человеку, к его индивидуальности, стремление видеть его таким, какой он есть.

Согласно Э. Фромму, любовь должна быть деятельной, обязательно проявляться в жизни человека в следующем.

Любовь проявляется в дисциплине и терпении, в стремлении постоянно учиться любви, несмотря на препятствия, неблагоприятные обстоятельства.

Любовь требует сосредоточенности, умения находиться наедине с самим собой без испытания тревоги и страха. Умение быть одному дается человеку не сразу, ему также надо учиться.

Любовь проявляется в предельной заинтересованности другим человеком, в умении сосредоточиться на нем, слушать и слышать его.

Любовь предполагает реальный контакт с другим человеком, а не со своим прошлым опытом, либо с будущим, умение быть в настоящем, «здесь и сейчас».

Любовь проявляется в умении чувствовать самого себя, в доверии своему телу и своим ощущениям, своим эмоциям и чувствам, в том числе и негативным, которые не перечеркивают позитивного отношения к любимому человеку.

Таким образом, с позиции Э. Фромма, способность к любви связана с таким индивидуальным качеством человека, как личностная зрелость. В книге «Искусство любить» Э. Фромм писал, что «проблема любви заключается не в проблеме выбора субъекта любви, а в способности любить» [7].

Существуют и другие теории любви: теория А. Маслоу, теория Л. Каслера и др. Например, согласно Л. Каслеру, в любви среди различных эмоций, из которых она состоит, доминирует страх потери любимого человека.

В настоящее время появился взгляд на незрелую любовь как на зависимость. Ее выделяют как особый вид зависимости – зависимость от

любви (любовная зависимость). Еще ее можно отнести к разновидностям эмоциональной зависимости или созависимости [2; 5].

В научной литературе наряду с понятием «зависимость» используется понятие «аддикция», addiction, что в переводе с английского означает склонность, пагубная привычка. В свою очередь, английское слово «addiction» образовано от латинского – «addictus» – и означает того, кто связан долгами, приговорен к рабству за долги. В современном понимании данное значение латинского термина можно рассматривать метафорически: аддикция, или зависимость, есть состояние глубокой рабской зависимости от кого-то или чего-то (человека, формы поведения, деятельности, активности или вещества), имеющего непреодолимую власть.

Значение латинского слова «addictus» сходно с некоторыми психопатологическими проявлениями, например, автоматизмами, когда чувства, движения, мысли, образы, представления и др. возникают, независимо от воли и желания человека.

Зависимость от любви или любовную зависимость сближает с химическими видами зависимости следующие критерии: потеря контроля над своим чувствами, мыслями, поведением; рост толерантности – для удовлетворения нужно все больше и больше общения с любимым человеком, при этом удовлетворение обычно не наступает, это состояние характеризуется ненасыщаемостью; синдром отмены – наличие негативных переживаний, состояний при невозможности слышать, видеть и общаться с любимым человеком.

В Священном Писании есть слова, которые можно считать основанием возможности зависимости жены от мужа, женщины от мужчины. После падения человека, ему Господь сказал: *«Жене сказал: умножая умножу скорбь твою в беременности твоей; в болезни будешь рождать детей; и к мужу твоему влечение твое, и он будет господствовать над тобою»* (Быт. 3:16). Как известно, зависимость от любви, или любовная зависимость, чаще всего, бывает присуща женщинам.

Представим отличительные характеристики зрелой любви, любви как бытие, истинной любви от незрелой, любви как обладания, любви как зависимости (Табл. 3).

Таблица 3

Некоторые признаки любви в ее искаженном виде (любовь как зависимость) и истинном виде (любовь как бытие)

Любовь как зависимость	Истинная любовь
<ul style="list-style-type: none"> • Пылкость, скоротечность. • Влюбленность во что-то. • Любовь за что-то. • Любовный эгоизм. • Упреки. • Телесное влечение. • Душевное притяжение. • Страсть, сильные, острые чувства. • Не насыщаемый любовный голод. • Любовная лихорадка. • Партнер – это собственность. • Все мысли заняты только объектом обожания. • Партнер нужен для удовлетворения собственных потребностей. • В отношениях много тревоги. • Враждебность. • Ревность. • Отрекается от своей индивидуальности. • Эксплуатация другого. • Чувствует себя использованным. • Опустошенность. • Старается изменить партнера. • Боится успехов партнера. • Застывшие, неизменные отношения. • Испытывает вину перед партнером. • Отвечает за поступки партнера. • Отвечает за мысли и чувства партнера. • Считает партнера ответственным за свою судьбу, счастье. • Это одинаковые с партнером мысли, представления, чувства, желания. • Обида. • Перевоспитывает партнера. • Отказывается от себя ради партнера. 	<ul style="list-style-type: none"> • Вечность, постоянство. • Любовь ни за что. • Жертвенность. • Она сильнее смерти. • Общие интересы. • Телесное влечение. • Душевное притяжение. • Дружба. • Доверие. • Уважение. • Восхищение партнером. • Приносит чувство удовлетворения. • Автономность друг от друга. • Гордится победами Другого. • Заботливость. • Удовольствие отдавать. • Радость, творчество. • Знает своего партнера. • Способствует росту Другого. • Принимает слабые стороны Другого. • Может поделиться своими мыслями и чувствами, потребностями и пристрастиями. • Может опереться на партнера. • Допускает разрыв отношений. • Может поддержать партнера. • Отвечает только за свои поступки. • Отвечает за свою судьбу. • Отвечает за судьбу партнера. • Желает счастья даже с Другим вместо себя. • Может раскрыть свою индивидуальность. • Прощение. • Изучает партнера. • Способствует личностному росту Другого.

Существует мнение, что любовь – хрупкое образование, множество факторов могут разрушить ее. Это могут быть как внешние (например,

расстояние) или внутренние (например, скука) факторы. Однако эти факторы, как и сам факт исчезновения любви, указывают на ее несформированность, имеют отношение к состоянию влюбленности, незрелой любви, зависимости. Настоящая любовь не разрушается, даже если другого человека уже нет в живых. При этом человек не может быть заменен другим, он остается неповторимым, единственным, подобного которому нет и не будет никого. Тогда в настоящей любви нет поводов для сравнения, для соревнования друг с другом, для побед друг над другом. Соревновательность характеризует как раз незрелую любовь, в максимально искаженной степени проявляется в зависимости, которой подменяется любовь. В настоящей любви все люди теряют повод для вражды, им нет никакой возможности сравнивать себя с другими, все становятся неповторимыми, абсолютно ценными. В настоящей любви нет ничего относительно, она недаром связана с вечностью.

Общение и взаимодействие с другим человеком может быть «обоюдоострым мечом» и приводить как к большим страданиям и психологическим (и не только) травмам, так и восстанавливающим и «заживляющим» самые глубокие раны. Нет ничего невозможного для любви. В ее теплоте отогреваются раненные души. Все Священное Писание, и особенно Евангелие – есть гимн Любви. Самые лучшие слова, посвященные ей – там, невозможно не привести некоторые из них.

«...ибо крепка, как смерть, любовь; люта, как преисподняя, ревность; стрелы ее – стрелы огненные; она пламень весьма сильный. Большие воды не могут потушить любви, и реки не зальют ее. Если бы кто давал все богатство дома своего за любовь, то он был бы отвергнут с презрением» (П.Песней 8:6-7).

«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не

перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится» (1 Кор. 13:4-8).

«А теперь пребывают сии три: вера, надежда, любовь; но любовь из них больше» (1 Кор. 13:13). «Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее» (Еф. 5:25; Кол. 3:19). «...потому что любовь от Бога, и всякий любящий рожден от Бога и знает Бога. Кто не любит, тот не познал Бога, потому что Бог есть любовь. В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение. Боящийся несовершен в любви» (1 Иоан. 4:7-8,18). Это только некоторые высказывания о любви, слова человеческие смолкают перед этими Боговдохновенными словами.

Для настоящей любви оказывается важным не состояние окружающего мира, людей, другого человека, а свое собственное желание изменять себя ради других, быть любящим, деятельно заботиться о людях, делать добрые дела. В завершении приведем слова одного очень интересного человека нашей истории – старшего врача московских тюремных больниц Фридриха Иосифа (Федора Петровича) Гааза (1780–1853), который старался всячески облегчить участь арестантов, организовал тюремную больницу и школы для их детей, оказывал им помощь и утешал: «...самый верный путь к счастью не в желании быть счастливым, а в том, чтобы делать других счастливыми. Для этого нужно внимать нуждам людей, заботиться о них, не бояться труда, помогая им советом и делом, – словом, любить их, причем, чем чаще проявлять эту любовь, тем сильнее она будет становиться» [3].

Список литературы:

1. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Издательство МГУ, 1987.
2. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. –СПб.: Речь, 2004. – 368 с.

3. Иеромонах Иов (Гумеров) Спешите делать добро URL: <http://www.pravoslavie.ru/answers/42106.htm> (дата обращения: 23.04.2017).
4. Казанский, Б.В. Приключения слов / Б.В. Казанский. – 2-е изд. – СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2007. – 256 с.
5. Москаленко, В.Д. созависимость: характеристики и практика преодоления / В.Д. Москаленко. – М.: Амалфея, 2006 – 156 с.
6. Платон. Собр. соч. в 4т. – М., 2006. – С. 100.
7. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм // Пер с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 224 с.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1995. – 184 с.
9. Человек и общество. Серия «Эрудит». – М.: ООО «ГД «Издательство Мир книги», 2007. – 192 с.: ил.
10. Kemper, T. A social interaction theory of emotions / T. Kemper. – N.Y., 1978.
11. Sternberg Robert, J.A. Triangular Theory of Love / J.A. Sternberg Robert // Psychological Review. Copyright 1986 by the American Psychological Association, Inc. – 1986. – Vol. 93. – № 2. – P. 119-135.

4.2. Психологическое консультирование и помощь женщинам после аборта

Цель данной статьи описать подходы и варианты психологической помощи клиентам психологических консультаций – девушкам и женщинам, находящимся в ситуации постабортного синдрома, или имеющим в анамнезе одного и более абортированных детей. Помощь также показана и их партнерам – мужчинам.

В ряде случаев женщина указывает на причины, которые вынуждают ее сделать аборт. Авторы придерживаются точки зрения недопустимости абортон ни при каких обстоятельствах (кроме непосредственно, угрожающих жизни матери). Однако малодушие перед малейшими трудностями и превратностями судьбы толкает женщину выбирать смерть своему неродившемуся ребенку. Допущение полной свободы выбора в отношении самой себя без такой же сильной готовности нести ответственность за свои выборы дает иллюзию всемогущей подконтрольности всех сторон своей жизни. Однако психологические последствия совершенного поступка могут со всей мощью проявиться позже, и с такими клиентами приходится работать, несмотря на несоответствие во взглядах психолога и клиента. Как известно, в консультировании необходим безоценочный подход к клиенту.

Обычно, причины, толкнувшие женщину сделать этот шаг, совершенно не радостные. Часто в качестве оправданий указывают на плохое здоровье, на боязнь не выносить ребенка. Другой причиной может быть отсутствие уверенности в том, что мужчина – будущий отец – женится и не бросит женщину с ребенком. Также молодая семья может не хотеть обременять себя заботой о еще одном ребенке, так как у них есть ребенок или несколько детей, а материальная база, по их мнению, не позволит обеспечить всех в должной мере. В некоторых семьях мужчины не способны брать ответственность за будущего ребенка, не могут обеспечить его воспитание и образование. В таком случае либо женщина сама принимает решение избавиться от ребенка, либо ее заставляет это сделать партнер. Пьянство мужа, отсутствие финансов, постоянной работы, проблемы с жильем тоже часто становятся причинами, приводящими к аборту. В основе этого действия лежит страх перед будущим. Это может быть страх зависимости от партнера или жизненных обстоятельств. Но, прежде всего, это страх потери свободы, который обнажает глубинные болевые точки – недоверие партнеру и к жизни вообще.

Последствия аборта, как правило, гораздо тяжелее, чем принято считать в рамках обыденного сознания. Кроме того, остается нереализованным потенциал новой человеческой жизни, в результате, будем называть вещи своими именами, убийства. Ребенок, даже нерожденный – это часть энергосистемы семьи, поэтому его потеря оказывает влияние на судьбы и здоровье людей, оставшихся жить в семье [11].

Девушка, женщина, принимающая решение сделать аборт, часто попадает в крайне сложную ситуацию. Медицинскую сторону этого аспекта ей помогает решить гинекологическая консультация, в которую она обращается для прерывания беременности. Вот аборт позади, но стало ли легче самой женщине? Обычно ни сама женщина, ни окружающие не понимают всей глубины проблемы, всей тяжести состояния, в котором находится женщина, часто и ее партнер. В это время важна оказанная женщине психологическая помощь, а порой, и физическая поддержка.

В 1981 году американским психологом Винсентом Ру впервые было описано состояние, которое он назвал «постабортный синдром» и охарактеризовал как посттравматическое стрессовое расстройство, развивающееся в виде реакции на стресс после совершенного аборта. Наблюдение Винсента Ру было проверено в многочисленных исследованиях, подтвердивших выводы о наличии постабортного синдрома. Подавляющее число врачей и психологов согласились с существованием данного явления. Однако в настоящее время у данного понятия еще нет официального статуса в науке по причинам методологической нечеткости, наличия неучтенных факторов в исследованиях и недостаточной их оценки. Так, данный феномен не был признан Американской психологической ассоциацией, Американской психиатрической ассоциацией, Британским королевским психиатрическим колледжем, а также понятие «постабортный синдром» (ПАС) не вошло в МКБ-10. Тем не менее, проведенные по данной проблеме исследования требуют внимания врачей и психологов. Даже если после аборта женщиной, участвующей в опросе, отрицаются психологические последствия, в

реальности это вовсе не означает, что их действительно нет. Она может отрицать проблемы, которые не всегда выявляются имеющимися психологическими тестами [2].

В структуру постабортного синдрома входят, как физические последствия перенесенного аборта, например, заболевания, приобретенные в результате данного хирургического вмешательства, так и различные негативные психологические состояния. По мнению психолога Винсента Ру, ПАС состоит из четырех основных компонентов. К 1-му компоненту относится восприятие аборта в качестве травматического события, выходящего за рамки обычных переживаний. 2-й компонент включает в себя повторное переживание ситуации аборта в воображении женщины, что связано с неподдающимся контролю негативными эмоциями, кошмарными сновидениями, возвратами в памяти к прошлому, переживанием горя, особенно в годовщину аборта. К 3-му компоненту относятся попытки избежать воспоминаний об аборте, отрицать их. При этом они являются безуспешными и сопровождаются переживанием эмоциональной боли. К 4-му компоненту относятся психологические состояния и расстройства, связанные с абортом и до него не возникавшие.

Согласно данным норвежского исследования, перенесшие аборт женщины имеют более высокий риск развития депрессии по сравнению с теми, чья беременность завершилась родами (N=768 женщин в возрасте 17-25 лет). В другом крупномасштабном американском исследовании Дэвида Риардона с коллегами (N=56 000 беременных женщин в возрасте 13-49 лет) была выявлена повышенная вероятность у сделавших аборт развития таких психиатрических заболеваний, как депрессия и маниакально-депрессивный психоз. Финское исследование, посвященное выявлению риска суицидов у женщин после аборта, подтвердило гипотезу о повышении у них уровня суицидов по сравнению с рожавшими женщинами [2].

Как мы уже указывали, симптомы постабортного синдрома могут проявиться не сразу после него, а иногда по прошествии довольно

длительного периода времени. Так, согласно данным сравнительного исследования психологических проблем и переживаний у женщин, потерявших ребенка вследствие выкидыша, и женщин, перенесших аборт, первые сталкиваются с психологическими последствиями в течение 10 месяцев после этого события. После аборта, напротив, сначала в первые 10 месяцев женщины переживают меньше психологических проблем, но примерно через 2 года у них начинают проявляться такие проблемы, как тревожность и депрессия. При этом в проявлении постабортного синдрома женщину преследуют подсознательные переживания, связанные с ситуацией аборта [там же].

В структуру переживаний ПАС также входят такие состояния, как психологический шок, сходный с шоком после несчастного случая; ослабление, притупление эмоционального восприятия; усиление пассивности, равнодушия, или напротив, повышение активности, эмоциональности, что выражается в бурных реакциях на обычные, повседневные явления (например, на шум бытовых приборов, определенные слова, жесты при общении, на взгляд грудного малыша и т.д.); болезненное внимание к маленьким детям и беременным женщинам; панический страх или негативное к ним отношение; постоянная мысленная заикленность на теме аборта; длительное внутреннее ощущение потери и пустоты; расстройство сна, ужасные сновидения; депрессия; ощущения негативных религиозных чувств, страх перед Божиим наказанием себя и близких, особенно своих детей; низкая самооценка и чувство собственного достоинства; попытки следующей беременностью загладить и забыть совершенный аборт; возникновение агрессии по отношению к врачу, сделавшему аборт, к отцу ребенка, к мужчинам вообще; сексуальное безразличие и другие сексуальные расстройства; самоагрессия; сожительство со многими партнерами; неоднократное повторение абортов впоследствии; злоупотребление алкоголем, наркотиками, медикаментами; повышение риска суицида. Женщина при этом пытается оправдать себя, выбирает

позицию «за» или «против» аборт, может начать активно пропагандировать свою точку зрения.

Для совершившей аборт женщины характерно переживание следующих психологических состояний: ощущения утраты, скорби и пустоты как при утрате близкого человека. Т.е. сама женщина переживает аборт как смерть, при чем осознанно спровоцированную ею самой. Затем эти мысли и переживания приводят к сильному душевному страданию – чувству вины, на возникновение которого влияет как осознание спровоцированного убийства, так и общественное мнение, осуждение со стороны ближайшего окружения. Вслед за этими переживаниями наступает паника, сильный страх. Женщина может бояться не иметь детей в будущем, возможных последствий для своего здоровья и будущих детей, сильно переживает за будущее своей семьи. Частыми проблемами после аборта являются разногласия между партнерами, которые также глубоко затрагивают эмоциональный мир женщины. Может возникнуть физическое отвращение друг к другу.

Психологические последствия аборта затрагивают и мужчин, особенно если отец желал рождения ребенка, если он не знал об аборте. Мужчина может чувствовать себя обманутым, что ему кого-то не хватает, печаль, потерю способности радоваться жизни. В возникновении нежелательной беременности ответственность за нее несут оба партнера. Кроме того, нежелательность беременности само угнетающе действует на нравственный климат и отношения между партнерами. Бывает, что мужчина снимает с себя эту ответственность, передавая ее женщине вместе с решением о праве ребенка жить, при этом негативно относясь к такой возможности появления ребенка на свет. Возможно, что женщина, совершившая аборт, чтобы снять с себя тяжесть вины за него, начинает во всем обвинять мужчину, отвергать физический контакт с ним. У нее может появиться агрессия к мужчине, нетерпимость, злость к нему, к окружающим и даже к незнакомым людям, к следующему рожденному ею ребенку, к самой себе. Продолжительное гнетущее переживание чувства вины других негативных эмоций может

перерасти к развитию истерии, невроза, психоза, и др. По мнению доктора М. Сима, возникающие после аборта психозы гораздо тяжелей послеродовых расстройств, более долговременны и с большей вероятностью проявляются повторно [2;10].

Таким образом, аборт не проходит бесследно для совершивших его матери и отца, а также других членов семьи, оставляя у них многочисленные психологические последствия. Приведем примеры описаний этих последствий, а также психологической работы с клиентами.

Первый пример взят из работы Надежды Марковой «*О чем молчат предки*». «Галина с мужем развелась, когда сыну было шесть лет. Она забрала Матфея и уехала с ним в город. Хорошая медсестра, да и довольно симпатичная женщина с голубыми огромными глазами, она сразу сошлась с хирургом больницы, в которую устроилась на работу. Сергей Петрович Гаранин был вдовцом и тоже воспитывал шестилетнего сына. На вопрос Сергея, почему они с мужем развелись, Галина поведала обычную безрадостную историю: –Василий начал пить, дебоширить, прогуливать работу. Это невозможно было терпеть. Галя только умолчала, почему муж начал пить. А пить он начал после того, как она отказалась родить еще одного ребенка, и вопреки желанию Василия сделала аборт. Мужа после этого словно подменили» [6].

Что же происходит с женщиной после аборта, когда ребенка больше нет? 70% женщин, по данным некоторых авторов, сталкиваются с явными трудностями после произошедшего, остальные 30% не признают это проблемой и могут считать, что сделали все верно. Могут не связывать возникающие у них психологические сложности с абортом. У большинства женщин возникает ощущение невосполнимой утраты, чувство вины за содеянное, сожаление, ощущение себя никчемной. Произошла безвозвратная потеря, женщины переживают горе, душевную боль и эти переживания находятся за пределами обычных человеческих эмоций. Но выразить их в социально приемлемой форме, оплакать, похоронить, вместе с другими

людьми погоревать, получить утешение, женщины не могут. Рана кровоточит, а исцелить ее женщина не знает как. С чувствами не поспоришь, они есть и найти выход не могут. Это состояние, неспособность выразить свои чувства и справиться с гневом, болью, страхом и виной, неспособность принять убийство ребенка, получило название постабортный синдром. Как уже указывалось, его проявления – самые разнообразные: это депрессия; апатия; грусть и неконтролируемые слезы; приступы гнева; чувство обиды; воспоминания об аборте, вызванные чем-либо увиденным или услышанным; чувство скорби в возникающие в годовщину аборта или предполагаемого дня рождения ребенка; самобичевание; тревожность; страх будущего; повышенная раздражительность; вина, что я живу, а ребенок нет; подавление мыслей об аборте; избегание ситуаций, мест, людей напоминающих об аборте; отторжение к мужчинам, отказ от близких отношений; эмоциональная отстраненность от близких; холодность и жестокость к собственным детям; неприязнь беременных и детей; агрессия к врачам, к лицам причастных к решению об аборте; неразборчивые половые связи; плохой сон; кошмарные сновидения; отсутствие аппетита или переедание; снижение полового влечения; мысли о самоубийстве; злоупотребление алкоголем, наркотиками. Постабортный синдром могут переживать также мужчины, дети, врачи, консультанты, все те люди, которые как-то столкнулись с этим, участвовали в принятии решения или его осуществлении. Это кризисное состояние для женщины и в своем проживании утраты она проходит те же стадии, которые отмечаются в ситуации переживания горя: 1) отрицание свершившегося, чувства женщиной не выражаются, отмечается отрешенность и оцепенение; 2) агрессия на окружающих, что позволили сделать или не поддержали, не остановили ее, агрессия может быть явной, но чаще скрывается и как следствие подавляется, что приводит к вытесненным чувствам; 3) депрессия, потеря интереса к жизни, и все выше перечисленные проявления ПАС;

4) принятие, оно наступает, когда полноценно пройдены другие стадии горя, а чувства проявлялись и осознавались [5;10].

Не всегда у женщин после аборта наблюдаются все стадии. Чаще всего она не доходит до последней и застревает на предыдущей стадии в различных ее проявлениях. В книге «*Запрещенные слезы*» Терезы Бёрк (в которой представлен подробный обзор всего спектра постабортных психологических осложнений) говорится, что для женщин в обществе существует социальный запрет на открытое выражение своих чувств в отношении данного вопроса. Позиция такова – нет ребенка – нет проблемы, нет чувств, нет горя. Такое отношение не дает возможность женщине полноценно прожить свое горе, исцелить себя [10].

Существует разница в понятиях «постабортный синдром» (ПАС – Post-Abortion-Syndrome) и «постабортный пережитый синдром» (ПАСС – Post-Abortion-Survivor-Syndrome). К ПАС относятся различные по силе формам проявления физические или психические расстройства у женщин после совершенного аборта, которые зависят от количества сделанных абортов, интенсивности внутриличностных и межличностных конфликтов, а также от времени последнего аборта. Постабортный пережитый синдром (ПАПС) развивается у детей, которых минул аборт, или братьев и сестер не родившегося вследствие аборта ребенка. При этом синдроме у детей может появиться страх за свое существование, чувство неполноценности и вины.

Таким образом, ситуация совершенного аборта не проходит бесследно для семейной системы, и требует психологического сопровождения. Сформулируем ряд положений, составляющих теоретическую и практическую основу такого сопровождения, на основе анализа литературы [1;3;4; 6;7;9;11-13].

Во-первых, помощь может быть оказана на разных временных этапах жизни. При необходимости и соответствующем запросе психологическая помощь может оказываться сразу после аборта – помощь при развившемся

ПАС; и помощь в отдаленные периоды жизни – в случаях, когда ранее психологическая помощь не оказывалась.

Во-вторых, независимо от того, было ли это вчера или несколько лет назад, важно правильно завершить этот процесс, довести его до последней стадии, чтобы восстановить порядок и равновесие в собственной душе и семейной системе.

В-третьих, следует всегда учитывать, что аборт влияет на всех членов семьи, в первую очередь на обоих партнеров или супругов, инвариантно понижая уровень благополучия каждого члена семейной системы. Дети, рожденные после абортированных детей, совместно с матерью несут ответственность перед абортированными братьями или сестрами, разделяют вину, подсознательно берут ее на себя и не допускают себе достигать благополучия в жизни. Причем и их дети, т.е. внуки абортирующей детей женщины также бессознательно несут ответственность за убитых.

В-четвёртых, меняется качество межличностных отношений: уходят чувства к партнеру, наступает охлаждение и разлад, приходят необоснованные претензии и обиды партнеров друг к другу, исчезает сексуальное влечение.

В-пятых, аборт незримо воздействует на следующую жизнь и может нести за собой: слабое здоровье ребенка; неадекватное поведение; высокий риск опасности тяжелого заболевания, несчастного случая, ребенок может часто оказываться «между жизнью и смертью».

В-шестых, в практике работы с клиентами могут быть использованы разные подходы – системный, феноменологический, процессуальный (Арнольд Минделл), интегративный, и методы – системных семейных расстановок, расстановок в воображении, напольных якорей, «повторного переживания» (Флемминг Фанч), процессинг ресурсов, ресурсирования благополучия и реимпринтирования критических инцидентов (С.В. Ковалев), символдрамы, арттерапии, сказкотерапии и др.

Помощь сразу после аборта

Какая психологическая помощь и кем может оказываться женщине, которая перенесла аборт? Это могут быть разные люди: близкие и друзья, психолог и священник. Помощь может оказываться на разных уровнях осознания и принятия: на психологическом или душевном и духовном. Чем большими ресурсами женщина воспользуется, тем ей легче будет справиться [6].

После аборта со стороны близких людей желательно: быть рядом, когда необходимо; быть недалеко, чтобы, когда необходимо, быть рядом, чтобы женщина знала, что поддержка есть, нужно только позвать; дать возможность побыть одной, если женщина хочет этого. Говорить с ней о своем отношении и своих чувствах. Обсуждать с ней ее состояние и ее чувства.

Самой женщине важно: не заталкивать боль и не делать вид, что все хорошо. Дать выход эмоциям, поплакать, покричать, дать выход гневу, слезам; определить круг доверенных лиц, которые смогут поддержать и понять, не останутся в стороне. Если возникают опасения, что другие, которых не хочется посвящать, узнают, может быть ограничить на время круг общения, дать себе время побыть одной, или только с близкими говорить о своих чувствах, что волнует, что думается об этом. Если близкие не хотят об этом и слышать, понять, что у них тоже проявляется защита от переживаний, и прежде чем говорить о себе, спросить, что они думают и чувствуют. Если близкие не знают и не должны узнать, или совсем не хотят говорить, найти любого постороннего человека, например, психолога или священника, и с ним об этом поговорить.

О чем женщине стоит подумать и на какие вопросы откровенно ответить: осознать последствия аборта, признать убитого ребенка, именно то, что это был ребенок, а не сгусток материи. Признать, что боль, которую она испытывает, связана с потерей ребенка и оплакать ее. Использовать внешнее выражение печали, траур, насколько это возможно. Разобраться с

подавленными чувствами: горем, виной, гневом, одиночеством, амбивалентной привязанностью к потерянным детям. Понять, как на свою жизнь повлияла понесенная утрата. Простить людей: мужа, родителей, друзей, медработников, других людей, не поддержавших или склонявших к этому поступку. Простить саму себя и получить прощение от Бога (исповедоваться и причаститься). Переключиться с болезненных переживаний на позитивный настрой. Обрести готовность примириться с пережитым и получить исцеление. Возможно пересмотреть свою жизнь, увидеть картину своей жизни в целом и научиться воспринимать ее в новом свете. Открыть для себя смысл произошедшего и позволить Богу трансформировать пережитое в желание обрести надежду, покой и освобождение. Возместить совершенное в позитивном направлении. Эти этапы для преодоления негативных переживаний, или исцеления, могут проходить женщины, как сами, так и с помощью психолога.

Для профессиональной психологической помощи можно кратко обозначить следующие этапы работы. Признание убийства ребенка и отреагирование чувств: 1) возвращение ребенка в семейную систему; 2) определение вины участников события и их прощение; 3) получение и принятие себе прощения от ребенка, от Бога; 4) выбор возможного возмещения.

Применяемые методики в психологической работе: Генограмма, «Семейная социограмма», «Дневник событий», «Письмо ребенку» и др. Только последовательно, шаг за шагом, называя вещи своими именами, отреагировав чувства и обратившись к ресурсам, психолог и женщина дойдут до цели, до исцеления. Один из важных критериев ее достижения будет отказ от аборт в будущем.

Помощь при ПАС

По мнению Т.В. Жадан, многие врачи не понимают, в каком направлении осуществлять лечение женщин при постабортном синдроме[2]. Так, применение психотропных препаратов обычно не приводит к

ожидаемому эффекту. Тем не менее, психологическая коррекция состояния возможна, но требует длительной и сложной работы, тесной эмоциональной поддержки со стороны близких или специалистов – психологов или психотерапевтов. Постепенно происходит исцеление, в ходе которого достигаются две главные задачи: 1) раскаяние и 2) принятие себя. Процесс включает в себя пять шагов.

Шаг 1. *Противостояние отрицанию.* Хотя в большинстве случаев женщины понимают, что убивают живого человека – своего ребенка, но при этом они стараются не думать об этом, вытесняя эти мысли из сознания. Поэтому сначала женщине необходимо признаться себе в этом и назвать вещи своими именами.

Шаг 2. *Отреагирование на уровне чувств и эмоций.* Затем женщине важно позволить себе реально прочувствовать боль утраты и оплакать своего погибшего ребенка как смерть близкого человека.

Шаг 3. *Искать прощения у Бога.* Тяжелейшее нарушение законов жизни, совершение поступка против Бога логичным выходом подразумевает обращение к Нему с покаянием и просьбой о прощении.

Шаг 4. *Простить других.* Как мы уже указывали, в качестве защитных психологических эффектов аборта выступают негативные эмоции обиды, злобы, ярости, агрессии и др. в отношении близких, врачей и т.д., которые обычно подавляются. Однако они не исчезают, а накапливаются в виде напряжения, тяготящего душу. Освобождение и разрешение от них наступает при искреннем прощении других. Это трудно сделать, но необходимо для самой женщины.

Шаг 5. *Простить саму себя.* Это также сложный и необходимый шаг для обретения душевного покоя, в котором может помочь психолог, психотерапевт или психиатр. В тяжелых случаях, когда последствиями могут быть попытки самоубийства, психоз и т.д., помощь специалиста является необходимой.

Помощь на отдаленных этапах жизни, при наличии абортированных детей в анамнезе

В качестве эффективного способа работы с постабортным синдромом является метод системных семейных расстановок, на основе подхода Б. Хеллингера[1;4;12]. Рассмотрим некоторые виды расстановок.

Расстановка с участием обоих родителей абортированного ребенка

Последствием аборта является выталкивание ребенка из семейного союза, когда родители берут все, а ребенок все отдает. Однако через ребенка отвергается, отторгается и изгоняется и другой партнер, в результате чего отношения в союзе приходят к концу. Поэтому необходимо снова принять ребенка в семью. Это относится и к *мертворожденным* детям. В расстановке это можно проиграть: посадить ребенка перед родителями и предложить ему к ним прислониться. Затем родителям предложить положить руки ему на голову. Такое проигрывание ситуации принятия приводит к началу положительных глубоких изменений в отношении к ребенку. Он еще раз становится живым. Примирение обоих родителей возможно после ощущения ими боли утраты и боли за содеянное в отношении к своему ребенку. Так, через ощущение боли они отдают дань уважения своему убиенному ребенку, который после этого становится принятым и обретает свое место в семье и свой покой. Принятие и признание вины приводит к появлению силы, возможности возобновления отношений на новом уровне. Прежние отношения будут позади. Но отношения могут распасться, если боль испытывает только один партнер. Но для обретения мира и покоя важно принять эту боль и тяжелые последствия, не перекладывая их на того, кто сам не действовал. Постоянная грусть по своему нерожденному ребенку не означает его принятия в семью. Ребенка надо принять, чтобы затем отпустить и оставить покоиться с миром. Результатом этого будет обретение свободы каждым участником взаимодействия, возникновение хороших переживаний, отношений, которые продолжают жить. Все пережитое прошлое, ошибочное, тяжелое остается позади [1].

Расстановка при помощи напольных якорей

Укажем также примеры расстановки, или проигрывания ситуации, которые взяты из книги Урсулы Франке *«Когда я закрываю глаза, я вижу тебя»* (без авторской редакции). «Г-жа Закс решила сделать расстановку, чтобы выяснить, что же так осложняет ее отношения с младшим братом. Они вместе унаследовали дом со сдаваемыми внаем квартирами и поэтому были вынуждены сотрудничать. У брата постоянно возникали финансовые затруднения. По отношению к ней он (без видимых оснований) вел себя агрессивно, и г-жа Закс волновалась за него, поскольку чувствовала, что у него серьезные внутренние проблемы, но, ни их причин, ни что она может для него сделать, она не знала. Сама она при нападках с его стороны чувствовала себя «беспомощной как маленький ребенок», что в других ситуациях было ей несвойственно. Гипотезы: Если брат безо всяких на то причин агрессивен по отношению к сестре, это может означать, что на самом деле он имеет в виду не ее. Агрессию можно понимать как вторичное чувство, то есть она нужна ему для преодоления некоего трудно переносимого первичного чувства. Если у брата постоянно возникают финансовые проблемы, это может означать, что он направляет свою энергию не на строительство собственной жизни, а использует ее для чего-то или кого-то другого, так что ему уже не хватает сил и внимания для реализации собственных интересов. Если считать высказывание г-жи Закс, что она чувствует себя «беспомощной как маленький ребенок», не просто словами, то его можно расценить как указание именно на тот период, когда сложилась эта форма отношений. Из анамнеза выяснились следующие, возможно, значимые факты: до брата в семье был еще один мальчик, который родился мертвым на восьмом месяце беременности. До брака с матерью отец уже был однажды женат, из-за кражи он сидел в концлагере, а после войны повесился. Мать во время войны работала на военном заводе и выжила при бомбардировке, в которой погибли многие ее коллеги. Мы считаем эту информацию важной, так как она описывает травмирующие ситуации, в

которых, предположительно, произошел внутренний отрыв от окружающих и замыкание в себе. Мертвый брат означает, что у живых братьев и сестер есть опыт близости смерти, предыдущий брак означает оборванную связь с первым партнером. Пережитое в концлагере, как и то, что человек остается в живых после бомбежки, соединяет всех, на чью долю выпала одна и та же судьба. Суицид ложится тяжким бременем на всю семейную систему, но особенно на близких, то есть детей, супругов, родителей. Мы начали с самых близких к клиентке лиц в ряду братьев и сестер: с живого, а потом и умершего брата. Сначала г-жа Закс положила на пол по листу бумаги для себя и для брата и встала на свой лист. У нее потекли слезы, она дрожала, а, посмотрев на него, она почувствовала глубокое отчаяние – уже знакомое ей, но необъяснимое чувство. Я попросила ее встать на место брата. Он стоял сбоку, несколько отвернувшись, и в этой роли г-жа Закс была не в состоянии оторвать взгляд от пола. Она покачнулась и чуть было не упала назад. Она была очень взволнована, но в то же время физическое переживание жизни брата о многом ей рассказало. Взгляд в пол указывал на то, что там кого-то не хватало. Я положила на это место лист бумаги, олицетворявший умершего брата. У клиентки подкосились ноги, лицо исказилось от боли. Я предложила ей поддаться импульсу и встать перед братом на колени. Стоя рядом с ним на коленях, она поняла, насколько глубокой была связь ее живого брата с умершим. Она горько заплакала по обоим братьям. Потом она выпрямилась и снова встала на свое место. Я пододвинула к ней оба других листка, так чтобы она и братья стояли вместе. Теперь она смогла спокойно посмотреть на них обоих. Лишь много месяцев спустя мы постепенно занялись другими трагическими событиями в ее семье»[11].

Во втором примере «г-жа Бурхелл пришла на терапию *из-за проблем с другом*. В прошлом у нее было несколько связей, и все они, к ее сожалению, распались. Теперь она боялась, что новый друг тоже ее бросит. Когда во время сбора анамнеза я спросила ее о прежних отношениях, как свою первую большую любовь она упомянула мужчину, от которого в свое время

забеременела. Поскольку он ребенка не хотел, а она была слишком молода, чтобы решиться родить в одиночку, она сделала аборт. После этого они разошлись. Рассказывая об аборте, она испытывала очень сильные чувства и плакала. «Я думала, что я все это уже переработала». Я попросила ее положить на пол по листу бумаги для ее нынешнего друга, для abortированного ребенка и его отца. Друг стоял рядом с ней, первая любовь на некотором удалении, отвернувшись, а лист для ребенка она положила прямо перед собой. Она стояла и растроганно, с тоской смотрела на ребенка. Я предложила ей «разрешающие фразы». Со слезами на глазах она произнесла: «Я бы так хотела тебя родить». Ее тяга к ребенку было очень сильна, и я дала ей подушку, которую она, как младенца, прижала к груди. «Я даю тебе место в моем сердце». Я повернула к ней лист бумаги, олицетворявший отца ребенка, и попросила ее сказать: «Жаль». Она кивнула и какое-то время дышала. «Теперь хорошо». Поскольку эта дуга напряжения подошла к концу, я немного отодвинула его лист и попросила ее повернуться к нынешнему другу. «Как он сейчас на вас смотрит?» – «С любовью». – «И как это для вас?» – «Хорошо». – «Что, если вы ему скажете: Посмотри, это так?». Она кивнула и выдохнула. «Хорошо. Я хочу подойти ближе». Я поставила ее рядом с ним. «Спасибо за все». – «Спасибо, что ты здесь». Она кивнула и сделала глубокий выдох. Я попросила ее сесть и собрала листы с пола [11].

Расстановки в воображении

Еще один пример проигрывания ситуации по методу семейных системных расстановок показывает, как это можно сделать, чтобы дать место abortированным детям в своем сердце и своей семье.

«Ольга пришла на прием из-за непонятного для нее поведения своих детей. Оба ребенка – сын, 6 лет, и дочь, 3 года, – враждебно были настроены по отношению к Ольге. Оба ребенка капризничали, вели себя беспокойно, а сын часто даже агрессивно именно по отношению к своей матери – Оле. Она пыталась применять различные рекомендации, найти подход к детям, но

ничего не получалось. Кроме того, дочка была очень любознательным и гиперактивным ребенком, раздражалась на любое мамино замечание. С отцом и бабушками дети вели себя спокойнее. Все это удивляло родственников, поскольку и Ольга, и ее муж были добрыми, спокойными людьми. Что же происходило с детьми Оли? Агрессия и раздражение сына были связаны с абортированными детьми Ольги. До рождения детей Оля и ее муж вместе прожили три года, занимались карьерой и обустройством квартиры. Дважды Ольга была беременна, но сделала аборт, так как молодые считали, что им рано еще заводить детей, надо «обустроиться». Только после рождения первого ребенка – сына Оля, по ее словам, поняла, какую они совершили ошибку. Какие процессы происходили внутри семьи Оли? Ее сын, вместо своих родителей, смотрел на абортированного ребенка, он признавал его, в то время как родители – нет. Но принять абортированного ребенка – не его задача. Ребенок уже в этой ситуации не может подойти как ребенок, он уже как взрослый (нарушение иерархии), так как он выполняет вместо них их задачу, а значит, он стал выше их. Это задача родителей. Рожденные дети своей любовью через свое поведение часто направляют взгляд родителей на исключенных абортированных детей. Какое решение было для Оли? Ей необходимо было внутренне сказать абортированным детям: «Теперь я вижу вас. Я вас не хотела. Я убила вас. И я несу ответственность за это. Теперь вы желанны. У вас есть место в моем сердце. И у вас есть место в нашей семейной системе. Вы принадлежите нам». Сыну сказать: «Я – мать, а ты – мой сын. Ты только мой сын. Ты – третий. За то, что произошло, мы, родители, несем ответственность. Это наше. Теперь у вас у всех есть место в моем сердце. Теперь вы все желанны». Ольга позвонила через месяц и рассказала, что у сына прошла агрессия, раздражение, он словно повзрослел и стал более нежным и послушным, серьезным. Дочь тоже стала вести себя спокойнее. О себе Оля сказала, что сейчас она иначе ощущает себя, больше внутри ощущений и материнских чувств» [9].

Как приходит помощь

Одним из вариантов обращения к ребенку являются слова, взятые из примера О.В. Солодовниковой. Можно обратиться к каждому нерожденному ребенку со словами: «Сейчас я вижу тебя. Я твоя мать (твой отец). Я тебя не хотел(а) (если это действительно так, если нет – то соответственно можно изменить слова: «я хотела тебя»), и указать причину невозможности на то время оставить его. *Замечание авторов.* Я тебя убил (а). Мы вместе с твоим отцом (с твоей матерью) несем ответственность за то, что ты не родился. И мы будем нести это вместе. Сейчас у тебя есть место в моем сердце. Ты принадлежишь нашей семейной системе». Слова, обращенные к своему нерожденному ребенку – не пустые слова. Если они проживаются с ощущением боли, вины за сделанное, принятия ответственности, то приводят к положительному результату принятия ребенка. Хорошо, когдаэто же случается и со вторым супругом (партнером). При этом никогда не следует торопиться произносить рекомендуемые фразы. Их произносить следует после того, когда появится внутренняя готовность, отклик и согласие с ситуацией. Если такое состояние еще не пришло, нужно вернуться к предыдущим этапам и подойти к этому позже. Следует ориентироваться на внутренние ощущения клиента, когда полученная им информация сама подскажет возможность начать действовать. Данная рекомендация не форсировать события принятия abortированного ребенка в целом относится к любой ситуации поиска решения при консультировании [9].

Расстановки с заместителями

Пример взят из книги И. Кучера и К. Шэффлер «*Что со мной такое? Симптомы болезней и семейная расстановка*» (указывается без редакции).

«Симптом – «Тошнота». Нынешняя семья: Еве 40 лет, она замужем. Имеет годовалого сына.

Расстановка. Расставлены заместители симптома и Евы. Симптом говорит: «Я боюсь», и хочет выбежать за дверь. Тогда я ставлю симптом напротив Евы. Они смотрят друг на друга. Симптом испытывает страх и не

хочет смотреть на Еву. Ева (клиентка), сидящая вне расстановки в кругу, говорит: «Я сделала аборт». После этих слов симптому становится легче, теперь он с любовью смотрит на заместительницу Евы. Та обнимает симптом и произносит: «Я сожалею». Она плачет, в течение некоторого времени предаётся своей боли, потом смотрит на симптом и говорит: «Теперь у тебя есть место в моем сердце». В этой расстановке симптом олицетворял абортированного ребенка. Реакция симптома на слова Евы о том, что она сделала аборт, была совершенно однозначной. Мне не потребовалось вводить в расстановку заместителя этого ребенка. Решение состояло в том, чтобы Ева позволила себе чувствовать боль и приняла абортированного ребенка как свое дитя. Аборты всегда оказывают влияние на систему семьи. Никакие оправдания этого поступка не способны изменить его воздействие. Ребенку не позволили появиться на свет, но тем не менее он принадлежит к семье и занимает свое, пусть и невидимое место в иерархии братьев и сестер. Сделав аборт, мать принимает на себя вину. Эта вина может стать осознанной, если матери, как в данной расстановке, удастся от всего сердца сказать: «Я сожалею». Тем самым она отдает ребенку должное, и он получает место в ее сердце. Если этого не происходит, если аборт стараются как можно скорее вытеснить из памяти и сознания, это оказывает негативное влияние на всех участников ситуации. Эти рассуждения относятся к Еве и данной конкретной расстановке. Если решение об аборте принималось обоими родителями, ситуация может быть иной» [3].

Укажем еще один пример проявления и работы с симптомом как выражением собственной вины, который взят из той же книги И. Кучера и К. Шэффлера. Авторы назвали пример: «*Хедвиг, боль и обманутый ребенок*».

«Симптом: «Не поддающаяся лечению постоянная боль в левой руке».

Нынешняя семья: Хедвиг 60 лет. Она никогда не была замужем, детей нет, утверждает, что однажды она сделала аборт, не поставив в известность мужчину, который хотел на ней жениться.

Практика: Я выбираю заместителя для отца ребенка и ставлю его рядом с симптомом. Отец ребенка негодует: «Почему ты это сделала? Я ведь так тебя любил». Я прошу Хедвиг сказать отцу abortированного ребенка: «Я сожалею! Я не могла по-другому». Проходит какое-то время, прежде чем ей удастся произнести эти слова. Когда Хедвиг говорит отцу ребенка: «Это сделала я. Я отвечаю за последствия и плачу сполна», симптом чувствует себя лишним. Отец ребенка с грустью отходит назад. Непосредственно после расстановки боли проходят и в течение следующих двух дней не возобновляются. В этом случае симптом выражал вину Хедвиг перед отцом abortированного ребенка. Она ничего не сказала ему про беременность и abort и таким образом «лишила» его отцовства. Признание этого обмана восстановило равновесие, и симптом стал не нужен» [3].

Следующий пример житейской истории указан в работе Дмитрия Соколова *«Расстановки семейных сюжетов. Любовные реки, семейные берега»*. Приведем его также полностью, как его представил автор.

«Он и она полюбили друг друга в довольно юном возрасте и стали жить под крылышком ее мамы. Когда она забеременела, она была еще школьницей (хотя, с другой стороны, 17 лет – биологически нормальный возраст). Он однозначно хотел, чтобы она родила (хотя не зарабатывал ни копейки, будучи студентом), она колебалась. В конце концов, все решила ее мама, которая была главной в этой семье, как ни крути, которая, будучи женщиной разведенной и самостоятельной, не могла позволить дочке вот так вот разом завалить светлую карьеру. Мама сказала, что пусть определяют врачи, может ли дочка рожать при своем возрасте и фигуре. Потом мама тайком поехала к врачу и долго с ним говорила. А на следующий день повела к этому врачу дочку; и врач сказал, что по медицинским показаниям нужно делать abort. Она сделала abort. Их отношения потом стали портиться, и через год, по-прежнему любя друг друга, они расстались. Он уехал в другую страну, она долго отучала себя от любви к нему, потом он, вернувшись, долго отучал себя от любви к ней. Прошло три, пять, семь лет. Он и она жили

с разными партнерами, встречаясь по разу в год. Он хотел ребенка, но за последующие десяток лет женщины, с которыми он жил, только выкидывали. Пять выкидышей от разных женщин – это, согласитесь, страшно. Он махнул рукой на свои мечты и перестал «играть в семью», стал жить более-менее один. Она вроде бы ребенка так сильно не хотела, хотя кто заглянет в женскую душу? Его «пробило» в каком-то дальнем путешествии, когда он ночью стоял в очереди к румынским пограничникам. Он понял, что не похороненный младенец, плод их любви, может быть, так и витает над этим миром, не давая родиться другим детям. Минуло уже десять лет или даже больше. Там же, на румынской границе, он написал ей письмо с диким предложением совершить обряд и похоронить того ребенка (надо ли говорить, что плод аборта в советской больнице просто смели в какой-то мешочек и унесли или выкинули). Она получила письмо в больнице, где переживала очень странное кровоизлияние в мозг (в 27 лет!) с потерей зрения. Ей было трудно читать письмо, потому что она еще плохо видела. Когда он вернулся в ее город и встретился с ней, она уже выздоровела. Что за обряд и в чем его идея – это она поняла прекрасно. Но участвовать в этом отказалась. Не захотела. Спустя пару лет он встретил женщину своей мечты и женился. Долгожданный ребенок все не появлялся. Тогда он решил совершить обряд самостоятельно. На далекое сельское кладбище он принес камень, сделал табличку, положил цветы, окропил своей кровью. Он сфотографировал все, что сделал, чтобы показать ей, но ни на одной фотографии позже не оказалось ничего вразумительного. Когда через год он приехал на это кладбище, там не было ничего – ни камня, ни таблички, никаких следов. В течение следующего года у нее погиб молодой любимый муж, а у него забеременела жена, и родился сын»[8].

Таким образом, аборт – это не простое обыденное решение в жизни, оно выходит за рамки повседневных забот. Принятие решения, жить или не жить своему будущему ребенку является важной вехой в жизни человека, выбором, который имеет судьбоносное значение и оказывает влияние на всю

последующую жизнь, причем, не только одного человека, но и близких, прежде всего, второго родителя, других детей и даже внуков. Абортированные дети не исчезают из жизни человека, а присутствуют в ней часто в виде различных ушедших в подсознание, подавленных негативных эмоций, чувств и отношений. Психологическая помощь при этом оказывается важной в отношении содействия процессу осознания содеянного, признания своей боли, вины и ответственности перед убиенным ребенком, принятие его и вновь расставание с ним как с умершим членом своей семьи.

Список литературы:

1. Вебер, Г. Два рода счастья: Системно-феноменологическая психотерапия Берта Хеллингера/Г. Вебер. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2005. – 332 с.
2. Жадан, Т.В. Психологические последствия аборта. URL: <http://www.b17.ru/article/18497/>(дата обращения: 17.05.2017).
3. Кучера, И. Что со мной такое? Симптомы болезней и семейная расстановка/ И. Кучера, К. Шеффлер. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2007. – 157 с.
4. Либермайстер Свагито Р. Корни любви. Семейные расстановки – от зависимости к свободе. Практическое руководство/ С. Р. Либермайстер. – СПб.: ИГ «Весь», 2008. – 384с.
5. Калинина, А.А. Психологическая помощь после аборта.URL: http://www.b17.ru/article/psypomosh_posle_aborta/ (дата обращения: 17.05.2017).
6. Маркова, Н.Д. О чем молчат предки/ Н.Д. Маркова. – СПб.: ИГ «Весь», 2014.– 192 с.
7. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру (Составитель Г. Вебер) / Перевод с немецкого И.Д.

- Беляковой. – М.: Международный институт консультирования и системных решений, Высшая школа психологии, 2004. – 384 с.
8. Соколов, Д. Расстановки семейных сюжетов. Любовные реки, семейные берега/ Д. Соколов. – Издательство: «Речь», 2010. – 147 с.
 9. Солодовникова, О.В. Исцеление силой рода. Избавление от заболеваний тела и психики/ О.В. Солодовникова. –Издательство: «Центрполиграф», 2012. – 278 с.
 - 10.Тереза, Бёрк «Запрещенные слезы. О чем не рассказывают женщины после аборта» / Б. Тереза, Риардон Дэвид. – Изд-во: «Каламос», 2010.– 353 с.
 - 11.Урсула Франке. Когда я закрываю глаза я вижу тебя/Ф. Урсула. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 192 с.
 - 12.Хеллингер, Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий/ Б. Хеллингер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 400 с.
 - 13.Шутценбергер, А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы/ А.А. Шутценбергер. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка проблемы организации психологической службы в вузе включала определение сущности, целей и задач, основных направлений, форм и методов ее деятельности в теоретико-методологическом и прикладном аспекте.

В ходе анализа актуальных аспектов организации психологической службы вуза авторами подчеркивалось, что современное российское общество переживает период серьезных трансформаций (социокультурных, демографических, экономических, технологических), позитивная цель которых – привести к повышению конкурентоспособности страны. Поскольку молодые люди составляют огромный потенциал общества, его задача – раскрытие этого потенциала. Реализовывать эту задачу призваны важнейшие институты социализации – вузы. Поэтому в сложившейся ситуации существенно повышаются требования к системе вузовского образования

Традиционной целью вузовского обучения является формирование личности специалиста, его профессиональная подготовка. Наряду с этим в современном мире предъявляются высокие требования, прежде всего, к подготовке молодежи к жизни в быстро меняющихся и кризисных условиях, требуется развитие у них способности к критическому мышлению, развитие устойчивых позитивных ценностей и установок, формирование гражданской и личной ответственности, готовности к разработке и восприятию инновационных технологий и т.д..

Психологическая служба в системе вузовского образования выступает в качестве ее организационной подструктуры, назначение которой – психологическое обеспечение реализации основных целей деятельности вуза, ускорение и повышение эффективности выполнения запросов современного общества.

В нашем исследовании проблема организации психологической службы в вузе изучалась всесторонне и охватывала широкий круг вопросов. Их можно объединить в следующие направления:

1. Психологическое обеспечение учебно-профессиональной деятельности студентов: психодиагностика индивидуально-психологических особенностей при приёме абитуриентов; профотбор и профориентация студентов на успешное овладение профессией; ускорение адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе с учётом специфики вуза и факультета; активизация учебной мотивации, выбор оптимального стиля учебной работы; оптимизация познавательной деятельности; формирование психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности (развитие ПВК, организаторских способностей и т.д.).
2. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе и педагогической деятельности преподавателей: повышение психолого-педагогической квалификации преподавателей (ознакомление с новыми методами и средствами преподавательской работы; информация о новейших достижениях психологической и педагогической науки; воспитание психологической культуры профессорско-преподавательского состава вуза); консультирование преподавателей и кураторов с целью оказания помощи в подборе оптимальных методов работы со студентами, профилактики педагогических ошибок, решения сложных психолого-педагогических ситуаций.
3. Психологическое обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективе вуза: создания положительного психологического климата в студенческой группе и педагогическом коллективе, профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в студенческих группах, в преподавательских коллективах, при общении преподавателей и студентов; развитие навыков

социального взаимодействия, умений делового и межличностного общения, формирование у студентов культуры взаимоотношений.

4. Психологическое сопровождение студентов и преподавателей с целью обеспечения их психологического здоровья и оптимального функционального состояния: профилактика стрессовых состояний у студентов в процессе обучения; оказание своевременной помощи нуждающимся в ней студентам и сотрудникам (перенагрузки, депрессии, нервно-психические срывы и др.); профилактика суицидальных проявлений, преодоление психологической зависимости различного вида (эмоциональной, химической, пищевой); поддержание высокой умственной и физической работоспособности студентов и преподавателей, внедрение в учебный процесс приёмов, снимающих состояние монотонии и утомления; внедрение психолого-педагогических приёмов, способствующих активному отдыху, восстановлению работоспособности (в учебном процессе, в общении, на производственной практике и др.); проведение аутогенных тренировок, обучение студентов и сотрудников навыкам самоконтроля и саморегуляции эмоциональных состояний.
5. Психологическая помощь студентам и преподавателям в решении семейных и личных проблем: личностных взаимоотношений между студентами в группах; в студенческих семьях; при воспитании детей; проведение бесед и консультаций для студентов и преподавателей по психологическим проблемам, связанным с нравственно-этическими аспектами современной жизни.

Психологическая служба вуза осуществляет следующие виды деятельности:

1. *Психологическое просвещение и профилактика*: формирование у участников образовательного процесса потребности в психологических знаниях и желания их использовать; профилактика возникновения

дезадаптации, нервно-психических расстройств, алкоголизма, наркомании, других видов зависимостей.

2. *Психологическое сопровождение:* личности в критических или проблемных ситуациях; ситуациях профессионального самоопределения; принятия решений.

3. *Психологическая диагностика:* обучающихся: индивидуальных особенностей и склонностей личности; кандидатов для приема на работу в университет; степени эмоционального выгорания преподавателей и сотрудников; склонности к пограничным состояниям и т.д.

4. *Психологическое консультирование:* индивидуальное, семейное, профориентационное консультирование участников образовательного процесса; по психологическим проблемам профессиональной деятельности; по налаживанию межличностных отношений; по семейным и личностным проблемам.

5. *Оказание экстренной психологической помощи:* дежурство психолога на телефоне «Доверия»; психологическая помощь лицам в кризисных состояниях (зависимость, личностные расстройства, суицидальные попытки и т.п.); индивидуальное психологическое консультирование по телефону и через сайт Психологической службы.

6. *Развивающая работа:* создание психологических условий для успешного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; оптимизация процесса формирования профессионального самосознания личности выпускника; развитие учебной мотивации студентов, психических процессов (внимания, памяти, мышления и др.).

7. *Психологическая коррекция:* отклонений в развитии личности; ипохондрических проявлений; психических состояний и неадекватных поведенческих реакций; самооценки и уровня притязаний; психофизиологических состояний.

8. *Адаптация студентов:* консультирование по вопросам обучения, развития и создания индивидуальной образовательной траектории; обучение навыкам вхождения в группу и развития межличностных отношений.

9. *Проведение психологических тренингов:* личностного роста; командообразования; развития групповых отношений; коммуникативной компетенции; педагогического общения; снижения тревожности и агрессивности; профилактики профессионального выгорания; сензитивности.

10. *Проведение индивидуальной и групповой психотерапии:* психоаналитическая беседа; телесно-ориентированная терапия; гештальт-терапия; психодрама; эмоционально-образная терапия; когнитивно-поведенческая терапия; символдрама; арт-терапия.

11. *Психологическая экспертиза:* по запросам органов власти, внутренних дел, судов, прокуратуры, образовательных учреждений, органов опеки и попечительства; экспертная работа по индивидуальным запросам; учебно-методических пособий, печатной продукции, выступлений в СМИ.

Одновременно с традиционным подходом в монографии делается попытка рассмотреть основные направления работы психологической службы вуза на основе принципов синергетики (концепции самоорганизации), в частности, психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса и психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов. Такой научный подход позволяет открыть новые аспекты в организации учебно-воспитательного процесса вуза, роли преподавателя в нем, и, соответственно, расширяет содержание и методы деятельности психологической службы.

В монографии в качестве приоритетной сферы выделяется психологическое сопровождение студентов, а реализации соответствующих задач уделяется особое внимание. В теоретико-методологическом плане психологическое сопровождение студентов вуза рассматривается с разных точек зрения: личностно-ориентированного, компетентностного, психолого-акмеологического, синергетического подходов. Предлагается типология

личности студентов, разработанная в рамках синергетической методологии, которая отражает динамическое состояние субъектов образовательного процесса, и учет которой повысит эффективность, оказываемой им, психологической помощи.

В проведенном исследовании рассматривается психологическое сопровождение развития ценностно-смысловой сферы личности, так как она отражает уровень сформированности социально-культурной направленности и личностной зрелости студентов. Отмечается необходимость формирования у студентов субъектных качеств как условия подготовки будущих специалистов, ориентированных на экологичные способы реализации профессиональных задач. Также авторы обращают внимание на важность развития у студентов уверенности в себе, способности к самореализации и конфликтологической компетентности.

В результатах научного исследования, отраженных в данной монографии, расширяются и углубляются представления о психофизическом здоровье личности и оптимальных функциональных состояниях человека. В частности, рассматриваются такие теоретические понятия, как психологическая ресурсность личности, дезадаптивные состояния, психологическая зависимость, суицидальные проявления.

В монографии наряду с теоретическими разработками представлен практический материал, включающий описание современных психодиагностических методик (диагностики суицидальных проявлений), методов развития и коррекции личности (тренинг повышения у студентов уверенности в себе, программа по развитию конфликтологической компетентности студентов), программ профилактики (суицидальных проявлений в студенческой среде), методов психотерапии (психодрамы) и т.п.

Помимо этого в работе представлен содержательный эмпирический материал. Анализируются результаты изучения мотивационно-смысловых образований направленности личности студентов –будущих психологов.

Было выявлено, что на протяжении всех пяти лет пребывания в вузе для студентов наиболее значимыми (и общими для всех) являются результативность познания, стремление к удовлетворению тенденций самоутверждения среди сверстников и в социуме. Причем, студенты начальных курсов не представляют собственные успехи в познании вне контекста обучения, в то время как для старшекурсников и результативность познания, и само учение являются, скорее, условиями для самоутверждения, повышения личностного статуса.

Кроме того, в монографии представлен материал, характеризующий субъектные качества студентов медицинского института и студентов медколледжа НИУ БелГУ по следующим критериям: независимость, управление средой, личностный рост, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими. Также включено описание отношения к себе студентов и других качеств личности.

Сравнительный анализ субъектных качеств студентов медицинского института, студентов медколледжа НИУ БелГУ, медицинских сестер и врачей показал, что наиболее развиты субъектные качества у врачей, а доминирующим типом взаимодействия с пациентами и у студентов, и у медицинских работников является «субъект-объектный».

Учет представленных эмпирических данных поможет повысить эффективность психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса вуза и профессионально-личностного развития будущих психологов, будущих медицинских работников и других студентов.

В процессе создания монографии коллектив авторов проявил коллегиальную сплоченность и стремление к совместному научному поиску. Актуальность поставленной проблемы вызвала искренний интерес участников исследования и мотивировала к плодотворной деятельности. Вероятно, приобретенный опыт совместной научной деятельности и новые идеи в будущем приведут к созданию новых коллективных работ.

Научное издание

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ**

Монография

Электронное издание

Публикуется в авторской редакции

Оригинал-макет подписан 09.11.2017. Формат 60×90/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 21,4. Заказ 242.
Оригинал-макет подготовлен в ИД «Белгород» НИУ «БелГУ»
308015 г. Белгород, ул. Победы, 85