

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У «Б е л Г У»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Коллективная международная монография



Белгород 2020

УДК 378
ББК 88.6
Р 17

*Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Педагогического института НИУ «БелГУ» (протокол № 6 от 05.02.2020)*

Рецензенты:

Разуваева Т.Н., профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой
общей и клинической психологии НИУ «БелГУ» ;
Гуськова Е.А., кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии
и дефектологии ОГАОУ ДПО «БелИРО»

Редакционная коллегия:

Ткаченко Н.С., к.псх.н., доцент, доцент кафедры возрастной
и социальной психологии НИУ «БелГУ»;
Великанова А.С., к. псх.н; доцент, кафедры возрастной
и социальной психологии НИУ «БелГУ»

**Р 17 Развитие личности в контексте профессионального
самоопределения** : коллективная международная монография / отв. ред.
Н.С. Ткаченко, А.С. Великанова. – Белгород : ООО «Эпицентр», 2020. –
216 с.
ISBN 978-5-6044452-7-3

В коллективной международной монографии представлены результаты исследования проблемы развития личности в контексте профессионального самоопределения. Содержание монографии раскрывает характеристики, принципы, закономерности, тенденции, психологические механизмы, природные и социокультурные условия развития личности в контексте профессионального самоопределения. В монографии представлены теоретико-методологические обоснования и результаты эмпирических, экспериментальных исследований в области таких проблем, как развитие личности в системе образования, психологические инварианты профессионализма личности специалистов социономических профессий, психологическое благополучие личности профессионала и участников образовательного процесса, психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития. Коллективная монография представляет интерес для преподавателей вузов и сузов, студентов, бакалавров и магистрантов, учителей и воспитателей, руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием, представителей СМИ, для всех лиц, интересующихся проблемами профессионального самоопределения.

УДК 378
ББК 88.6

ISBN 978-5-6044452-7-3

© Коллектив авторов, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
-----------------------	---

Глава 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

1.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	8
1.2. РАССМОТРЕНИЕ ФЕНОМЕНА ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	13
1.3. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	21
1.4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	23
1.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «2+4+2»)	36
1.6. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	40
1.7. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	49
1.8. РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ЕГО РОЛЬ В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
1.9. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССА СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	67
1.10. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ	72
1.11. ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТНОСТИ В ПОСТПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ	79

Глава 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	86
2.2. ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	89
2.3. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБУЧЕНИИ	93

2.4. ДИНАМИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	100
2.5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	105
2.6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЕ «ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ»	110
2.7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ УКРАИНЫ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	116

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

3.1. ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	121
3.2. ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ.....	123
3.3. ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	127
3.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	134
3.5. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА	137
3.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА	139
3.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	142
3.8. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА	146
3.9. НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ..	149
3.10. МОТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО- ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ	154

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

4.1. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ	159
4.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	165

4.3. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	167
4.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА	172
4.5. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	177
4.6. ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	184

Глава 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

5.1. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	189
5.2. ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	192
5.3. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОМАНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ	195
5.4. К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В БЕЛГОРОДСКОМ РЕГИОНЕ	200
5.5. ЗАВИСИМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	205
5.6. ОПЫТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НИУ «БелГУ» В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	209
5.7. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	212
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	216

ВВЕДЕНИЕ

Настоящие социально-экономические условия предъявляют повышенные требования к профессионалу, который должен проявлять активную субъективную позицию в адаптации к характерным особенностям сегодняшнего мира профессий, проявляющиеся в их динамичности, высокой конкуренции на рынке труда и ориентации работодателей на опытных специалистов. В наши дни качественное профессиональное образование не всегда может гарантировать трудоустройство, последующую стабильную работу по полученной специальности и карьерный рост. В этой связи, представления о профессиональном самоопределении и развития личности в профессии ранее сложившиеся в условиях стабильного социально-экономического положения общества, требуют пересмотра.

Научный поиск коллектива авторов, объединяющий ученых, психологов, преподавателей системы высшего профессионального образования, докторантов, аспирантов и магистрантов Белгородского государственного национального исследовательского университета, представителей других вузов из России, Украины и Армении, был направлен на разработку и реализацию проблемы развития личности в процессе профессионального самоопределения.

В первой главе монографии «Теория и методология личностно-профессионального самоопределения и развития» раскрываются теоретико-методологические аспекты изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи в изменяющихся социально-экономических условиях, поднимаются вопросы формирования благополучной и безопасной образовательной среды и роли феномена духовности. Раскрывается психологическая модель развития педагогов и организационно-деятельностная концепция формирования личности специалиста. Представлена роль социокультурного развития личности в процессе стандартизации образования.

Вторая глава «Развитие личности в системе образования» поднимает проблему личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, раскрывает разные спектры эмпирического изучения самостоятельности, учебной мотивации, профессиональной направленности студентов, развития их эмоционального интеллекта и креативности в процессе профессиональной подготовки.

Третья глава «Психологические инварианты профессионализма личности специалистов социально-экономических профессий» посвящена развитию личности специалистов социально-экономических профессий в условиях их профессиональной подготовки и выполнения ими профессиональных обязанностей. Обращено внимание авторов на проблему развития профессионально важных качеств специалиста, развития инновационного мышления студентов и их коммуникативной компетентности, как важных условий в профессиональном становлении. Раскрываются методы изучения мотивации исследовательской деятельности студентов.

В четвертой главе «Психологическое благополучие личности профессионала и участников образовательного процесса» раскрываются различные аспекты эмпирического изучения психологического благополучия личности профессионала и участников образовательного процесса. Раскрыта роль ценностных ориентаций, личностных особенностей педагогов, особенностей функционирования семьи в обеспечении психологического благополучия личности учащихся. Определена роль психологического благополучия личности в психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов.

Пятая глава «Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития» раскрывает актуальные вопросы работы психологической службы в вузе и работы психологов в системе социально-психологического сопровождения участников образовательного процесса.

В разработке проекта и подготовке коллективной монографии приняли участие: д.псих.н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ИП РАН (г. Москва) А.А. Обознов – Гл. I, §1; д.псих.н., профессор Р. Агузумцян, к.псих.н., доцент Е.Б. Мурадян Академии государственного управления Республики Армения (г. Ереван) – Гл. I, §2; ректор ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования», доктор психологических наук, доцент А.А. Бучек – Гл. I, §3; к.филос.н., профессор НИУ «БелГУ» В.Н. Ткачев – Гл. I, §4; к.псих.н., и.о.декана Факультета психологии НИУ «БелГУ» В.В. Гребнева – Гл. I, §5; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» В.С. Шилова – Гл. I, §6; Гл. III, §10; к.псих.н., доцент Академии государственного управления Республики Армения (г. Ереван) Е.Б. Мурадян, Г.М. Аванесян – Гл. I, §7; ст.преподаватель НИУ «БелГУ» Е.В. Шитикова – Гл. I, §8; Гл. III, §2; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Е.И.Зиборова – Гл. I, §9; и.о.зав кафедрой возрастной и социальной психологии, к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Ю.Н. Гут – Гл. I, §11; к.псих.н., доцент Академии государственного управления Республики Армения (г. Ереван) Л.А. Петросян – Гл. I, §10; к.псих.н., доцент Академии государственного управления Республики Армения (г. Ереван) В.Р. Папоян, А.С. Галстян – Гл. II, §1; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Н.Н. Доронина – Гл. II, §2; Гл. II, §5; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» М.А. Резниченко – Гл. II, §3, Гл. IV, §5; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Н.С. Ткаченко – Гл. II, §4; Гл. III, §1; Гл. III, §7; доцент НИУ «БелГУ» М.В. Ланских – Гл. II, §6; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» О.Е. Панич – Гл. II, §7; Гл. V, §7; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» А.С. Великанова – Гл. III, §3; к.филос.н., доцент НИУ «БелГУ» И.Б. Костина – Гл. III, §5; Гл. III, §6; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» С.В. Шкилев – Гл. IV, §6; Гл. V, §2; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» И.А. Кучерявенко – Гл. III, §4; к.псих.н. В.А. Цуркин – Гл. III, §8; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Е.А. Овсяникова – Гл. IV, §1; Гл. IV, §4; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» М.Ю. Худаева – Гл. IV, §2; Гл. V, §1; к.пед.н., доцент НИУ «БелГУ» Л.В. Годовникова – Гл. IV, §3; Гл. V, §3; Гл. V, §4; Я.В. Гальчун – Гл. V, §2; к.пед.н., доцент Н.М. Кий – Гл. V, §3; к.соц.н., доцент Е.П. Пчелкина – Гл. V, §5; Гл. III, §9; к.псих.н., доцент НИУ «БелГУ» Д.Н. Сазонов – Гл. V, §2; Гл. V, §6.

***А.С. Великанова**
доцент кафедры
возрастной и социальной психологии*

***Н.С. Ткаченко**
доцент кафедры
возрастной и социальной психологии*

Глава 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

1.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Характерная особенность сегодняшнего мира профессий состоит в его высокой динамичности. Внедрение информационных технологий и систем искусственного интеллекта, развитие роботизации в производственной и других сферах жизни (роботы-помощники, роботы-санитары, роботы-гиды и т.п.), частичная и полная автоматизация умственных операций, другие технические и технологические нововведения приводят, с одной стороны, к интенсивному отмиранию прежних и не менее интенсивному появлению новых профессий и специальностей – с другой.

Выпускник средней школы, выбравший для профессионального обучения и последующей работы определенную специальность, после завершения обучения может сразу же столкнуться с существенной модификацией либо не востребованностью полученной специальности, а значит, с необходимостью дополнительного обучения либо переучивания на другую специальность. Данная ситуация ещё более осложняется из-за высокой конкуренции на рынке труда и ориентации работодателей на опытных специалистов. Далее, при преодолении этих барьеров имеет место нестабильность трудоустройства вследствие организационных перестроек, сокращения персонала и других факторов. Таким образом, в наши дни даже качественное профессиональное образование не гарантирует трудоустройства и последующей стабильной работы по полученной специальности. В этой связи, представления о профессиональном самоопределении, ранее сложившиеся в условиях стабильного социально-экономического положения общества, требуют пересмотра.

Цель статьи состоит в рассмотрении особенностей профессионального самоопределения в новых социально-экономических условиях.

Профессиональное самоопределение: утрата первичности профессии

Профессиональное самоопределение рассматривается в отечественной психологии как процесс осознанного построения личностью траектории своего профессионального развития на основе принимаемых или вырабатываемых отношений к миру, обществу и самой себе, собственных ценностей и идеалов, возможностей и притязаний (Климов Е.А., Пряжников Н.С., Кудрявцев Т.В., Бодров В.А. и др.). Сущность профессионального самоопределения может пониматься как длящийся в течение всего периода профессиональной деятельности процесс поиска, нахождения и принятия человеком личностного смысла профессии (Пряжников Н.С., 1996) От найденного смысла зависит отношение личности к профессии – как главному делу всей жизни, как средству обеспечения жизни вне профессии, как вынужденному занятию (повинности) и т.д.

В условиях относительной стабильности мира профессий в период плановой экономики профессиональное самоопределение основывалось на принципе «одна профессия – на всю жизнь». После завершения профессионального обучения обеспечивалось гарантированное трудоустройство по профессии, полученной в учебном заведении. Поэтому главная задача профессионального самоопределения на этапе первичного выбора профессии сводилась к самостоятельному нахождению выпускником школы соответствия своих интересов («хочу») и возможностей («могу») с требованиями профессии («надо») – формула «хочу-могу-надо» (Климов Е.А., 1984). Дальнейшее переобучение на иную специальность или профессию, их смена считались проявлениями

ошибочного самоопределения на этапе первичного выбора профессии и рассматривались как отклонение от социально желательного варианта самоопределения.

И в наши дни многие подростки и их родители, обращаясь к психологам – профконсультантам, просят помочь в выборе профессии, часто надеясь, что «профессия – она на всю жизнь». Но довольно скоро оказывается, что это далеко не единственный выбор. Например, в учебном заведении высшего профессионального образования приходится уточнять специальность, а потом еще и специализироваться в более конкретных направлениях обучения и последующей работы. А уже в организации приходится выбирать (или руководство выбирает за работника) конкретные должности и трудовые посты. Даже на конкретном трудовом посту можно выполнять разные функции, отвечать за разные участки работы, особенно, в коллективной деятельности. При этом, помимо чисто деловых отношений приходится брать на себя и непрофессиональные (неформальные) роли, иначе, сложно будет эффективно взаимодействовать и с коллегами по работе и с руководителями. Не случайно, в нынешней системе профессионального высшего образования всё большее распространение получает идея получения двух дипломов по разным специальностям, а также совмещения высшего и среднего профессионального. Это делает человека не только более образованным, но и конкурентоспособным на рынке труда (Пряжников Н.С., 2018).

Добавим, что переход системы высшего профессионального образования к 2-х ступенчатой системе «бакалавриат – магистратура» даёт весьма широкие возможности для переобучения на другие специальности: после завершения обучения бакалавр может поступать в магистратуру для получения другой специальности. Кроме того, распространение получили дополнительное профессиональное образование и различные курсы дополнительной профессиональной подготовки. То есть, система высшего профессионального образования в целом подстраивается под требования рынка труда, предоставляя возможность получения нескольких профессий или специальностей, а точнее говоря, нескольких квалификационных свидетельств (дипломов) о получении разных профессий или специальностей. Такая система словно подсказывает выпускникам школы и студентам: старайтесь создать у себя как можно больший запас профессиональных ролей, чтобы после завершения обучения (лучше всего, в престижных учреждениях профессионального образования) было легче трудоустроиться в условиях рыночной конкуренции. В итоге, первичность профессии для профессионального самоопределения утрачивается, возникает проблема размывания профессиональной идентичности уже на этапах обучения в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях (Ковалевская Е.В., 2015).

Отметим, что указанная система соответствует преобладанию индивидуалистических интересов и ценностных ориентаций различных социальных слоёв населения нашей страны на достижение материального благополучия (Хашченко В.А., 2012), в том числе направленности современной молодёжи рассматривать профессию, прежде всего, как средство достижения привлекательного образа жизни, а не как сферу социально значимой и полезной деятельности. Подтверждением тому является то, получив диплом о профессиональном образовании, начинающие специалисты предпочитают выбор работы, которая может не соответствовать полученной профессии, но даёт необходимый и стабильный заработок, необходимый для ведения желаемого образа жизни. Иначе говоря, основным критерием выбора профессии и места работы становится уровень заработной платы, что, вообще говоря, ставит под сомнение субъективную значимость профессии как таковой для многих молодых людей.

В этой связи, неслучайно обращение исследователей к понятиям профессиональной карьеры и карьерного самоопределения (Хэрриот П., 2002; Дёмин А.Н., Седых А., Седых Б., 2017; Пряжников Н.С., 2017 и др.). Карьерный контекст выходит за пределы профессии и трудовой деятельности, включая жизненные притязания и планы, а

также непрофессиональные стороны бытия. Профессия и работа выступают при этом в качестве одних из важнейших условий карьерного продвижения (Ковалевская Е.В., 2015).

Профессиональное самоопределение: проблема перехода к парадигме гармонизации¹

Как отмечал А.Н. Леонтьев, первопричины деятельности человека связаны с его жизнью в обществе, его включенностью в общественные отношения. Поэтому мотивацию человека нельзя понять, рассматривая индивидуальные потребности человека как первичные и основные и упуская из виду, «...что в обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приравливать свою деятельность, ...что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, её средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 83).

Прежде всего, данное положение относится к профессиональным видам деятельности, в которых содержатся указания на смыслообразующие мотивы, выражающие её исходное предназначение – *востребованность и обязательность получения её социально значимых результатов*. Поэтому смыслообразующие мотивы профессиональной деятельности, исходящие от включенного в неё человека, должны быть согласованы со смыслообразующими мотивами, выражающими её исходное предназначение. Для предотвращения конфликтов в профессиональном сознании человека и гармонизации этих двух групп смыслообразующих мотивов требуется их определённое соподчинение, которое содержится в следующем определении профессии: «.....необходимая для общества и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития». (<https://vocabulary.ru/termin/...>). В этом определении четко расставлены приоритеты между исходящими от общественного предназначения и личными мотивами профессиональной деятельности: прежде всего, это деятельность, необходимая для общества и дающая человеку взамен возможность заработка, обеспечивающего поддержание привлекательного образа жизни.

Однако результаты исследований и наблюдений показывают, что в профессиональном сознании специалиста (и будущего, и уже работающего) приоритет получают личные, прежде всего, материальные мотивы и мотивы профессионального развития. Это относится и к будущим представителям служебной деятельности, хотя именно в данных профессиях приоритетными должны стать смыслообразующие мотивы, выражающие её исходное общественное предназначение.

В одном из наших исследований (Обознов А.А. с соавт., 2017) студентам – будущим госслужащим, которые обучались в вузах России и Армении, предлагалась выбрать из предложенного списка 5 наиболее приоритетных целей, которыми должны руководствоваться госслужащие. Предложенный список (составители Герасимова А.С., Обознов А.А.) содержал перечень целей, которые выражали три группы мотивов: общественного предназначения государственной службы, обеспечение материального и социального благополучия госслужащих, их личностного и профессионального саморазвития. В исследовании приняли участие студенты 2-го (32 человека) и 4-го (31 человек) курсов одного из Институтов управления России, обучающиеся по специальности «Таможенное дело» (всего 63 человека), и студенты 1-го и 2-го курсов, обучающиеся в Академии государственного управления Республики Армения (всего 51 человек). Полученные результаты приведены в таблице 1.1.

¹ Парадигма – слово, имеющее греческие корни и означающее *образец, модель или пример*. В науке рассматривается в значении примера, принятого образца того, как на данном этапе её развития стоит подходить к решению проблем в данной области.

Приоритетные цели, которыми, по представлениям студентов, должны руководствоваться сотрудники государственной службы

№ п.п	Институт управления (Россия), специальность «Таможенное дело»		Академия государственного управления (Армения), 1-2 курсы
	2 курс	4 курс	
1.	Развитие личностных профессионально-важных качеств – <u>78%</u> *	Развитие личностных профессионально-важных качеств – <u>78%</u>	Развитие личностных профессионально-важных качеств – <u>65%</u>
2.	Материальное благополучие семьи (жильё, отпуск, учёба детей) – <u>69%</u>	Материальное благополучие семьи (жильё, отпуск, учёба детей) – <u>66%</u>	Овладение новыми способами и средствами решения служебных задач – <u>55%</u>
3.	Найти своё профессиональное призвание – <u>44%</u>	Материальное вознаграждение, премии – <u>41%</u>	Лучше узнать свои сильные и слабые стороны – <u>47%</u>
4.	Повышение по службе – <u>40%</u>	Найти своё профессиональное призвание – <u>38%</u>	<i>Изменить что-то к лучшему в работе государственной службы</i> – <u>45%</u>
5.	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества</i> – <u>38%**</u>	<i>Положительные отзывы от людей о своей службе</i> – <u>34%</u>	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества</i> – <u>37%</u>

*цифры обозначают частоту выбора данной цели респондентами;

**курсивом выделены цели, выражающие мотивы общественного предназначения государственной службы.

Как следует из данных, приведенных в таблице, независимо от страны обучения первые 3-4 позиции по частоте выбора занимают те цели, которые выражают мотивы материального и социального благополучия госслужащих, их профессионального развития и самосовершенствования. Цели, выражающие мотивы общественного предназначения государственной службы, занимают последние позиции. Интересно, что в российской выборке данная тенденция сохраняется от 2-го к 4-му курсу обучения в Институте управления. Например, цели, выражающие мотивы самосовершенствования, указываются российскими и армянскими студентами в числе приоритетных для госслужащих в два и более раз чаще, чем цели, выражающие мотивы общественного предназначения государственной службы.

Таким образом, согласно представлениям подавляющего большинства опрошенных студентов, государственная служба имеет для них личностный смысл, прежде всего, как активность по обеспечению материального и социального благополучия и как сфера личностного и профессионального роста. Общественное предназначение государственной службы приобретает, по сути, подчиненный смысл. Можно полагать, что выявленные представления студентов связаны со спецификой их профессионального самоопределения на этапе обучения в вузах. На этом этапе перед студентами в качестве главных задаются цели овладения знаниями, умениями и компетенциями, развития личностных и иных профессионально-важных качеств, необходимых для выполнения будущей деятельности. Нельзя исключить и того, что некоторые студенты исходно руководствовались мотивами престижности профессий госслужащих, либо мотивами поиска своего профессионального призвания опытным

путём, не планируя в дальнейшем работать в сфере государственной службы. Кроме того, приоритетность материальных мотивов определяется, о чём упоминалось выше, и даже задаётся идеологическими установками обществ рыночного типа, к которым относятся Россия и Армения. В этих условиях значимость целей, выражающих мотивы общественного предназначения государственной службы для профессионального самоопределения снижалась.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения

Результаты проведенного нами, а также исследований других авторов показали, что профессия осмысливается как сфера деятельности, прежде всего связанная с реализацией мотивов собственного материального и социального благополучия, профессионального развития и самосовершенствования. Мотивы общественного предназначения профессии являются менее приоритетными. Поэтому актуальной задачей является разработка специальных психолого-педагогических программ по формированию социально желаемого представления о мотивах, определяющих профессиональное самоопределение будущих специалистов. Методологической основой указанных программ является положение, что опираясь на общественное предназначение задач, поставленных перед человеком, необходимо поднимать на более высокий (общественный) уровень мотивов, которыми он руководствуется при их решении (Рубинштейн, 1976). Однако само по себе включение человека в решение общественно значимых задач есть необходимое, но ещё недостаточное условия для развития у него более высокого, общественного уровня смыслообразующих ведущих мотивов деятельности. Необходимы его осознанные усилия по нахождению, открытию для себя и устойчивому сохранению общественного смысла профессиональных задач в конкретных рабочих ситуациях.

В этой связи, заслуживает внимания предложенный Г.Е. Залесским (1994) ценностно-нормативный метод изучения усвоения и применения человеком общественно выработанных ценностей и норм при выборе целей, действий и поступков в различных жизненных ситуациях. Данный экспериментальный метод включает систему последовательных заданий проблемного типа, требующих ценностно-смысловой ориентировки – соотнесения осуществляемого выбора с его возможными ценностно-смысловыми основаниями. Эти основания заранее отбираются человеком самостоятельно, либо задаются ему. Метод обладает диагностическим и формирующим потенциалом, позволяя не только выявлять способы ценностно-смысловой ориентировки, но и обучать им человека. Эффективность ценностно-нормативного метода была подтверждена в исследовании способов ценностно-нормативной ориентировки студентов в ситуациях подготовки и публичной защиты выпускных квалификационных работ (Герасимова А.С., 2013).

Ценностно-нормативный метод может быть использован для формирования у будущих специалистов требуемого представления о гармоничном согласовании мотивов профессиональной деятельности. Данное представление можно рассматривать как смысловой ориентир в процессе профессионального самоопределения. Мотивы профессиональной деятельности – общественного предназначения, материальные, саморазвития, самозащиты и самосохранения и др. – задаются в качестве ценностно-смысловых оснований для принятия решений в процессе выполнения типовых профессиональных задач. При этом будущие специалисты должны соподчинять мотивы, выбираемые в качестве ценностно-смысловых оснований своих решений. Сравнение предложенных ими вариантов соподчинённости мотивов с требуемым представлением создаёт необходимые предпосылки для формирования у будущих специалистов студентов о гармоничном согласовании мотивов профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Герасимова А.С. Ценностно-нормативная методика оценки учебной мотивации студентов // Экспериментальная психология. – 2013. – Т.6, № 4. – С. 96-104.

2. Дёмин А.Н. Седых А. Б., Седых Б.Р. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения // Российский психологический журнал. – 2017. – Т.14, № 2. – С. 151-171.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: МГУ, 1994.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Книга для учащихся. – М.: «Просвещение», 1984.
5. Ковалевская Е.В. Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование. – М.: Мир науки, 2015.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность – М.: Политиздат, 1975.
7. Обознов А.А., Герасимова А.С., Бессонова Ю.В., Агузумцян Р.В., Петросян Л.А. Представления студентов о нормативной направленности личности госслужащих / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. – 2017. – Т.14, № 4. – С. 400-412.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
9. Пряжников Н.С. Статусы «акме» в карьерном самоопределении: приглашение к дискуссии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6, вып. 3 (23). – С. 214-220.
10. Пряжников Н.С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3, № 1. – С. 4-22. Адрес статьи: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document319.pdf> – (Дата обращения 14.04.2018).
11. Рубинштейн С.Л. Пути и достижения советской психологии (О сознании и деятельности человека) / Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 135-157.
12. Хащенко В.А. Психология экономического благополучия. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
13. Хэрриот П. Карьера // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М.Пула, М.Уорнера. – СПб. Питер, 2002. – С. 658-675 <https://vocabulary.ru/termin/.professija.htm> (Дата обращения 15.04.2018).

1.2. РАССМОТРЕНИЕ ФЕНОМЕНА ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Не вполне традиционно в научной статье обращаться к трюизмам-» установкам» директивного типа, как например: «Красота спасет мир!», однако в представляемом тематическом пространстве такое обращение возможно, прежде всего, в связи с четкостью формулировки, выражающей основную целевую направленность исследования, если понимать красоту в масштабе духовности, а вместо восклицательного знака поставить знак вопроса: «Духовность спасет мир?».

Обратимся к проблеме духовности. Этот феномен изучается различными гуманитарными дисциплинами, а начало его осмысления связывается с античной философией, в рамках которой означивается вектор изучения духовности, имеющий «антропологическую направленность и этическую ориентированность» [17, с. 2]. Духовность связывалась с внутренним опытом человека, регулируемым волей, с проблемами самопознания и самосознания, со смыслом жизни, с сущностью человека. Была высказана идея относительно «основы» человеческой духовности, заключающейся в постоянном «улучшении души» посредством образования, приобретения знаний и развития добродетелей (великодушие, мужество, мудрость, справедливость и т.д.), которые и являются практическим проявлением духовности, наметился путь духовного

развития человека. Более того, проводится тонкая дифференциация содержательной нагрузки таких понятий, как духовность и духовный опыт, обращается внимание на нравственную составляющую в структуре души, предлагается типология духовной жизнедеятельности, а в качестве критерия онтологической истинности духовности рассматривают возможность самосовершенствования и служения общему благу.

Дальнейшее развитие понимания этого феномена было связано с «индивидуализацией» личности, с возможностью человека сконцентрироваться на собственной автономности, уникальности, самодостаточности, апофеоза эти идеи достигают в философии средних веков, в которой духовность связывается не столько с «наращиванием» интеллектуального потенциала человека, сколько с его субъективностью, желаниями, с понятием любви [17].

Современный этап научного познания феномена духовности характеризуется не отрицанием предшествующего опыта, а попытками внести некоторые коррективы в понимание этой категории.

Так отмечается, что на сегодняшний день понимание духовности настолько неоднозначно, что рассмотрение этого понятия возможно в любом контексте: светском или религиозном, научном или политическом и т.д. [9], предлагается различать типы духовности: религиозный; антропологический; космологический [3]. В психологии предлагается под духовностью понимать две основные тенденции: идеальную потребность человека в познании, рассматривая ее как сущностную характеристику именно духовности, и социальную потребность самоосуществления себя для «других», ради «других», связывая эту потребность с понятием душевность

Разведение этих понятий способствует конкретизации направлений исследования феномена духовности. Духовность рассматривается как специфическое человеческое качество, как особый уровень различных форм (нравственной, политической, религиозной, эстетической и т.д.) ценностного сознания [18], что в определенной мере созвучно аристотелевской типологии духовной жизнедеятельности человека. Акцентируется внимание на мировоззренческом, жизнеориентирующем значении духовности, на нравственном аспекте этого феномена, особенно в плане регулирования межличностных, межгрупповых, межчеловеческих отношений [18; 20]. И в этом контексте феномен духовности выступает в качестве связующего звена между «Миром и Человеком, а общечеловеческие ценности выступают в качестве критериев степени как духовного развития, так и социального прогресса человечества» [6, с. 1].

Поэтому риторический вопрос о «спасении мира» посредством духовности в связи с осмыслением сущностных характеристик этого феномена приобретает более конкретное, практико-ориентированное звучание, что подводит к постановке более конкретного вопроса: «Как? Каким образом?»

«Спасение мира» – это, прежде всего, обеспечение его безопасности в глобальном масштабе, а также на уровне социума, локальной среды и личности. Направленность нашего теоретического исследования, главным образом, связана с личностью, переживающей психологическую безопасность с точки зрения духовности.

Сам феномен психологической безопасности личности, интерпретируемый как, например: «осознание психически здоровым человеком на уровне переживания как личностного смысла степени конгруэнтности идеальных, желаемых представлений о себе, о своем месте в жизни и реально существующего положения вещей в конкретной жизненной ситуации в позитивном ключе» [1, с. 42], является достаточно сложным многоаспектным и неоднозначным понятием. В различных интерпретациях этого термина прослеживается тенденция в качестве наиболее значимых, существенных содержательных единиц, через которые передается сущность этого феномена, выделять такие, как физическая целостность организма; адекватность отражения и отношения человека к окружающей действительности; защищенность психики, сознания; адаптированность человека к среде его жизнедеятельности [15].

Особое значение придается исследователями пониманию «психологической безопасности» как интегративной категории, предлагается ее рассмотрение в ряде плоскостей, а также на нескольких уровнях [12]. Психологическую безопасность рассматривают как процесс, как состояние, как свойство личности. Под процессом понимается постоянное «конструирование» психологической безопасности в ситуации коммуникации, практически каждая коммуникация, а возможно и любой временной отрезок в ней, требует создания психологической безопасности заново. Как состояние психологическая безопасность рассматривается в качестве обеспечивающей базовую безопасность личности и общества. При рассмотрении же психологической безопасности в качестве свойства личности, она понимается как обеспечивающая защищенность личности от негативных воздействий и выступающая в качестве личностного ресурса сопротивляемости деструктивным воздействиям извне [12]. На наш взгляд плоскости рассмотрения психологической безопасности можно представить в виде последовательной цепочки динамических трансформаций процесса в состояние и наоборот, так как переживание человеком безопасности можно описать как процесс, и в то же время позиционировать его как относительно устойчивое состояние в зависимости от внешних и внутренних факторов, влияющих на переживание человеком психологической безопасности. В отношении представления психологической безопасности в качестве свойства личности, заметим, что по-видимому более уместно рассматривать этот феномен не как свойство личности, а как состояние, процесс, переживание, способствующий развитию личности. В то же время внутренний ресурс сопротивляемости деструктивным воздействиям рассматривать в качестве свойства личности, способствующего формированию у человека чувства защищенности и переживанию им психологической безопасности.

Уровневое представление психологической безопасности связывается, во-первых, с обществом в целом; во-вторых, с локальной средой обитания; в третьих, с конкретной личностью [12]. Когда психологическая безопасность рассматривается на уровне общества, то ее представляют в качестве характеристики социальной безопасности, являющейся одной из концептуальных «единиц» национальной безопасности в целом. В этом случае понимание психологической безопасности связывается с налаженным функционированием социальных институтов, обеспечивающих удовлетворение потребностей различного уровня всего населения, качество жизни и здоровье каждого человека в отдельности. В случае рассмотрения психологической безопасности на уровне локальной среды (семья, ближайшее окружение, друзья, коллеги по работе), т.е. среды, в которой человек непосредственно пребывает, осуществляет свою жизнедеятельность, в пространстве которой происходит его взаимодействие с другими людьми, обращается внимание на характеристики этой среды в плане опасных – безопасных, травмирующих – благоприятных и т.д. для человека. Более того, вводится понятие психологической безопасности среды, проявляющееся в отсутствии психологического насилия, в наличии надежных, личностно-доверительных отношений между людьми, что, в свою очередь, обеспечивает психологическую защищенность участников взаимодействия в такой среде [12]. В обеспечении психологической безопасности личности на уровне локальной среды наибольшее значение приобретает сама среда, прежде всего, за счет соответствующим образом налаженной коммуникации между людьми, оказавшимися в пространстве той или иной локальной среды.

В целом, понимание психологической безопасности личности ассоциируется двумя основными положениями, во-первых, это субъективное переживание человека по поводу отсутствия угроз, опасностей, рисков на основании собственной оценки воспринятого им пространства собственной жизнедеятельности; во-вторых, это конкретные мероприятия, направленные на устранение или предупреждение угроз, опасностей, рисков, это наличие объективных факторов, на основании которых оценивается среда с точки зрения ее безопасности [15].

Второе положение, прежде всего, связано с проблемой развития социума без «деструктивных» тенденций, что, по-сути, является основой, фундаментом, «возможностью в потенциале», объективной предпосылкой обеспечения безопасности как таковой. Однако в настоящее время эта проблема не решена не только на уровне социума (на сегодняшний день «достижением» считается переход от опасных к небезопасным социальным условиям [4], но даже на уровне локальной среды, для которой (на статистически значимом уровне) характерны психологическое насилие, отсутствие доверительных отношений между участниками взаимодействия и т.д. [12], т.е. практически наблюдаются нарушения социальных норм поведения участников взаимодействия, характерных для общества, развивающегося по демократическому пути. Причину подобных негативных тенденций, препятствующих развитию гуманистически ориентированного общества, усматривают в его «бездуховности» и не случайно подчеркивается, что «главное противоречие времени состоит в том, что научно-технический прогресс не сопровождается прогрессом нравственным» [5]. Подобный локус рассмотрения проблемы указывает на духовность, как на «условие, фактор и тонкий инструмент решения задачи выживания человечества, его надежного жизнеобеспечения, устойчивого развития общества и личности» [14, с. 1], что напрямую связано с безопасностью конкретной личности, с ее направленностью, с жизненными ориентирами, целями, ценностями, «смыслом жизни», ментальностью и т.д. на уровне индивидуальных проявлений. Практически, духовность рассматривается в качестве необходимого условия безопасного развития общества в целом и каждой личности в отдельности, что на наш взгляд носит бесспорный характер, и в идеале именно в обществе, ориентированном на духовное развитие личности, потенциально возможно обеспечение ее психологической безопасности.

Рассматривая проблему духовности в связи с переживанием человеком психологической безопасности, акцентируется внимание на «возможности в потенциале», в связи с чем небезынтересно обратиться к определению «гипотетически безопасной личности как человека, строящего свою жизнь в контексте единства с обществом, природой, Вселенной, регулирующего свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности» [10]. В приведенном определении можно усмотреть сущностное понимание духовности, заключающееся в достижении человеком такого уровня сознания, на котором происходит его самоосуществление за счет выхода в сферу «надличностных интересов» [3], «трансцендентальное» пространство человеческого бытия [19]. Духовность, наряду со свободой и ответственностью, рассматривается в качестве «экзистенциала», необходимости человеческого существования, конституирующей особенности человека, обеспечивающей его неповторимость и осуществление именно человеческого бытия, для которого характерны выход за пределы самого себя, самотрансценденция [19].

Итак, духовность – как некая абстрактная многоуровневая, многогранная описательная характеристика личности философского толка, представляющая собой совокупность, некий конгломерат личностных качеств, позволяющих, в некотором смысле, операционализировать данное понятие, сделав его, как бы, «пригодным» для научного исследования в лучших традициях позитивизма, привлекает к себе внимание блестящих мыслителей на протяжении тысячелетий, так и оставаясь одним из уникальных феноменов, порожденных человеческой мыслью, ассоциирующийся с наиболее вероятностной сущностью «человеческого в человеке».

Несмотря на представление проблемы в контексте отвлеченной абстракции, попытаемся более конкретно определиться с пониманием духовного развития личности в связи с ее переживанием психологической безопасности.

Рассмотрение психологической безопасности на уровне личности связывается с переживанием конкретного человека по поводу своей защищенности/незащищенности, способности/неспособности противостоять психотравмирующим факторам различной

природы, что указывает на необходимость при исследовании психологической безопасности обращать внимание на «совокупность свойств личности духовного, морального и нравственного характера, направленных на конструктивную самореализацию и эффективную психологическую невосприимчивость индивида к деструктивным воздействиям окружающей среды» [7, с. 10]. В данном высказывании четко прослеживается идея рассмотрения духовных проявлений в качестве важного личностного ресурса, способного обеспечить как саморазвитие человека, так и его «резистентность» к внешним травмирующим факторам. В психологическом контексте, учитывая функциональную нагрузку свойств личности духовного, морального и нравственного характера, попытаемся определиться с их ролью в плане переживания личностью психологической безопасности. С этой целью обратимся к пониманию человека, как обладающего одновременно свойствами и индивида, и личности, и индивидуальности и, соответственно, рассмотрим структуры: индивид, личность, индивидуальность с точки зрения выявления наиболее значимых факторов, обеспечивающих сохранность и эволюционирование (развитие) каждой из них, что позволит конкретизировать и детально уточнить соотношенность характеристик духовности безопасности, осознать их влияние на человека в целом.

Обратимся к ранее предложенному нами представлению факторов, обеспечивающих переживание человеком психологической безопасности с точки зрения их условной группировки по степени объективности-субъективности соответственно структурным единицам: индивид, личность, индивидуальность [1]. Так, на уровне индивида рассматривались факторы объективного порядка, обеспечивающие безопасность человека, как биологического существа, что связано удовлетворением первичных, базовых потребностей человека, малозависящих от культурно-исторического развития общества. Данная группа факторов не связана с духовными ценностями и обеспечивает безопасность человека на уровне его физической целостности и функциональной активности с точки зрения выживания.

На уровне личности рассматриваются факторы объективно-субъективного порядка, к которым можно отнести как внутренние, так и внешние, обеспечивающие процесс социализации личности, освоения ею заданных социальных ролей, норм поведения, различных видов деятельности. На этом этапе развитие человека связано с его приобщением к определенной культуре, к нравственным ценностям как императивным установкам, с «усвоением» знаний, освоением различных социальных ролей, стилей поведения и т.п...Человек как личность осваивает различные сферы собственной жизнедеятельности, живет множеством миров: миром семьи, работы и т.д. [15], самореализуясь в них. В случае успешной социализации в плане безопасности можно говорить о переживании человеком именно психологической безопасности, когда нравственная и моральная стороны его жизнедеятельности обеспечивают «стабильность» мировосприятия, позволяют ориентироваться в сложных, травмирующих ситуациях, принимать решения и противостоять неблагоприятным факторам различной природы. Уровень личности связан с удовлетворением таких потребностей, как потребность в любви и принадлежности, в самоуважении [21].

Переходя к рассмотрению факторов субъективного порядка на уровне проявления человеческой индивидуальности, обеспечивающих переживание человеком психологической безопасности, обратимся к интерпретации индивидуальности в системе ее связи с такими структурными единицами, как индивид и личность.

Асмолов А.Г. прекрасно иллюстрирует связь между различными «структурными единицами», описывающими человека: «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» [2, с. 34]. Личность, в процессе социализации приобщается к имеющимся «картинам мира» и нормативно-типовым формам поведения, тогда как преобразование, построение, созидание себя, окружающей действительности в персоногенезе – это уже прерогатива человека, проявляющего собственную

индивидуальность [2]. Это уровень самоактуализации, стремления уже не просто постигать и приобщаться к культурному, научному, духовному наследию человечества, а вносить в них свой вклад, достигать вершин в профессиональной деятельности. Переживание человеком безопасности на этом уровне будет связываться с возможностью творческого самоосуществления себя в различных «пространствах» человеческого бытия в зависимости от специфики собственной ценностно-смысловой сферы, это уровень духовности, духовного опыта, постижения смысла собственной экзистенции, развития «добродетелей», являющихся основой духовности человека. Факторы, обеспечивающие духовный рост и развитие человека, будут способствовать переживанию им уже духовной безопасности, когда человек имеет возможность и способен усваивать общечеловеческие ценности, выходить за пределы собственной индивидуальности, противостоять духовному кризису, осуществлять поиск идеала, стремиться к нему [9]. К таким факторам можно отнести, с одной стороны, сформированность личностных качеств, таких как «совесть, честь, вера в людей, добродетель, воля, свободостремление...стремление к творчеству, желание выйти за временные рамки бытия» [22, с. 101], обуславливающих проявление духовности, с другой – способность, возможность, стремление человека к «освоению духовной культуры», что, в свою очередь, определяет формирование вышеперечисленных личностных качеств [22] и, наконец, к разряду важнейших факторов, выступающих в роли «обеспечивающих» необходимое условие, главную предпосылку эволюционирования феномена духовности, на наш взгляд, можно причислить также наличие самой духовной культуры общества, в котором осуществляется человеческая жизнь. Индивидуальный уровень проявления духовности в наибольшей степени соответствует пониманию сущности Person, как духовного измерения человека, как его уникальной способности вступать в диалог с собой и с другими, в экзистенциально-аналитической теории личности А. Лэнгле [11].

Обращаясь к уровню представлению человека: индивид, личность, индивидуальность и выделяя наиболее значимые аспекты безопасности для каждого из них, удастся выявить связь с феноменом духовности и в контексте теоретического осмысления этой связи представить ее иерархическую структуру с учетом сферы потребностей человека.

Так, если на уровне индивида безопасность зависит от удовлетворения первичных потребностей человека и непосредственной связи с феноменом духовности не выявляется (возможно опосредованное влияние, когда «бездуховность» общества становится причиной глобальных катастроф), то на уровне личности феномен духовности уже играет важную роль, обеспечивая социальную адаптацию, удовлетворение потребности в любви и принадлежности, в самоуважении [21] за счет нравственных категорий, которые усваиваются человеком и становятся четкими ориентирами в пространстве человеческих отношений. Однако наиболее ярко и полно проявление духовности достигается на уровне индивидуальности в связи с самоактуализацией человека, и его безопасность связывается уже с возможностью его духовного роста, реализацией творческого потенциала в различных сферах жизнедеятельности, с преобладанием духовных ценностей над материальными.

Таким образом, иерархическую трансформационную взаимозависимость феномена духовности и безопасности человека на уровне индивида, личности и индивидуальности можно представить в следующей последовательности: биологическая безопасность индивида – психологическая безопасность личности – духовная безопасность индивидуальности.

Духовная безопасность личности на уровне индивидуальности – это тот уровень безопасности, к которому должно стремиться любое гуманистически ориентированное общество, однако духовность как психологический феномен, выступает не только в качестве цели достижения, но и рассматривается, о чем упоминалось ранее, с точки зрения «инструментального», практико-ориентированного понимания духовности как

«условия, фактора и тонкого инструмента решения задачи выживания человечества ...» [14, с. 1]. На наш взгляд данным определением духовность априори рассматривается как необходимое и достаточное условие, обеспечивающее экзистенцию Человечества вообще и личности, в частности. Духовность выступает и как фактор жизни человека в глобальном масштабе, т.е. служит индикатором осуществления именно человеческой жизни на уровне личности, индивидуальности. Отождествление духовности с «тонким инструментом», без которого невозможно «выживание человечества», на наш взгляд, подразумевает, прежде всего, особым образом организованное взаимодействие между людьми, между природой и человечеством в контексте «понимания общечеловеческих духовных ценностей – истины, добра, красоты» [8, с. 145]. Однако при осмыслении сентенции – «выживание человечества» возникает вопрос: «Почему выживание, а не жизнь, экзистенция, развитие, эволюционирование..?». Ведь духовность позволяет жить действительно полноценной, наполненной смыслом жизнью, постигать и приближаться к высшим человеческим ценностям. По-видимому, именно в этой сентенции отражено истинное положение дел: на сегодняшний день Человечество в глобальном масштабе просто пытается выжить и лишь за счет проявления духовности на уровне личностной индивидуальности, не всегда поддерживаемой обществом, оно не скатывается в индивидуальную пропасть безликого существования и пытается поддерживать иллюзорный образ Человеческого Человечества.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть значимость рассматриваемой нами проблемы в связи с работой Международного круглого стола «**Развитие личности в контексте стандартизации образования: обновление смыслов**». Как проблема духовности, так и проблема психологической безопасности личности актуальны и для системы образования, и для развития личности, важнейшие этапы социализации которой, во многом, обусловлены именно этой системой.

Как показывает практика, технократическое развитие общества не в состоянии обеспечить необходимое качество жизни человека в нем, предоставить гарантии безопасности своим гражданам, достойную жизнь и способствовать гуманизации человеческих взаимоотношений. Во многом, ответственность за подобную тенденцию развития общества возлагается на систему образования, для которой характерны недочеты и пробелы в направленности образовательного процесса: основное внимание уделяется формированию у обучающихся знаний, умений, тогда как на развитие их духовно-нравственной сферы, на проблему осознания ими смысло-жизненных ориентиров и понимания значения общечеловеческих ценностей и т.д. не обращается внимания. Получается, что важнейший аспект развития личности, а именно, духовно-нравственный, за редким исключением, остается без внимания со стороны преподавателей, педагогов. В то же время, приходится задумываться и о морально-нравственной компоненте личности самого педагога, преподавателя, о духовном потенциале тех людей, которые по роду своей деятельности должны способствовать формированию духовно-нравственного сознания учащихся. В контексте сказанного, рассмотрение проблемы духовности в связи с переживанием человеком психологической безопасности, этих двух взаимосвязанных сложных психологических феноменов, имеющих огромное значение для позитивного, разностороннего развития личности и гармонизации образовательного процесса, позволит, в некоторой степени, актуализировать проблему личностного развития участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Агузумцян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности // Всероссийское периодическое издание, научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования». – 2009. – №2(19). – С. 40-44.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Издат. Центр «Академия», 2007. – 528 с.

3. Багаутдинов А.М. Амбивалентность духовности в информационном обществе / Дис. на соискание ученой степени доктора философских наук / ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет». – Уфа, 2016. – 321 с. – www.sgu.ru/sites/default/files/dissertation/.../bagautdinov_dis2.pdf (дата обращения: 11.03.2017).
4. Викторов А.Ш. Введение в социологию безопасности. Курс лекций. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2008. – 568 с.
5. Диалектика духовной жизни общества. – http://www.filosense.ru/dialektika_duhovnoy_zhizni_obshchestva-132-1.html (дата обращения: 15.03.2017).
6. Духовная жизнь общества. Введение. – <http://www.filosense.ru/vvedenie-129-1.html> (дата обращения: 23.03.2017).
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
8. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
9. Колкунова К.А., Малевич Т.В. Понятие «духовность» в современной российской литературе // Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия. – 2014. – Вып.6 (56). – С. 72-88.
10. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасности личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ. – 2005. – №7(51). – С. 21-25.
11. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер.с нем. / Вступ. ст. С.В. Кривцовой – М.: Генезис, 2008. – 159 с.
12. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
13. Основные элементы духовной жизни общества. – http://www.filosense.ru/osnovnie_elementi_duhovnoy_zhizni_obshchestva-131-1.html (дата обращения: 23.03.2017).
14. Понятие, сущность и содержание духовной жизни общества. – http://www.filosense.ru/ponyatie_sushchnost_i_soderzhanie_duhovnoy_zhizni_obshchestva-130-1.html (дата обращения: 11.03.2017).
15. Проблемы психологической безопасности личности: теоретические и экспериментальные исследования / Р. Агузумцян, С. Амирян, В. Папоян, Е. Мурадян, А. Галстян, Д. Саргсян. – Ер.: Изд-во ЕГУ, 2013. – 136 с.
16. Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 112-113.
17. Ретроспективный анализ истинности человеческой духовности в античной и средневековой философии. – http://www.filosense.ru/retrospektivniy_analiz_istinnosti_chelovecheskoy_duhovnosti_v_antichnoy_i_srednevekovoy_filosofii-92-2.html (дата обращения: 09.03.2017).
18. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – С. 87-89.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ.ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
20. Хачатрян Н.Г., Агузумцян Р.В. Методологические предпосылки изучения духовности // Национальный психологический журнал. – М., 2011. – №1(5), – С. 14-18.
21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.
22. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебн. пособие для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

1.3. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Развитие личности профессионала в системе высшего образования остается актуальной проблемой, ее решение напрямую зависит от условий образовательной среды. Рассмотрение аспектов формирования «среды обитания» образовательного пространства предлагаем начать с понимания способа регуляции отношений со средой.

Известно, что психический уровень отношений предполагает ориентировку и регуляцию поведения в быстро меняющихся условиях на основе образа. Обладая свойствами интегральной системы значений, образ выступает основой реальной социальной деятельности личности. Продолжая логику А.Н. Леонтьева о том, «как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают...», и о том, как функционирует образ мира, опосредуя их деятельность в объективно реальном мире» [2, с. 10], выскажем предположение о том, что проектирование представлений личности о будущей профессиональной деятельности связано с мотивационно значимым образом образовательной среды, говоря иначе, образ образовательной среды станет прототипом представлений о реальной профессиональной деятельности, которые будут сформированы в последующей жизнедеятельности выпускника.

Определяющей смысловой нагрузкой для понятия «образовательная среда» в таком контексте выступает представление о развитии личности в процессе учебной деятельности. В данном случае под образовательной средой понимается «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей» [3, с. 19]. Если попытаться систематизировать существующие модели образовательной среды, то нетрудно заметить, что в них функции субъектов образовательного процесса описаны посредством отдельных компонентов. Даже исходя из названий, можно определить наибольшее значение того или иного фактора среды, влияющего на развитие личности: эколого-личностная модель образовательной среды В.А. Ясвина, коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды В.В. Рубцова, антрополого-психологическая модель образовательной среды В.И. Слободчикова, психодидактическая модель образовательной среды В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и др. В каждой из названных моделей описаны преимущества развития и функционирования образовательной среды в условиях культурно-исторического контекста, влияния институтов социализации, контекстного окружения, специфики коммуникации и другими факторами. Постоянный интерес исследователей к описанию характеристик образовательной среды можно объяснить попытками осмыслить глубинные процессы влияния компонентов образовательной среды не только на процесс учебной деятельности, но и формирования личности в целом. Тем не менее актуальной остается проблема описания внутренне единой модели образовательной среды, являющейся условием формирования личности будущего профессионала.

В связи с растущими трансформациями современного мира, а с ними и требований к профессионалу, приходит обновление смысловой наполненности и содержательных характеристик образовательной среды. Практически неоспоримым признается факт, что новые требования предъявляются не только к работе с новыми механизмами и новыми технологиями обучения, но и к системе постоянной экспертизы развития компетенций профессионала и уровню развития его личности, и в первую очередь, к развитию ценностно-смысловой сферы личности.

Данные мониторинговых исследований лаборатории педагогической социологии ВНИК «Школа» (руководитель В.С. Собкин) свидетельствуют о существенной целевой переориентации на формирование более гибкой социальной позиции, а также об отсутствии единой модели идеального выпускника у субъектов образовательного

пространства [4]. Педагоги в большей степени ориентированы на нормативно одобряемые личностные образцы, дисциплинированность и исполнительность, учащиеся сосредоточены на собственных силах, личностных достижениях, отстаивании собственных взглядов и саморазвитии. Это означает, что мотивационно-смысловые ориентации педагогического и ученического сообщества существенно отличаются, а освоение образа будущего профессионала, который в конечном счете будет интериоризирован и, как следствие, приведет к восприятию реальности сквозь призму заданных возможностей, изначально противоречив. Это вызывает так называемое ценностное «напряжение» между участниками образовательной среды. Такая ситуация – довольно распространенное явление, особенно если принять во внимание еще одного субъекта образовательных отношений – родителей. Отрицание идеи о согласованной позиции всех субъектов образовательной среды продемонстрировано в исследованиях В.А. Ясвина на примере оценки возможностей школы. Судя по ответам респондентов, представляющих разные группы (учащиеся, директор, педагоги, родители), все они имеют отношение и оценивают возможности разных учебных заведений, хотя и описывают одну и ту же школу: самый впечатляющий образ школы, дающий возможности для развития всех участников образовательного процесса, имеет директор, чуть меньшие возможности представляют себе педагоги, учащиеся воспринимают образ школы как мало соответствующий их потребностям, а родители характеризуют возможности школы как полностью не соответствующие потребностям детей [6]. Такой разрыв в представлениях формирует основу реальной социальной деятельности участников образовательной среды, существующих в «параллельных реальностях». Как видим, состояние отсутствия взаимодействия на основе единых ценностей и смыслов не позволяет возникнуть социально-психологической общности, которая бы характеризовалась единством в мотивационно значимом образе образовательной среды. Таким образом, образовательная среда, с одной стороны, является предпосылкой и условием эффективного общения субъектов образовательного пространства, а с другой – его результатом, обуславливающим детерминацию изменений личности.

В отношении целей образовательной среды в рамках задач личностного развития будущего профессионала, необходимо отметить общую тенденцию – изменение отношения к целевым функциям образовательной среды в течение последних двух десятилетий. По выражению современных философов, знание можно определить как адаптивный механизм мышления, способ его выживания в условиях практического взаимодействия с окружающим миром, при этом «мышление пользуется знанием, чтобы, верно отразив мир, тем более уверенно его преобразовать» [5, с. 36]. М. Эпштейн замечает, что «если чувственная активность организмов создает среду по их подобию, то тем более это относится к интеллектуальной деятельности, создающей по своему подобию культурную среду обитания» [5, с. 37].

По мнению ученых, развитие личности будущего профессионала определяется пересечением двух важнейших переменных – это вновь формирующиеся смыслы, порожденные ведущим видом деятельности, и новые ценности университетской жизни, которым предстоит стать в той или иной степени личностными. Возникает необходимость опережающего формирования смысловой сферы личности студента, содержания внутренних условий для успешного опосредствования ценностей и их интернализации. Это приводит в конечном счете к формированию ценностного типа личности, имеющего более высокий уровень развития [1].

Итак, образовательная среда представляет собой особую, наполненную множеством планов анализа категорию, к содержательным характеристикам которой можно отнести образный, мотивационно-смысловой, целевой, операционально-технологический, ресурсный планы.

Влияние современной образовательной среды на процесс формирования личности профессионала в настоящее время окружен акцентированием личностных характеристик

профессионально ориентированного человека в контексте выделения принципиально нового вектора проектирования возможностей личностного развития. Глобальные трансформации современного мира и многогранность его влияния на личность создала возможность рассматривать данную характеристику как особую ситуацию развития профессионала. В основе проектирования потенциала будущего специалиста в первую очередь лежит поиск и создание универсальных гармоничных характеристик личности, позволяющей быть эффективной в любой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Аршинова Е.В. Проблема формирования ценностных типов и смысловых образований в процессе обучения в вузе // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». – № 1(21). – 2013. – С. 19- 21.
2. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1979. – №2. – С. 3- 13.
3. Савенков А.И. Образовательная среда // Школьный психолог. – 2008. – № 19-20.
4. Собкин В.С., Буреломова А.С. Целевые функции школы: взгляды учащихся и учителей // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7). – С. 118-123.
5. Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

1.4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Наверное, многие интересовались вопросом. Почему в развитом обществе каждое новое поколение субъектов профессиональной деятельности начинает с уже достигнутого уровня и обеспечивает поступательное развитие общества, а в нашей стране каждое поколение начинает с «нуля» и медленно движется вперед? Если вообще движется, а не сваливается в пропасть. Среди множества причин, можно выделить одну, с нашей точки зрения – главную – это отсутствие преемственности между поколениями субъектов деятельности.

По мнению таких философов, как Фихте, Гегель, Шеллинг К., Маркс и современных методологов науки Берталанфи, Садовский, Блауберг, Юдин, Пископель, Щедровицкий и др. историю развития человеческого общества можно представить как историю возникновения и развития системы различных видов человеческой деятельности. С момента объединения, людей для совместной деятельности (охота, рыболовство, земледелие) сформировалось человеческое общество. Однажды возникнув, деятельность, развивалась, обогащалась, совершенствовалась. Каждое новое поколение людей рождаясь, на определенном этапе развития общества, включаясь в существующую систему деятельностей,

усваивало достигнутый уровень развития деятельностей, обеспечивало поступательное движение общества на основе обеспечения преемственности между поколениями субъектов исторического процесса.

Наиболее близко к раскрытию проблемы преемственности подошел отечественный психолог Л.С.Выготский в культурно-исторической теории развития психики человека. Он выдвинул как важнейший для психологии исторический принцип понимания психических процессов. Согласно этому принципу «все должно быть понято в историческом аспекте, не абстрактно, не вне социальной среды, а в неразрывной связи с ее воздействием».

Согласно Л.С.Выготскому, и это положение является основополагающим в его концепции исторического понимания психического – «поведение современного культурного взрослого человека есть результат двух различных процессов развития: биологической эволюции животных и исторического развития человечества. В результате чего первобытный, примитивный человек превратился современного культурного человека» [1, с 105].

В филогенезе оба эти процесса, по мнению Л.С.Выготского, представлены отдельно как самостоятельные и независимые линии развития. В онтогенезе они слиты воедино, так как ребенок сразу после рождения находится под воздействием окружающей его социальной среды; а вместе с тем продолжается и его органическое развитие. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию, – пишет Л.С.Выготский, – представляет обычно сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Обе системы активности (животная и человеческая) развиваются одновременно и совместно» [2, с 238]. В процессе исторического развития человечества (а соответственно и в онтогенетическом развитии каждого отдельного человека) возникают и развиваются культурные формы поведения. Эта новая система поведения формируется при наличии определенной биологической зрелости, без изменения биологического типа человека.

Одной из важнейших сторон культурного развития человечества Л.С. Выготский считал, что развитие высших психических функций, не требует изменения биологического типа человека. «Все элементарные психологические и физиологические функции – восприятие, движения, реакции и т. д. – не обнаруживают, – говорит Л.С.Выготский, – никаких отклонений по сравнению с тем, что нам известно о тех же функциях у культурного человека. В отличие от этого все высшие функции (словесное мышление, логическая память, образование понятий, произвольное внимание, воля и пр.) в процессе исторического развития человечества подвергаются глубокому и всестороннему изменению» [3, с 75].

Высшие психические функции возникают в процессе культурного развития, социальной точки зрения в основе своей имеют механизм, представляющий собой «слепок с социального». Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений между людьми, а затем становятся психическими функциями личности.

Идея интериоризации, вращения вовнутрь, выступает у Л.С. Выготского как основной принцип усвоения общественного опыта. Становление ребенка как личности осуществляется в конкретной социальной ситуации развития. Которая понимается как особое соотношение внутренних процессов развития (имеется ввиду содержание индивидуального сознания) и внешних условий (содержание общественного, культурно-исторического сознания).

Между внутренними процессами развития индивида, т.е. его знаниями, опытом, способностями и пр. и внешними условиями возникают противоречия: между достигнутыми возможностями и новыми потребностями; между уже сложившимися формами поведения и новыми требованиями; между содержанием реальной жизни и формой ее отражения в сознании человека.

Эти противоречия побуждают потребность в их разрешении, которая, будучи опредмеченной, превращается в мотив. Мотив, направленный на конкретную цель запускает сложный механизм деятельности, в результате осуществления которой разрешаются противоречия и формируются личностные новообразования. Что приводит к изменениям в социальной ситуации развития и возникновению новых противоречий. Любое последующее изменение в психике, сознании ребенка происходит на фундаменте уже существующего содержания сознания. Таков механизм обеспечения преемственности на уровне развития индивидуального сознания отдельного человека.

На общечеловеческом уровне преемственность между поколениями субъектов деятельности обеспечивается посредством передачи общественно-культурного опыта.

Для того чтобы более ясно представить себе роль деятельности в формировании личности, обратимся к анализу самого понятия «деятельность».

Для К. Маркса деятельность в ее основной исходной форме – это процесс отношения человека к миру. Одно из основных его положений в этом смысле гласит: «История – не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека» [4, с. 102]. Развивая эту мысль можно рассматривать историю как универсум деятельности, который создало человечество в процессе своего существования.

Исторически сформировавшиеся виды деятельности являются основными движущими силами развития личности, через которые осуществляется прогресс человечества и развитие самой истории. К. Маркс и Ф. Энгельс указывали, что необходимыми предпосылками человеческой истории являются «...действительные индивиды, их деятельности и материальные условия их жизни, как те, которые они находят уже готовыми, так и те, которые созданы их собственной деятельностью» [5, с. 18].

По традиции деятельность как таковую в большинстве случаев рассматривают как атрибут отдельного человека, как то, что им производится, создается и осуществляется, а сам человек в соответствии с этим выступал как деятель. Работы Гегеля и К. Маркса утвердили рядом с традиционным пониманием деятельности другое, значительно более глубокое согласно которому человеческая социальная деятельность должна рассматриваться как исходная универсальная целостность значительно более широкая, чем сами люди. «Не отдельные индивиды создают и производят деятельность, а она сама «захватывает» их и заставляет «вести» себя определенным образом» [6, с. 91].

Представив общество как континуум исторически сложившейся человеческой деятельности как «деятельность преследующего свои цели человека», К.Маркса и Ф. Энгельс смогли разрешить классическое противоречие предшествующей философии: «...среда создает человека, человек – среду». Взгляд на общество как на систему деятельностей составляющих его индивидов, осуществляемых в исторически конкретных общественных отношениях, преодолевает разрыв между личностью и обществом, выводит изучение личности за рамки индивидуальной психики в конкретно -исторический мир «человек – общество».

Согласно сложившемуся в психологии «деятельностному» подходу, психика человека формируется и изучается в деятельности и через посредство деятельности. На основе методологического принципа единства сознания и деятельности проводятся теоретические и практические разработки по развитию деятельностного подхода. Главное направление такого подхода связано с переходом от объяснения психики человека его деятельностью к психологическому изучению и проектированию самой деятельности как опосредуемой психическими, социальными и биологическими свойствами действующих субъектов.

Развитие человека как субъекта деятельности является тем стержнем, вокруг которого группируются и которым детерминируются все остальные стороны его развития. Акт деятельности является как бы каналом связи, благодаря которому внутренний мир человека становится внешним, социальный и природный мир становится частью человека, трансформируясь в типологические черты субъективного «Я» человека.

Человеческий индивид не рождается личностью. Чтобы стать личностью, человек должен в ходе активного взаимодействия освоить человеческую культуру, приобрести знания, трудовой опыт, овладеть всей совокупностью социальных норм. Воспринимая исторически сложившиеся нормы права, морали, быта, правила мышления, эстетические вкусы, он формирует свое поведение и разум. Человек формирует свой внутренний мир путем усвоения сложившихся общественных отношений и видов социальной деятельности.

Идея преемственности между поколениями субъектов деятельности, с нашей точки зрения, наиболее удачно была выражена К. Марксом, который утверждал, что: «История есть не что иное, как последовательная смена отдельных поколений, каждое из которых

использует материал, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями: в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой – видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [7, с. 44-45].

Важнейшей задачей организационно-деятельностного подхода к формированию личности является необходимость добиться оптимизации функционирования уже существующих систем деятельности путем выработки технологии вхождения, включения человека в деятельность. Для этого надо решить несколько задач: определить пути деятельностного становления личности; формализовать деятельность в знаниях, понятиях и моделях, выработать технологии включения человека в деятельность и обеспечить оптимальное их взаимодействие в историческом процессе. В качестве основного звена в механизме организационно-деятельностного подхода к формированию личности выступает система принципов организации деятельности. Каждый входящий в нее принцип представляет собой фактически конкретную целевую установку, своего рода научное обобщение практического опыта. Степень включенности в реальную практику механизма действия принципов по существу отражает уровень эффективности его проявления.

Личность формируется как в ходе профессиональной деятельности, так и в период ее становления, которое осуществляется посредством деятельности познания. Для обеспечения преемственности в познавательной деятельности мы должны стремиться к тому, чтобы каждое последующее поколение людей на различных возрастных этапах, в различных видах деятельности как можно быстрее достигало существующего уровня развития деятельности и на этой основе раздвигало границы самореализации. Иными словами, каждое последующее поколение, образно говоря, должно становиться на «плечи» предшествующего поколения и тем самым способствовать более ускоренному развитию деятельности, это возможно только при условии обеспечения преемственности между поколениями деятелей.

Каждый человек, рождаясь, сталкивается с уже сложившейся и непрерывно осуществляющейся вокруг него и рядом с ним деятельностью. Можно сказать, что ансамбль социальной человеческой деятельности сначала противостоит каждому ребенку: чтобы стать личностью, ребенок должен включиться в систему человеческой деятельности, это значит - овладеть определенными видами деятельности и научиться осуществлять их в кооперации с другими людьми. При таком подходе сами люди оказываются принадлежащими к деятельности, включенными в нее. Включение человека в систему социальной деятельности и осуществление, хотя бы одной из них можно считать моментом зарождения личности. Человек становится личностью, когда достигает понимания своих социальных функций, т.е. с возникновением сознания и самосознания.

Появляясь на свет, человек оказывается в сложившихся до него условиях, но и став со временем полноценной личностью, он не выходит изпод влияния окружающей социальной среды. Затем в процессе социализации и индивидуального развития человек овладевает новыми видами деятельности, среди которых постепенно выделяется основная, ведущая деятельность. Выделение ведущей деятельности и осуществление ее, выводит человека на качественно более высокую ступень развития – он выступает теперь уже как социальный элемент общества, т.е. становится зрелой личностью, хотя само по себе выделение ведущей деятельности не делает человека зрелой личностью. Человек становится зрелой личностью лишь в том случае, если его ведущая деятельность соответствует социальной ситуации развития, т.е. для ребенка – это игра, для школьника – учение, для студента – учебно-профессиональная деятельность, для взрослого – труд, самореализация.

Суть предлагаемого нами организационно-деятельностного подхода к формированию личности заключается в обобщении предшествующего опыта

осуществления деятельности в организационном и поведенческом плане, фиксации достигнутого уровня ее развития и определение перспектив дальнейшего совершенствования, т.е. в создании нормативной модели деятельности и внедрение ее в практику, которая определяющим образом влияет на формирование личности.

На современном этапе развития общества всё большее значение приобретает повышение эффективности и качества управленческой деятельности.

Среди многочисленных факторов, от которых зависит эффективность деятельности, важнейшая роль, бесспорно, принадлежит руководству людьми, объединёнными для достижения определённых социально-значимых целей.

Это определяет всё возрастающий в последнее время интерес психологов-практиков к исследованию профессиональной деятельности руководителей всех рангов.

По мнению большинства психологов, центр тяжести успешного управления лежит в человеке, что высокий КПД работы достигается при условии особого внимания к человеку, и при условии такого изменения организации процесса труда, стиля, методов и приёмов работы, которое направлено к тому, чтобы дать работнику возможность проявить лучшее, на что он способен.

Одним из эффективных средств рационализации деятельности является разработка модели деятельности руководителя, специалиста.

Эта своеобразная модель представляет собой свод информации, необходимой для эффективного осуществления деятельности.

Модели деятельности могут строиться на основе принципов организации деятельности, которые представляют собой основополагающие установки, формирующие содержание структуры должностной инструкции.

Теперь несколько слов о сущности принципов (*principium* (лат.) – основополагающее первоначало, основное положение, исходный пункт...). Многие авторы указывают, что принципы основаны на действии основных законов управления. Но данные законы имеют общий характер и не отражают ряда конкретных случаев в практике организации управления. Поэтому необходимо выделять принципы, которые являются частным аспектом действия законов и удовлетворяют потребностям практики в данный конкретный период времени.

На основе этого можно заключить, что под принципами организации деятельности мы будем понимать основные положения, выражающие основополагающее начало необходимое для эффективного функционирования специалиста в соответствии с существующими требованиями общества.

Для правильного понимания состояния проблемы необходимо рассмотреть некоторые этапы истории возникновения принципов организации деятельности.

Основоположник научной организации труда, под влиянием которого возникло всемирное движение в этой области Ф.У.Тейлор впервые предпринял попытку разложить на составные части не только физический труд, но и сам процесс организации трудовой деятельности. Он определил, что этот процесс охватывает следующие элементы:

- 1) Установление цели деятельности (сюда входят общие цели и цели каждого работника);
- 2) Выбор средств деятельности;
- 3) Подготовка средств деятельности;
- 4) Применение этих средств согласно установленному плану и, наконец, контроль за результатами деятельности.

Ошибки теории Ф.У. Тейлора – игнорирование факторов социального окружения и личности исполнителя – пытался преодолеть в теории организации труда другой основоположник этой науки Г.Эмерсон. Его заслугой является усиление внимания к теоретической стороне исследований проблемы организации деятельности.

Новым важным направлением в исследовании принципов управления является научная разработка принципов организации административной деятельности

применительно к органам государственного управления. Эта работа связана с именем французского исследователя Анри Файоля. Полагая, что основные принципы теории управления одинаковы как для управления крупным предприятием, так и для государственного управления А. Файоль предпринял попытку определить принципы и основы правильной организации деятельности административного аппарата А. Файоль считал, что процесс управления состоит из следующих составных частей: предвидение, организация, издание распоряжений, координация, контроль.

В результате своих исследований А.Файоль сформулировал также и принципы правильного функционирования органов управления, которые, по его мнению, применимы ко всем без исключения сферам руководящей деятельности:

- разделение труда;
- единство командования («только один шеф и одна программа для всех организаций, ставящих перед собой достижение одной цели»);
- равенство прав и обязанностей и т.д.

В числе наиболее выдающихся зарубежных исследователей, разработчиков принципов организации (управления) деятельности можно назвать Гьюлика, Урвика, Хейне, Месси, Раубе, Шонесси и др. Выдвигаемые ими принципы-являются развитием основных положений Тейлора, Эмерсона, Файоля, поэтому мы не будем останавливаться на них отдельно.

Рассмотрим историю развития принципов организации деятельности в нашей стране. Одним из первых инициаторов формирования принципов организации деятельности был П.М.Керженцев. В своей работе «Принципы организации» [6, с.125] П.М. Керженцев выдвинул следующие принципы:

- точная цель;
- ясность и понятность цели для каждого;
- назначение определённого срока для выполнения работы;
- создание отчётливого плана действий.

В последующие годы многие отечественные авторы работали над этой проблемой (Михеев, Аброскин, Каменицер, Карапетян и др.), но должного практического применения, выдвигаемые ими принципы не имели, так как они выводились из частной практики отдельных субъектов управленческой деятельности. Поэтому принципы организации деятельности не всегда находят своё применение в реальной практике.

Наиболее полно принципы организации деятельности были изложены польским ученым С.Ковалевски в работе «Научные основы административного управления» 1979 г.

Из общей системы принципов нас интересуют принципы организации деятельности руководителя, специалиста, которые представляют собой основополагающие элементы, формирующие содержание структуры модели деятельности.

Далее мы рассмотрим основные принципы организации деятельности, на основе которых создадим структуру модели должностной инструкции, отвечающую всем требованиям к эффективной организации деятельности руководителей, специалистов.

Общеизвестно, что слово «принцип» происходит от латинского слова *prīncipiūm* – основа, первоначало и трактуется как руководящая идея какой-либо теории или учения, основных правил поведения и т.д.

Принципы организации деятельности реализуют себя в конкретных управленческих процедурах и прежде всего в процессе, осуществления самой деятельности.

При анализе работ, посвященных принципам организации деятельности, было установлено, что в литературе нет единства во взглядах на то, что такое принципы, какова связь между ними и каковы критерии их выделения. Это свидетельствует о том, что данная очень важная проблема разработана крайне недостаточно.

Перед нами встала задача попытаться собрать вместе эти разбросанные по разным источникам принципы и выбрать из них релевантные целям нашего исследования. Из общей совокупности принципов организации деятельности мы выбрали лишь те, которые могут быть использованы как принципы организации деятельности руководителя, специалиста. Далее мы вкратце остановимся на характеристике каждого принципа с целью определения его значимости для построения структуры модели деятельности.

Принцип единоначалия. В.И. Ленин первым обосновал необходимость введения принципа единоначалия. Сущность этого принципа он сформулировал следующим образом: «Обсуждение – сообща, а ответственность единолична» [8, с. 384]. В дальнейшем этот принцип неоднократно обсуждался в работах отечественных и зарубежных авторов, например, Хейнс и Мэсси акцентируют внимание на том, что «ни один член какой-либо организации не должен докладывать более, чем одному вышестоящему лицу [9, с. 285].

А. Файоль при раскрытии выдвинутого им принципа «единство распорядительства» говорит: «В любой работе функционер не должен получать распоряжений более как от одного начальника» [10, с. 308].

В отечественной истории нарушение этого принцип, когда один начальник над страной, республикой, краем, областью, районом, городом, коллективом, привело к краху советской империи. Этому способствовал и так называемый «культ должности», согласно которому единоначальник с должностью получал право принимать решения по вопросам, о сути которых не имел ни малейшего представления.

В случаях нарушения этого принципа, а именно, когда один подчинённый получает распоряжения от двух и более руководителей, возможны дублирование функций, противоречивость распоряжений и другие нежелательные явления, влияющие на эффективность работы.

Принцип диапазона контроля. Смысл этого принципа заключается в том, что для эффективной работы необходимо ввести определённое ограничение числа лиц, непосредственно подчинённых руководителю. Согласно Урвику: «Ни один руководитель не может непосредственно контролировать более чем пять или, самое большее, семь подчинённых, работа которых взаимосвязана» [11, с. 271].

Хейнс и Мэсси в сформулированном ими принципе «диапазона управления» несколько расширяют «количество» подчинённых до пяти-восьми человек [2, с. 285]. По нашему мнению, количество подчинённых должно зависеть от характера выполняемой работы, но не выходить за границы существующей необходимости. Нарушение этого принципа как в сторону увеличения количества подчинённых, так и уменьшения приведёт к нежелательным последствиям. В одном случае руководитель будет просто не нужен (неразумно руководить одним подчинённым), в другом – он не сможет контролировать работу чрезмерно большого количества подчинённых. Оптимальное руководство может быть в диапазоне от 2 до 30 подчинённых.

Принцип согласования основных элементов должности. В основу организации всякой должности должен быть положен основополагающий принцип, согласованности и соответствия трёх основных элементов, составляющих суть каждой должности:

1. Определение задач (функций), для решения которых создана должность, также определение на основе этих задач обязанностей, возлагаемых на работника, занимающего данную должность;
2. Определение прав и полномочий, обеспечивающих выполнение задач и обязанностей;
3. Определение ответственности [11, с. 19-21].

К сожалению, в последние годы в практике руководящей работы сложилось такое положение, при котором те, кто хочет иметь право решать, отказывается от обязанности отвечать. Ответственность перекладывается на низшие уровни управления.

А.В.Казаков предлагает определять права, обязанности и ответственность руководителя, исходя из соблюдения принципа «тождественного равенства содержания деятельности руководителя: права = обязанности = ответственности» [3, с. 28].

Сейчас много говорят о культе личности, ведь до настоящего времени у нас остается незыблем культ должности, и в этом культе повинна власть.

Действительно, почему человек, будучи назначенным на руководящую должность, выступает не от имени исполнителя должности, а от имени организации, в которую данная должность входит, значительно превышая тем самым границы своих полномочий. Выход из этого положения один: приведение прав исполнителя в соответствие с его обязанностями и ответственностью.

Принцип соответствия. Соблюдение этого принципа при организации деятельности должностного лица предполагает, чтобы устанавливаемый комплекс задач соответствовал способностям и возможностям исполнителя, а сама должность соответствовала его квалификации. Необходимо установить круг решаемых задач таким образом, чтобы максимально использовать знания работника. Нельзя создавать ситуаций, когда заранее известно, что независимо от степени нагрузки специалиста для решения, возложенного на него круга задач нельзя подобрать даже теоретически. Это может произойти в том случае, когда руководителю приходится решать задачи, требующие от него глубоких знаний по различным отраслям и вместе с тем большую часть времени использовать на выполнение работы, не требующей особых знаний. Естественно, такая должность будет занята специалистом с высшим образованием, но он будет использован не эффективно: часть задач он не сможет решать (знаний не хватает), другую часть задач (канцелярская работа) можно выполнять работнику со средним образованием. При этом знания, полученные при обучении, будут использованы не полностью и постепенно забудутся.

В.Н.Михеев предлагает при приеме на работу руководителей учитывать в первую очередь их профессиональную подготовку. «Очевидно, что специалисты высокой квалификации должны заниматься высококвалифицированным трудом, низкой квалификации – работой, требующей меньшего образования и выучки. Нарушить этот принцип – значит заниматься расточительством, выбрасывать на ветер средства, затраченные на обучение специалиста, включая издержки на приобретение им опыта. Ведь никому не приходит в голову использовать микроскоп в качестве молотка для забивания гвоздей» [12, с. 225].

Принцип органических функций. Органической функцией должности С.Ковалевски называет такую функцию, «которую легче выполнять на данном рабочем месте, чем на каком-либо ином» [13, с. 21].

Функции же, которые могут выполняться хорошо или даже лучше в другой должности, не отвечают требованиям органических функций. Таким образом, все задачи и обязанности, решаемые руководителем, должны соответствовать принципу органических функций.

Принцип значимости порученных задач. Данный принцип предполагает расположение задач, стоящих перед руководителем, по степени их важности. Для этого необходимо «устанавливать» вес и значение каждой из порученных обязанностей и рекомендовать первостепенное выполнение наиболее важных из них [13, с. 23].

При нарушении этого принципа, когда не указывается степень важности возложенных на руководителя обязанностей, т.е. он не знает, что ему делать в первую очередь, допускается свободная интерпретация обязанностей, выполняется в первую очередь то, что нравится, а не то, что необходимо.

Принцип надлежащей детальности. При организации деятельности этот принцип предполагает детальную разработку задач и обязанностей до «границ существенной необходимости, чтобы избежать противоречивых толкований» [13, с. 21].

Особенно точно следует определить границы и сферы деятельности, чтобы они не пересекались со сферой деятельности другого исполнителя и чтобы между отдельными должностями не было «ничейных зон».

Деятельность также должна быть достаточно определённой, чтобы не произошло смешение целей, например, когда руководитель вместо выполнения необходимого дела занимается решением второстепенных вопросов, не являющихся его прямыми обязанностями. В случае нарушения этого принципа, когда, например, границы компетентности исполнителя не определены достаточно четко, возможны случаи дублирования одних и тех же функций разными должностными лицами или, наоборот, могут образоваться «ничейные зоны», т.е. могут оставаться функции, которые никто не будет выполнять.

Принцип производности. Согласно этому принципу все функции должностного лица должны быть «производными от функций, возложенных на структурное подразделение, возглавляющее и направляющее работу данного органа» [13, с. 28]. В задачах и обязанностях конкретного руководителя не должно быть того, что «не вытекает из задач, стоящих перед организацией, в которой он работает» [13, с. 27].

Принцип самовыражения. При организации деятельности руководителя образовательного учреждения необходимо учитывать принцип «расширения труда» или «самовыражения» или, т.е. включение в его обязанности достаточного количества разнообразных функций, чтобы дать ему адекватное психологическое удовлетворение и профессиональную самореализацию [12, с. 234].

Если исполнитель будет выполнять работу, отвечающую его потребностям и способностям, то он избавится от тенденции к «минимизации» своих обязанностей будет стараться расширить их, т.е. таким образом, будут созданы условия для «самореализации», которую многие психологи ставят на одно из первых мест среди человеческих потребностей. Если же таких условий для «самовыражения» не будет создано, то человек найдет их в другой деятельности, вне сферы профессиональных интересов, от чего пострадает как человек, так и учреждение, в котором он работает.

Учитывая важность рассматриваемого принципа С. Ковалевски указывает, что «каждая работа будет отвечать принципу самовыражения и более высокой степени, если она:

- 1) соответствует способностям и влечениям человека;
- 2) самостоятельна;
- 3) соответствует квалификации;
- 4) создает лучшие условия для самоконтроля;
- 5) комплексна и разнообразна;
- 6) является понятным, нужным и полезным элементом более крупного целого;
- 7) наглядно способствует удовлетворению насущных общественных потребностей» [13, с. 274].

Принцип рациональности «прочих» задач и обязанностей. В составе должностных обязанностей исполнителя должно быть как можно меньше «прочих» задач, все задачи должны соответствовать принципу «производности». Чрезмерно большое количество «прочих» задач и обязанностей может отвлекать работников от главных, поставленных перед ними целей.

Принцип повышения квалификации кадров. Знания, полученные при обучении, частично забываются, к тому же наука не стоит на месте, она вырабатывает новые знания.

Поэтому необходимо предусмотреть повышение квалификации как при назначении на должность, так и в процессе работы. В связи с этим для каждой должности необходимо установить периодичность повышения квалификации кадров, аттестации, а также периодически контролировать и, если необходимо, вносить изменения в должностную инструкцию.

Принцип показателей. Во избежание свободной интерпретации каждому пункту задач и обязанностей в случае необходимости должен быть установлен показатель исполнения. Этот показатель может быть определен экспертным путем согласован и исполнителями. Важно, чтобы показатели «отражали те результаты, которые зависят от самого руководителя» [13, с. 22].

Характер показателя должен соответствовать выполняемой работе. В одних случаях это количественный критерий, в других – время исполнения и т.д. В случае отсутствия таких показателей допускается свободная интерпретация специалистом своих должностных обязанностей, их важности, очередности выполнения и т.д. таким путем порождается безответственность, т.к. невозможно уличить руководителя в невыполнении своих обязанностей в полной мере потому, что нет установленных показателей его работы.

Принцип автоматического замещения отсутствующих. При описании функций и составлении графиков работы необходимо предусматривать автоматическое замещение исполнителя на случай его отсутствия. Проблема замещения отсутствующих должна решаться автоматически, чтобы не снижалась эффективность деятельности коллектива.

Важно сформулировать не только принципы организации деятельности специалиста, руководителя образовательного учреждения с учетом специфики деятельности, но и определить исходную структуру должностной инструкции, которая обеспечит гарантированную реализацию принципов.

Как показал анализ, в практике не имеется единого документа, в котором были бы взаимосвязано изложены основные задачи, которые должен решать руководитель, занимающий определенную должность, возможные ошибки и их последствия, процедура назначения на должность и др.

Некоторые из перечисленных вопросов регламентируются существующими должностными инструкциями. Но такие документы разрабатываются в эмпирическом порядке, а их научная обоснованность все еще остается крайне спорной.

Указанный пробел, на наш взгляд, может заполнить модель должности. Модель должности – это обобщение систематизированных требований науки и передовой практики к структуре деятельности руководителя, к процессу его карьерного роста, квалификационному потенциалу и др. Это – соответствующий эталон, характеристика деятельности во взаимосвязи с системой требований к руководителю, предъявляемых к нему в определенных условиях.

Требования к руководителям, как известно, определяются сложностью решаемых задач, функциями, которые предстоит осуществить, т.е. они вытекают из должностных обязанностей.

Разработка должностных инструкций и системы требований к ним – в частности, является настоящей необходимостью, поскольку они выступают как эффективный инструмент работы с кадрами, помогающий связать воедино систему подбора, оценки, расстановки и учебы руководителей.

Нам представляется, что при разработке системы моделей должностей работников системы образования необходимо выделять две их группы:

- типовые (нормативные) должностные инструкции;
- конкретные должностные инструкции.

Теперь на основе рассмотренных нами принципов организации деятельности рекомендаций, почерпнутых из специальной литературы, построим структуру должностной инструкции, которая является обобщающим документом, определяющим содержание разрабатываемых на ее основе конкретных должностных инструкций.

Модель должностной инструкции

Организация. (Приводится полное наименование организации.)

Подразделение. (Указывается подразделение, в состав которого входит рассматриваемая должность).

Наименование должности. (Приводится наименование должности в соответствии с номенклатурой должностей служащих).

IV. Место должности в структуре организации.

Контролирующие лица. (Приводится перечень должностей, исполнители которых имеют право контролировать работу данного должностного лица).

Непосредственный руководитель. (Указывается должность, а если необходимо, то и фамилия непосредственного руководителя. В соответствии с принципами организации деятельности непосредственный руководитель должен быть только один).

Подчиненные. (Называются должности подчиненных лиц. Количество подчиненных должностных лиц должно находиться в пределах существующей необходимости).

Контролируемые лица. (Приводится перечень должностей, работу исполнителей которых может контролировать данное должностное лицо).

V. Функции. Задачи. Обязанности. (В соответствии с принципами организации деятельности необходимо, чтобы:

- 1) задачи располагались в убывающей по степени важности последовательности;
- 2) устанавливаемый комплекс задач и обязанностей соответствовал квалификации и возможностям исполнителя;
- 3) в раздел были включены те функции, которые необходимо выполнять исполнителю данной должности;
- 4) все задачи были производными от функций, возложенных на вышестоящее подразделение;
- 5) описание функций не имело излишней регламентации;
- 6) функции соответствовали принципу «самовыражения», т.е. способностям и стремлениям исполнителя;
- 7) было как можно меньше «прочих» задач и обязанностей.

Каждое предложение при описании обязанностей целесообразно начинать с ключевых слов (руководит, осуществляет, организует, контролирует, содействует, отчитывается, учитывает, принимает меры, решает, планирует, участвует, согласовывает, предлагает, координирует, рассматривает, утверждает, разрабатывает, обеспечивает, доводит, анализирует и т.д.). Формулировки должны быть точными и краткими, с минимальным количеством сложных предложений. Слова и фразы, не содержащие необходимой информации, следует опускать. Необходимые пояснения пишутся в скобках.)

VI. Права (полномочия).

(Указываются права руководителя, необходимые для выполнения всех предписанных ему данной должностью обязанностей с целью достижения необходимых результатов.

Указываются права в отношении подчиненных и подконтрольных должностных лиц. Указываются права в отношении к другим подразделениям и должностным лицам образовательного учреждения.)

VII. Ответственность. (Указываются формы ответственности (административная, моральная, материальная, дисциплинарная) в соответствии с действующим законодательством инструкциями:

- 1) за невыполнение текущих задач и обязанностей, поставленных перед исполнителем;
- 2) за не достижение конечных целей и задач;
- 3) за промежуточные результаты работы;

- 4) за принятие своевременных мер, если они относятся к кругу обязанностей исполнителя или подчиненных ему должностных лиц;
 5) за состояние материально-технической базы;
 6) за организацию труда.)

VIII. График работы.

(Включаются только постоянные, периодически повторяющиеся мероприятия (собрания, совещания, планерки и т.п.).)

№ п.п.	Дата	Время	Содержание Работы	Место проведения	Исполнитель	Заместитель	Показатель выполнения
--------	------	-------	-------------------	------------------	-------------	-------------	-----------------------

В зависимости от условий выполняемой работы структура графика может быть иной.

IX. Административно-функциональные связи.

(Дается информация о должностях и подразделениях, с которыми руководителю необходимо вступать в контакты для координации, сотрудничества консультаций.)

Указывается перечень (наименование) документов, постановлений, сроки их представления (получения), конкретные адресаты, вопросы, подлежащие согласованию и т.д. Документальные взаимосвязи рекомендуется оформить в виде таблицы:

№ по пор.	Наименование документа	Исходящие данные	Входящие данные	Сроки представления, получения
-----------	------------------------	------------------	-----------------	--------------------------------

X. Критерии оценки труда.

(Критерии оценки труда устанавливаются по отношению к результатам деятельности должностного лица.)

XI. Оплата. Вознаграждения.

(Указывается характер оплаты труда, ее размер, периодичность выплат, величина всех видов премий и за какие результаты они выплачиваются. Перечисляются другие возможные доплаты и вознаграждения.)

XII. Документы, регламентирующие работу.

(Приводятся выдержки из приказов, инструкций, положений и других документов, регламентирующих деятельность организации и имеющих отношение к данной должности.)

На случай поступления новой документации, относящейся к должности, необходимо предусмотреть возможность своевременного введения ее в данный раздел.)

XIII. Квалификационные требования.

(Указывается уровень и характер образования, специальность, стаж по специальности, особые знания, умения, навыки, необходимые для эффективной деятельности исполнителя данной должности.)

Предусматриваются формы повышения квалификации, также указывается характер и периодичность аттестации.)

XIV. Требования к личным качествам.

(Для более полного использования способностей должностного лица, удовлетворения его личных интересов и увеличения эффективности функционирования указываются следующие требования к личным качествам:

Требования физического и психофизиологического характера;

Требования к психическим процессам и свойствам (к вниманию, памяти, мышлению, речи, эмоциональной сфере и т.д.);

Требования к личности (характеру, темпераменту, способностям).

XV. Медицинские противопоказания.

(Указываются заболевания, наличие которых противопоказано кандидату на должность. При необходимости дается информация о характере и периодичности медицинских профилактических мероприятий.)

XVI. Назначение, освобождение, замещение.

(Указывается порядок назначения и освобождения в соответствии с КЗОТ. На случай отсутствия должностного лица указываются возможные заместители.)

Предложенная нами структура должностной инструкции может служить инструментом для разработки конкретных должностных инструкции, на основе которых возможна оценка деятельности руководителей и их самооценка. Это даст возможность в определенной степени решать проблемы отбора, обучения и аттестации кадров. По выявленным параметрам системы знаний, умений и навыков руководителя, высокого творческого уровня можно судить о готовности человека к руководящей деятельности.

Разработка и внедрение должностных инструкций как средства обеспечения преемственности в решении проблемы формирования личности руководителя может способствовать повышению качества организации и осуществления его работы.

Это, прежде всего, активное и краткосрочное приспособление руководителя к требованиям деятельности, т.е. овладение нужными знаниями, методами и навыками работы, обнаружение и ликвидация «ничейных зон», а также дублируемых функций при распределении обязанностей.

Должностная инструкция, ее формальный аспект может сыграть решающую роль в обеспечении максимального эффекта в организации и осуществлении деятельности. Строго определенные функции каждого руководителя, тщательно разработанная система прав, обязанностей и ответственности, прямое ориентирование на конечный результат – все это предотвратит разноречивость в действиях, сократит сроки различных согласований и увязок; упростится внедрение информационных технологий для решения задач, связанных с повышением уровня управления образовательной деятельностью.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений.
2. Гвишиани Д.М. организация и управление, изд. 2-е. – М., 1972.
3. Казаков А.В. Психологические концепции совершенствования управления производственной организации, таргу, 1977.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.-2-е изд. – Т.2.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.-2-е изд. – Т.3.
6. Керженцев П.М. Принципы организации. – М., 1968.
7. Шонесси Д.О. Принципы организации управления фирмой. – М., 1979.
8. Ленин В.И. Новая экономическая политика и задачи политпросветов. Полное собрание сочинений. – Т. 44.
9. Гвишиани Д.М. Организация и управление. Изд. 2-ое. – М.: Наука, 1972.
10. Файоль А. Общее и промышленное управление, 1929.
11. Ковалевски С. Научение основы административного управления. – М., 1973.
12. Михеев В.Н., Социально-психологические аспекты управления. Стиль и методы работы руководителя. – М: Молодая гвардия, 1975.
13. Ковалевски С. Научные основы административного управления. Переведено с польского. – М.: Прогресс, 1979.

1.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «2+4+2»)

Рассматриваемый в настоящей статье проект разработан в контексте стандартизации современного образования, в полной мере отвечает требованиям федеральных стандартов второго поколения и ориентирован на апробацию ФГОС 3+ для профессионального образования [3]. Основной целью проекта является актуализация проблем психологической пригодности, готовности к педагогической деятельности, а также профессиональной включаемости молодых специалистов в учебно-педагогическое взаимодействие на разных этапах профессионализации. Профессиональному сообществу, объединяющему психологов и педагогов, предстоит решать непростые задачи развития социально-психологических компетенций специалистов образовательной системы, направленных на самого себя; на взаимодействие с другими, а также деятельностных компетенций, установленных стандартами и особо остро востребованных современным обществом [2].

Занимаясь непосредственно подготовкой будущих учителей в вузе, преподаватели – психологи обращают внимание на трудности студентов, испытывающих дефицит собственных личностных качеств, необходимых для успешного осуществления учебно-педагогического взаимодействия со школьниками на практике. Не отличаются от них и учителя – молодые специалисты, нуждающиеся в образовательной супервизии на протяжении как минимум двух лет. На наш взгляд, эти трудности обусловлены ограниченными сроками подготовки специалиста в рамках четырехлетнего бакалавриата (стадия адаптации, 4 года), что позволило нам выдвинуть гипотезу, согласно которой, проблема может быть существенно решена за счет довузовской подготовки старшеклассников (стадия оптации, 2 года) и послевузовской супервизии молодых учителей (стадия интернала, 2 года). Исходя из этого, наш образовательный проект в дальнейшем мы будем рассматривать под условным названием «2+4+2».

Обоснование проекта определяется рядом противоречий, проблем и *путей выхода* (выд. нами курсивом в п.1-5) из сложившейся ситуации.

Мастерство учителя определяется высоким уровнем профессионально-личностного развития. *Однако, подготовка кадров на протяжении 4-х лет (бакалавриат) ограничивает возможность разностороннего становления педагогических кадров в вузе, и нуждается в более продолжительном периоде профессионального становления.*

Профессиональная деятельность в сфере «человек-человек» предполагает наличие индивидуально-личностных качеств, необходимых для успешного осуществления данного вида деятельности. *Выявление педагогической одаренности*

(педагогической направленности) у старшеклассников будет способствовать качественному профессиональному отбору на этапе поступления в вуз.

Современный школьник на этапе профессионального выбора нуждается в индивидуальном сопровождении. *Максимальную индивидуализацию учебного процесса может обеспечить студенческое тьюторство. В качестве тьюторов могут выступать студенты – бакалавры педагогических специальностей.*

Трудность адаптации молодого специалиста в современной школе заключается в том, что учитель, должен научить ученика жить в быстро изменяющемся мире, опыта адаптации к которому у него самого быть не может. Наиболее значимой профессиональной компетенцией в данном случае может выступать профессионально-личностная креативность. *Необходимо внедрять в образовательную сферу разнообразные формы инжиниринговой деятельности.*

Профессиональное становление выпускников педагогических вузов в условиях современной школы нуждается в психологической и методической поддержке. *В условиях модернизации педагогического образования целесообразно использование такой формы наставничества как психолого-педагогическая супервизия. Педагогами –*

супервизорами могут являться специально подготовленные преподаватели вуза (педагоги, психологи, методисты).

Таким образом, профориентация, профдиагностика, педагогическое тьюторство, образовательный инжиниринг и супервизия молодых специалистов могут расширить и содержательно наполнить процесс профессионального становления учителей в рамках проекта «2+4+2» (*Профориентация (старшеклассник) + профессиональное самоопределение (студент – бакалавр) + профессиональное становление (молодой специалист)*).

Представим описание последовательных этапов профессионального становления будущего педагога (от профориентации до профессиональной самореализации) [1] по следующим критериям: среда, период, цель и задачи, формы (основные и дополнительные), преимущества или «выгоды» для обучающегося и вуза).

I. «Профориентация (оптация)»

1. Среда оптации: общеобразовательные учреждения.

2. Период оптации: 2 года (10 – 11 классы).

3. Цель:

- со стороны школьника – выбор профессии в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда; психологическая подготовка к обучению в педагогическом вузе;

- со стороны вуза – качественный профессиональный отбор будущих учителей для дальнейшего обучения в педагогическом вузе; выработка у школьников сознательного отношения к педагогической профессии.

4. Задачи:

- получение данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся для выбора профиля обучения;

- разработка критериев профессионального отбора будущих учителей

- выработка системы сотрудничества старшеклассников, студентов и преподавателей педагогического вуза для профессионального образования;

- развитие педагогических способностей как потенциальной возможности достижения успеха в сфере деятельности «человек – человек» старшеклассников;

- профилактика и коррекция дидактогений будущих первокурсников.

5. Формы оптации:

а) Основные:

- комплексная психодиагностика профнаправленности старшеклассников;

- педагогические классы («школы» будущего педагога);

- тьюторское сопровождение;

б) Дополнительные:

- психолого-педагогические мастерские;

- каникулярные недели;

- психолого-педагогические олимпиады;

- психологические тренинги;

- проектная и исследовательская деятельность старшеклассников (*прогнозирование, программирование, проектирование и конструирование, моделирование*), направленные на решение образовательных задач (педагогический инжиниринг (англ. engineering – изобретательность, знание) [4]).

6. Выгоды учащихся: снижение риска ошибок профессионального самоопределения (способность к осознанному выбору); усвоение требований к квалификации педагога (корректировка профессиональных планов); изучение структуры собственной личности, и ее влияния на формирование профессиональной направленности (оценка готовности к избранной деятельности); безопасная интеграция с образовательной (социальной, дидактической) средой педагогического вуза.

Выгоды педагогического вуза: возможность управления выбором педагогической профессии старшеклассников в соответствии с потребностями вуза и возможностями личности; сформированность мотивов выбора профессии и профессиональных интересов у будущих учителей как условие успешного обучения бакалавров; снижение количества студентов бакалавров, отчисленных из вуза.

II. «Профессиональное самоопределение (адаптация)»

1. Среда адаптации: высшие учебные заведения (педагогические вузы).

2. Период адаптации: 4-х летний бакалавриат.

3. Целью второго этапа учебно-профессиональной адаптации учителей является:

- со стороны студента бакалавра будущего учителя – «профессиональное самоопределение» – эффективное развитие системы профессиональных компетенций: относящихся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (компетентности здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования); относящихся к взаимодействию с другими людьми (компетентность социального взаимодействия с обществом, семьей, СМИ, компетентность в общении); относящиеся к профессиональной деятельности учителя (компетентность познавательной деятельности, предметная компетентность, компетентность информационных технологий);

- со стороны вуза – обеспечение условий полной реализации научных и профессионально-педагогических потенциалов будущих учителей, основывающихся на принципах здоровьесбережения, полноценного функционирования и творческого развития будущих учителей.

4. Задачи:

- адаптация первокурсников к дидактическим аспектам профессионального становления в вузе (формирование общеучебных умений студентов вуза);

- развитие психологической культуры будущего учителя (позитивного мышления и поведения);

- профессионально-личностное самоопределение: развитие мотивационных диспозиций, ориентированных на педагогическую деятельность;

- формирование имиджа профессии школьного учителя;

- формирование психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности;

- овладение психолого-педагогическими способами включаемости в педагогическую деятельность;

- усовершенствование образовательной (дидактической, информационной, социальной, пространственной) среды вуза.

5. Формы адаптации:

а) Основные:

- социально-психологический мониторинг профессионально-личностного развития будущих учителей;

- работа студентов бакалавров в качестве педагогов – тьюторов в старших классах;

- междисциплинарный инжиниринг (междисциплинарные исследования по предметам: психология, педагогика, методика).

б) Дополнительные:

- психологическое сопровождение (консультирование, просвещение, тренинги) студентов ресурсами «Психологической службы» Педагогического института;

- участие студентов бакалавров в реализации форм профессиональной адаптации на первом этапе (олимпиадах, «школах», проектах и т.п.)

- психолого-педагогическая практика (в течение всего периода обучения).

6. Выгоды студента – ранняя возможность получения практических навыков учебно-педагогического взаимодействия, возможность выбора базы практики, перспектива трудоустройства в знакомом общеобразовательном учреждении.

Выгоды вуза – практические компетенции выпускников; стабильные базы практики; трудоустройство педагогов бакалавров.

III. Профессиональное становление (стадия интернала)

1. Среда: место профессиональной деятельности молодого специалиста.

2. Период: 2 года.

3. Целью третьего этапа – является:

- со стороны молодого специалиста – ускорение процесса вхождения начинающего педагога в должность: достижение необходимой эффективности педагогической деятельности в минимальные сроки; уменьшение количества возможных ошибок, связанных с освоением функциональных обязанностей педагога, сохранение психического здоровья;

- со стороны работодателя – сокращение уровня текучести педагогических кадров: уменьшение количества учителей, уволившихся в течение первых двух лет работы; снижение риска профессионального выгорания учителей.

4. Задачи:

- организация семинаров, курсов по различным вопросам адаптации учителей молодых специалистов;

- прохождение специальных курсов подготовки педагогов – супервизоров;

- сертификация профессиональной деятельности учителей;

- переподготовка учителей при необходимости ротации педагогических кадров в рамках профиля «Педагогическое образование» ;

- проведение социально-психологических тренингов по сплочению педагогического коллектива.

5. Формы профессионального становления:

- повышение квалификации учителей (семинары, тренинги, круглые столы, курсы повышения квалификации и т.п.);

- сертификация (тестирование, педагогические олимпиады, конкурсы педагогического мастерства);

- профессиональная переподготовка по профилю «Педагогическое образование» ;

- образовательная супервизия (сотрудничество двух профессионалов (более опытного и менее опытного или равных по опыту);

- образовательный инжиниринг (анализ потребностей современного образования, согласование ФГОС ВПО и ФГОС довузовского образования, научные исследования и экспериментальные площадки и т.п.).

6. Выгодами, получаемыми молодыми специалистами учителями после прохождения профессиональной адаптации, являются: доступность необходимой информации, требуемой для эффективной педагогической деятельности; снижение уровня неопределенности и беспокойства; повышение удовлетворенности профессией; развитие позитивного отношения к профессии учителя в целом; освоение основных норм корпоративной культуры и правил поведения в педагогическом коллективе; выстраивание системы взаимодействия с коллегами, школьниками и их родителями; получение эффективной обратной связи от супервизора (преподавателя-наставника) и вуза, а также работодателя по итогам испытательного срока.

Выгодами, получаемыми вузом и работодателем с выстроенной системой профессиональной адаптации, являются следующие: создание механизма оценки социально-психологических и профессиональных компетенций молодого специалиста и его потенциала по итогам первого этапа профессиональной деятельности; выявление недостатков существующей в вузе и образовательных учреждениях системы профессиональной подготовки и отбора учителей; развитие профессиональных компетенций супервизоров вуза и руководителей образовательных учреждений; обоснование кадровых решений в отношении не только молодого специалиста, но и педагогов-наставников (супервизоров) после окончания адаптационного периода;

повышение доверия и лояльности молодого специалиста к образовательному учреждению и к работодателю.

Реализация, разрабатываемого нами проекта, может быть успешной при активном включении психологического сообщества (преподавателей и студентов психологов, школьных педагогов-психологов, профессиональных ассоциаций и т.п.) и должна обеспечить успешную адаптацию личности в профессии и обществе за счет максимального развития таких ключевых компетенций как инициативность, общительность, самооценивание, самообразование и непрерывное образование, способность работать в группе и коллективе, умение работать с информационными источниками, способность к прогнозированию и т.п.

Данный проект может способствовать обеспечению социально-психологической безопасности и конкурентоспособности молодых специалистов в условиях современного образования, а также снизить расход средств, предназначенных на целевую подготовку квалифицированных специалистов системы образования.

Библиографический список

1. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие / Под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Эксперимент и инновации в школе, 2009. – Выпуск № 2 – С. 7-13
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Официальный сайт Министерства образования и науки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>, <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>.
4. Якушева С.Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в реализации проекта «синергетика в развитии творческого мышления младших школьников» // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, – 2012. / [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii>

1.6. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Категория готовности достаточно полно представлена в работах ученых – психологов. Анализ работ В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили, М.И. Дьяченко, А.В. Петровского и других авторов позволил определить ее сущность. Готовность определяется как форма установки, ее внешнее проявление, тенденция перспективного действия, его направленность, характеристика последствия (В.Н. Мясищев); пригодность к конкретной деятельности, обусловленная соответствующими способностями, необходимыми в данном случае, и общими психологическими условиями (В.А. Крутецкий); как склонность к чему-либо [15; 10].

В любом случае готовность обозначает личностное качество, либо совокупность качеств, обуславливающих решение конкретных задач в жизни и деятельности личности.

Наше исследование в области социально-экологического образования обучающихся позволило определить и сущность такого феномена как *готовность личности к оптимальному взаимодействию с окружающей природной средой – социально-экологическая готовность*. Нами она понимается, во-первых, как свойство личности, выраженное в совокупности знаний, умений и навыков, позволяющее устанавливать оптимальное взаимодействие с природной средой на основе определенных норм, меры и способов. Во-вторых, этот термин выражает определенное психологическое состояние субъекта, подводящее его к пределу, за которым разворачиваются внешние

отношения с окружающей природой. Это состояние возникает в ходе предвосхищения субъектом определенных объектов социально-экологической действительности и обеспечивает на основе соблюдения норм и меры устойчивую целенаправленную деятельность в ней с сохранением межкомпонентного баланса, возможности дальнейшего функционирования и развития [26; 27].

Однако готовность личности к оптимальному взаимодействию с природой определяется спецификой составляющих ее элементов. В силу этого объект взаимодействия, выделенный в природной среде, определяет и содержание соответствующей установки-готовности по отношению к нему в процессе его

изучения и использования. Иными словами, содержание изучаемой нами готовности определяется теми ценностями, которые она содержит в себе и которые способны удовлетворять различные потребности личности. В качестве таких ценностей ранее были выделены социально-экологические: общие (природа, общество, человек, культура, их взаимодействия) и более конкретные (естественная, психологическая, этническая, социальная, трудовая, экономическая, педагогическая). Эти ценности определяют общий план субъективных ориентаций, предусматривают необходимость их освоения и усвоения, требуют соблюдения общепринятых норм, меры и способов их присвоения каждым субъектом, обществом в целом (Там же).

Деятельность по усвоению социально-экологических ценностей осуществляется на разных уровнях готовности. В число последних психологи включают смысловой, целевой и операциональный, которые обусловлены объективными факторами деятельности: мотивами, целями, условиями [11; 12; 13]. Установлено, что, прежде чем социально-экологические ценности станут достоянием личности, они должны пройти через все выделенные уровни: на смысловом происходит приобщение субъекта к системе выделенных ценностей; на целевом – определение ориентиров деятельности; на операциональном – решение конкретных задач по их усвоению с учетом конкретной ситуации, прошлого опыта; прогноз будущего состояния этой ситуации (В.С. Шилова).

В связи с этим возникает задача установления механизмов формирования готовности личности к оптимальному взаимодействию с природной средой, включающего и выделенные уровни. Механизмы нами определялись, исходя из представления о личности как системном образовании. Опора в этом случае осуществлялась на субъектную теорию А.В. Петровского и В.А. Петровского, суть которой заключается в раскрытии идеи субъективно сти человека как средства самодетерминации его бытия в мире. По обоснованному мнению В.А. Петровского, субъективность человека проявляется в его деятельности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире. Однако к этой деятельности, выступающей одной из форм взаимодействия личности с окружающей средой, необходимо готовиться, использовать при этом весь личностный потенциал, представленный в трех пространствах субъекта, в которых он проявляется как личность: интраиндивидуальном, интериндивидуальном и метаиндивидуальном [19, 20].

Именно с этими пространствами и должна быть связана исследуемая нами готовность, формироваться, используя потенциал каждого из пространств, конкретных механизмов, содержащихся в них. Пространства играют роль своеобразных устройств, передающих и преобразующих движение к возникновению состояния готовности.

Так, главным звеном механизма *интраиндивидуального пространства* выступает мотивационная сфера. К мотивационной сфере, как известно, ученые относят: потребности, мотивы, цели, задачи, интересы, идеалы, стремления, склонности и др [6; 12]. Важнейшими элементами этой сферы являются потребности, мотивы и цели деятельности. В силу того, что именно *потребности* выступают первоисточником выделения социально-экологических ценностей, остановимся несколько подробнее на этой категории. В психологической литературе она раскрыта достаточно полно. Ученые (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.И. Додонов и др.) определяют потребность как испытываемую

человеком нужду в чем-либо вне него находящимся. Именно потребности выражают зависимость человека от мира и направляют его [21; 14; 7].

Выявляя соотношение потребности и деятельности, А.Н. Леонтьев особо подчеркивает необходимость различения потребности как внутреннего свойства, как обязательную предпосылку к деятельности и потребность, как то, что направляет и регулирует конкретную деятельность человека в предметной среде [14]. Развивая мысль о различении, Б.И. Додонов предлагает рассматривать потребность как нужду (потребность-объект), как свойство (потребность-свойство), как определенное психическое состояние (потребность-состояние). При этом, по мнению ученого, именно потребность – свойство вызывает активность человека, направляет ее на овладение определенной ценностью, выступая, тем самым, программой жизнедеятельности. В этом процессе одни потребности в программе могут выступать лишь как следствие других, основных потребностей, дополняя их в зависимости от конкретной ситуации [6; 7].

В последнее время разрабатывается точка зрения, заложенная еще В.Н. Мясищевым, рассматривающая потребность через отношение [15]. По аргументированному замечанию Д. В. Колесова, определение потребности через нужду не позволяет раскрыть всей сложности вопроса. Потребность – это особая форма отношения (потребностное отношение) живого к окружающей среде. Она выражает необходимость и предполагает возможность избирательного взаимодействия живого с некоторыми элементами среды с целью пластического, энергетического, информационного обеспечения и поддержания целостности как условий самосохранения, размножения, естественного отбора. При этом деятельность – это реализация потребностного отношения общества, человека к окружающей среде, избирательного взаимодействия с окружающими его элементами [9].

Социально-экологические потребности, представляя собой более конкретную форму отношения субъекта к природной среде, отражают необходимость и возможность обмена веществом, энергией и информацией с ней с целью сохранения, возобновления и постоянного функционирования социально-экологической системы, ее адаптации к изменяющимся условиям. Структура этих потребностей определялась нами, исходя из системно-структурной классификации человеческих потребностей, разработанной Н.Ф. Реймерсом, как наиболее полной и целостной для последнего времени. Источником формирования потребностей человека, по мнению ученого, является его биосоциальная структура. Именно ее сложность и определяет систему потребностей, удовлетворение которых способствует сохранению организма, его функционирование и развитие. В эту систему Н.Ф. Реймерс включает анатомо-физиологические, этолого-поведенческие, этнические, трудовые, экономические и социальные потребности, объединенные материально-энергетической, информационной и эстетической составляющими [22; 23].

Придерживаясь точки зрения Д.В. Колесова, отметим, что в этом случае в потребностях заложена способность (пристрастность) выделять объекты окружающей среды, значимые для субъекта. Эта способность (пристрастность) проявляется затем в его ощущениях, переживаниях. Кроме того, потребность выступает как способ проявления активности существа и способ поддержания себя как в состоянии живого. Каждое существо выделяет в окружающей среде свою совокупность значимых объектов, которые выступают как видовой внешний мир этого существа [9].

Таким образом, основные потребности личности – социально-экологические – закладывают основы установки на взаимодействие с природной средой для их удовлетворения.

Формирование же готовности, как сознательного проявления установки, осуществляется на уровне *мотива*-следующего звена исследуемого механизма интраиндивидуального пространства. Сказанное обусловлено тем, что, по мнению

А.Н. Леонтьева, во-первых, мотивы есть только у человека, и они определяются как предметы, способные удовлетворять актуальные потребности. В этом случае мотивы

выступают как средства такого удовлетворения, организуют и направляют поведение субъекта. Причем, одна потребность может удовлетворяться различными мотивами [14].

Во-вторых, потребности являются неосознанной характеристикой активности, проявляются в эмоциях. Мотивы же осознаются, четко выражены в объекте или цели (даже промежуточной), на которые направлено поведение человека. Осознаваемость мотива обусловлена его связями с процессами познания: восприятием, мышлением, памятью, речью, что стимулирует соответствующее поведение (Р.С. Немов) [16].

Эту же мысль разделяют А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, определяя функцию мотива тем, что он придает поведению субъекта импульс и направленность к цели, поддерживает энергетическую напряженность поведения на всем пути стремления к ней. Мотив, т.е. то, что движет живым существом, на что затрачивает он свою энергию, имеет предметную направленность, т.к. предмет, к которому стремится организм, становится целью лишь, будучи представленным в форме образа [20]. Такими мотивами, подвигающими субъект к активности по удовлетворению социально – экологических потребностей, выступают объекты, процессы, явления природы, направляющие деятельности личности с целью поддержания равновесия между собой и природной средой.

Установлено (В.К. Вилюнас и др.), что потребность, мотив и установка связаны между собой. При этом, по мнению В.К. Вилюнаса, если потребность актуализируется при отсутствии в окружении соответствующего ей предмета, формируется специфическое состояние мотивационной установки, которая означает потенциальную готовность к активной реакции в случае появления необходимого объекта. Если этот объект появляется, то у субъекта возникает эмоциональное отношение, которое открывает субъекту потребностную значимость предмета (в виде положительной или отрицательной оценки) и побуждает направлять на него активность [4].

Для полной картины механизма формирования готовности обучающихся к оптимальному взаимодействию с природной средой в интраиндивидуальном пространстве личности необходимо назвать еще одно его звено – *цель деятельности личности* в окружающей природе. Психологи определяют ее как непосредственный, обязательно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено поведение. Цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое человеком воспринимается как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности [11; 12; 13]. В силу того, что цели связаны с кратковременной памятью, а потребности и мотивы с долговременной, необходимым является формирование потребностей и мотивов не только изучения, использования объектов природы, но и их восстановления и возобновления, сбережение для будущих поколений.

Итак, основными звеньями механизма формирования изучаемой нами готовности в интраиндивидуальном пространстве выступает мотивационная сфера с ее главными элементами: потребностями, мотивами и целями. Каждый из них закладывает основы соответствующей установки и формы ее проявления – готовности к оптимальному взаимодействию с природной средой. Эта готовность предваряется конкретным рядом социально-экологических потребностей, соответствующими мотивами, обусловленными наличием или относительным отсутствием предмета удовлетворения этих потребностей, и побуждающими субъект к необходимым затратам энергии, к активному взаимодействию со средой, направленному на цель – конкретный объект [26; 27].

Достижение цели проявляется в конечных результатах действий, совершаемых субъектом. Возникает закономерный вопрос об отличии формируемой нами готовности от других видов. На наш взгляд, главным отличительным признаком выступает ее интегрированный характер, требующий обязательного учета связей, по меньшей мере, между двумя видами потребностей, мотивов и целей. В них должна быть отражена возможность удовлетворения одних потребностей во взаимосвязи с другими. Примером в этом случае служит реализация этнических потребностей через социальные, трудовые,

психологические, педагогические. Кроме того, любой вид социально-экологических потребностей связан с необходимостью природовосстановления, позволяющего удовлетворять какую-либо потребность в перспективе (Там же).

Подытоживая, еще раз отметим, что интраиндивидуальное пространство личности выступает в качестве исходной побудительной силы формирования готовности к оптимальному взаимодействию с природной средой. Однако для практического воплощения необходимы различные средства, причем, содержащиеся не только в сфере психики, но и в других пространствах личности. В связи с чем целесообразным является выявление потенциала этих пространств в рассматриваемом аспекте.

Так, *интериндивидуальное пространство* (второе измерение) личности, по определению его авторов (А.В. Петровского, В.А. Петровского), предполагает, прежде всего, сферу межличностных связей, где отношение нескольких индивидов выступает носителем личности каждого из них [19]. Известно, что межличностные отношения предполагают субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [11; 12; 13]. Возможность формирования рассматриваемой готовности в этом пространстве обусловлена тем, что освоение окружающей природы невозможно без участия в нем других субъектов, общностей, обществ. Насколько эффективны будут отношения личности с другими людьми, зависит от уровня сформированности этой готовности, предусматривающей, как уже отмечалось, взаимодействие личности с природной средой. Ведь именно эти отношения человека к разным сторонам действительности, с которой ему приходится взаимодействовать и которая несет в себе опыт его самого и общества, составляет сущность его личности [17]. Необходимость существования в системе социально-экологических отношений требует от человека соответствующей готовности с учетом принятых в обществе меры, норм и способов взаимодействия.

Анализ работ психологов (А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, А.А. Бодалева и др.) позволил выявить характерные для межличностных отношений черты: объективность; субъективный характер, проявляющийся в виде мыслей и чувств; значимость для двух взаимодействующих субъектов; наличие системы установок, ориентаций, ожиданий членов группы по отношению друг к другу; совместная деятельность и общение; структурность; ролевое поведение; сплоченность и совместимость; лидерство и др. [20; 3].

Эти признаки, с другой стороны, выступают конкретными механизмами, позволяющими формировать готовности личности к оптимальному взаимодействию с природой. Будучи интегральным образованием, готовность в этом случае включает в себя в качестве структурных компонентов такие свои виды, как: готовность к деятельности в природной среде; к общению с каждым из ее элементов и с ней в целом; к выполнению различных ролей в ней; к восприятию ценностей в этой среде; к восприятию многоуровневой структуры отношений в среде и включенности в нее; к сплоченности и совместимости в среде. Каждый из компонентов имеет свой состав, раскрывающий конкретные пути решения задач по становлению готовности школьников к оптимальному взаимодействию с окружающей природой.

Определенный потенциал для этого содержится и в третьем измерении личности – *метаиндивидуальном пространстве*. В нем, по мнению А. В. Петровского, В.А. Петровского, М.Г. Ярошевского, личность представлена в других людях как инобытие субъекта в других людях (и в себе как в «другом»), как его персонализация. Сущность этого феномена заключается в тех реальных смысловых преобразованиях, изменениях в интеллектуальной и аффективно-потребностной сфере личности другого человека, которые вызваны деятельностью индивида и его участием в совместной деятельности. Это продолжение себя в «другом», обретение второй жизни в других людях, произведение в них долговременных изменений [19; 20]. По образному выражению В. А. Петровского,

здесь происходит погружение личного в пространстве бытия «другого» индивида, преломленность воздействия одного индивида в другом. Вместе с тем, это и вклады субъекта в себя как в «другого» [19].

Главное в персонализации составляет потребность в ней, которая раскрывается как глубинная, не всегда осознаваемая основа неутилитарного общения между людьми. При этом определяющей чертой способности индивида к персонализации является возможность осуществлять различные действия, значимые изменения общественной жизни, за которые он несет ответственность перед людьми. Со своей стороны, эта способность обусловлена богатым содержанием индивидуальности субъекта, совокупностью социально значимых его отличий от других людей. Наилучшие условия для реализации этой потребности, по мнению ученых, складываются в общностях типа коллектива, где персонализация каждого является возможностью персонализации всех [20].

Психологи (Г.А. Асмолов и др.) обоснованно утверждают, что потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в социальные связи, которые, со своей стороны, детерминируют эту потребность, связывают ее с объективными общественными отношениями. Раскрывая сущность персонализации, исследователи отмечают, что, включая свое «Я» в сознание, чувства и волю других людей, человек получает информацию об успешности этого процесса, о степени удовлетворенности его результатами. Реализация потребности в конкретном случае персонализации порождает новую подобную потребность, но более высокого порядка. Для этого увеличивается количество объектов персонализации, углубляется сам процесс представленности в другом человеке [1; 2; 25].

В контексте исследуемой проблемы личность имеет способность и возможность персонализации не только в другом человеке и в себе как в «другом», но и в окружающей его природе. Взаимодействуя с окружающей действительностью, субъект опосредованно в результатах этого взаимодействия видит свою представленность: либо с «хищническим лицом», либо с «лицом» разумного, здравомыслящего человека, сохраняющего среду жизни для себя, других людей и будущих поколений. Если прежде человечество ставило вопрос о том, какое значение имеет природа для человека, то сегодня в условиях острейшего экологического кризиса люди должны спрашивать себя, какова роль человека в природной среде, как он отражается в ней, как и чем представлен.

На первый вопрос люди всегда отвечали жестокой эксплуатацией, прежде всего природных ресурсов, подтверждающейся тысячелетней историей экологических кризисов. В настоящее время объективно возникает потребность показать разум человечества по отношению к «первой» и «второй» природе, включить его силы в деятельность по сохранению и возобновлению оставшихся естественных и человеческих ресурсов для грядущих поколений. В процессе решения этой задачи современные люди, их поступки в окружающей природной среде найдут свою представленность в сознании человечества будущего. Тем самым будет удовлетворяться актуальная потребность человека в персонализации высшего порядка. Со своей стороны, современные люди постоянно обнаруживают «следы» представленности предыдущих поколений в природном окружении [26; 27]. Эта представленность дошла до наших дней в виде опустыненных территорий, исчезнувших цивилизаций, различных мутаций в живой природе, антропогенно детерминируемых изменений климата планеты и др. В настоящее время человек представлен в окружающей среде, по справедливому замечанию А.А. Григорьева, как мощный ее преобразователь, повсюду видны результаты его вмешательства в ландшафт [5].

Результаты социально-экологических взаимодействий сегодня свидетельствуют не только о том, каково «инобытие» общества в природе, но и том, каков его вклад в развитие самого себя как «другого». Факты, отражающие загрязненность природной среды, подтверждают мысль о губительном воздействии человечества на самого себя. Загрязненность различных компонентов природы, превышающая допустимые нормы,

культурный вандализм, личностная бездуховность – это, по терминологии В.А. Петровского, «зеркало», в котором человечество видит самого себя, результаты своей деятельности, свое будущее

Однако оно сможет изменить свое отражение в «природном зеркале», если переосмыслит принципы отношения с непосредственным окружением, перейдя от потребительского к оптимальному взаимодействию, построенному на основе меры, норм и способов, диктуемых необходимостью самосохранения и дальнейшего устойчивого развития. Все это требует соответствующей подготовки каждого человека, подрастающих поколений в целом.

Итак, потенциал формирования готовности личности обучающегося к оптимальному взаимодействию с природной средой заложен во всех основных пространствах личности – интра-, интер- и метаиндивидуальном. Общий механизм в этом случае представлен потребностями взаимодействия с природной средой, которые удовлетворяются через соответствующие мотивы, предрасположенность к этому взаимодействию, четкие цели и деятельность по их достижению. С другой стороны, все изложенное позволяет предполагать наличие в рамках изучаемой готовности различных ее видов: социоэкокогнитивного, социоэкодеятельностного, социоэкотворческого и социоэкоценностного, отражающих основные компоненты структуры личности [26; 27].

Первый вид – социоэкокогнитивный – предусматривает готовность обучающихся к познанию природной действительности, выявлению ее особенностей, созданию образа знакомого пространства, его ресурсного потенциала, способного обеспечить удовлетворение каких-либо потребностей. Второй – социоэкодеятельностной – отражает готовность субъекта к нормативной деятельности в окружающей среде в соответствии с установленной мерой, природосберегающими технологиями и пр. Третий – социоэкотворческий – предполагает поиск и претворение нестандартных решений взаимодействия со средой, обусловленных постоянно ухудшающимся ее состоянием, необходимостью сохранения природных условий и ресурсов для настоящих и будущих поколений; дальнейшим определением путей оптимизации социально-экологических отношений. Наконец, четвертый вид – социоэкоценностный – предусматривает готовность субъекта к выявлению в окружающей среде социально-экологических ценностей, их оценке в соответствии со своими потребностями, мерой и нормой, принятой в обществе (там же).

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила предположить присутствие в каждом из видов и определенных типов готовности. В Толковом словаре тип определяется как форма чего-нибудь, обладающая определенными признаками, а также образец, которому соответствует группа явлений, предметов. В психологической науке типологический подход используется в ходе рассмотрения различных явлений, процессов, предметов. Примером служат: типология личности (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский, В.Ф. Моргун и др.), типология психогенеза (Б.А. Душков) и др. [12; 13; 25]. Существование и функционирование каждого из видов, их совокупности предположительно может проявляться в различных типах готовности личности обучающегося к оптимальному взаимодействию с окружающей природной средой.

Видовой состав и соответствующая типология личности обучающихся требуют отдельного исследования. Здесь лишь определим сущность каждого из типов, раскрывающегося через описание типового (или усредненного) представителя группы лиц, относимых к тому или иному типу [25]. Любознательный тип представлен группой обучающихся, которые проявляют постоянную пытливость в познании социально-экологических проблем, неиссякаемый интерес к ним, желание многое узнать о взаимодействии общества и природы. Представители созерцательного типа лишь воспринимают предлагаемый учебный материал, не проявляя при этом особого интереса к причинам и следствиям изучаемых проблем, будущему состоянию социально-экологических отношений. Этому типу свойственно эмпирическое, нерациональное

постижение действительности. Индифферентный тип отражает полное равнодушие к социально-экологическим проблемам и процессу их изучения. Кроме того, отсутствует интерес к изучаемому, не возникает желания самостоятельно выполнять предлагаемые задания, присутствует постоянная необходимость стимулирования познавательной деятельности учащихся [26; 27].

Проявление другого вида – социоэкодеятельностного – предполагает его реализацию в таких типовых группах как: действенная, целеустремленная, мотивационно-потребностная, интерактивная. Действенный тип отражает системность произвольной, преднамеренной и опосредованной активности. В нашем случае – активности в природной среде, направленной на ее изучение, использование, сохранение и возобновление. При этом ориентиром выступают нормы и правила рационального природопользования. Целеустремленный тип предполагает осознание изучаемого и создание осознанного образа будущих социально-экологических отношений, причем положительной направленности. Образ создается для решения проблем взаимодействия общества с природой на глобальном, региональном и локальном уровнях. При этом предвосхищается результат оптимального социально-экологического взаимодействия. Мотивационно-потребностный тип отражает группу обучающихся, у которых присутствует желание и влечение к познавательной деятельности в окружающей природной среде: различные адекватные побуждения, определяющие внутреннюю активность, направленную на выбор предметных действий по изучению, использованию и сохранению природы. Интерактивный тип предполагает установление непосредственных взаимодействий с природой с целью ее использования в своей жизни и деятельности. Эти взаимодействия выступают и источником знаний об окружающей среде, определяют характер социально-экологических отношений.

Третий вид – социоэкотворческий – может проявляться в самостоятельной, преобразующей и инертной типовых группах обучающихся. Первый тип предполагает самостоятельное получение знаний об окружающей природной среде, выработку умений и навыков использования различных технических средств в установлении связей с природой; отличаются способностью к созидательной (или разрушительной) деятельности, продуктивным или репродуктивным действиям. Для преобразующего типа характерна положительно направленная созидательная деятельность в среде. Что касается инертного типа, то он представлен обучающимися, которым свойственно отсутствие всякой инициативы в процессе изучения, использования, сохранения и возобновления природной среды, соответствующей активности и предприимчивости.

Относительно четвертого вида – социоэкоценностного – предполагается выделение оптимистически-утилитарного, пессимистического и уравновешенного типов. Все они связаны со способностью личности ученика выделять в окружающей природной среде социально-экологические ценности, усваивать их и руководствоваться в дальнейшей жизни и деятельности. При этом оптимистически-утилитарный тип отражает уверенность в неисчерпаемости природы, вечности ее существования; пессимистический – предполагает осознание конца всему живому и невозможности восстановления природного потенциала в будущем; уравновешенный тип в равной степени включает в себя содержание предыдущих типов, веру в здравый смысл в социально-экологических отношениях. Приведенные виды и типы личностей имеют разную степень проявления: высокую, среднюю, слабую и нулевую (там же).

Подытоживая все изложенное в настоящей статье, еще раз отметим объективную необходимость выделения такого свойства и состояния личности, каким является готовность личности обучающегося к оптимальному взаимодействию с природной средой, наличие определенных механизмов ее формирования (интра-, интер- и метаиндивидуального пространства личности), существование видов и типов ее проявления. Учет сказанного поможет эффективно формировать такую готовность оптимизировать и гармонизировать социально-экологические отношения.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М., 1990;
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
3. Бодалев А. А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб., 2000.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
5. Григорьев А. А. Исторические уроки взаимодействия человека с природой (По данным аэрокосмических исследований). – Л., 1986.
6. Дьяченко М. И. Психологическая готовность личности к деятельности // Вопросы психологии личности: Межвузовский сборник. – Ульяновск, 1977.
7. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М., 1978.
8. Додонов Б.И. О системе «личность» // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000.
9. Колесов Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма. – М., 1991.
10. Крутецкий В. А.. Психология математических способностей школьников. – М., 1968.
11. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – М., 1984.
12. Краткий словарь по этике. – М., 1975.
13. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко. – М., 1985.
14. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2007.
15. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1995.
16. Немов Р. С. Психология. – М., 1990;
17. Отношение школьников к природе / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М., 1988.
18. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне ее разработки грузинской психологической школой // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.
19. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Р.-н/Д., 1996;
20. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. В 2-х т. – Р.-н/Д., 1996.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 2003.
22. Реймерс Н. Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М., 1990.
23. Реймерс Н. Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы). – М., 1994.
24. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Общее учение об установке. Постановка проблемы установки // Под ред. проф. А. В. Петровского. – М., 1977.
25. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1977.
26. Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Щербакова.– М., 1990.
27. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: теория и практика: Монография. – М.-Белгород, 1999.
28. Шилова В.С. Теоретические основы социально-экологического образования школьников: Монография. – Белгород, 2016.

1.7. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из важных задач вузовского образования в сфере профессиональной подготовки психологов является проблема готовности будущих психологов к научно-исследовательской деятельности.

На наш взгляд, важен не столько сам факт дальнейшего осуществления этой деятельности в плане работы будущих выпускников психологических факультетов в научно – исследовательских учреждениях, сколько сама готовность выпускника к осуществлению этой деятельности, что является показателем сформированности его научного типа мышления, критичного, основанного на достоверных фактах, осознания действительности, а также подтверждением осмысленного, значимого, в плане дальнейшей профессиональной самореализации, усвоения выпускником вузовской образовательной программы. Также научно-исследовательская деятельность подразумевает, соответственно, и особую направленность мышления студента, позволяющую ему осваивать как теоретический, так и практический курсы психологии в лучших традициях детерминизма, с выявлением логичности причинно-следственных цепочек представляемого материала. Кроме всего сказанного, как нам, кажется, уместно акцентировать внимание на «философской» компоненте научно-исследовательской деятельности, а именно, на «обновлении смыслов» тех или иных понятий, используемых в базовых курсах психологии. Это поможет студенту приобщиться к «особой культуре» методологии психологии, избежать излишней прямолинейности позитивистского толка в оценке истинности / ложности тех или иных проблемных положений в психологии.

В связи со сказанным, мы предлагаем темы, относящиеся к категории проблемных с методологической точки зрения, предлагается вводить в магистерский курс по специальности «психология» в качестве заданий для научных семинаров и самостоятельной проработки. В качестве примера предлагаем ранее разрабатываемую и в несколько в ином контексте рассмотренную нами тематику относительно соотносительности понятия эмпирической и экспериментальной психологии.

Сегодня любая попытка выдвижения, рассмотрения и, хотя бы, частичного разрешения проблемы методологического типа, может оцениваться в позитивном ключе и с точки зрения актуальности, и с позиции «необходимости» для гармонизации научно-исследовательского поля психологии.

В предлагаемой статье анализируется не совсем традиционная проблематика: «статус» экспериментальной психологии в эмпирическом пространстве психологии, так как чаще всего в качестве проблемы рассматривается вопрос о возможной демаркации теоретического и эмпирического пространства в психологии, о противопоставлении априорной парадигмы – эмпирической. Однако, на наш взгляд, и при сопоставлении смысловых нагрузок таких понятий, как эмпирическая психология и экспериментальная психология, возникает проблемная ситуация методологического характера.

Так, при сопоставлении эмпирической и экспериментальной парадигм вырисовывается следующая картина:

во-первых, в зависимости от парадигмы меняется «масштабность» представления метода наблюдения или метода эксперимента: то один, то другой метод представляется всеобъемлющим, вбирающим в себя все остальные эмпирические методы исследования;

во-вторых, выявляется отсутствие однозначного понимания содержания исследовательского пространства эмпирической и экспериментальной психологии;

в-третьих, в некоторых случаях возникают затруднения при оценке типа того или иного исследования, отнесения его к экспериментальному или эмпирическому.

в-четвертых, вырисовываются сложности, возникающие при дифференциации проблем, решение которых должно осуществляться в рамках эмпирической или экспериментальной парадигм;

в-пятых, представляется проблемой чёткое обоснование специфики мышления, заложенного в исследованиях эмпирического и экспериментального характера.

Отметим, что описание проблематичности ситуации в рамках затронутой проблемы не претендует на полноту и не сводится только к выше представленному перечню. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что неразрешённость рассматриваемого вопроса вносит путаницу в процессе восприятия и осмысления научных публикаций «опытного», не теоретического характера в связи с интерпретацией результатов и возможностью отнесения полученных данных к области экспериментальной или эмпирической психологии. Если отнестись к этой проблеме в духе известного методолога науки П. Фейерабенда– «годится все» [29, с. 10], то можно и не обращать внимания на создавшуюся ситуацию, в конце концов, в чем принципиальная разница между тем какой психологией решается проблема, к какому типу знаний причислить получаемые результаты, тем более, что вроде бы и особой разницы нет между «эмпирикой» и экспериментом, и, наконец, не все ли равно, как назвать технологию исследования: наблюдением или экспериментом? Также обращает на себя внимание достаточно «либеральное» отношение западных исследователей к проблеме соотносённости понятий «экспериментальное» и «эмпирическое»: эта проблема чаще всего просто не затрагивается [2; 3; 14].

Но наука для своего развития, для постижения сущностных характеристик предмета собственного исследования, как известно, требует тонкой дифференциации как различных аспектов, сторон единого предмета познания, так и исследовательских программ, методов, приемов, позволяющих обнаруживать неявные, скрытые, завуалированные его свойства. Также следует обратить внимание на то, что в рамках исследуемой нами проблемы выявляется не просто не проработанность той или иной категории экспериментальной или эмпирической отрасли психологии, а выявляется проблема соотносённости понятий, выступающих в роли дефиниций двух направлений психологии: эмпирического и экспериментального. Практически проблема связана с чёткостью психологического тезауруса, который является методологическим основанием для конструирования самой науки. В этой связи заметим, что система психологического знания теснейшим образом связана с разработкой категориального строя дисциплины [20; 21], а чем детальнее разработан «категориальный аппарат» научной дисциплины, чем более конкретизированы специальные понятия в ней и очерчены их смысловые границы, тем она более приближается к «классическому идеалу рациональности» [10, с. 45].

Следовательно, выдвинутая проблема требует детального анализа и логического осмысления, выявления спорных и противоречивых толкований?!

Специфика и критерии научного знания, рассматриваемые с позиций системного подхода, предполагают изучение тех или иных фрагментов целостной картины психических явлений не только на теоретическом уровне научного познания, но и на эмпирическом уровне, так как только в этом случае возможно получение фактов, выявление закономерностей и механизмов изучаемых явлений, установление экспериментальных законов. Все это позволит определить основные критерии для построения фундамента конкретной научной дисциплины. В рамках эмпирической психологии особое место занимает эксперимент и, несмотря на отказ от «позитивистского культа эмпирических методов», на современном этапе развития науки чётко вырисовывается тенденция «умеренной» ригоризации методологии психологической науки, что, в свою очередь, предопределяет ценность экспериментальных исследований для получения научного знания: «От уровня экспериментальных исследований зависит уровень развития психологической науки в целом и ее роль в жизни общества» [1, с. 15].

Огромное значение экспериментальных исследований для развития психологии прежде всего объясняется тем фактом, что выявление причинно-следственных связей при изучении природы психики и поведения, что, собственно, является главной задачей научной дисциплины на определённом этапе её развития, возможно только посредством экспериментальных методов [1; 17, с. 16-20]. Также, эксперимент можно рассматривать в качестве объединяющего и научно-обосновывающего звена, как в «идеологическом», так и в инструментально-процедурном плане, в общеизвестном научном принципе «единства теории, эксперимента и практики» [11, с. 51].

Эксперимент рассматривается как метод, как способ научного познания психических явлений и феноменов в особых, специально созданных исследователем условиях, с учетом возможности контроля и управления этими условиями, что, в большой степени зависит как от наличия и применения специальных приборов, психодиагностических методов и методик, способов фиксации и обработки получаемых данных, так и от стратегии и тактики, применяемых исследователем в процессе изучения тех или иных фрагментов психической реальности. Экспериментальный метод в психологии позволяет выявлять, реконструировать и воссоздавать психическое, тот внутренний мир человека, который проявляется в различных формах активности и зависит от ситуации, в которой эта активность реализуется. Следует отметить, что только с помощью экспериментальных процедур возможно получение максимально объективных результатов по выявлению сущностных характеристик конкретного психического явления, его собственно психологической природы [1]. Речь не идет о возможности изучения бесконечного числа признаков, присущих реальным объектам психологических исследований, «неисчерпаемым в своих свойствах», но речь идет об эмпирических объектах как абстракциях, о «реальных объектах, представленных в эмпирическом познании в образе идеальных объектов, обладающих жёстко фиксированным и ограниченным набором признаков» [24, с. 159].

На сегодняшний день предлагаются различные основания для классификации типов эксперимента, предложены разнообразные названия видов экспериментов, однако наибольшее распространение получила классификация, в которой предлагается выделять естественный, лабораторный, психолого-педагогический (констатирующий и формирующий) эксперименты [26, с. 119]. В зависимости от области психологии, в которой проводятся экспериментальные исследования, от задач, поставленных перед экспериментатором, используются различные типы эксперимента [11, с. 39]. В этом ключе, представляет интерес ситуация, сложившаяся в социально-психологических исследованиях в связи с предпочтениями исследователей в выборе типа эксперимента: в основном предпочтение отдаётся лабораторному эксперименту, по сравнению с естественным, что объясняется низким контролем над факторами внутренней валидности, зависимыми и независимыми переменными в естественном эксперименте. Однако, благодаря работам Д. Кэмпбелла, разработавшего основные модели и планы экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований, достоверность результатов естественных социально-психологических экспериментов значительно повысилась [8].

Зависимость достоверности результатов эксперимента от степени влияния экспериментатора на ход его проведения – значимый вопрос, ответ на который звучит по-разному, в зависимости от принадлежности интерпретирующих к той или иной парадигме: классической, неклассической и постнеклассической. Так, в одном из экспериментальных исследований были показаны преимущества ситуации, когда экспериментатор не пытается максимально отстраниться от происходящего [15]. Подобные исследования представляют большой интерес, но относятся скорее к единичным, уникальным и не позволяют распространить этот опыт на другие исследования.

Суть экспериментальных исследований можно выразить словами В.А. Барабанщикова: «Смысл проведения эксперимента заключается в том, чтобы

установить детерминанты исследуемого процесса и определить характер связи между ситуацией (её элементами) и активностью (состояниями) испытуемых» [1, с. 13]. Обращаясь к истокам становления психологии как самостоятельной научной дисциплины, отметим непосредственную связь этого события с введением эксперимента в психологические исследования и возможностью отнесения психологии, хотя и к «элементаристской, эмпирической дисциплине, основанной на самонаблюдении», но которую уже было возможно позиционировать в качестве научной дисциплины, носящей «экспериментальный» характер, и вписывающейся позитивистский образ науки. Однако экспериментальный метод при исследовании психики использовался в качестве вспомогательного, основным оставался метод интроспекции [21]. Развитие психологии в России к началу 20 в. связывается как с эмпирическим (интроспективным), так и с естественнонаучным (опытным или экспериментальным) направлениями. Эксперимент становится основным методом исследования в психологии, так как данные, получаемые методом интроспекции уже не в состоянии удовлетворить многих прогрессивных исследователей того времени, познание психической реальности связывается с новыми объективными методами, объяснительными схемами и обновлением категориального поля психологии. Новаторской для того времени является идея детерминистического объяснения психических явлений с учётом внешних воздействий, а также постановка проблемы их объективного изучения, на основе естественнонаучного подхода, что связывается с развитием экспериментальной психологии. Однако в начале прошлого века выделение экспериментальной психологии как отдельного направления рядом исследователей не рассматривается в качестве правильного, правомочного, так как эксперимент воспринимается только как метод, который необходимо использовать при изучении различных психических явлений. Интересен тот факт, что даже такой ученый, как Лазурский А.Ф., активно внедрявший экспериментальные исследования в психологию, автор идеи естественного эксперимента, не считал возможным рассматривать экспериментальную психологию в качестве отдельной научной дисциплины [11]. Однако наблюдалась и иная тенденция в отношении придания экспериментальной психологии статуса самостоятельной науки: так называемый синтетический подход обеспечил ее обособление на основании поиска и изучения тех общих научных принципов, характерных для всех эмпирических методов исследования, с учётом их специфики для конкретного научного направления [26, с. 90-91]. Развитие психологии связывалось не только с экспериментальными методами, но и с математическими [11, с. 51].

На сегодняшний день, учитывая ракурс рассмотрения проблемы становления экспериментальной психологии в качестве самостоятельной научной дисциплины, представляет интерес интерпретация ситуации, сложившейся в связи с этой проблемой: указывается на отсутствие чёткого понимания и выделения предмета экспериментальной психологии [18, с. 5], хотя имеют место и несколько иные мнения на этот счёт [26, с. 11]; обращается внимание на наличие дефиниций, содержание которых значительно различается и, в определённой мере, противоречит одно другому. В этой связи предпринимается попытка выявить причины сложившейся ситуации и в качестве главных причин рассмотреть: во-первых, двоякое толкование понятия «эксперимент», его «узкое» и «широкое» понимание; во-вторых, достаточно «сложные взаимоотношения» экспериментальной психологии с другими областями психологического знания; в-третьих, сложности, возникающие при попытках демаркации теоретических и эмпирических исследований [18, с. 18].

Теоретический анализ проблемы «статуса» экспериментальной психологии позволил прийти к заключению о необходимости выделения экспериментальной психологии в качестве самостоятельной научной дисциплины, занимающейся разработкой, как теории, так и практики экспериментального исследования, а в качестве

ее основного предмета исследования рассматривать «систему психологических методов, среди которых основное внимание уделяется эмпирическим методам» [18, с. 9].

На наш взгляд, подобное понимание экспериментальной психологии несколько уязвимо, например, с позиций современной интерпретации эмпирической психологии, а также в сложившейся системе множественных представлений об экспериментальной психологии.

При постановке вопроса о возможности выделения собственно экспериментальной психологии как самостоятельной дисциплины на основании использования в качестве метода – эксперимент, особое значение приобретает современное представление об уровне строения эмпирических методов, используемых в психологических исследованиях. Чаще всего в исследовании используется не один, а несколько таких методов, а рассмотрение метода, как обусловленного предтеорией и имеющего уровневое строение, позволяет достаточно точно определить роль каждого метода для конкретного исследования, по крайней мере, ведущий метод будет обязательно представлен на идеологическом уровне, а вспомогательный метод, взаимодействуя с ведущим, дополняет его на предметном и процедурном уровнях [12, с. 46-50]. Практически, это и есть конкретизация того, как следует использовать методы.

Как уже отмечалось, параллельно с развитием «экспериментальной» психологии в начале 20 в., развивается и эмпирическая психология, основным методом которой остаётся наблюдение, в частности, интроспекция, а экспериментальный метод рассматривается в качестве дополнительного, вспомогательного. Однако, именно в рамках эмпирической психологии зарождается психология, основным методом исследования которой становится эксперимент [21, с. 464]. Уникальность эксперимента как метода познания в психологии заключается его функциональной универсальности: «эксперимент является источником возникновения научных выводов и новых обобщений, но он же есть условие доказательства истинности, критерий правильности уже установленных теоретических положений» [27, с. 4].

В целом, экспериментальная психология может быть рассмотрена в качестве подраздела психологии эмпирической, так как собственно экспериментальные исследования рассматриваются в качестве примера эмпирических методов, наряду с наблюдением, измерением, беседой и некоторыми другими [9, с. 24-29]. В то же время отмечается и такая тенденция, как рассмотрение понятия «эмпирический» в качестве синонима понятию «экспериментальный», хотя и указывается, что, в целом, употребление термина «эмпирический» связано с непосредственными данными – фактами, опытом, а также со сбором, оценкой и анализом этих данных [23, с. 514]. В этом же контексте представляет интерес следующее высказывание: «Все шире применяются не экспериментальные, но эмпирические методы исследования...» [17, с. 19], что можно проинтерпретировать как придание экспериментальным методам особого статуса в рамках эмпирической психологии, утверждение необходимости сочетания экспериментальных методов с другими эмпирическими методами при проведении исследований в психологии с целью получения наиболее адекватных результатов. Однако имеет место тенденция рассматривать понятие эксперимент, как включающее в себя «все эмпирические методы исследования». Наконец, рассмотрение экспериментальной психологии, как отрасли научной психологии, занимающейся «проблемами эмпирических психологических исследований», имеющей «свой собственный предмет исследования» [17, с. 11], заставляет задуматься о её месте в иерархической структуре психологических дисциплин, о её «взаимоотношениях» с эмпирической психологией. Так, обращает на себя внимание весьма любопытный факт, рассматриваемый В.А. Мазилковым, относительно наблюдающейся тенденции среди некоторых психологов сводить методологию психологии к описанию «технологии» постановки и проведения эмпирического исследования, а также дальнейшей статистической обработки полученных данных. При этом отмечается, что под эмпирическим исследованием подразумевается эксперимент и

квазиэксперимент, в результате чего «методология психологии как науки оказывается методологией экспериментальной психологии» [13, с. 147]. Однако подобное положение не совсем уместно: «Признавая ведущую роль метода эксперимента в современной психологической науке, мы, тем не менее, не склонны соглашаться с подобной трактовкой» [13, с. 147]. Этот пример показателен в плане возможного, хотя и не совсем адекватного «возвеличивания» «статуса» экспериментальной психологии до уровня методологии психологии.

В этой связи, в рамках нашего исследования представляется необходимым обращение к экспериментальной психологии, экспериментальной парадигме, и осознание соотнесённости таких направлений в психологической науке, как эмпирическая и экспериментальная психология, а также вычленение тех характерных особенностей экспериментальной психологии, которые являются её предикатами и позволяют рассматривать экспериментальную психологию в качестве парадигмы.

Обратимся к возможным интерпретациям, принятым в научном сообществе, содержательной нагрузки термина «экспериментальная психология», отражённой в одноименной работе В.Н. Дружинина [9, с. 8-9]: во-первых, отмечается одна из тенденций под экспериментальной психологией подразумевать всю научную психологию, представляющую собой систему знаний, базирующихся на экспериментальных исследованиях, в отличие от философской, интроспективной, умозрительной и гуманитарной психологии; во-вторых, некоторые психологи отождествляют экспериментальную психологию с системой экспериментальных методов и методик, используемых в тех или иных исследованиях; в-третьих, ряд исследователей занимает определённую позицию в отношении экспериментальной психологии, рассматривая её в статусе особой научной дисциплины, в рамках которой разрабатывается проблема методов психологического исследования в целом; в-четвертых, экспериментальная психология представляется как теория психологического эксперимента, в рамках которой рассматривается его планирование и обработка данных.

Возможны и другие интерпретации понятия «экспериментальной психологии», что говорит о расширенном, неоднозначном, многоаспектном её понимании. Как только понятие приобретает масштабность, как в случае с экспериментальной психологией, так одновременно с этим процессом увеличивается круг проблем, решаемых в рамках его содержательной напряжённости, а это, в свою очередь, позволяет, при определённых обстоятельствах, (например, когда понятие может рассматриваться в качестве особого подхода изучения психической реальности), заявлять о парадигмальном характере смыслового содержания этого термина.

Употребление самого термина «парадигма» не имеет однозначного толкования даже в работах Т. Куна, благодаря которому этот термин вошёл в психологию [4]. Предпринимались многочисленные попытки ввести критерии, по которым было бы возможно отнести тот или иной подход изучения психологической реальности к парадигме, однако, на сегодняшний день, разногласия по этому поводу среди исследователей продолжают существовать. В этой связи, используя понятие парадигма, исследователи часто обращаются к масштабности, многоаспектности и многозначности освещаемой психологической проблемы, позволяющие причислить способ, подход, мировоззренческую позицию при её изучении к парадигме.

Обратимся к работам Дорфмана, разрабатывающего такое направление в психологии, как эмпирическая психология, которую он предлагает понимать как парадигму, а в качестве обоснования этого положения обращается к «фундаментальным исходным предпосылкам» эмпирической психологии и оговаривает смысловую нагрузку термина «парадигма», рассматривая её «как компактную структуру основных понятий, допущений и предложений», характеризующих «самостоятельную область познания и знания, которые открывает именно эмпирическая психология» [5].

В работах Л.Я. Дорфмана подробно освещается вопрос о сущности эмпирической психологии, как оппозиции психологии априорной, но при этом, эмпирические данные не противопоставляются психологической теории, более того, эти данные способствуют созданию теорий на базе результатов эмпирических исследований [5, с. 336-337]. В некоторых исследованиях указывается на тесную взаимосвязь теоретических и эмпирических исследований, на невозможность их противопоставления друг другу [18]. В этом ключе, большой интерес представляет работа, в которой указывается на принципиальную важность «вопроса о соотношении метафизического и эмпирического в психологической науке...» [16, с.266], и на примере трансцендентального подхода А. Миракяна в психологии, в рамках которого проводились как теоретические, так и экспериментальные исследования, выявляется связь, но не единство метафизической (априорной, теоретической) и эмпирической парадигм [16, с. 267]. Эмпирическую позицию в философском ключе сравнивают и, в некоторой степени, отождествляют с умеренной формой скептицизма, а положения, выдвигаемые в априоризме, нативизме и рационализме противопоставляются ей [23, с. 514].

Значение понятия «эмпирической психологии» также связано с вопросами научной технологии, способами получения научного знания, в том числе и со специфическими способами мышления. Отмечается, что эмпирическая психология не объясняет природы психического, но в рамках эмпирической психологии обосновываются те условия, которые обеспечивают получение надёжных и достоверных данных в связи с ее изучением [5]. Однако сведение эмпирической психологии к технологии не соответствует ее методологическому и теоретическому потенциалу, который выражается в том, «как понимается психическая реальность и какие познавательные средства используются для ее изучения и понимания» [5, с. 337].

Особый интерес представляет обоснование парадигмального характера эмпирической психологии на основе её исходных фундаментальных предпосылок в работе Л.Я. Дорфмана «Эмпирическая парадигма в психологической науке». Исходя из положения о том, что эмпирическая психология имеет дело с чувственной и сверхчувственной реальностями (речь идет о сверхчувственном в эмпирической психологии, в отличие от сверхчувственного в априорной психологии), которые находятся в области доступности ощущениям, восприятию исследователя в процессе наблюдения за реальностями, обращается внимание на то, что познание реальности связано с чувственностью, с практикой, с «внешним опытом» человека. В то же время эмпирические исследования связываются и с «внутренним опытом» человека, проявляющимся в таких формах чувственного познания, как самонаблюдение, самооценка, самопознание. Вообще, практика наблюдения понимается в широком смысле, включая и собственно наблюдение, и опрос, и тестирование, и эксперимент и т.д. Указывается на то, что в контексте эмпирической психологии изучаются те психические явления, которые можно отнести к наиболее значимым для популяции в целом, а основное назначение эмпирической психологии заключается в поиске, обнаружении, объяснении причин, цели, закономерности психических явлений. Таким образом, «научное познание – это единство чувственного опыта и мышления, наблюдений, фактов, причин, закономерностей, теорий», а систематизированный и упорядоченный чувственный опыт может рассматриваться в качестве критерия состоятельности или не состоятельности теоретических построений. Ведь фундаментальной задачей эмпирической психологии является доказательство правильности тех или иных идей, которые подвергались сомнению. В целом, признаются теории, положения которых выдерживают эмпирическую проверку, а также обладают прогностической ценностью в отношении эмпирической реальности [5, с. 340].

В вышеприведённом исследовании обоснование эмпирической парадигмы имеет столь глобальный, всеобъемлющий характер, что возникает вопрос относительно того, насколько уместно, целесообразно рассматривать экспериментальную психологию в

качестве самостоятельной дисциплины, придавая ей особый статус в рамках эмпирической психологии и причисляя её к парадигме?

Постановка этого вопроса вполне логична и не случайна. Обращаясь к более ранним работам Л.Я. Дорфмана [6], обнаруживаем его позицию в отношении проблемы соотносённости понятий экспериментальной психологии и психологии эмпирической, в которой он весьма убедительно обосновывает необходимость использования термина «эмпирическая психология» взамен более распространённого – «экспериментальная психология». Практически в этой работе речь идёт не столько о соотносённости этих понятий, сколько о возможной замене одного другим. Автор указывает на наибольшую адекватность термина «эмпирическая психология» по сравнению с «экспериментальной психологией» в силу связи (по значению) первого с определённой философской традицией – с эмпирицизмом, что обеспечивает возможность обособления одной традиции от другой; сопоставления и противопоставления на равных уровнях абстракции и обобщения эмпирической психологии априорной психологии и метафизике; также подчёркивается, что область интересов экспериментальной психологии не ограничивается только экспериментальной, а методы, планы, обработка данных может носить неэкспериментальный характер [6, с. 15].

Предметом эмпирической психологии является «теоретико-эмпирическое познание и теоретико-эмпирическое знание как его результат». Л.Я. Дорфман рассматривает значение понятия эмпирической психологии по сравнению с понятием экспериментальной психологии как «расширительное», оно подразумевает определённую философию и понимание специфики отношений между эмпирическим познанием и предметом этого познания [7, с. 5-8], что, на наш взгляд, подтверждается приведёнными выше выкладками в работах Дорфмана.

Однако имеют место и другие взгляды на проблему соотносённости понятий эмпирической и экспериментальной психологии: так, например, указывается, что использование термина «эмпирическая психология» возможно только в рамках исторически обусловленного значения. Речь идёт о введении термина «эмпирическая психология» немецким философом Вольфом Х. в 18 в. для обозначения особой дисциплины, в рамках которой изучаются и описываются явления психологического характера посредством чувственного опыта, а также об изучении в рамках «опытной школы» в середине 19 в. психических явлений при использовании эмпирического наблюдения, индуктивного познания, которое связывается с интроспекцией. Подчёркивается, что именно в рамках эмпирической психологии был подготовлен переход от умозрительного к экспериментальному познанию психических явлений [18, с. 6]. Также имеют место представления о том, что главной отличительной чертой эмпирической науки является то, что ее базисные данные представляют собой результаты эксперимента [26, с. 57].

Вместе с тем, несмотря на наличие таких чётких положений в понимании и обосновании круга проблем и способов их познания в эмпирической психологии рядом авторов, проблематичность вопроса о соотносённости исследуемых понятий выделения экспериментальной психологии все же сохраняется, хотя и не ощущается столь остро. Говорится о возможности понимания экспериментальной психологии, как психологии эмпирической, так как в современной психологии, несмотря на одинаковый перевод с греческого терминов «эксперимент» и «эмпирия» как опыт, под эмпирией понимается «опыт, как общая совокупность накопленных знаний и умений», что предопределяет достаточно вольную трактовку эмпирического метода, как «любого способа получения фактических данных о действительности, основанного на человеческом опыте» [18, с. 6].

С учётом сказанного представляется наиболее рациональным рассматривать экспериментальную психологию в качестве подраздела психологии эмпирической, а для определения отнесенности тех или иных исследований конкретно к экспериментальным

использовать идею В.А. Мазилова уровневого строения метода, возможности «отдифференцировать» ведущий метод в конкретном исследовании.

С целью подтверждения обособленности, самостоятельности экспериментальной психологии, её сепарации от эмпирической необходимо рассмотреть возможность ее представления в качестве парадигмы.

Попытаемся в общих чертах представить парадигмальный характер экспериментальной психологии, рассматриваемой в качестве подраздела психологии эмпирической.

Трактовка парадигмы, как «образца решения исследовательских задач, принятых научным сообществом», «как концептуальных взглядов на мир, которые подтверждаются результатами классических экспериментов и получены заслуживающими доверие методами» [6, с.12] вполне соответствует различным интерпретациям «содержания» экспериментальной психологии, представленным выше. Также указывается, что «внутри любой отрасли психологической науки разрабатываются ещё более частные парадигмы» [6, с.13], так что рассмотрение экспериментальной психологии, как самостоятельной дисциплины, но являющейся частью психологии эмпирической, вполне логично.

Экспериментальная парадигма, как «определённый тип исследований, безотносительно к различиям в психологических школах» в функциональном плане реализует концепцию объединения различных подходов и направлений в изучении многообразия психического пространства, за счёт принятия в качестве наиболее существенного фактора – «нормативы познания» [10, с.194], рассматривая их не просто как некое предписание процедурных правил, а как идею логического осмысления и исследования психической реальности посредством психологических методов, когда в качестве главного выступает эксперимент, позволяющий выявлять востребованные научным познанием причинно-следственные связи между различными аспектами проявления психического.

Возможно, что некоторые выявляющиеся противоречия в оценке функциональной значимости экспериментальной парадигмы для психологии связаны с проблемой общеметодологического характера – мультипарадигмальностью этой науки.

Обосновывая возможность рассмотрения экспериментальной психологии в качестве парадигмы, обратим внимание на то, что любое научное знание: «единичный факт, эмпирическое обобщение, модель, закономерность, закон, теория», в зависимости от способа его получения, займёт определённое место в континууме «эмпирическое – теоретическое знание» [9, с. 11], хотя и с определённой долей условности, так как разграничения такого рода весьма сомнительны: большинство проводимых исследований имеют теоретико-эмпирическую направленность [9; 19]. Это утверждение можно отнести к универсальным и обще распространённым, и обратить внимание на роль и значение, которые придаются способу получения знания в связи с отнесением его к эмпирическому или теоретическому.

В этом ключе особый интерес представляет выделение такого критерия демаркации эмпирических и теоретических исследований, как взаимодействие исследователя с изучаемым объектом: непосредственное практическое (в случае эмпирических исследований) и опосредованное (в случае исследований теоретической направленности). Более того, хотя и абстрактно, метафорически, но обращается внимание на роль эксперимента не только в эмпирических, но и в теоретических исследованиях: на уровне теоретических исследований объект «может изучаться только опосредованно, в мысленном эксперименте, но не в реальном» [24, с. 158]. На наш взгляд, это крайне важная и значимая идея, актуализирующая ту грань понятия «эксперимент», которая связана с особым типом мышления – экспериментальным, крайне важным также и для теоретических исследований.

Итак, эксперимент можно рассмотреть в качестве того уникального способа получения знания, в результате применения которого получают, во-первых, научно

обоснованные данные эмпирического характера, во-вторых, данные, на основании которых возможно установление истинности или ложности той или иной гипотезы, теории: «каждая теория – всего лишь предположение и может быть опровергнута экспериментом» [9, с. 13]; в-третьих, считается, что многие психологические факты феномены возможно установить только экспериментальным путём [29, с. 27], а ведь именно они и составляют значительную часть и основу «знаниевого поля» (по А.В. Петровскому) психологии; в-четвертых, при проведении эксперимента используются различные методы и методики, так называемые инструменты исследования, с помощью которых не только «добывается» психологическое знание, но и сами они несут в себе это знание [19, с. 32]; в-пятых, логика проведения эксперимента предполагает наличие особого типа мышления, наиболее соответствующего именно научному типу; отмечается также, что при проведении эксперимента применяются такие эмпирические методы исследования, как наблюдение и измерение [9, с. 28], что может служить иллюстрацией к обоснованию особого положения эксперимента среди других эмпирических методов.

Значение экспериментальной парадигмы для развития психологического знания сложно переоценить, так как именно «экспериментальная парадигма реализуется применительно как к качественным, так и к количественным переменным; при этом в любом случае реконструируются качественные базисные процессы, представляющие в исследовании изучаемую психологическую реальность» [10, с. 45].

Также, учитывая современные тенденции в понимании и объяснении причинно-следственных связей между психологическими феноменами, когда понимание психологической причинности видится в комплексном освещении различных психологических проблем, не сводимости «к какой-либо одной категории причин – феноменальных, нейрогуморальных, социальных, ... а представляющих собой их взаимоналожение» [29, с. 30], можно понять, что роль эксперимента приобретает особое значение, так как только с его помощью возможно выявление комплексной психологической причинности.

Таким образом, рассматривая проблему «статуса» экспериментальной психологии в эмпирическом пространстве психологии, на основании проведённого исследования представляется целесообразным рассматривать экспериментальную психологию в качестве самостоятельной дисциплины, входящей в систему эмпирических наук. В рамках эмпирической психологии возможно выделить: собственно эмпирическую психологию, в которой экспериментальные исследования рассматриваются в качестве вспомогательных; классическую эмпирическую психологию, как «разновидность психологии философской» [13, с. 49] и экспериментальную психологию, привязанную к традиции постановки классического эксперимента.

Подобная систематизация позволит:

Во-первых, избежать множественности взглядов и представлений исследователей о соотносённости эмпирической и экспериментальной психологий, выражающихся в наличие таких тенденций, как: 1) чётко разделять эти две научные дисциплины; 2) отождествлять их друг с другом; 3) игнорировать проблему дифференциации этих дисциплин; 4) «раздувать» масштабность и значимость одной дисциплины, одновременно принижая роль и значение другой.

Во-вторых, позволит конкретизировать континуум «эмпирическое – теоретическое знание», сведя его к уточняющей, модифицированной шкале: «экспериментальное – теоретическое знание», в которой собственно-эмпирическое знание окажется сдвинутым к области теории, тем самым обеспечив возможность систематизации знаний, по крайней мере, по критерию надёжности [9, с. 11]. Ведь именно эксперименты позволяют (по крайней мере, в идеале) на этапе «утверждения» той или иной теории определиться в отношении ее «жизнеспособности» в контексте научной обоснованности.

Что же касается проблем, связанных с планированием, постановкой, проведением психологических экспериментов, с типичной для психологии ситуацией проведения «квазиэкспериментальных исследований, выглядящих как эксперименты, однако не являющиеся подлинными экспериментами ввиду отсутствия контроля над переменными» [30, с. 11], то эти проблемы следует рассматривать в качестве стимула, мотива для дальнейшего совершенствования экспериментальных исследований.

Таким образом, были рассмотрены вопросы, связанные с постановкой проблем методологического характера, которая является важными предикторами подготовки психологов к научно-исследовательской деятельности.

Представление подобного материала в процессе научных семинаров и при самостоятельной работе магистром может способствовать:

- развитию аналитического мышления на уровне философского осмысления тех или иных проблем психологии;
- предупреждению написания научных работ в формате: «пришел, увидел, победил» («сдал-защитил»), когда экспериментальное исследование сводится к фиксации данных путем сбора информации теми или иными методами, затем, – проведением определенных мероприятий, направленных на изменение «нежелательных» показателей, после чего – повторные «измерения» и, «О чудо!» – изменения, чаще всего, в пользу предполагаемой гипотезы заранее спланированного результата;
- формированию многопланового, проблемного, системного видения психологических явлений, процессов и феноменов;
- ознакомлению с разнообразием научных подходов к одной и той же психологической проблеме;
- возникновению вопросов в различных областях психологического знания, требующих дальнейшего поиска ответов на них и т.д.

Библиографический список

1. Барабанщиков В.А. Предисловие. Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – 888 с.
2. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – Изд-во «Академия» София, 2005. – 367 с.
3. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.;
4. Гусельцева М.С. Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв.ред. А.А. Журавлев и др. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2012. – С. 34-56.
5. Дорфман Л.Я. Эмпирическая парадигма в психологической науке / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.А. Журавлев и др. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2012. – 468 с.
6. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
7. Дорфман Л. Я. Горизонты современной эмпирической психологии // Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – № 3, Т. 5. – С. 5-6.
8. Дробышева Т.В. Естественный формирующий эксперимент в социально-психологическом исследовании: достоинства и трудности применения / Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – С. 32-37.
9. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 320 с.

10. Корнилова Т.В. Основные тренды в развитии методов психологических исследований // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – С. 42-45.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 445 с.
12. Мазилев В.А. Уровневая структура эмпирического метода в психологии // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – С. 46-50.
13. Мазилев В.А. Стены и мосты: Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2004. – 243 с.
14. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 480 с.
15. Молостова А.Н. Психотехническое исследование творческого мышления: новый взгляд на проблему взаимодействия участников эксперимента // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – №7, (51). – С. 177-179.
16. Нагдян Р.М. Эмпирическая психология и метафизика (от современной эмпирической психологии к трансцендентальной) // Методология современной психологии. Вып.6. ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2016. – С. 266-285.
17. Наследов А.Д. Предисловие научного редактора / Р.Л. Солсо, Х.Х. Джонсон, М.К. Бил // Экспериментальная психология: практический курс. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 16-20.
18. Никандров В.В. Экспериментальная психология. Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 480с.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб.пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 496 с.
20. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Изд-во «ИП РАН», 1997. – 576 с.
21. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 464 с.
22. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
23. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь. – Т.2 (П-Я), пер.с англ. – М.: 2000. – 514 с.
24. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей уч. ст. канд. наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
25. Хикс М. Основные принципы планирования эксперимента. – М.: Мир, 1967. – 406 с.
26. Худяков А.И. Экспериментальная психология в схемах и комментариях. СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
27. Шнейдер Л.Б. Экспериментальная психология. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. – 288 с.
28. Эллин М. Экспериментальные методы. – С. 1011-1012.
29. Юревич А.В. Методология и социология психологии. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – 312 с.
30. Юревич А.В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.А. Журавлев и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 468 с.

1.8. РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ И ЕГО РОЛЬ В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация современного образования предполагает внедрение (реализацию) новых образовательных стандартов, при этом одно из значимых направлений связано с переходом к проектированию инновационной образовательной среды, в рамках которой отводится значительная роль стимулированию исследовательской активности, развитию научно-исследовательского потенциала личности.

В центре сложной системы инновационной образовательной среды стоит личность и развитие ее ключевых компетенций, среди которых важное место занимают компетенции в области научно-исследовательской деятельности (НИД). Внедрение ФГОС ВО предполагает развитие навыков научно-исследовательской деятельности на всех ступенях образования, однако следует обратить внимание на существенные различия образовательных результатов (компетенций) в ходе реализации данного вида деятельности в процессе обучения в бакалавриате (ступень ВО) и магистратуре (2 ступень ВО). Так, в **бакалавриате** в качестве образовательного результата (компетенции в области научно-исследовательской деятельности) выступает *готовность* к осуществлению НИД, предполагающая решение *типовых задач* в различных научных и научно-практических областях психологии (ОК-4). Однако важно понимать, что научная (научно-исследовательская) деятельность нацелена на получение нового знания, соответствующего критериям научности (объективности, доказательности, рациональности, проверяемости и др.), а следовательно, не может предполагать решение «типовых» задач. Исходя из этого, важно уточнить, что осуществление научного исследования в бакалавриате предполагает учебно-исследовательскую деятельность, а не научно-исследовательскую.

Другими образовательными результатами в области научно-исследовательской деятельности, заложенными в ФГОС ВО бакалавриата, выступают **общекультурные компетенции**, связанные с владением культурой мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений (ОК-3); применением основных методов математического анализа и моделирования, стандартных статистических пакетов для обработки данных, полученных при решении различных профессиональных задач (ОК-5). В качестве **профессиональных компетенций** этой же сферы (на примере стандарта 44.03.02 Психолого-педагогическое образование) выступают способность и готовность к: применению знаний по психологии как науки о психологических феноменах, категориях и методах изучения и описания закономерностей функционирования и развития психики (ПК-9); пониманию и постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности (ПК-10); участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (ПК-11); проведению стандартного прикладного исследования в определенной области психологии (ПК-12).

Таким образом, анализ общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых на ступени бакалавриата в области научно-исследовательской деятельности, показал, что данные компетенции позволяют будущему выпускнику осуществлять исследовательскую деятельность в собственной профессиональной деятельности, а не в сфере науки.

В качестве ресурсов научно-исследовательской деятельности в бакалавриате выступает развитие исследовательских навыков в ходе выполнения курсовых работ, выпускной квалификационной работы (обязательно для всех студентов) и привлечение студентов к научным исследованиям по приоритетным направлениям НИД кафедры (некоторые студенты, отличающиеся высокой мотивацией исследования и относительно развитыми исследовательскими навыками).

На следующей ступени образования – в магистратуре – научно-исследовательская деятельность выступает на первый план и является одной из основных деятельностей магистрантов. Ключевыми компетенциями будущих магистров в сфере научно-исследовательской деятельности (на примере стандарта 44.04.02 Психолого-педагогическое образование) являются: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1); владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6); способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития обучающихся (ПК-34); готовность использовать современные научные методы для решения научных исследовательских проблем (ПК-36); способность разработать и представить обоснованный перспективный план научной исследовательской деятельности (ПК-37); способность представлять научному сообществу научные исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами; форматами профессионального сообщества (ПК-40); способность выделять научную исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПК-41).

Таким образом, в магистратуре целевое назначение научно-исследовательской деятельности определяется умением эффективно осуществлять научное исследование как академической (научной) направленности, так и прикладной (узкопрофессиональной) направленности.

Обучение в магистратуре позволяет не только раскрыть (обнаружить), но и активно развивать научный потенциал личности. Основными ресурсами развития научного потенциала личности, обеспечивающими успешную реализацию научно-исследовательской деятельности, являются планомерная и систематическая работа по написанию магистерской диссертации, сопровождаемая (и условно контролируемая) научным руководителем; возможность апробации научных результатов (теоретических и эмпирических) в рамках участия в научных конференциях, семинарах, круглых столах и т.д. Одним из ключевых ресурсов готовности будущих магистров к научной деятельности выступает сращивание научно-исследовательской работы с научными интересами выпускающей кафедры, обеспечивающее гармонизацию личностных и профессиональных смыслов в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, несмотря на тот факт, что научно-исследовательская деятельность является обязательным видом деятельности, прописанным в новых образовательных стандартах на всех ступенях высшего образования (ФГОС ВО), истинная научная деятельность возможна лишь в магистратуре при организации соответствующих психолого-педагогических условий (организации инновационной образовательной среды), которые будут способствовать актуализации и развитию исследовательских навыков.

В современных социальных условиях особую значимость приобретает проблема подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста, умеющего работать в условиях неопределенности, быстро, точно и продуктивно решать открытые задачи, требующие нестандартного инновационного мышления и развитых исследовательских навыков. Государство и общество испытывают потребность в высококвалифицированных кадрах, способных эффективно осуществлять научную деятельность. Подготовка таких кадров возможна лишь в учреждениях высшего профессионального образования, и, как было показано выше, на второй ступени ВО – в магистратуре. Развитие квалифицированных специалистов-исследователей позволит не только обнаружить и «вырастить» потенциально успешных ученых, но будет способствовать более успешному и глубокому освоению профессии, более полной профессиональной и личностной самоактуализации. Это указывает на необходимость развития и актуализации у студенческой молодежи научного потенциала личности.

Под научным потенциалом личности будем подразумевать сложноструктурированную психологическую динамическую характеристику, которая проявляется, развивается в научно-исследовательской деятельности и обеспечивает ее эффективность [1]. Как психологический феномен научный потенциал имеет целостную структуру, включающую: мотивацию исследования, научно-творческую активность, научный стиль мышления, технологическую готовность к исследованию. Научный потенциал личности подразумевает определенный внутренний ресурс, который используется личностью для решения научно-исследовательских задач и достижения результатов в научной деятельности [2].

Научный потенциал личности актуализируется только в процессе осуществления научной деятельности, которая, будучи познавательной деятельностью, предъявляет высокие требования к мыслительной деятельности исследователя и направлена на получение нового научно обоснованного и доказанного знания. [3]. Ключевым условием продуктивной научной деятельности выступает высокоразвитая мыслительная деятельность и ее креативная направленность, ориентированная на инновационность. Именно инновация, отвечая требованиям новизны, эффективности и общественной полезности, становится результатом научной деятельности, осуществляемой посредством актуализации научного потенциала личности.

Диагностика научного потенциала личности студентов, обучающихся в бакалавриате и магистратуре, позволила выявить общий уровень его развития, на основе которого исследуемая выборка разделена на четыре группы: в первую группу вошли студенты с адаптивным уровнем научного потенциала (14 %); вторую группу составили респонденты с репродуктивным уровнем (69 %); третью – студенты с эвристическим уровнем (13 %); а четвертую – с креативным уровнем (4 %). Таким образом, для преобладающего большинства респондентов (1 и 2 группы) характерен относительно низкий научный потенциал (83 %).

Изучение особенностей научного потенциала у респондентов с **адаптивным уровнем** его развития показало, что выраженность данного показателя в среднем по группе низкая (сред. значение=1,8, при макс.=4). Обнаружены слабо развитые мотивация исследования (сред. значение=1,86, при макс.=4), технологическая готовность к исследованию (сред. знач.=1,62 при макс.=4) и практически полное отсутствие научного стиля мышления (ср. знач.=1,8, при макс. знач.=4). Интересно, что научно-творческая активность респондентов с адаптивным научным потенциалом имеет большую выраженность по сравнению с предыдущими критериями научного потенциала, однако по общему уровню развития остается относительно низкой (ср. знач.=2,1, при макс. знач.=4). Важно отметить, что адаптивным научным потенциалом обладают 16 % бакалавров (от общей выборки бакалавров) и 7 % магистрантов (от общей выборки магистрантов).

Анализ особенностей научного потенциала респондентов с адаптивным уровнем указывает на необходимость стимулирования мотивации к исследованию; улучшения технологической готовности к осуществлению сначала учебно-исследовательской, а далее, возможно, научной деятельности; развития научного стиля мышления.

Изучение особенностей научного потенциала у обучающихся с **репродуктивным уровнем** показало, что для них характерна неустойчивая мотивация (ср. знач.=2,5, при макс. знач.=4), слабая технологическая готовность к исследованию (сред. знач.=2,3, при макс.=4), несколько повышенные значения (по сравнению с другими критериями) показателя научного стиля мышления (сред. знач.=2,6, при макс.=4) и научно-творческой активности (сред. знач.=2,3, при макс.=4).

Среди обучающихся с репродуктивным уровнем развития научного потенциала обнаружены 68 % бакалавров и 54 % магистрантов, т.е. большинство исследуемой выборки обладают данным уровнем развития научного потенциала. Но, если в рамках бакалавриата допустимо данное процентное соотношение, поскольку идет овладение исследовательскими навыками в процессе осуществления псевдонаучного (учебного)

исследования, цель которого – субъективно новое знание, то в рамках магистратуры данная ситуация подлежит глубокому осмыслению, направленному на выявление внешних (педагогических) и внутренних (психологических) причин относительно низкого уровня развития и актуализации научного потенциала.

Особенности развития научного потенциала респондентов с репродуктивным научным потенциалом не позволяют им успешно осуществлять научно-исследовательскую деятельность, однако они более успешно решают учебно-исследовательские задачи, опираясь на предложенный алгоритм действий, при этом зачастую наблюдается переход от репродуктивных методов поиска к собственным находкам. Другими словами, для респондентов с репродуктивным научным потенциалом личности характерна обширная зона ближайшего развития, дающая важный ресурс для развития научного потенциала личности путем создания диалогичности в познании, включения механизма самопознания личностных потенциальных возможностей, постоянного и постепенного усложнения деятельности с переводом от исполнительства творчеству.

Для большинства респондентов с репродуктивным научным потенциалом характерно шаблонное мышление, ограничивающее самостоятельность и творческую активность. Из этого возникает необходимость организации условий, обеспечивающих выход за пределы шаблонности, переход к самостоятельности и творческому проектированию.

Предполагая наличие у таких студентов зоны ближайшего развития в научной сфере, важно не упустить данный ресурс и способствовать актуализации и развитию научного потенциала этих студентов путем включения в процесс обучения исследовательских ситуаций, нестандартных заданий, требующих креативного мышления, разностороннего исследовательского подхода, критичного мышления и т.д. Это позволит личности целостно раскрыться в будущей профессии и в собственной жизни, наполненной ситуациями неопределенности.

Изучение развитости научного потенциала у респондентов с **эвристическим уровнем** показала, что выраженность данного показателя достаточно высока (ср. знач.=2,9, при макс. знач.=4). Для таких студентов характерна относительно сильная устойчивая мотивация к исследовательской деятельности (ср. знач.=3, при макс. знач.=4); свойственны устойчивые познавательные мотивы, внутренняя заинтересованность в получении результатов исследования. Они отличаются самостоятельностью в преобразовании идей и связей между ними, увлеченностью исследованием, целенаправленностью, осознанностью путей и способов решения научно-исследовательской задачи. Наряду с этим, технологическая готовность к исследованию имеет среднюю выраженность (сред. знач.=2,9, при макс.=4). Это означает, что такие студенты владеют умением составления научного аппарата исследования, умением формулирования научной проблемы исследования, однако у них могут возникать трудности выбора и использования методов научного познания и соблюдения правил научной организации труда при проведении научного исследования. При этом важно отметить, что эти же студенты редко испытывают затруднения в формулировании понятий, что объясняется умением работать с терминами, устанавливать связи и отношения между понятиями.

Группу респондентов с эвристическим научным потенциалом составляют 12,7 % бакалавров и 31 % магистров, что подтверждается целевым назначением образовательных стандартов относительно условий и возможностей реализации научно-исследовательской деятельности.

Показательны результаты изучения выраженности научного стиля мышления, которые свидетельствуют, что у всех представителей с эвристическим научным потенциалом научный стиль мышления достаточно развит (ср. знач.=3,1, при макс. знач.=4). Это означает, что такие студенты способны осмысливать структурные звенья

элементов собственных исследовательских действий, следовать нормам и требованиям научного стиля мышления, но зачастую нуждаются в помощи со стороны более опытных и компетентных научных руководителей.

Научно-творческая активность имеет высокую степень развития у обучающихся с эвристическим научным потенциалом (ср. знач.=2,8, при макс. знач.=4), проявляясь в способности выдвигать необычные, но адекватные исследовательской задаче, гипотезы. Они склонны к более детальной и глубокой проработке каждого предположения.

Согласно результатам диагностики, респонденты с эвристическим научным потенциалом ориентируются на проведение исследований в профессиональной деятельности для более глубокого и всестороннего освоения последней. Ориентация на исследовательскую деятельность в профессии и возможность грамотно и компетентно ее осуществлять способствуют становлению конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

Итак, анализ эмпирических данных показал, что студенты с эвристическим научным потенциалом обладают научно-исследовательской культурой, которая способствует саморазвитию обучающихся в области исследовательской деятельности. Таким образом, у респондентов с эвристическим уровнем развития научного потенциала есть все шансы добиться успеха в научной деятельности.

Результаты диагностики показали, что лишь 4 % выборки имеют **креативный уровень** развития научного потенциала личности (ср. знач.=3,3, при макс. знач.=4). Высокая мотивация исследования (ср. знач.=3,4, при макс. знач.=4) обуславливает внутренний интерес, собственное желание разобраться в научной проблеме, выяснить ее суть, личную увлеченность исследованием и глубокое осознание его роли и ценности, а также ответственность за его результаты.

Отметим, что среди респондентов с креативным научным потенциалом обнаружены 3 % бакалавров и 8 % магистрантов. Данные показатели относительно низкие, однако своевременное выявление у таких обучающихся научного потенциала и создание психолого-педагогических условий для его актуализации будут способствовать достижению научных результатов.

Средний уровень технологической готовности к исследованию (ср. знач.=3,2, при макс. знач.=4) предполагает владение понятийным аппаратом исследуемой проблемы, умения и навыки использования методов научного познания, при этом выбор и применение методов научного познания иногда вызывает трудности.

Научный стиль мышления имеет самый высокий уровень выраженности (ср. знач.=3,5, при макс. знач.=4). Учитывая высокий уровень развития научного стиля мышления у всех представителей с относительно высоким (эвристическим и креативным) научным потенциалом, можно предположить, что мыслительная деятельность и ее креативная направленность могут выступать психологическим условием развития научного потенциала личности.

Достаточно выраженная творческая активность (ср. знач.=3,4, при макс. знач.=4) вкупе с сильной и устойчивой мотивацией свидетельствует о творческом подходе к реализации не только научного, но и учебного исследования, о желании способности ставить и разрешать актуальные современные научные проблемы. Таким образом, у студентов с креативным научным потенциалом наблюдается самая благоприятная ситуация для успешного выполнения научной деятельности на сегодняшний момент и в будущем – в рамках самоактуализации в профессии. Наличие и проявление данных критериев указывает на сформированность исследовательской культуры.

Статистический анализ (Т-критерий Стьюдента) показал существование значимости различий между респондентами, обучающимися в бакалавриате и магистратуре как по общему показателю ($t_{\text{эмп.}}=3,7$; $t_{\text{крит.}}=1,97$; $p=0,05$; $t_{\text{крит.}}=2,61$; $p=0,01$), так и по выраженности каждого критерия, при этом различия усиливаются по критериям мотивация исследования ($t_{\text{эмп.}}=3,3$; $t_{\text{крит.}}=1,94$; $p=0,05$; $t_{\text{крит.}}=2,59$; $p=0,01$) и научный стиль мышления ($t_{\text{эмп.}}=4,9$; $t_{\text{крит.}}=2,08$; $p=0,05$; $t_{\text{крит.}}=2,79$; $p=0,01$). Учитывая такие результаты,

можно предположить, что психолого-педагогические условия обучения в вузе, базирующиеся на новых стандартах обучения, дают шанс на актуализацию и развитие научного потенциала личности, при этом нацелены на интенсивное развитие в магистратуре, обеспечивая готовность будущих выпускников вуза к научно-исследовательской деятельности. Однако высокий процент магистрантов с репродуктивным научным потенциалом указывает на необходимость глубокого осмысления и грамотное построение педагогического процесса по формированию ключевых компетенций в научно-исследовательской деятельности в магистратуре.

В исследовании обнаружено, что уровень развития научного потенциала не зависит от половых различий, при этом представительницы женского пола в большей степени склонны актуализировать свой научный потенциал, они имеют больше публикаций, чаще участвуют в научных мероприятиях. Юноши отличаются большей увлеченностью научным исследованием, в значительной степени настроены на глубину исследования и на личностную значимость научных результатов.

Таким образом, анализ научного потенциала личности и реализация в образовательном процессе компетенций в исследовательской деятельности (согласно ФГОС ВО), позволяют выявить дефициты и ресурсы готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности. В качестве дефицитов выступают низкая заинтересованность исследованием, отсутствие личностной значимости и слабо выраженная ориентация на исследование в будущей профессии, минимальное использование в процессе обучения педагогических ситуаций, направленных на актуализацию проблемного мышления творческого подхода. Работа над исключением данных дефицитов позволит определить основные ресурсы готовности к исследовательской деятельности, к которым можно отнести сращивание научно-исследовательской (и учебно-исследовательской) деятельности обучающихся с направлениями научных исследований выпускающей кафедры, реализацию в педагогическом процессе проектной деятельности обучающихся. Метод проектов нацелен на создание условий, при которых обучающиеся могут самостоятельно приобрести недостающие знания, использовать эти знания для решения познавательных задач. Проектная деятельность активизирует познавательную деятельность обучающихся способствует развитию научного потенциала личности.

Библиографический список

1. Бершедова Л.И., Шитикова Е.В. Инновационно-мыслительная деятельность как психологическое условие развития научного потенциала в юношеском возрасте // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ. – 2015. – № 3 (15). – С. 44-53.
2. Богданова Е.В., Болотова Е.А., Исаев И.Ф., Исаева Н.И. Опыт исследования психологических условий развития научного потенциала личности в контексте культуротворческого подхода // Журнал «Научные ведомости БелГУ». – 2011. – № 12 (107). – Вып. 10. – С. 242-246.
3. Шитикова Е.В. Особенности мыслительной деятельности студентов с разным уровнем развития научного потенциала // Журнал «Научные ведомости БелГУ». – 2012. – № 6 (125). – Вып. 13. – С. 249-253.

1.9. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях новых социальных реалий в России, перехода человечества к постиндустриальному, информационному этапу своего развития и экономике, основанной на информационных технологиях и знаниях, образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития страны.

В начале XXI в. мир вступил в период глобальных изменений цивилизационного масштаба. Переход к постиндустриальному обществу резко ускорил процессы глобализации, усилил взаимозависимость стран и культур, активизировал международную кооперацию и разделение труда. Новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Признаком времени является повышенная профессиональная мобильность. Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это привело к тому, что на смену ведущего при построении и развитии образовательных систем лозунга «Образование для жизни» пришел лозунг «Образование на протяжении всей жизни».

На первый план выходит важнейшая социальная деятельность – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием, – эффекты консолидации общества и формирования гражданской идентичности (национальной, общероссийской, общечеловеческой), снижение рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» социального «миксера» и достижения социального равенства отдельных личностей с разными стартовыми возможностями.

«Развивающемуся обществу, – подчеркивается в «Концепции модернизации Российского образования», – нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения. Прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью... способны к сотрудничеству... обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание». Образование, таким образом, должно стать важнейшим, конкурентоспособным институтом социализации подрастающего поколения, ориентиром в достижении средствами образования идеалов социального равенства и консолидации граждан, благосостояния, стабильности и процветания России.

Россия, провозгласив цели построения демократического общества, живущего в условиях современной рыночной экономики, предъявляет выпускникам системы образования новые требования, которые лучше всего характеризуют слова В. В. Путина: «Свободный человек в свободной стране».

Проблема развития человека на протяжении существования общества постоянно является предметом пристального внимания. По мнению многих исследователей, на современном этапе происходит поиск нового типа взаимоотношений между людьми, нового статуса человека в окружающем его мире. Особый интерес проявляется к вопросам социокультурного развития человека.

Социокультурное развитие личности играет важную роль в жизни человека, но культура не приобретается с генами, поскольку она приобретается в обществе. Культура является человеческим образом жизни.

К приобщению человека к культуре ведет социализация. Социокультурное развитие личности играет основную роль в развитии человека, в принятии им правил и

норм его культуры, а это, соответственно, влияет и на его мировоззрение на ценностные ориентации, присутствующие в его жизни, а также оказывает влияние на развитие личности.

Главным и непосредственным фактором формирования личности является именно общество и культура. В зависимости от того, в какое время родился человек, зависят культурные ценности и формирование мировоззрения, т.к. со временем эти ценности и мировоззрение меняются.

Приобщаясь и изучая другие культуры, человек расширяет свои познания и кругозор, что, впоследствии, послужит толчком к его внутреннему развитию, с помощью чего человек будет самосовершенствоваться и заниматься самоанализом, тем самым, выстраивая свою личность так, как будет нужно для достижения какой-либо цели.

Это важно для любого общества, поскольку полноценные личности, ценящие свой народ и культуру, нужны в обществе для дальнейшего развития этого самого общества.

Развитие личности, или становление – это длительный и сложный процесс. В.Г.Белинский говорил о том, что человек становится личностью лишь по мере того, как он овладевает социальным опытом, который выработан многими поколениями людей. В самом общем виде развитие личности может быть представлено как процесс вхождения человека в новую социокультурную среду и интеграцию в ней в результате этого процесса. Социум и культура реализуют свою функцию развития личности, активизируют, побуждают ее к деятельности. Еще Ч.Моррис указывал на то, что культура акцентирует содержательный аспект совместного существования людей (социума). Многие культурологи отмечают, что культура материализуется в многочисленных объективированных формах прошлого настоящего, но ее реальное существование проявляется только во взаимодействии, информационном и содержательном обмене между людьми.

Социокультурное развитие личности представляет собой целостность, включающую в себя оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свойств личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой приобретать социальную и профессиональную устойчивость.

В последнее время возрастает значение и влияние открытой образовательной среды на социокультурное развитие личности. Как и всякая среда, образовательная среда порождается теми компонентами общей среды общества, которые находятся в существенном взаимовлиянии с образованием, системами обучения, их методическими системами. Многие из этих компонентов создаются самим образованием, другие предоставляются внешней средой.

Открытая образовательная среда – не новое понятие. Ее связывают с образовательным процессом как часть общей среды, имеющей с ним активное взаимодействие, то есть среда существенно влияет на образовательный процесс, в то время как процесс также оказывает влияние на среду, изменяет ее и подстраивает под себя.

Социокультурное развитие личности – это динамическое интегративное понятие, определяющее потребность, готовность и возможность самореализации и саморазвития в открытой образовательной среде.

Новая образовательная парадигма, ориентированная на развитие человеческих ресурсов как основных жизненных приоритетов, предполагает формирование таких социально-значимых личностных качеств обучающихся, как гражданская ответственность, сознательность, инициативность, готовность принимать решения и осуществлять их, умение творчески мыслить, находить способы взаимодействия с окружающими, выбирать профессиональный путь и др.

В связи с этим возникла реальная необходимость совершенствования системы мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи.

Эти условия, в частности, включают ориентацию образовательного процесса на общечеловеческие ценности, применение практик мировой и национальной духовной культуры, освоение гуманистических методик обучения и воспитания.

Среди последних исследований данной проблемы следует особо отметить работу А.Г. Асмолова, которая, по собственному утверждению автора, стала «попыткой обоснования стратегии социокультурной модернизации образования как института социализации, выполняющего ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России» [1, с. 1].

О необходимости новых подходов к воспитанию и развитию личности говорится и в публикациях Н.И. Бугаева, С.Н. Гаврова, Н.Б. Крыловой, В.М. Полонского, И.М. Реморенко, И.Д. Фрумина, А.М. Цирульниковой, В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, И.С. Кона, В.А. Конева, А.В. Мудрика, В.А. Слостенина, которые рассматривают образовательный процесс с позиций соотношения социума и культуры. С их точки зрения, этот процесс ориентирован не только на усвоение знаний, умений и компетентностей, но и на успешную социализацию, на формирование мировоззрения учащихся.

Эти идеи нашли отражение в официальных российских документах в сфере образования, таких как Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная программа развития образования на 2011-2015 годы, Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Новым документом в области воспитания, появление которого также обусловлено требованием времени, является «Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности российского гражданина», который послужил методологической основой разработки Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [2].

В материалах Министерства образования и науки РФ «Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики» указывается, что важными целями развития личности являются: возможность обогащения личностного потенциала человека в течение всей жизни, получение и обновление знаний, которые должны сопровождать все производственные и общественные процессы; ориентация на подлинную включенность личности в открытую систему образования, в сетевое взаимодействие с другими институтами агентами, ориентация на социальное партнерство; опора на талант, креативность инициативность личности как важнейший ресурс экономического, социального, культурного развития. Таким образом, проблема социокультурного развития студентов вузов является актуальной и требует поиска путей ее решения. В нашем вузе достаточно неплохо реализуется в этом отношении потенциал воспитательной деятельности, организуемой институтом кураторства.

Куратор способен оказать значительное влияние на социокультурное развитие студентов независимо от специальности/направления подготовки. В первую очередь это касается формирования общепрофессиональной культуры студентов, соответствующих знаний, умений, качеств, социально-культурного опыта.

Отличие новых стандартов от прежних состоит в том, что изменилось представление об образовательных результатах, которыми являются не только предметные, как было раньше, но и личностные и метапредметные результаты.

Под *личностными* результатами понимается самоопределение личности, включая развитие гражданской идентичности, формирование внутренней позиции ученика, развитие мотивов образовательной деятельности, развитие системы ценностных ориентаций, отражающих их индивидуально-личностные позиции и личностные качества.

Метапредметные результаты включают межпредметные понятия и универсальные способы деятельности – познавательные, коммуникативные, регулятивные, которые осваиваются учащимися как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [4].

Таким образом, развитие личности – одна из наиболее важных задач, стоящих в настоящее время перед образованием.

Усвоение культурных ценностей является непременным условием социализации личности, то есть гармоничного вхождения индивида в социальную среду и усвоения им системы ценностей общества, что позволяет ему успешно функционировать в качестве члена этого общества.

Анализ существующих исследований позволил заключить, что в основе развития личности лежит два начала – социальное, обусловленное контактами внутри социума, и культурное, связанное с усвоением традиций и культурных ценностей. Это дало основание выявить сущность понятия «социокультурное развитие обучающихся».

Социокультурное развитие обучающихся – это процесс воспитания социально-значимых личностных качеств (целеустремленности, инициативности, самостоятельности в принятии решений, коммуникабельности, гражданской ответственности, сознательности, гуманности, духовности и др.), в ходе которого происходит приобретение обучающимися знаний о социальных нормах и культурных ценностях; принятие ценностных установок по отношению к себе, труду, обществу, знаниям, другим людям; формирование коммуникативно-поведенческих навыков на основе взаимоуважения, сотрудничества.

Результатом такого развития является социокультурная компетентность обучающихся, которая предполагает их соответствие требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения гражданского общества на основе толерантности, уважения многонационального, поликультурного состава российского общества [5].

Это позволяет рассматривать социокультурную компетентность обучающихся в качестве единицы измерения степени социокультурного развития обучающихся. Основными компонентами социокультурной компетентности являются мотивационно-ценностный, когнитивный, социально-коммуникативный.

Каждый из компонентов подразумевает наличие определенных личностных качеств (познавательная активность, гражданская ответственность, социальная активность, коммуникабельность, нравственность, проявление устойчивых личностных мотивов к познанию), которые рассматриваются в качестве критериев оценки уровня социокультурного развития обучающихся.

Социальный опыт приобретается студентом в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции куратора, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несет. Усвоение студентом общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер.

Всех взрослых, которые общаются со студентом и влияют на его социальное развитие в вузе, можно разделить на четыре уровня приближенности, характеризующиеся различными сочетаниями трех факторов: частотой контактов; эмоциональной насыщенностью контактов; информативностью. Куратор студенческой группы является таким человеком, соответствующим всем уровням приближенности.

Итак, значительную роль в социокультурном развитии студентов вуза играют кураторы. Этимология понятия «куратор» восходит к лат. *curator* – попечитель, опекун; человек, выполняющий поручение по наблюдению за кем (чем)-либо. В настоящее время термин используется в двух значениях: как лицо, которому поручено наблюдение за ходом какой-либо работы; как преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников/студентов в некоторых учебных заведениях. Кураторство рассматривается как деятельность куратора или как курирование. Деятельность куратора понимается как

целенаправленная мотивированная, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза с группой студентов в учебное и внеучебное время, ориентированная на создание педагогических условий успешного профессионального и личностного становления каждого студента (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич, В.И. Чупров, В.Н. Шубкин и др.).

Куратор обеспечивает включение обучающихся в социокультурную образовательную среду вуза, способствуя их постепенному становлению в профессиональном плане. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) третьего поколения социокультурная образовательная среда университета выделена как необходимое условие освоения компетентностно-ориентированной основной образовательной программы высшего многоуровневого образования, личностного становления взрослеющего студента, формирования его общекультурных и профессиональных компетенций.

Социокультурная среда университета, как правило, рассматривается как пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей, сотрудников, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения в обеспечении выбора ценностей, освоения культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности (Е.А. Бурдуковская) [3].

Исходя из особенностей социокультурной образовательной среды, для организации деятельности куратора по социокультурному развитию студентов необходимо учитывать роль личности куратора, осуществлять им субъект-субъектное взаимодействие со студентами, обеспечивать проблемность в методах, используемых для становления социально-культурного опыта, активизировать личностный и интеллектуальный рост студентов, включать их в общественно-полезную деятельность, воспитывать гражданскую ответственность.

Важным преимуществом педагогических условий развития общепрофессиональных умений студентов является влияние кураторской деятельности, а именно: педагогическая поддержка (Институт кураторства), информационная (Интернет, взаимодействие со СМИ), научно-методическая (научно-методические разработки, конференции, круглые столы) и организационно-управленческая поддержка (изучение, обобщение и распространение положительного опыта работы).

В заключении можно сделать вывод, что куратор создает условия для формирования благоприятного психологического климата, успешной адаптации в студенческой группе. Это особенно актуально на фоне отмечаемого снижения роли коллектива в регулировании учебной деятельности студента. Успешное исполнение кураторами педагогических функций, позволяет студентам быстрее адаптироваться к учебному процессу в ВУЗе.

Таким образом, образовательная деятельность и институт кураторства является важным ресурсом в достижении результатов социокультурного развития обучающегося, в ходе которого формируются новые личностные качества, позволяющие студентам легче приспособиться к социальным условиям, социокультурным нормам и правилам жизни в социуме.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – С. 1.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Серия «Стандарты второго поколения». – М.: «Просвещение». – 2009.
3. Гришаев, О.В., Щербакова М.В. Профессиональная роль куратора / О.В. Гришаев, М.В. Щербакова // Аккредитация в образовании. – 2009. – №7. – С. 19

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>.

1.10. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ

Один из важных вопросов современной психологической науки является выделение критериев психологического развития личности. На современном этапе развития науки психологические теории личности еще не пришли к единому подходу относительно понятия личности и психической сущности человека. Каждая из психологических теорий личности открывает какой-то аспект сущности личности, однако целостная интерпретация изучаемого феномена все еще остается открытой и спорной. В рамках современных психологических подходов изучение структуры личности должно быть основано на биосоциальном характере, сознательной и бессознательной сферах психики, эмоциональных и волевых сферах, а также на самости человека.

Понятие «личности» в развитии психологической науки относительно новое. Еще в 1931 году Л. Выготский писал, что «До сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема психологии – проблема личности и его развития»³.

В современной психологии все еще нет однозначных критериев развития личности, несмотря на тот факт, что психологическая наука довольно богата теориями, интерпретирующими развитие личности. Однако эти теории носят описывающий характер, являясь, при этом, главными теоретическими основами для решения психологических проблем. Как отмечается в некоторых литературных источниках, понятие личности в философском контексте начало появляться в XVI-XIX вв. в работах Ф. Бекона, Т. Хобса, Гегеля, В. Джемса и др. Интересно то обстоятельство, что основная проблема личности находится в центре философской, педагогической и психологической наук и ее интерпретация требует многостороннего исследования. Вопрос психологической зрелости личности мы рассматриваем в рамках работ У. Джеймса, А. Маслоу, В. Занковского, Э. Шпрангери, Б. Бехтереви, А. Лазурского, Ф. Перлза и П. Гудмана.

Американский психолог, педагог У. Джеймс (1842-1910 гг.) был одним из первых, кто принимал понятие личности, как интегративное понятие. Он выделял самосознание, которое включает эмпирическое «я» и чистое «я», то есть то, что познается и то, что познает. Как составные элементы он разделял физическую, социальную и духовную личность. Физическая личность включает телосложение, одежду, отца и мать, жену и детей. Социальная личность определяется ее принадлежностью к человеческому роду и фактом ее принятия другими людьми. Согласно У. Джеймсу, человек включает в себя столько социальной личности, сколько индивидов или групп видит в нем личность⁵. Согласно закономерностям феномена социального восприятия, каждая личность воспринимает другого человека на основании особенностей восприятия, которое единственно и индивидуально. По Джеймсу, духовная личность – это сознательное состояние единства качества человека и конкретных духовных способностей. Эмоции и чувства характеризуют человека в свете его самооценивания, которое бывает двух видов – самодостаточное и неудовлетворенное, недовольное собой. За это отвечают два противоположных чувства, обусловленные удачей и неудачей, или благоприятным и неблагоприятным статусом в обществе. С точки зрения поведения, Джеймс, действия

личности описывает как заботу о самом себе и самосохранение, рассматривая их в трех аспектах – физическая личность, общественная личность и духовная личность. Забота о физической личности включает удовлетворение потребностей физического организма – еда защита, физический комфорт. Человек, как социальная личность, является носителем социальных явлений, таких как дружба, власть, любовь, слава и т.д. Духовная личность включает умственные, нравственные и духовные признаки. Однако разные стороны личности часто конфликтуют друг с другом, т.к. они противоречат друг другу. Самодостаточность личности определяется уровнем сопоставимости осуществленной и потенциальной способностей. Джеймс предлагает специфичную формулу, где самоуважение определяется соотношением уже достигнутых успехов личности и ее стремлений. Интересно, что, согласно этой формуле, отказ от стремлений приводит личность к той же удовлетворенности, которая бы получилась при равенстве успехов и стремлений, то есть, самоуважение личности зависит именно от личности, а не от окружающего ее общества.

В тоже время, самодовольность личности определяется соотношением реализованных и потенциальных способностей. В связи с этим У. Джеймс предлагает формулу, где в числителе – настоящий успех, а в знаменателе – вероятностный успех.

Успех

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Вероятности}}$$

Из этой формулы следует, что отказ от вероятностей принесет личности столько же удовлетворения, сколько достижение успеха, то есть, самочувствие человека зависит именно от личности и ее успехов и вероятностей.⁷

У. Джеймс предлагает понятие иерархии личности, где физическая личность находится внизу, духовная – наверху, а разные виды материальной и социальной личностей – между ними. Социальная личность находится выше материальной, а духовная личность должна быть выше всех – наивысшая ценность. Личность может принести в жертву друзей, имущество, даже жизнь, чтобы не предать свои духовные ценности.

Интересен подход А. Маслоу, представителя гуманистического направления, относительно потребностно-мотивационной сферы личности и особенностей личностного развития. Маслоу, как и Джеймс, находил, что человек развивается в иерархической системе, которая работает в виде потребностей. Он отмечает, что многие люди считают свою жизнь осмысленной только в случае, когда они чувствуют какую-то потребность и хотят дополнить недостаток в чем-то. Однако самореализующиеся люди, несмотря на удовлетворенность своими основными потребностями, в жизни видят более глубокий смысл, т.к. они могут жить в реальности бытия. Развитие личности, по Маслоу, движется по этапам удовлетворенности и неудовлетворенности. Состояние радости, которое происходит благодаря удовлетворению потребности, недолговечно и скоро она сменится неудовлетворенностью, которая еще и выше рангом. Состояние счастья, обусловленное удовлетворенностью, недолговечно, откуда следует, что счастье не может быть долговечным. Оно существует в какой-то момент времени, особенно, если мы говорим об удовлетворении высших потребностей. На основании критериев самореализации, созданных автором, можно утверждать, что самореализация почти не встречается среди молодых людей. Они еще не успевают составить целостное восприятие о себе и достичь самостоятельности из-за недостатка опыта.

Маслоу утверждает, что с точки зрения психологической стратегии, с одной стороны следует выделить понятия зрелости и самореализации, а с другой стороны понятие здоровья. Лично интерпритировать здоровье, как развитие и движение в

сторону самореализации. В этом случае концепция здоровья становится доступным для научного исследования.

Маслоу считает, что необходимо отказаться от попыток классификации и расчета человеческих потребностей. Каждая классификация требует равенства среди всех ее компонентов, их прав и вероятностей. Однако среди потребностей не существует такого равенства. На сегодняшний день, все имеющиеся классификации имеют один общий недостаток: в один и тот же момент человек не может иметь несколько потребностей. Однако автор считает, что потребности не являются взаимоисключающимися, а, наоборот, они настолько взаимосвязаны, что практически невозможно их отделить. Как правило, у человека есть потребность самореализации, когда нижележащие потребности уже удовлетворены.

В.В. Занковский отмечает, что главной особенностью личности является самосознание, не в том смысле, каким видит себя человек, а в том, что он выявляет в себе глубоко скрытое, находит целый мир. Самосознание и есть глубина этой внутренней жизни, при этом оно еще и осознание единства и особенности. Здесь еще осознается противопоставление другим людям, миру и, даже, богу. Личность находит в себе не только внутренний мир, то же «я», но еще и силу противопоставления против всего, что вне личности. Выявляется абсолютность «я» личности, то есть противопоставление всему тому, что не является «я». Эта абсолютность является той глубинной специальной чертой, мгновением, которое порождает идею свободы и намерение самоутверждения, а жизнь учит опыту, что мы ограничены со всех сторон

С точки зрения Э. Шпрангера ценностная ориентация является главной в личности, она решается тем, насколько субъект интегрирован в феномен познания. Ценностная ориентация является духовным началом личности, которое обуславливает ее мировоззрение и человеческий дух. Шпрангер предлагает шесть способов познания мира или шесть человеческих типов, в зависимости от их ценностных ориентаций – теоретических, экономических, эстетических, социальных, политических и духовных. Он предполагал, что люди отличаются не только темпераментом, телосложением, поведением, но, в первую очередь, ценностями духовной ориентации, формирующей духовность, индивидуальность и духовную сущность.

По мнению Б.М. Бехтерева, в структуре личности есть две взаимосвязанные составляющие, один из которых представляет органическую сферу, а другая – общественную сферу. Эти составляющие он представляет в виде множества следов. Он утверждает, что, в зависимости от степени развития этих сфер, у личности могут превалировать эгоизм или альтруизм. Между двумя этими сферами устанавливается разделение определенных функций. Органическая сфера выступает в роли управляющей реакциями и стимулами внешней среды организма. Социальная сфера обеспечивает наивысшее регулирование действий и поведения, которые преследуют цель устанавливать взаимоотношения с людьми.

Б. Бехтерев отмечает, что сложный процесс развития социальной сферы личности не отвергает органическую сферу, а только дополняет, хотя частично подавляет, т.к. насыщает информацией относительно социальной жизни.

В итоге Бехтерев приходит к выводу, что социальная сфера личности выступает в роли звена, соединяющего все те психологическо-рефлексивные следы, которые появляются в течение социальной жизни. Бехтерев указывает, что индивидуальные особенности личности также важны и среди них выделяет характер. Он предлагает разделить индивидуальные свойства на две основные группы, которые комбинируются с социальной и органической сферами. Сначала он разделяет людей на альтруистов и эгоистов, после чего только рассматривает наиболее индивидуальные особенности, в частности, умственная работоспособность и способность концентрироваться. Однако, он не исключает существование более частичных индивидуальных особенностей, например, зависящих от темперамента. Интересным является подход, согласно которому, личность

имеет определяющее значение в социальной жизни. Он утверждает, что личность – это та основа, где строится социальная жизнь.

На основе научных подходов Бехтерева Лазурский разработал свою концепцию. Он считал, что основой личности является адаптация к окружающей среде. Адаптация понимается в широком смысле, где включаются люди, природа, человеческие взаимоотношения, эстетические и моральные нормы, ценности и т.д.

Лазурский справедливо отмечал, что каждая личность имеет свой уровень адаптации и он, по темпу адаптации, может быть высоким, средним и низким. Фактически, уровни адаптации выражают процесс психологического развития личности. Лазурский считает, что личность представляет из себя два множества психологических механизмов. С одной стороны это – эндopsихическое – внутренние психические механизмы. Эндopsихическое отражается в таких психических процессах, как внимание, память, воображение и мышление, способность к волевым усилиям, эмоциональность, импульсивность, темперамент, умственная одаренность и, конечно, характер. Лазурский находит, что эндopsихические, в основном, бывают с рождения, однако он не исключает, что некоторые из них могут также быть приобретенными. По его мнению, эндopsихическое является главным ядром и основой личности. Лазурский также отмечает, что индивидуальность это неповторимость человека, которая выражается не только оригинальностью эндopsихического, но и экзopsихическими проявлениями – его отношением к явлениям внешнего мира, реакцией человека на существование разных объектов, тем, что он любит и ненавидит, тем, чем он интересуется и к чему он равнодушен. Лазурский рассматривает уровни развития психики элементами эндо- и экзосистемы, которые определяют психический рост, в частности, психическое развитие этих элементов личности и соотношение между ними. Он выделяет три уровня развития психики – высокий, средний и низкий. На низком уровне развития влияние внешней среды и внешних факторов превалирует. Среда подчиняет себе слабую психику и заставляет адаптироваться к ее требованиям. По этой же причине часто появляется резко выраженное несоответствие между основными мотивами и способностями этого человека и полученными им профессиональными навыками, взглядами. Те люди, у кого низкий уровень развитости психики, как правило, отличаются неполноценной и нестабильной адаптацией во внешней среде. Они не ценятся в обществе, и классифицируются как недостаточно адаптирующиеся.

При средней степени развитости психики у личности есть больше способностей к адаптации во внешней среде. В этом случае, человек находит свое место и использует его для достижения соответственных целей. Такие люди являются более разумными, работоспособными и предприимчивыми и выбирают работу, соответствующую их мотивам и склонностям. Они работают более продуктивно и заинтересованы своей работой и, наконец, они полезны для общества, одновременно они обеспечивают не только материальный, но и физический и духовный комфорт. Лазурский называет их адаптированными.

Основной показатель высокого уровня развития психики – это креативность. Это свойственно талантам, одаренным людям, для которых, как для имеющих более чем средний уровень развития, типична адаптация к внешней среде, используя ее блага. Они обеспечивают для себя комфортную жизнь. Более того, их стремление к интенсивной духовной жизни заставляет их не ограничиваться только адаптацией к среде, но и стремиться изменить эту среду по собственным потребностям и стремлениям. По этой причине, они показывают ярко выраженную креативность. Они интенсивно выражают волевою энергию, их умственная работа – обобщающая, как в крайне неблагоприятных ситуациях, так и в новых, необычных ситуациях независимо от сферы – науки, искусства или работы. Они, иногда без особого желания, создают что-то новое, в будущем являющееся дорогой для других людей. Лазурский назвал этих людей – адаптирующими.

Обобщая, Лазурский отмечал, что если уровень развития психики низкий, то личность недостаточно адаптирована, при среднем уровне – адаптирована, а при высоком – адаптирующая. Однако следует отметить, что творческий процесс никогда не дается им легко, а почти всегда сопровождается разными лишениями – материальными и духовными. Интенсивное концентрирование на духовных ценностях, стремление к совершенству часто заставляет их уделять недостаточно внимания материальным потребностям и спокойной жизни. По этой причине люди, высоким уровнем развития психики, даже при достижении удачи, себя чувствуют хуже в обществе, чем люди со средним уровнем развития психики.

Следующий критерий, который считается показателем зрелости личности, – это гибкость. По А.В. Карпову, гибкость – это способность личности предлагать разные мысли, способность двигаться от одной точки зрения к другой, используя разные стратегии¹⁶. В области психологии, гибкость обычно считается особенностью мышления. Большинство работ относительно гибкости определяют ее, как способность находить разные решения в трудных ситуациях. Однако гибкость имеет другую характеристику в социальных взаимоотношениях. В отличие от мыслительных процессов, где гибкость основывается на информации, в разных социальных взаимоотношениях информация, часто, не имеет определяющей роли в проявлении гибкого поведения. В меняющихся условиях, при поиске решений, личность больше основывается на собственных сильных сторонах, то есть проявляет то, что для него легче и что приносит ему успех. Объяснение гибкого поведения часто не понятно с их стороны, т.к. оно проявляется само собой, как ответ проблемной ситуации. Гибкость прямо связана с адаптационными навыками. Однако решающим фактором является то, какими ресурсами проходит адаптация. В процессе реакции на проблемные ситуации, личность сталкивается с собственными эмоциональными переживаниями и некоторыми фиксированными или общепринятыми мыслями. Эти явления выступают в роли механизмов взаимоотношений с миром с точки зрения гештальт-психологии. П. Гудман (1911-1972), выдвинул понятие «Self» –беспрерывный процесс творческой адаптации внутреннего мира личности и внешней среды. Он выделяет понятия Эго, я от понятия Селф, считая, что селф – это особый процесс для каждой личности, характеризующий особенность реакций личности в данный момент в данной среде. Селф – это не только существование личности, но ее существование в мире, который меняется, в зависимости от ситуации. Граница между личностью и миром называется граница контакта.

Ф. Перлз отмечал, что изучение функций личности предполагает исследование происходящего на границе контакта между личностью и окружающим его миром. На этой границе происходят все психологические явления. Мысли, поведение, эмоциональные переживания личности – это способ взаимовлияния, который позволяет личности быть в данной ситуации. По Перлзу, происходящий контакт – это цикл удовлетворения потребностей личности, которая состоит из нескольких фаз¹⁸. В гештальтпсихологии разные авторы предлагают разное количество фаз в цикле контакта, однако, они позволяют объяснить, где происходит нарушение или блокирование. Если контакт с миром сложен для личности, то она выбирает некоторые механизмы, которыми избегает от прямого контакта. Соответственно эти механизмы получили название механизмов избегания, которые выражаются в разных этапах контакта. Часто эти механизмы проявляются без особого понимания, т.е. личность принимает это, как обычный тип поведения или как характер. Только при появлении психологической проблемы, анализ позволяет понять, что именно происходит между личностью и окружающим миром. На пути к удовлетворению потребностей, личность встречается с множеством препятствий, которые не позволяют циклу полноценно реализоваться, и он нарушается, этим оставляя незаконченным начатый цикл. Последний выступает в роли незавершенного гештальта. Таким образом, механизмы избегания и сопротивления в поведении личности выступают в роли стабильно и постоянно проявляющихся явлений и характеризуют ее. Принято

считать, что селф выполняет свои функции тремя способами – как ИД, Эго и личность (personality). Внутренними стимулами Ид являются жизненно важные потребности, Эго – это активная функция или осознанный отказ, который выражается в том случае, когда человек осознанно и ответственным образом ограничивает или расширяет контакт с внешней средой, исходя из собственных потребностей и желаний. Нарушение этой функции рассматривается как потеря функции Эго, которая одновременно является и защитным механизмом, и механизмом избегания для эго. В кажущейся безвыходной ситуации для защиты эго, личность использует различные защитные способы, чтобы выжить. Согласно этому, функция эго нарушена и появляется необходимость защиты. Некоторые гештальтисты считают это явление сопротивлением адаптации. Функция индивида – это представление человека о собственном образе. Она позволяет познать собственные границы ответственности. Именно эта функция решает, как именно человек интегрирует свой прошлый опыт в жизни, как осваивает все, что происходит в жизни таким образом формирует существование собственной личности. Интересно сопоставление этого подхода и комментария У. Джеймса насчет самоуважения. У. Джеймс считал, что человек уважает себя настолько, насколько ему удастся успешно осуществить собственные стремления. Реализовывая собственные стремления и оценивая их как удачный опыт, человек приходит к самодостаточности. Таким образом, это является целеустремленным и успешным опытом, по которому формируется уважение к самому себе и качество собственного бытия. Обсудим механизмы, которые выражаются в поведении личности в то время, когда происходит нарушение контакта. Эти механизмы – особенная форма, по которой люди сопротивляются сложным для себя ситуациям. Они позволяют личности выживать, адаптироваться к внутренним и внешним условиям. В зависимости от того, какие механизмы использует личность, решается какая именно сторона превалирует – внешняя среда или внутренние потребности. По Лазурскому, адаптированным считается та личность, которая живет в согласии с собственными потребностями и ограничениями внешней среды. Гештальт объясняет способы их выражения. Как пример такого механизма можно взять интроекцию, которая лежит в основе процесса воспитания. Личность развивается, усваивая то, что уже есть в ее окружении. Это нормы, правила, типы поведения принятые в окружении, которые часто звучат в виде советов, пословиц, приказов и обязательств. Эти элементы усваиваются личностью тремя способами – принимаются беспрекословно и становятся убеждениями; не принимаются на духовном уровне, однако проявляются в их поведении, одновременно оставаясь чужеродным элементом в психике; не принимаются ни духовно, ни в поведении, однако могут проявляться в противоположной форме, которая не является решением личности, а скорее жалоба, которая создает специфичную связь между поведением и интроекцией. При наличии интроекций, личность действует в соответствии с принятыми убеждениями и адаптируется к внешней среде, отказываясь от собственных потребностей. В то время как интроекции во внешней среде имеют потребность в переосмыслении и адаптации к ним.

Следующий механизм – это проекция, которая часто рассматривается как обратный интроекции механизм. Если при интроекции личность берет ответственность на себя за то, что принадлежит окружению, а не его собственное убеждение, то при проекции окружению приписывается то, что принадлежит личности. Другими словами, при интроекции селф насыщен внешним миром, а при проекции селф выходит из своих границ и сам насыщает внешний мир. Проекция – это один из видов сопротивления, известных в психологии, однако она имеет также положительную функцию. Она позволяет другому понять так, как он переживает это. По Перлзу, внешний мир становится полем боя, где встречаются внутренние конфликты личности. Другая ситуация при ретрофлексии, где личность делает сама собой то, что бы желала получить от других людей. Можно сказать, что здоровая ретрофлексия – это важная часть функции социализации, и она приводит к зрелости. Таким образом, перечисленные механизмы

делают контакт с миром неполноценным, если выражаются в крайней форме. Здоровая, не крайняя форма каждой из них – это важные условия для развития личности, а их нарушение приводит к следующему виду: при слиянии практически отсутствуют границы между личностью и другими людьми, при интроекции внешний мир насыщает психику личности, не позволяя иметь собственное, при проекции личность сама заполняет внешнюю среду, приписывая ей все то, что принадлежит его миру, а при ретрофлексии личность делает с собой то, что захотела бы видеть в окружающем мире.

При другом механизме, который называется дефлексией, личность избегает реального прямого контакта и направляет свою энергию не в ту сторону, в которую изначально желал. Это бессознательные отвлекающие маневры. Однако, при частом проявлении она не позволяет вступать в контакт и личность непрерывно не ведет себя так, как подобает ему и данной ситуации. Часто это может достигать странностей, т.к. все, что делается, не соответствует реальности. Использование этого механизма выражается в коммуникативных способностях, когда личность старается выразить свое отношение не прямым образом, а кодирует это так, что обеспечивает его безопасность, однако не позволяет реально представиться.

Внешне, кажется, что личность адаптирована к окружению и общается без помех. Однако, непрерывные избегания приводят личность к подавлению собственных потребностей.

Еще один механизм, который проявляется во время контакта, называется профлексией. Она выражается как сопоставление или смесь проекции и ретрофлексии. В этом случае, личность относится к другому так, какое отношение желал бы получить от него. Например, личность хвалит другого, потому что хочет получить похвалу от данного человека.

Таким образом, после обсуждения типов поведения и характеристик их формирования, приходим к выводу, что личность в постоянной борьбе с внутренним миром и внешней средой. Имеется задача – адаптироваться к среде, где личность живет и действует. Тип сопоставления собственных потребностей и внешней среды выражается в характере личности. Он может быть удобным, дешевым, приемлемым для окружающих и тоже самое для личности, однако в обоих случаях личность встречается с конфликтом: или с окружением или с самим собой. Тот тип сопоставления, который позволяет развить психический и физический потенциал личности, создавать и созидать в окружающей среде, делая более удобной и передовой для него и человечества, считается наивысшим уровнем развития личности.

Библиографический список

1. Аверин В. А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Бехтерев В.М., Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности. – СПб.: Алетейя, 1999. – 309 с.
3. Гингер С., Анн Гингер А., Гештальт-терапия контакта. – М.: ИОИ, 2016. – 320 с.
4. Ждан А.Н., История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. – 5-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 576 с.
5. Лазурский А.Ф., Классификация личностей / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясичева. – Петербург: Гос.издат(впервые издано в журнальном варианте, начиная с 1915 г.по 1921г.). – Ленинград: Гос. издат.: 1921. – 401 с. (3-еизд.: Ленинград: Гос. издат, 1924. – 290 с.).
6. Маслоу А., Мотивация и личность, Перевод А.М.Татлыбаевой Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970. – СПб.: Евразия, 1999.
7. Петросян Л.А., Психологические закономерности профессионального развития личности: Монография. – Ереван, 2016. – 284 с.

8. Психологические теории и концепции личности, краткий справочник, В кн.: Горностай П., Титаренко Т. (ред.) Психология личности: словарь-справочник. – К.: Рута, 2001.
9. Психология самосознания, хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – 672 с.
10. Райгородский Д.Я., Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – 448 с.
11. Рыбалка В., Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – 872 с.
12. Субъект и объект практического мышления: Коллективная монография / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. – Ярославль: «Ремдер», 2004. – 320 с.

1.11. ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТНОСТИ В ПОСТПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Прекращение активной профессиональной деятельности, связанной с выходом на пенсию, изменяет социальную ситуацию жизни человека и может по-разному повлиять на разных людей, как в прогрессивную, так и в регрессивную сторону. По мнению Н.А. Ермак «...выход на пенсию – это переходная фаза в жизни каждого человека, которая несёт много изменений. Меняются социальный статус и связанный с ним образ жизни, социальные роли и привычное поведение, круг общения и самовосприятие. Человек снова, как в юности, поставлен в ситуацию самоопределения, выбора стратегии дальнейшей жизни» [3].

В последние десятилетия психологическая наука стала проявлять весомый интерес к проблеме старения человека и развитию личности в пожилом возрасте [1; 2; 6].

Тенденция старения населения как следствие увеличения продолжительности жизни побуждают ученых переосмыслить закономерности развития личности пожилых людей. Поэтому в настоящее время опубликовано немало научных работ, посвященных вопросам геронтологии. На сегодняшний день наиболее изученными являются такие вопросы, как особенности когнитивных функций и проблемы эмоциональной сферы и эмоционального благополучия у людей пожилого возраста. В последнее время ученые стали уделять внимание проблеме особенностей и возможностей самоактуализации и проблеме будущего, связанной, как правило, с прогнозом ухудшения состояния здоровья людей «третьего возраста».

Л.И. Анцыферова, Я.А. Сурикова считают, что «с возрастом люди склонны изменять отношение к событиям своей жизни, при этом неприятные события часто теряют свою значимость. Более того, многие люди проявляют способность «позитивного психологического изменения истории своей жизни», чаще вспоминают события, которые оцениваются ими как эмоционально положительные. Это подтверждают и данные зарубежных исследователей (Л. Кастенсен, В. Мазер, С. Руфф, С. Чарлз и др.). В исследовании К. В. Костенко рассмотрена проблема взаимосвязи субъективной картины жизненного пути и удовлетворенности в пожилом возрасте. Автор пишет о том, что в пожилом возрасте наблюдается временная децентрация в прошлое, при этом отмечается склонность пожилых людей оценивать прожитую жизнь как более позитивную, а будущее наполнять негативными событиями. По мере взросления уменьшается интерес к будущему, снижается значимость достижений в профессиональной сфере, общая осмысленность жизни, восприятие текущего момента жизни как эмоционально насыщенного, вера в управляемость жизни, разнообразие и оригинальность целей; вместе с тем увеличивается целевая направленность на благополучие детей, ориентация на спокойную комфортную жизнь» [6].

Однако в ряде исследований пожилого возраста недостаточно внимания уделяется анализу факторов старения, оказывающих существенное влияние на специфику

взаимодействия пожилых с окружающим миром, прежде всего, с близкими значимыми людьми, а также на временную перспективу личности пожилых людей. В период старения человека понимание особенностей временной перспективы особенно актуально, поскольку именно в данном возрасте в осознании временной перспективы происходит сильный сдвиг: удлиняется прошлое и сокращается настоящее. Будущее воспринимается кратко или совсем отсутствует. Чем дальше располагается событие во временной перспективе, тем ярче оно окрашено эмоционально. Прошлое как бы присутствует в настоящем. Бег времени замедляется, поэтому происходит гипертрофированность, «растягивание» событий. Как правило, жизнь пожилого человека в нашей стране небогата событиями, однако они заполняют собой все его индивидуальное пространство и время. Событие, которое воспринимается молодым как незначительный эпизод, для пожилого становится делом целого дня. Ф.Зимбардо, Ж.Нюттен и др. указывают, что временная ориентация индивида может иметь сильное влияние на его мысли и поведение и может служить одним из главных механизмов психической регуляции поведения человека в старости. А ощущение собственного эмоционального благополучия, в свою очередь, будут важным условием сохранения психического и физического здоровья [4; 5].

Неразработанные вопросы геронтопсихологии могут являться серьезным препятствием для создания целостной теории развития личности в пространстве и времени всей ее жизни, а также для построения концепции психологического сопровождения кризисов личности в период поздней зрелости.

Таким образом, целью нашего исследования является анализ особенностей временной перспективы в постпрофессиональном периоде.

В качестве методического инструментария были использованы следующие методики:

1. Опросник «Временная перспектива» (ZTPI) (Ф. Зимбардо, в адаптации А. Сырцовой), изучающий различные профили временной перспективы.
2. Проективная методика С.М. Меджидовой «Я в прошлом, настоящем, будущем» способствует изучению психологического времени личности.
3. Методика «Метод мотивационной индукции» Ж. Нюттена является высоко информативным методом изучения мотивационной сферы и временной перспективы будущего.

Для статистической обработки количественных данных применен критерий Н-Крускана-Уоллиса и коэффициент корреляции r-Спирмена.

Исследование проводилось с людьми пожилого возраста 60-67 лет на базе Региональное отделение Союза пенсионеров России (РО СПР) Белгородской области. Всего в исследовании участвовало 60 человек.

Исследование особенностей временной перспективы у людей пожилого возраста проводилось с целью поиска ответа на один из основных вопросов нашего исследования: каковы особенности временной перспективы у людей пожилого возраста?

Результаты исследования представлены на рисунке 1.

В первом этапе исследования была проведена диагностика системы отношений личности ко времени. Процентное соотношение группы пожилых людей по ведущему фактору представлено на рис. 1.1.

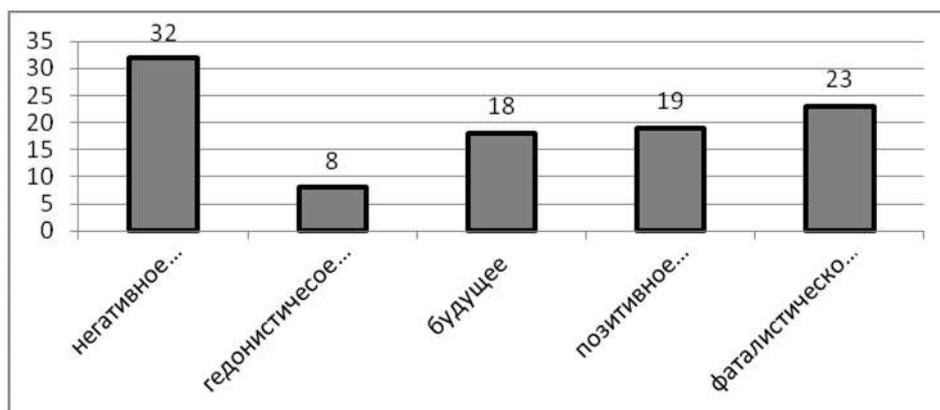


Рис. 1.1. Распределение пожилых людей в зависимости от преобладания факторов временной перспективы (в %)

Из данных рисунка видно, что у 32% пожилых людей из всей выборки преобладает показатель неприятия общего пессимистического, негативного отношения к своему прошлому, что связано с неприятными, травматическими событиями в прошлом.

Высокие значения фактора восприятия позитивного прошлого, наблюдаются у 19% пожилых людей. Эти испытуемые принимают события прошлого как опыт, способствующий их развитию и стремятся найти опору в воспоминаниях о прошлом, что отражается в большой протяженности ретроспективы. Этим людям характерны весома субъективная значимость прошлого и доминирование воспоминаний о том, что «раньше все было лучше» при обесценивании настоящего и будущего. Психологическое настоящее воспринимается как нестабильное. Реализация жизненно важных целей представляется испытуемым мало вероятной, в связи с чем, перспективы будущего обесцениваются, а протяженность психологического будущего ограничена.

У 8-ми % выборки доминирует фактор гедонистического настоящего, при котором настоящее депривированно от прошлого и будущего. Люди с развитым гедонистическим представлением на настоящее живут по принципу «здесь и сейчас». Гедонисты эмоциональны, склонны совершать легкомысленные поступки, любят веселые и людные мероприятия, тяжело переносят рутину.

У пожилых людей с развитыми гедонистическими представлениями на настоящее и выраженной негативной составляющей временной перспективы будущего выявляется недостаток эмоциональных ресурсов. Им необходимо незамедлительное удовлетворение своих потребностей и желаний. Однако такого типа поведение затрудняет развитие временной ориентации на будущее, предусматривающей умение отказываться от удовлетворения актуальных желаний ради достижения будущих целей.

У 23% пожилых людей выявлен фактор восприятия фаталистического настоящего. Они считают, что настоящее изначально предопределено судьбой. Фаталистическому представлению о настоящем, соответствуют чувство беспомощности, неверие в возможность самостоятельно изменить жизнь к лучшему. Это объясняет пассивную позицию относительно собственного настоящего. Кроме того, испытуемым данной группы присуще застревание при обдумывании событий настоящего и планировании ближайшего будущего, а порой и вовсе избегают планирования деятельности, выходящей за пределы ситуативной необходимости.

Ориентации на будущее выявлена у 18% выборки. Временная ориентация на будущее включает в себя осознание взаимосвязи между нынешними и будущими желаемыми событиями. Респондентам этой группы свойственны активная позиция относительно собственной жизни и наличие целей и планов на будущее. Их поведение ориентировано на достижение поставленных целей.

Таким образом, жизнь большинством пожилых людей описывается как сложная, неоднозначная, но, в то же время, предопределенная. Отмечается тенденция к

фатализации судьбы и жизненного пути человека, ощущению предначертанности жизни.

Далее мы выявляли у испытуемых уровень реалистичности, позитивности и сформированности образа будущего (методика «Я в прошлом, настоящем, будущем»).

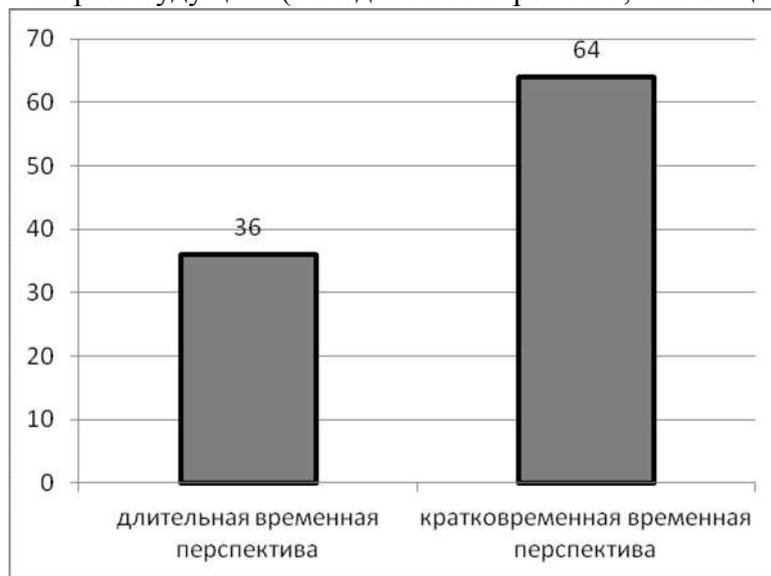


Рис. 1.2. Распределение пожилых людей в зависимости от преобладания жизненной перспективы во времени (в %)

Анализируя данные о преобладании жизненной перспективы во времени (рис. 1.2) можно сделать вывод, что временная перспектива лишь 36% пожилых людей ориентирована более, чем на 5 лет, остальные 64%, ограничиваются перспективой от 1 года до 5 лет вперед.

Наличие большей доли пожилых людей с кратковременной временной перспективой возможно объясняется тем, что у них повышается уровень тревожности в связи с переменной привычного образа жизни, частичной утратой социальных контактов и близких им людей. У большинства респондентов выявлен заниженный уровень притязаний, они не уверены в завтрашнем дне, и, соответственно, и в том, как сложится их жизнь. Все это делает их представление об отдаленном будущем пессимистичными.

Результаты данного исследования соотносятся с другими работами отечественных ученых, изучавших особенности пожилого возраста [1; 6]. С выходом на пенсию и изменением привычного образа жизни, пожилые недооценивают свои возможности и считают, что многие цели становятся недостижимыми. Не задумываются над тем, что необходимо для достижения лучшего результата.

Вышеуказанный факт подтверждает и анализ ответов испытуемых о реалистичности восприятия образа будущего (рис. 1.3). Было отмечено, что позитивный образ будущего выявлен лишь у 16% испытуемых, 54% испытуемых негативно оценивают свое будущее, а у 30% нет явной динамики в будущее, по сравнению с настоящим.

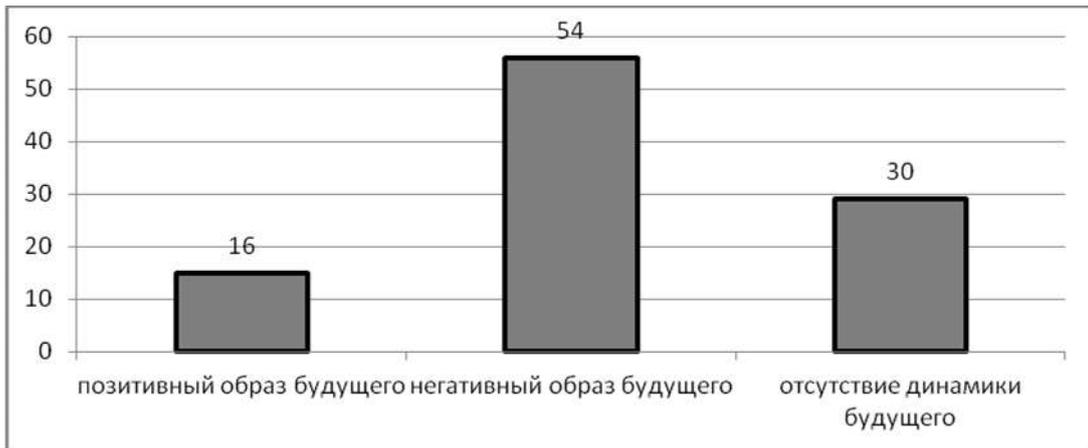


Рис. 1.3. Распределение пожилых людей в зависимости от преобладающего образа будущего (в %)

Полученные результаты можно связать со страхом перед будущим, который вполне объясним в данной возрастной группе. Лишь небольшое количество испытуемых осознают свою временную перспективу и свое место в будущем, пусть и не далеком. Большая же часть испытуемых живет настоящим.

Исследования содержания мотивации и временной перспективы через анализ целей у людей пожилого возраста было проведено с помощью Метода мотивационной индукции. В результате отмечено, что количество желаний говорит о жизненной активности и насыщенности жизни человека. Чем больше у человека потребностей и желаний, тем активнее он стремится сделать свою жизнь насыщенной и интересной. Таким образом, наличие в списке большого количества желаний говорит об активной жизненной позиции испытуемых (36%), а заполненный меньше чем на половину список позволяет судить о приземленности желаний и пассивности респондентов (51%).

Что касается реализации потребностей во времени, то большая часть опрошенных (61%) в своих желаниях отмечают то, что есть в их жизни на сегодняшний день, с чем им бы не хотелось расставаться. В целом, у большинства опрошенных преобладает тенденция кратковременной жизненной перспективы, они хотят, чтобы их желания скоро сбылись (81%). Люди пожилого возраста испытывают некую тревогу по поводу своего будущего и поэтому не готовы строить долговременные планы. Однако 17% опрошенных имеют несбыточные желания. Такие нереальное желание, как например «мир во всем мире», помогают человеку открывать новые грани реальной действительности, в которых можно по-новому реализовать себя и свои потребности, не ограничиваясь в условиях настоящего.

Самыми актуальными мотивационными категориями в образе будущего являются стремление к пассивному отдыху, что, в целом, может свидетельствовать об усталости или эмоциональном неблагополучии личности. Данные шкалы «Поиск социальной поддержки», говорят о наличии у опрошенных стремления к контактам с другими людьми и совместной деятельности. Обращение за помощью и поддержкой к окружающим имеет разные мотивы: отвлечение, решение проблем, утешение, получению информации (рис. 1.4).

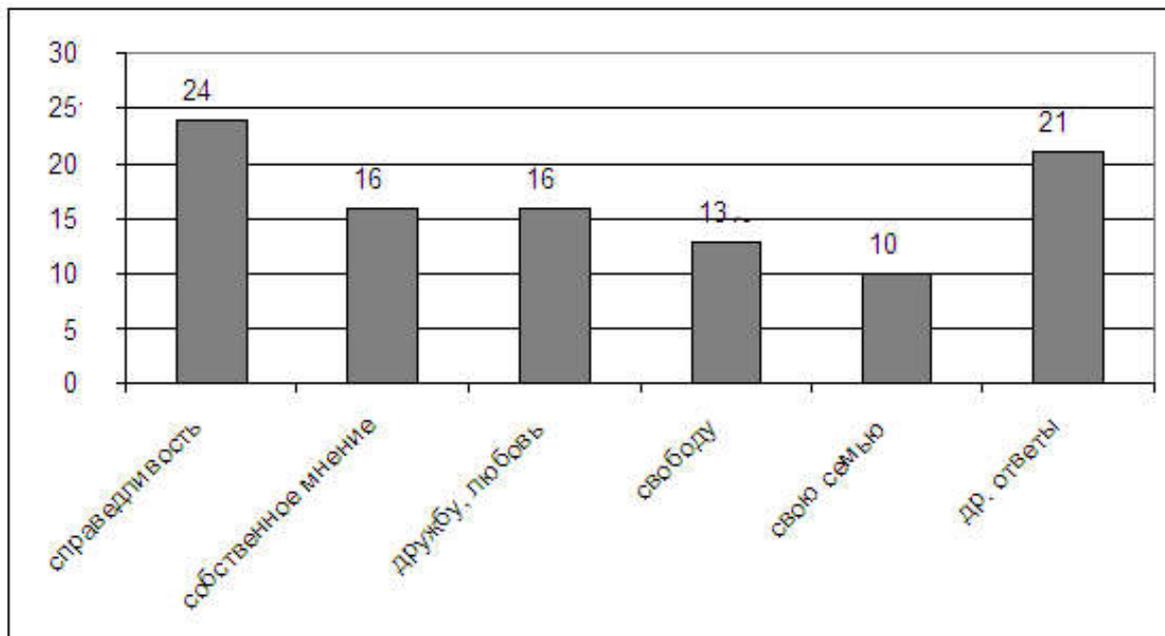


Рис. 1.4. Распределение пожилых людей в зависимости от преобладания жизненно важных аспектов (в %)

Рассмотрим важные аспекты во временной перспективе у испытуемых пожилого возраста (рис. 1.4). Многие пожилые люди думают о членах семьи, (вопр. №7, 9, 18 и т.д.). Ответы на вопросы №27,28,36 позволяют судить о наличии страха одиночества. Значимыми события в будущем являются решения задач социализации. Акцент делается на событиях-целях, позволяющих обеспечить самостоятельное и независимое существование, а также события, связанные со здоровьем и межличностными отношениями (материальная независимость, встречи с родными, друзьями и т. д.).

По ответам можно также выявить слабую способность к планированию деятельности у многих людей пожилого возраста, т.к. ответы на идентичные вопросы в большинстве своем расходятся, пожилой человек не может определить, что для них важнее, чего хотелось бы и как этого добиться.

Обобщая полученные нами данные относительно особенностей временной перспективы в пожилом возрасте, можно отметить следующие:

- В целом совокупное видение человеком событий собственной жизни, пожилых характеризуется значимостью событий, связанных со сферой межличностных контактов и увлечениями. Противоречивость жизненной позиции испытуемых характеризуется с одной стороны, преимущественной ориентацией на стабильность во всех сферах жизнедеятельности, с другой – пассивностью личности, избеганием ответственности за реализацию поставленных целей, склонностью к составлению планов, не имеющих реальной опоры в настоящем, либо вовсе их отсутствие. Наиболее стрессогенными событиями выступают нарушение здоровья, межличностные взаимоотношения, материальные затруднения.

- Большинству людей пожилого возраста характерна ориентация в прошлое, они считают, что планировать будущее бессмысленно. Все же у трети опрошенных выявлена потребность в обеспечении собственного будущего. Им свойственно прилагать усилия для достижения желаемых результатов и находить средства для реализации собственных представлений о желаемом будущем.

- Потребности человека служат источником его активности. Если мотивационно-потребностная сфера человека ограничена или человек перестает искать различные способы удовлетворения своих потребностей, то и ресурс для его постоянной активности слабеет. Если же у пожилого человека сохраняются потребности, мотивирующие его на

реализацию своих желаний, то эти же самые потребности и заставляют его преодолевать различные недуги.

Таким образом, преобладание позитивных событий в субъективной картине жизненного пути над негативными, наличие в жизни позитивного опыта, а также активное и приятное времяпрепровождение приводит к гармонизации личности пожилого человека. При оказании психологической помощи личности на этапе кризиса социально-психологической адекватности, основная задача состоит не в устранении объективных трудностей, а в оказании помощи в поиске положительных сторон жизни вне профессиональной деятельности, выявлении психологических, физиологических и духовных резервов, которые помогли бы людям пожилого возраста чувствовать себя комфортно и противостоять наступлению беспомощной старости.

Библиографический список

1. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004 – 413 с.
2. Боженкова К.А. Особенности восприятия жизненного пути пожилыми людьми с опытом переживания геронтологического насилия // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 1-14. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.2.32416 – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32416 (Дата обращения: 04.09.2020).
3. Ермак, Н.А. Личностное развитие в пожилом возрасте [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов III Всероссийской науч. – практ. конф. 30 сентября 2008 г. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС – изд-во «СИБ-ПРИНТ», 2008.– С. 13-17. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnoe-razvitiye-v-pozhilom-vozhraсте> (Дата обращения: 04.09.2019).
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
6. Сурикова Я. А. Особенности временной перспективы пожилых, проживающих в условиях социальной изоляции // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vremennoy-perspektivy-pozhilyh-prozhivayuschih-v-usloviyah-sotsialnoy-izolyatsii> (Дата обращения: 19.03.2020).

Глава 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Глобальные изменения социальных и экономических условий жизни нашего общества, развитие рыночных отношений оказали существенное влияние на современную школу. Актуальность проблемы профориентации как общественной проблемы проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и неадекватно этому сложившимся субъективными профессиональными устремлениями молодежи. Старшеклассники должны осознать, что добиться успеха может только тот, кто имеет соответствующую профессиональную подготовку, обладает способностью приспосабливаться к изменившимся условиям труда. Профориентационные мероприятия в общеобразовательных учреждениях могут послужить вспомогательным средством для реализации следующих задач:

- формирование профессионального самосознания старшеклассников, включающего образ будущей профессии;
- подготовка старшеклассников к осознанному и самостоятельному выбору профессии;
- профессиональное самоопределение как важная характеристика социально-психологической зрелости личности старшеклассника.

В настоящее время профориентационная работа с учащимися старших классов является одной из приоритетных направлений в работе школы. Многие ученики старших классов из-за неопределенности и не информированности по окончании школы выбирают не ту специальность, которой хотели посвятить свое будущее. Е.Климов выделил четыре рода феноменов приобщения к труду, что непосредственно связано с профориентацией:

- индивидуальное самоопределение;
- суммарный эффект самоопределения индивидов, относящихся к большой группе;
- область практических воздействий на профессиональное самоопределение;
- практическое руководство самоопределением молодежи как массовым социальным процессом [3].

Из вышеотмеченного явно, что профессиональное самоопределение, или профориентация, имеет достаточно неоднозначный характер. Профессиональное самоопределение осуществляется в течении всей жизни и непосредственно связано с самореализацией. В качестве одной из важнейших задач психологического сопровождения в школе, можно рассматривать – активацию профессионального самоопределения оптантов на начальном этапе профориентации, связанном с осмыслением выбираемой профессии на уровне мотивационно-ценностной сферы личности старшеклассника [1].

Относительно психологической оценки профессионального самоопределения и самостоятельности можно сказать следующее: оценивание личности старшеклассника в связи с проблемой выбора профессии сопряжено с рядом вопросов, которые могут решаться в рамках профессионального психологического сопровождения – как формы работы, при которой право выбора профессии остается за оптантом, а работа направлена на помощь человеку, пытающемуся разобраться в оценке своих способностей и склонностей [6]. На сегодняшний день достаточно сложно дать прогноз в плане успешности оптанта в его будущей профессиональной деятельности, что объясняется следующими положениями:

во-первых, психодиагностические тесты интеллекта констатируют только достигнутый уровень развития на данный момент, не выявляя задатков, а в соответствии с принципом развития психики достигнутый уровень будет меняться на протяжении жизни, а тем более в период юности, т.е. точный, окончательный учет и прогноз этих изменений невозможен;

во-вторых, на стадии оптации старшеклассников, достаточно сложно выявить индивидуальный стиль деятельности;

в-третьих, на сегодняшний день, высказывается сомнение в отношении наличия универсальных методик для психодиагностики профессиональной мотивации – как одного из важнейших показателей продуктивности деятельности. Установлено, что от силы и структуры мотивации зависит продуктивность деятельности, более того, многие исследования подтверждают идею относительно того, что внутренняя профессиональная мотивация может даже компенсировать недостаток способностей;

в-четвертых, отмечается, что для ряда сложных профессий не эффективна разработка общепринятых профессиограмм [4, с. 50].

Несмотря на наличие вышеперечисленных проблем, результаты, полученные в ходе исследования оптантов с помощью психологического оценивания, помогают выявить профессиональную направленность личности и его отношение к своей профессии. Для старшеклассников оно сопровождается и пополняется самостоятельностью.

Самостоятельность как личностной фактор обеспечивает профессиональное становление личности на протяжении всей ее профессиональной деятельности. Чем больше развита самостоятельность, тем уверенно старшеклассник решает задачи профессионального самоопределения, планирует свое будущее и успешно решает вопросы самореализации [5, 2, 4]. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, которое играет немаловажную роль в формировании образа Я-профессионала. Осуществление себя в профессии основывается в информированности личности на этапе профессиональной деятельности.

Профессиональное информирование является необходимым элементом начального этапа проведения профессиональной ориентации оптантов. Профессиональное информирование связано с предоставлением старшеклассникам самостоятельности для наиболее полных, разноаспектных и достоверных сведений о различных профессиях с целью формирования у них максимально объективных представлений как о самой профессии, так и о требованиях, которые предъявляет профессия к человеку [2]. У старшеклассников в течение предшествующих лет развития сложились как определенные отношения к разным областям науки, представления о многих профессиях, самооценки своих возможностей, так и ориентировка в социально-экономической ситуации, и представления о запасных вариантах выбора профессии, что в сумме характеризует состояние внутренней (психологической) готовности к вступлению на путь профессионального обучения и дальнейшего личностного развития.

С этой целью были проведены исследования среди старшеклассников, которые позволили выявить влияние самостоятельности на успешность профессионального самоопределения.

В исследовании приняло участие 60 старшеклассников. Были использованы следующие методики:

- «Опросник профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной);
- опрос для выявления выбираемой профессии каждым респондентом;
- дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова и «Опросник самостоятельности».

Анализируя полученные данные по «Опроснику профессиональных склонностей» и согласно опросу, было выявлено, что выбор будущей профессии учениками часто не соответствует их склонностям. Результаты по опроснику представлены в процентах:

- 1) работа с людьми – 44,
- 2) исследовательская деятельность -17,
- 3) практическая деятельность – 8,
- 4) эстетическая деятельность – 9,
- 5) экстремальная деятельность – 10,
- 6) экономическая деятельность -12.

Вышесказанное наглядно можно представить в виде гистограммы (рис. 2.1).

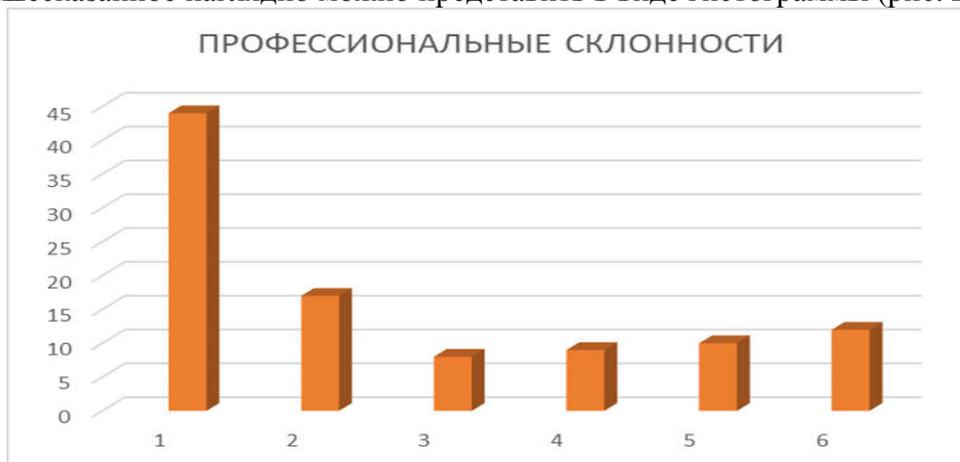


Рис. 2.1. Профессиональные склонности

Основываясь на данных опроса респондентов по выбору профессии, была получена интересная информация относительно их востребованности: юрист, врач, экономист, программист, журналист, психолог, политолог. Остальные профессии не имели приоритета для выбора со стороны старшеклассников. Опросник самостоятельности позволил респондентов разделить на группы, где явно видно, что не все старшеклассники воспользовались своей самостоятельностью для выбора будущей профессии.

Старшеклассники, у которых показатель самостоятельности был низким, в прогностическом плане более подвержены психологическим проблемам в связи с адаптацией к профессии. Возможно также доминирование тенденция к подчинению, использованию стереотипных моделей при решении профессиональных задач.

По методике дифференциально-диагностического опросника были получены следующие результаты (рис. 2.2):

- Человек-Человек (54%).
- Человек-Художественный образ (30%).
- Человек-Природа (5%).
- Человек – Техника (9%).
- Человек – Знаковый образ (2%).

Полученные данные указывают, что испытуемые предпочитают профессии типа Человек-Человек, связанные с обслуживанием людей, общением, что совпадает с показателями предыдущей методики.

На наш взгляд подобная ситуация во многом обусловлена отсутствием или недочетами в организации проведения профессионального консультирования в школе.

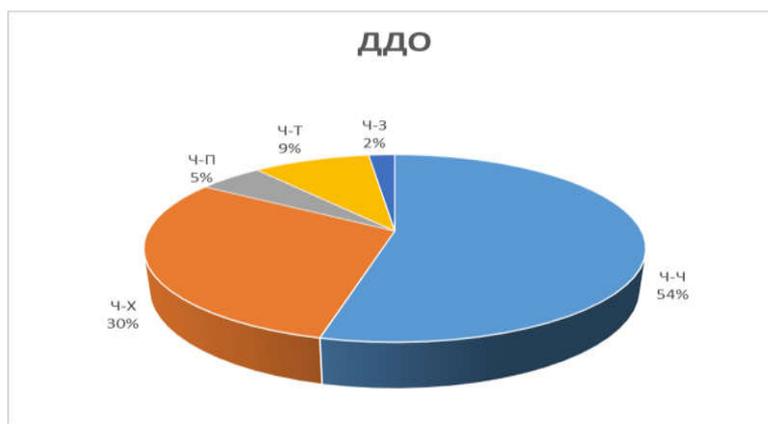


Рис. 2.2. Дифференциально-диагностический опросник

Проблема профессиональной ориентации старших школьников при помощи психологического сопровождения на сегодняшний день остается актуальной, но с прикладной точки зрения имеются недочеты в организации и психологическом сопровождении в школе. С этой позиции целесообразно систематизировать этот процесс, включив в него такие элементы как беседы, тренинги, групповые работы по выявлению основных факторов профессионального самоопределения: осознание ценности общественно полезного труда; общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране; осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации; установка профессиональной цели; согласование мечты с другими важными жизненными целями. Психологическое сопровождение, консультирование, с использованием специальных тестовых батарей, позволит реально оценить способности, интересы и склонности старшеклассников, что в свое очередь положительно повлияет на эффективность при выборе профессии.

Библиографический список

1. Алкыбаева Г.Ж. Ценностная детерминация поведенческих реакций испытуемых с выраженными специальными способностями в ситуациях познавательного противоречия // Материалы конференции «Тенденции развития психологической науки на пороге XXI века». – Караганда: Изд-во КарГУ, 2000. – С. 18-25.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.
3. Климов Е. А., Психология профессионального самоопределения. – М., Академия, 2007. – 302 с.
4. Папоян В.Р., Галстян А.С. и др. Психологическое сопровождение и профессиональное самоопределение в системе образования // сборник материалов. – Ереван: изд. ЕГУ, 2015. – 76 с.
5. Пряжников Н. С., Методы активизации профессионального и лично-стного самоопределения. – Воронеж, 2002.
6. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2005. – 128 с.

2.2. ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблема личностного и профессионального самоопределения старших школьников достаточно актуальна в настоящее время. При общем внимании ученых данная проблема активизировалась только в последние годы в связи с модернизацией

системы российского образования и переходом к профильному обучению на старшей ступени общеобразовательной школы.

Даже в современных профориентационных программах личностному развитию старшеклассника либо не уделяется внимания, либо учитываются отдельные компоненты личностного самоопределения, такие как навыки целеполагания, мотивация и т.д. Но даже к этим немногим характеристикам часто обращаются формально. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте рассматривалось в работах Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, К.А. Абульхановой-Славской и других. Анализ литературы по проблеме личностного самоопределения показывает, что большинство авторов рассматривает его как определение своего местонахождения, круга интересов, позиции. Смысл личностного самоопределения – некоторая структурированность личностного потенциала, упорядоченность индивидуально-психологических свойств.

В старшем школьном возрасте на первый план выходит необходимость определения своего места в жизни, формируются ключевые для этого возраста потребности в личностном, а, следовательно, в профессиональном самоопределении. Н.С. Пряжников под профессиональным самоопределением понимает поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой трудовой деятельности [1]. В нашем исследовании большую роль имели работы отечественных педагогов и психологов, занимавшихся изучением личности старшего школьника (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, И.В. Дубровина и др.), а также исследования, посвященные проблеме профессионального самоопределения (Л.И. Божович, Л.Г. Борисова, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.).

Цель данного исследования заключается в изучении связи профессионального и личностного самоопределения старшеклассников. Мы предположили, что существует связь между показателями профессионального и личностного самоопределения у старшеклассников, а именно: выраженность склонности к работе с людьми связана с выраженностью показателя личностного самоопределения «процесс жизни», выраженность склонности к исследовательской деятельности связана с выраженностью показателя личностного самоопределения «результат жизни»; выраженность склонности связана с выраженностью показателя личностного самоопределения «цель жизни».

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы были использованы следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев); «Опросник профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной).

В исследовании приняли участие 80 старшеклассников школ г. Белгорода, из них 40 человек – учащиеся 10 классов, 40 человек – учащиеся 11 классов. Возраст – от 16 до 18 лет.

Тест смысложизненных ориентации (Д.А. Леонтьев) является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Цель методики – исследование представлений старшеклассников о будущей жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь.

Опросник профессиональных склонностей (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной) позволяет выявить выраженность следующих параметров: склонность к работе с людьми, склонность к исследовательской деятельности, склонность к работе на производстве, склонность к эстетическим видам деятельности, склонность к экстремальным видам деятельности, склонность к планово-экономическим видам деятельности. В зависимости от набранных баллов определяется выраженность той или иной склонности:

- ярко выраженная профессиональная склонность;
- средне выраженная профессиональная склонность;
- слабо выраженная профессиональная склонность;

– профессиональная склонность не выражена.

Для подтверждения гипотезы исследования были использованы методы статистической обработки данных: U-критерий Манна Уитни (для выявления различий), корреляционный анализ Пирсона.

На рисунке 2.3 представлены средние значения показателей личностного самоопределения по каждому из классов.

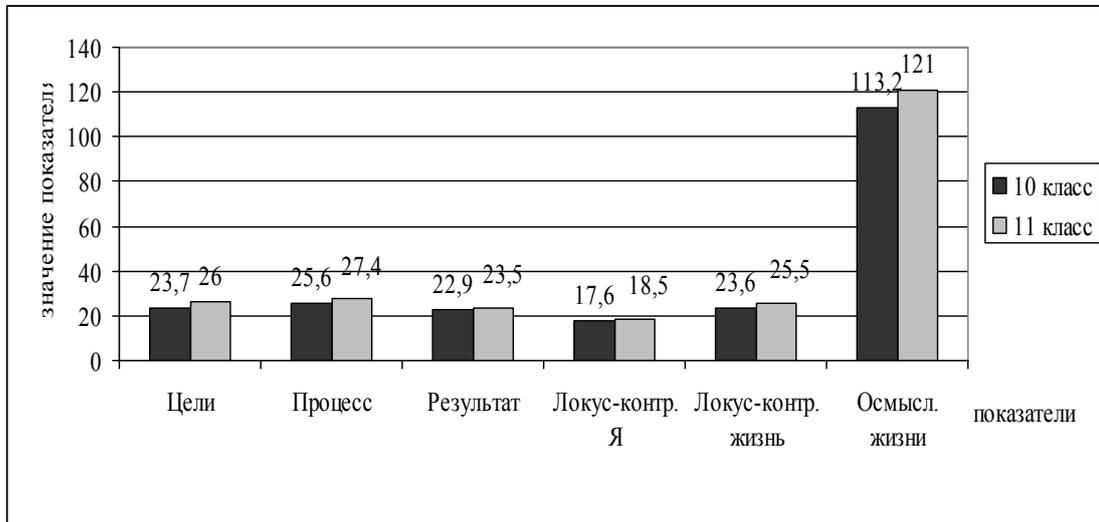


Рис. 2.3. Выраженность показателей личностного самоопределения у учащихся 10 и 11 классов (ср. балл)

Следовательно, доминирующим показателем личностного самоопределения у учащихся 10 и 11 классов является «процесс». На последнем месте – выраженность показателя – «локус-контроль Я». По итогам всех шкал можно утверждать, что выпускникам присущ уровень осмысленности жизни, находящийся в пределах нормы.

Далее была проведена методика Г. Резапкиной для диагностики сформированности профессиональных склонностей к определенным видам деятельности. Выраженность профессиональных склонностей к определенным видам деятельности учащихся 10 и 11 класса представлена на графике (рис. 2.4).

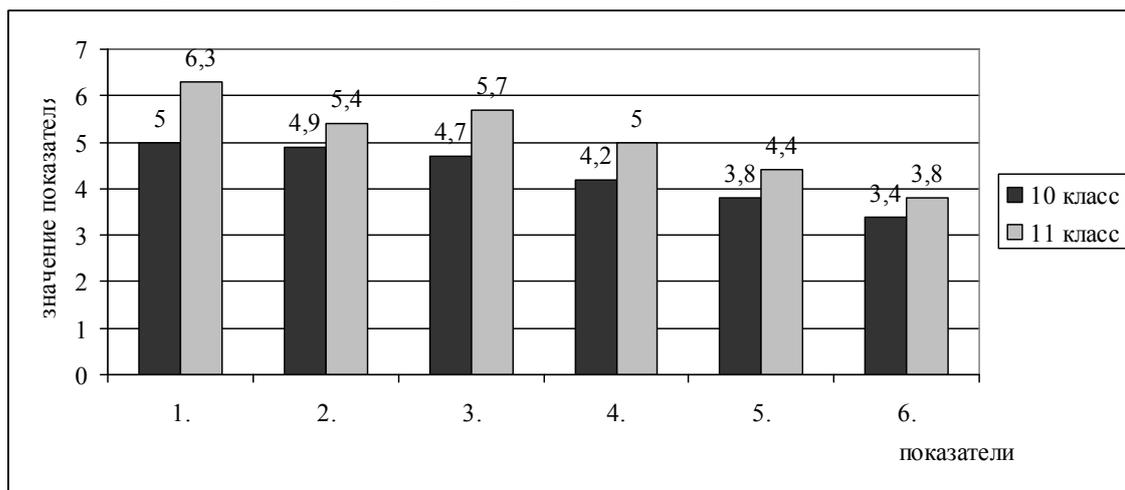


Рис. 2.4. Выраженность профессиональных склонностей к определенным видам деятельности учащихся 10 и 11 класса (ср. балл)

Примечание: 1 – работа с людьми; 2 – исследовательская деятельность; 3 – работа на производстве; 4 – эстетические виды деятельности; 5 – экстремальные виды деятельности; 6 – планово-экономическая деятельность

На рис. 2.4 видно, что для учащихся преобладающей является склонность к работе с людьми.

Для выявления различий в выраженности исследуемых показателей личностного и профессионального самоопределения у учащихся 10 и 11 классов также была проведена статистическая обработка данных с помощью U- критерия Манна-Уитни. Анализ показал, что статистические значимых различий в выраженности исследуемых показателей у учащихся 10 и 11 классов не выявлено. В связи с этим для дальнейшей обработки данных будем использовать данные по выборке в целом, т.е. данные опроса учащихся 10 и 11 классов (80 чел.).

Для подтверждения нашей гипотезы был использован корреляционный анализ Пирсона. В результате выявлено, что существует статистически значимая связь профессионального и личностного самоопределения у старшеклассников, а именно: склонность к работе с людьми имеет положительную связь со следующими показателями личностного самоопределения: «процесс» ($r=0,38$, $p\leq 0,01$), «локус контроля Я» ($r=0,45$, $p\leq 0,01$) и «осмысленность жизни» ($r=0,39$, $p\leq 0,01$). А это означает, что учащиеся, довольные своей жизнью, получают от нее эмоциональное удовлетворение, более осмысленно подходят к жизни, свободно принимают решения и воплощают их в жизнь – более склонны к работе с людьми. Значит, таким людям будет несложно найти подход к людям, поскольку в работе с людьми нужна выдержка и хороший жизненный настрой.

Выявлена положительная связь склонности к исследовательской деятельности и показателя личностного самоопределения «результат» ($r=0,53$, $p\leq 0,01$). Это означает, что исследовательская деятельность всегда предполагает кропотливую ежедневную работу, некий поиск чего-либо, определение способов выполнения и достижения цели и нацеленность на получение конкретного результата. У учащихся, склонных к данному виду деятельности, по шкале «результат» выявлены высокие результаты.

Имеется положительная связь склонности к плано-экономической деятельности и показателя личностного самоопределения «цель» ($r=0,43$, $p\leq 0,01$), это может свидетельствовать о том, что любая плано-экономическая деятельность требует четкости и конкретности ее выполнения, определенного плана действий, также и у учащихся, склонных к данному виду деятельности по шкале «цели» выявлены высокие значения, которые говорят о наличии конкретных планов на жизнь и четко расписанного плана на будущее.

А также выявлена отрицательная связь склонности к экстремальной деятельности и показателя «цель» ($r=-0,36$, $p\leq 0,01$). Экстремальная деятельность подразумевает физические нагрузки, стрессоустойчивость и определенные нагрузки и опасность. Поэтому и учащиеся, склонные к данному виду деятельности, имеют невысокие показатели по шкале «цель», поскольку живут сегодняшним днем, не загадывая и не строя планов на будущее, что является характерной особенностью экстремальных видов профессий.

Такие показатели профессионального самоопределения, как «склонность к работе на производстве» и «склонность к эстетическим видам деятельности» не имеют значимых связей с показателями личностного самоопределения.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существует связь между показателями профессионального и личностного самоопределения у старшеклассников, а именно: выраженность склонности к работе с людьми связана с выраженностью показателей личностного самоопределения «процесс жизни», выраженность склонности к исследовательской деятельности связана с выраженностью показателя личностного самоопределения «результат жизни»; выраженность склонности связана с выраженностью показателя личностного самоопределения «цель жизни», нашла свое подтверждение, кроме того были получены новые интересные факты: была выявлена положительная связь склонности к работе с людьми и такими показателями личностного самоопределения, как «локус контроля Я» и «осмысленность жизни», отрицательная

корреляционная связь склонности к экстремальной деятельности с выраженностью показателя личностного самоопределения «цель жизни».

Библиографический список

1. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во института практич. психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

2.3. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБУЧЕНИИ

В современной высшей школе происходящая модернизация образования выражается в формировании новых смыслов, ценностей, содержания образования, подходов к методам обучения и оценки результатов образовательной деятельности, соотношенной с личностным потенциалом (ресурсами) субъектов образования. Стандарт образования выступает в качестве инструмента реализации целей образования в интересах личности, общества и государства. Образование должно способствовать запуску профессионального и личностного самоопределения студентов и формирования у них профессионального мышления. Происходящие изменения в высшей школе оказывают существенное влияние на позицию субъектов образовательного процесса, актуализируют их ответственность за процесс и результат своей деятельности. Наиболее существенные изменения в системе отечественного высшего образования при введении новых стандартов касаются расширения поля свободы деятельности и творчества преподавателя и студента, изменения критериальной основы оценки результатов их деятельности, что существенно усложняет традиционные функции преподавателя и особенности взаимодействия со студентами. Современная система высшего образования выстраивается и регулируется на различных уровнях: ценностно-целевом (роль образования в развитии студента, цели образования); содержательном (общее представление о портрете выпускника вуза, задачах развития на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры); технологическом (построение каждым специалистом своей деятельности на основе поставленных задач развития); организационно-управленческом (создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре высшей школы, средств и форм взаимодействия преподавателей и студентов).

При этом особую актуальность приобретают следующие группы задач:

Проектирование и реализация компетентностно ориентированного образовательного процесса на основе современных образовательных стратегий и технологий, разработка средств оценки результатов освоения образовательной программы студентом, при этом предметом экспертизы для преподавателя должен выступать не только результат подготовки (в соответствии с требованиями ФГОС ВПО – компетенции бакалавров или магистров), но и научно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Во взаимодействии субъектов образовательного процесса преподаватель должен стимулировать проявление активности студентов в выстраивании индивидуального образовательного маршрута, становление профессиональной компетентности, актуализацию личностного знания. Такая позиция преподавателя предполагает осуществление поддержки и сопровождения студента в образовательном процессе - организация продуктивной самостоятельной работы студента, адекватного планирования его внеаудиторной нагрузки с учетом психологических, возрастных, физиологических особенностей.

Участие преподавателя в научных исследованиях и научном дискурсе, предъявление полученных научных результатов, их использование в образовательном

процессе, включение студентов в исследовательскую деятельность вуза, что призвано обеспечить интеграцию науки и образования.

Проектирование преподавателем и студентом своей профессиональной карьеры и самообразования, участия в дополнительных образовательных программах и программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, развития профессиональной компетентности.

Очевидно, что решение названных задач и многие реально происходящие сегодня процессы в высшем профессиональном образовании требуют переосмысления, изменений в собственном мышлении и деятельности каждого преподавателя, к реорганизации того, что устоялось, что составляет значительную часть профессиональной жизни. Современное образование начинается не с традиционного вопроса «Чему учить?», а с вопроса – «Кто получает образование и ради чего?». «Какой психологии учить студентов-психологов и почему именно этой?» – вопрос отнюдь не праздный и для преподавателя, и для студента. Возникает необходимость анализа психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности студента в современном образовательном пространстве вуза.

Применительно к современному отечественному образованию наиболее значимым представляется тривиальный вопрос о разумной преемственности старой и новой, прежней и нынешней методологической, методической и организационной культуры всех составляющих образовательного процесса, т.к. декларируемая цель образования – формирование компетенций студентов – пока еще не получила соответствующего содержательно-технологического обеспечения и не может быть достигнута в рамках традиционного образовательного процесса. Сегодня в обучении акцент делается на развитие в основном когнитивной сферы будущих специалистов, т.е. главным по-прежнему остается передача студентам определенной информации. При этом, студентами осуществляется ее селекция, не столько на основе профессиональных интересов и будущей деятельности, сколько определяется «человеческим фактором» (строгостью преподавателя, привлекательностью подачи информации и т.п.). Принципиально не меняет положение дел и интенсивное насыщение учебного процесса активными формами обучения (производственная практика, тренинги, лабораторно-практические занятия и т.п.). Они направлены, прежде всего, на развитие операциональной и действенной сторон профессиональной деятельности, но никак не на проработку личностного смысла субъекта в выбранной профессии. При этом в обществе растет спрос на психологические практико-ориентированные услуги. Современный психолог должен быть способен на самостоятельное выстраивание уникальных, и адекватных вызовам времени, психологических практик. Специалисту с высшим образованием, желательно занимать инициативную личностную позицию: быть способным самостоятельно ставить и достигать профессиональные и жизненные цели, устанавливать жизненные профессиональные приоритеты, быть самодостаточным, самореализующимся, конкурентоспособным. В образовательном процессе речь идет о необходимости на основе учета индивидуально-психологических и личностных особенностей студентов воспитания мотивированной, инициативной, «доминантной» личности, ориентированной на успех и карьеру (в позитивном смысле этого слова), на построение и реализацию продуктивных сценариев своего жизненного и профессионального пути. В стандартах образования подчеркивается необходимость формирования у студентов качества субъектности, т.е. качества, иницирующего учащихся к самостоятельному поиску знаний и самоактуализации своих возможностей. В частности, говорится о том, что задача педагога по формированию студента как субъекта учебной деятельности, является одной из самых ответственных, и что формирование субъектности предполагает необходимость обучения студента умению планировать, организовывать деятельность и полноценно учиться. Психологическими компонентами субъектности как качества личности студента, определяющими его самоэффективность, являются: умение целеполагания,

обусловленное мотивом власти над собой, умение планирования, самоконтроля, самоуправления. Но на практике, вышедший из учебного заведения специалист оказывается в ситуации, когда ожидания и запрос, предъявляемые социумом, подчас даже не коррелируют с полученной в ВУЗе подготовкой. Как справедливо считает В.И. Слободчиков, «советская психология, очень мощно теоретически проработанная, никакой практики не породила».

Развитие рассматриваемых качеств личности обучающегося во многом зависит от содержания и организации его учебной деятельности. Для объяснения механизмов личностного развития, формирования самоактуализирующейся личности А. Бандура использовал понятие самоэффективности, которое означает умение осознавать свои способности выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации, осуществлять «самоуправление» (Н.М. Пейсахов), «саморегуляцию», «самопрограммирование» деятельности (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Степанский и др.). Это означает, что цель ставит сам человек, управляя общением, поведением, деятельностью, даже переживаниями как формами своей активности. Ключевым этапом в становлении субъектности является период вхождения абитуриента в систему бакалавриата. Студент, как вчерашний старшеклассник, обладает определенным опытом учебной субъектности, его отличает умение анализировать учебную деятельность, выделять в ней составные компоненты, соотносить ее с мотивами.

При переходе на бакалавриат в системе высшего образования фактически произошло снижение уровня подготовки, усилилась неготовность к практической работе, что девальвирует в целом деятельность психолога в образовательном учреждении. Второй уровень высшего образования – магистратура тоже не решает вопрос улучшения готовности к деятельности психолога. Сложившаяся ситуация такова, что в магистратуру по психологии поступают бакалавры, не имеющие начального уровня подготовки, что приводит к очень низкому качеству профессиональной подготовки, неготовности к решению сложнейших проблем в развитии школьника, педагога, резко возрастает риск «фельдшеризма», т. е. упрощенного, чисто исполнительского подхода в профессиональной деятельности психолога. Магистратура пока не стала реально вторым уровнем высшего профессионального образования. Это возможно только после получения общего высшего образования по психологии на уровне бакалавриата. Бакалавриат – это цикл начальной общей ориентировки в профессии и как период становления мотивационно-волевой готовности к будущей деятельности психолога. В магистратуре студент должен получить более узкую специализацию, отточить свои профессиональные навыки, включиться в профессиональное сообщество. Необходимо четко развести цели, содержание, методы и оценку качества обучения на двух уровнях обучения, перейти к практико-ориентированному преподаванию, что требует изменения учебных пособий, дидактического обеспечения работы преподавателя на занятиях. В оценке уровня подготовки выпускника с позиций сформированности его профессиональных компетенций на смену сегодняшним тестовым заданиям, предполагающим проверку усвоения дробного, основанного на фактах учебного материала, должны прийти практико-ориентированные задания, проявляющие компетенции. Согласование форм и оценочных средств контроля результатов обучения, использование в работе преподавателя эффективных психотехнологий требует соответствующего учебно-методического и материально-технического обеспечения.

Любой предмет – это всего лишь объективное средство, орудие в субъективных «руках» преподавателя. Особую озабоченность вызывает у преподавателей: обилие компетенций, не всегда корректная формулировка их (от слишком широкой до узкой), отсутствие надежных и простых методик оценивания компетенций студентов, неумение преподавателей использовать методы обучения, формирующие компетенции студентов (метод проектов, тренинг, обучающие игры, кейс-стади и др.).

При этом произошло резкое увеличение объема документации, необходимость создания громоздких электронных учебно-методических комплексов, часто встречающееся несоответствие компетенций и дисциплин, в рамках которых они должны формироваться (многие компетенции носят междисциплинарный характер), произвольное соотношение между учебными дисциплинами и количеством «закрепленных за ними» компетенций и др.

В основу профессиональной подготовки современного психолога должен быть положен подход в обучении через категорию задач, решаемых им на практике. Они изменились в связи с психологизацией в целом процесса обучения согласно ФГОС и могут быть представлены, как непосредственная работа психологов с детьми и взрослыми и помощь им в решении их жизненных проблем (практический аспект), так психологическое обеспечение и сопровождение всего процесса образования и развития человека, включая, прежде всего, процессы обучения и воспитания, имея в виду при этом, в том числе, конкретную помощь и участие психологов в составлении образовательных программ, создании учебников, разработке психологических оснований дидактических и методических материалов и т.п.(прикладной научно-методический аспект). Необходим переход от поточно-групповой организации учебного процесса, характерный для традиционного обучения, к индивидуально-ориентированной стратегии обучения, для реализации индивидуальной траектории обучения для студентов.. Анализ исследований показывает, что существует три источника активности студентов: внутренний (познавательные и социальные потребности), внешний (требования, ожидания и возможности), личностный (интересы, потребности, установки, идеалы, стереотипы), на основе которых выделяют несколько основных групп мотивов: социальные, познавательные, личностные. При этом следует учитывать и то, что, исходя из собственной мотивации, человек может отказаться от активных действий. В данном случае психологические ресурсы самоорганизации субъекта будут направлены на воздержание от внешних экспрессивных проявлений и сосредоточены на серьезной внутренней работе по выработке личностных смыслов деятельности, понимания смысла профессии, «выходом из поля» (К.Левин). Согласно Л.С. Выготскому, переход сначала протраивается в сфере мышления, сознания и опосредствуется его понятийным содержанием. И, видимо, чем беднее это содержание, тем слабее ресурсы для перехода, тем вероятнее, что человек останется пленником динамического поля.

Современная система высшего образования продолжает делать упор на вербально логические технологии предъявления учебной информации, однако мышление молодых людей существенно изменилось. Оно гораздо в большей степени образно эмоциональное, «клиповое», воспринимающее информацию, когда за ней стоят динамичный образ и эмоция. Существенно изменилось соотношение влияния организованного обучения и средств массмедиа, Интернета, электронных носителей информации на формирование личностных качеств и мышления. Именно это в значительной степени приводит к когнитивному диссонансу и невозможности полноценного усвоения учебного материала и, как следствие, к снижению мотивации к обучению. Обучение в вузе должно стать ориентированным на системную организацию самостоятельной творческой работы студентов, которая предполагает использование программных продуктов на всех этапах обучения, для каждой темы необходимо разрабатывать видео сопровождение – без опоры на образ сегодня не будет усвоения.

Учитывая тот факт, что целью современного образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, развитие и поддержка у каждого участника образовательного процесса субъектной позиции в отношении дела, людей и самого себя, возникает ряд вопросов. В частности, каковы собственные стандарты своего образования у современных студентов? Какое образование необходимо самому человеку в юношеском возрасте? Как цели профессионального образования связаны с интересами личности обучаемого, поскольку эти интересы со

временем будут проявляться больше и больше во взаимодействии с преподавателями, т.к. очевидно возрастание роли студента как участника процесса обучения. Но у современных студентов наблюдается обострение противоречия между свободой выбора и ответственностью. В развитии студентов обнаруживаются существенные изменения практик и пространств взросления. К примеру, современный образовательный процесс ориентирован на интенсивную самостоятельную работу студентов, но пространства развития самостоятельности сокращаются в семье, школе, вузе. Средства массовой информации приучают непосредственно реагировать на визуальную информацию, воспринимать ее непосредственно-эмоционально, способность к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией.

Ведущей деятельностью студента в период обучения в вузе выступает учебно-профессиональная деятельность. Происходит ли в ней «поворачивание на себя» (Д.Б. Эльконин)? По мнению Д.Б. Эльконина: «Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя (курсив мой – М.Р.), но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!» [3,497]. Если замкнутость и обращенность к собственным ресурсам действия, «поворачивание ребенка на себя» предполагает рефлексию своих возможностей в четко очерченных условиях социальной ситуации развития в школе, то развитие содержательного социального профессионального мышления и сознания студента, напротив, предполагает выход за границы учебной ситуации в сферу социального взаимодействия. Такой выход, как опробование социальных эффектов своих действий, должен осуществляться в обучении студента в вузе в рамках учебно-профессиональной деятельности как ведущей. В психологическом отношении речь идет о способности студентов к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению учебно-профессиональной деятельности, выявлению роли и места оснований мотивации в реальной учебной деятельности студентов, таких как: ощущение самостоятельности процесса поиска знаний – ощущение свободы выбора – ощущение успешности (компетентности), определение характера связи мотивов и факторов удовлетворенности. Как при этом происходит становление и развитие личности студента? Почему современные студенты зачастую не могут справиться с вызовами взрослой жизни? Применительно к процессу освоения профессии психолога речь может идти об объективации персональных (личностных) центраций обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. В реальном содержании образования в качестве главной цели психологического образования выступает максимальная «загрузка» студента различными подходами в психологической науке, теориями личности, стратегиями поведения, сохраняется формализм и эклектизм преподаваемых учебных дисциплин. Что же станет делать со всем этим богатством обучаемый и как он сможет выстроить собственную модель профессионального поведения? Ввиду отсутствия у студентов различительных средств для транслирующихся многообразных содержаний, весь этот материал либо дезориентирует обучающихся, либо, что чаще всего, просто не откладывается в памяти. Даже поверхностный анализ теоретических лекционных и семинарских курсов обнаруживает, что они составлены из разноприродных мыслительных организованностей, заключающих в себе непересекающиеся, а порой и конфликтующие интерпретации психического. Студенты оказываются перед дилеммой: или усвоить все точки зрения, что невозможно, или взять ту, которая понравилась. При таком подходе в обучении студенту, не очевидна его ценность для настоящей учебной и будущей профессиональной деятельности. В результате студент, по существу, не приобретает собственного опыта порождения и использования знания в ситуации. Он, в лучшем случае, оказывается способным рассказывать о чьем-то научном или практическом опыте. В силу этого возникает реальная практическая проблема, связанная с созданием таких концепций и

основывающихся на них технологических моделях, которые были бы направлены на формирование у студентов позиции субъекта профессиональной деятельности.

В процессе учебной деятельности студентов могут возникать нежелательные изменения (утрата внутренней организованности психических процессов, смещение или утрата цели, ослабление активности, отказ от обучения и т.д.), что негативно влияет на процесс развития карьерных ориентаций и требует внедрения системы психологической помощи в процессе обучения (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников). На процесс профессиональной подготовки положительно влияют мотивы, базирующиеся на интересе к профессии, мотивы развития личности и учебно-познавательные мотивы, тогда как просоциальные и инфантильные мотивы влияют негативно (С.И. Кучмиева). Поэтому особое внимание следует обратить на ряд конкретных противоречий, вытекающих из сопоставления учебной и будущей практической профессиональной деятельности студента, т.к. ориентиры учебной и будущей профессиональной деятельности сильно разнятся:

1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;

2) предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности психолога – душа (психика) человека и т.п.;

3) содержание обучения «рассыпано» по множеству практически не связанных между собой учебных дисциплин, а в деятельности психолога оно используется системно;

4) в профессиональной деятельности он выступает целостной личностью, тогда как от студента требуется в основном внимание, восприятие, память и моторика;

5) на рабочем месте требуется активность и инициатива, студент же находится в «ответной» позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, решает поставленные преподавателем задачи, выполняет задания и т.п.);

6) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она развертывается во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;

7) искусственные формы организации учебной деятельности студентов, идеально подходящие для передачи информации практически любому числу студентов, не соответствуют формам жизни и профессиональной деятельности людей;

8) в обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как производственный процесс осуществляется в условиях совместной деятельности с учителем, администрацией и т.д.

Для выстраивания субъектной позиции будущего психолога необходимо вооружение его практическими способами работы с человеком, которые ориентированы на поиск эффективных способов психологической помощи в различных ситуациях и сферах деятельности. О субъектной позиции можно говорить в ситуации понимаемой как осознанное личное отношение студента к осуществляемой учебной деятельности. Занимая субъектную позицию, студент начинает действовать осмысленно и стремится сам находить ресурсы для достижения учебных целей. Субъектная позиция выступает и как ресурс, опираясь на который оказывается помощь, и как мишень помощи, направленной на развитие и укрепление субъектной позиции и тем самым умножения ресурсов обучающегося. В процессе становления и укрепления субъектной позиции создаются условия для развития студента по самым разным направлениям, связанным с позитивным опытом преодоления учебных трудностей, или, говоря словами Л.С. Выготского, мы вправе ожидать, что такого рода шаг в обучении «может дать сто шагов в развитии» (Выготский Л.С.) Для развития субъектности в будущей профессиональной деятельности необходимо изменить отношение к практике. Практика должна была встроена в каждый модуль обучения с выделением приоритетных видов профессиональных проб. Как показывает опыт обучения, малопродуктивно вести разговор или обучаться «вообще» консультированию, психокоррекции, коммуникативным умениям или эмпатическому слушанию и т. д. Речь должна идти об уместности и осмысленности практических

действий, включенности их в более широкое пространство самоопределения профессионала. При отсутствии такого пространства, его непроработанности в образовательных процессах, неустраима угроза «фельдшеризма». Перефразируя Л.С.Выготского, мы можем сказать, что в данном случае не субъекты владеют практикой, а практика ими.

В развитии личности студента содержание образования призвано обеспечить полноценное «проживание» возрастного этапа, психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также создание условий для развития потенциала личности в целях ее самореализации и самоопределения в профессии и жизни в целом. В этом аспекте система образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, ориентацию на развивающуюся личность, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, вариативность и деятельностный характер образования. Как обстоят дела в практике обучения? Личностному становлению студентов в нынешнем образовании практически не уделяется внимания. Основное внимание уделено профессиональным знаниям, компетенциям. В них нет требований к личности. Федеральные государственные образовательные стандарты также не рассматривают аспектов требований к личности. Стандартизация образования, необходимая для формирования содержания и определенных ориентиров оценки уровня подготовки студентов, вместе с тем направлена на обезличенного обучаемого, для которого предложены варианты выбора. Вместе с тем психический облик современной личности в юношеском возрасте, ее направленность, т.е. сфера устремлений и потребностей, установок и мотивов, смыслов и ценностей, их многочисленных проявлений в психике и поведении, в межгрупповых и межличностных отношениях существенно изменились. Быстро возрастающая технизация (компьютеризация, информатизация) бытия, интенсивное расширение контактов и сфер взаимодействия и общения людей и стран, возросшая свобода географического перемещения человека-все это существенно изменило в личностном развитии осевое (направленное, имеющее цель, опосредованное специфическими средствами) развитие, оно сменилось ризоматическим. Это хаотический процесс «бродяжничества», «поверхностного скольжения» по неструктурированным узлам сети социальных и культурных пространств. Исчезают институционализированные формы взросления и развития, их роль в социализации меняется, доминируют разнообразные формы культуры сверстников и молодежные субкультуры, досуг и досуговое образование, масс-медиа и Интернет.

Личностное развитие применительно к студентам, выбравшим профессию психолога, приобретает особую актуальность. Личность – основной «инструмент», «орудие» психолога – то, с помощью чего и посредством чего он действует, а точнее – то, без чего не имеет права действовать. Говоря о личности как основе профессиональной жизни психолога, следует иметь в виду не его индивидуально-психологические характеристики и способности, не то, что его делает членом социума, причастным к определенной культуре, а совсем иное. «Личность есть нечто трансцендентное по отношению к культуре, к обществу. И тем самым универсальное смысле человеческой структуры...», – пишет М. Мамардашвили [1, 32]. Как представляется, личностная сфера, в его понимании, – это своеобразное гиперпространство встречи и диалога различных культур, территория «свободы как внутренней необходимости». Очевидно, что такое представление о формировании психолога-профессионала сильно отличается от того, которое сегодня бытует в учебных заведениях. Для студента – это вопрос о смысле приобретаемого знания, что предполагает переосмысление учебных и воспитательных целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для формирования таких «компетентностей» (общих способностей) студентов, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в

изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. Воспитание личности – это путь к ее сознанию посредством деятельности. Вопрос о смысле: «зачем?» человека образовывать предстает как вопрос нравственный, формулируемый в координатах субъективного, смыслового, собственно психологического пространства. Зачем нужно личности то или иное предметное содержание образования? Чем оно психологически стало для конкретного субъекта?

Сегодняшнее образование вступает в противоречие с требованием времени на способность выпускника вуза строить и перестраивать свой профессионализм согласно специфике внешних и внутренних условий. Поэтому вопрос о субъекте-потребителе образования и содержании современного психологического образования неразрывно сливается со всеми другими социальными и образовательными вопросами, особенно с психологически центральным вопросом: зачем учиться, для чего учить (образовывать) с учетом не столько проблематики индивидуальности (тесты, психотехники), сколько с удержанием социокультурной задачи – формирования умения человека обучающегося работать со знанием, с текстом.

Библиографический список

1. Кучмиева, С. И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: монография / С. И. Кучмиева. – Волгоград: Принтерра, 2007. – 240 с.
2. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. – М., 1996. – 432 с.
3. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005. – 272 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.

2.4. ДИНАМИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Важная проблема, достаточно актуальная на сегодняшний день и имеющая прямое влияние на качество подготовки специалистов – мотивы, приводящие студентов в вуз и особенности учебной мотивации студентов в процессе получения высшего образования. Высокий уровень мотивации студентов обуславливает успешность их учебной деятельности и освоения профессии, а низкий уровень мотивации приводит к неудовлетворительным результатам обучения и, в конечном счете, не позволяет стать высокопрофессиональным специалистом, так необходимым для удовлетворения запросов и потребностей общества. Задачи успешной адаптации и правильной мотивации студентов в период обучения в вузе являются стратегическими, необходимыми для высокоэффективной деятельности системы высшего образования в России, и в конечном итоге влияют на качество подготовки выпускников-специалистов.

В психологической науке сущность мотивации авторы рассматривают как: совокупность и иерархию побудителей (В.Г. Алексеев), побуждение к действию конкретным мотивом (Х. Хекхаузен); опредмеченную потребность (А.Н. Леонтьев); механизм сравнения различных факторов регуляции поведения (Л.И. Божович). Мотивация учебной деятельности имеет структуру и иерархию мотивов, т.е. полимотивирована. А.К. Маркова подчеркивает, что учебная мотивация детерминирована совокупностью постоянно изменяющихся содержания и иерархии различного рода побуждений. Это значит, что процесс становления мотивации происходит не в результате изменения интенсивностей положительного или отрицательного отношения к обучению, а в результате усложнения структуры и содержания мотивационной сферы. При анализе мотивации учения нужно определить не только один главный мотив, а учесть наличие структуры мотивов и их иерархичность, потребность в обучении, вкладываемый в

обучение смысл, цель, испытываемые в процессе эмоции, отношение индивида к обучению и уровень интереса [1]. Основываясь на концепции А.К. Марковой, ряд авторов (А.Б. Орлов, Т.А. Матис, Б.И. Савонько) исследовали феномен устойчивости учебной мотивации, трактуемой как способность индивида сохранять необходимый уровень психической активности при ощутимых изменениях значимых и влияющих факторов. Основываясь на определении устойчивости, авторы исследуют её вместе с другими параметрами учебной мотивации: силой, осознанностью, эффективностью, видом ориентации (на процесс или на результат) и др. [2].

Меламед Д.А. в своем исследовании среди компонентов учебно-профессиональной мотивации студентов выделил два класса мотивов: центральные, или направленные на процесс и результаты образования (к ним относятся мотивы профессиональные, самореализации и учебно-познавательные), и сопутствующие профессионализации учащихся, или внешние по отношению к процессу и результатам образования (мотивы коммуникативные, избегания, престижа, социальные) [3]. Нам интересно было бы изучить особенности динамики центральных и сопутствующих мотивов в период обучения в вузе.

Данные, полученные исследователями еще в конце XX века (Реан А. А., 1994; Якунин В. А. и Мешков Н. И., 1980) при изучении процесса обучения в вузе, свидетельствуют о том, что значительная часть студентов убеждена, что общенаучные дисциплины удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками, поэтому, неслучайно, наибольший отсев студентов происходит на первых курсах, при изучении общеобразовательных дисциплин.

Мы считаем, что это одна из причин снижения учебной мотивации студентов. Ткаченко Н.С. в своем исследовании выявила, что от первого ко второму курсам наблюдается тенденция к снижению мотивов, необходимых для профессионального становления. У мотива «Получить диплом» наблюдается тенденция к его повышению на втором курсе. Причиной снижения мотивации к учению у студентов являются, с одной стороны, социальные условия, связанные с отсутствием уверенности в получении работы по специальности, вследствие чего студенты ориентированы на получение престижного диплома. С другой стороны, выступают психологические условия, проявляющиеся в неумении студентов учиться, работать с научной литературой и рационально распределять свое время. Овладение учебными и менеджерскими умениями, как основа успешного обучения повысит заинтересованность в овладении профессией [5]. В целом, можно сказать, что проблема учебной мотивации студентов изучается многими учеными, но, несмотря на убедительность этого факта, данные о естественной динамике учебной мотивации студентов в лонгитюдном исследовании отсутствуют, что обусловило актуальность настоящего исследования. Целью нашего исследования является изучение особенностей динамики учебной мотивации студентов в период обучения в вузе. В связи с чем была выдвинута следующая гипотеза: динамика учебной мотивации студентов в процессе обучения от первого к четвертому курсу имеет особенности, а именно: на первом и четвертом курсах обучения студенты отличаются преобладанием внутренних мотивов обучения, на втором и третьем курсах показывают тенденцию к повышению внешних мотивов.

Наше исследование является лонгитюдным, которое было начато в сентябре 2013 года со студентами факультета психологии и ведется уже четвертый учебный год (2017г.). С целью детального изучения динамики учебной мотивации студентов с 1 по 4 курс мы делали 2 эмпирических среза: в начале учебного года (октябрь) и в конце учебного года (май) на каждой ступени обучения.

В контексте нашего исследования для решения поставленных задач использовались следующие методики: Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А. В. Крылова). С целью выявления статистических различий между

четырьмя зависимыми выборками (студенты факультета психологии, обучающиеся в НИУ «БелГУ» с 1 по 4 курс (2013-2017 г.) нами был использован непараметрический статистический критерий Фридмана.

Проанализируем результаты эмпирического исследования учебной мотивации студентов в процессе обучения в вузе, полученные с помощью методики изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной (рис. 2.5).

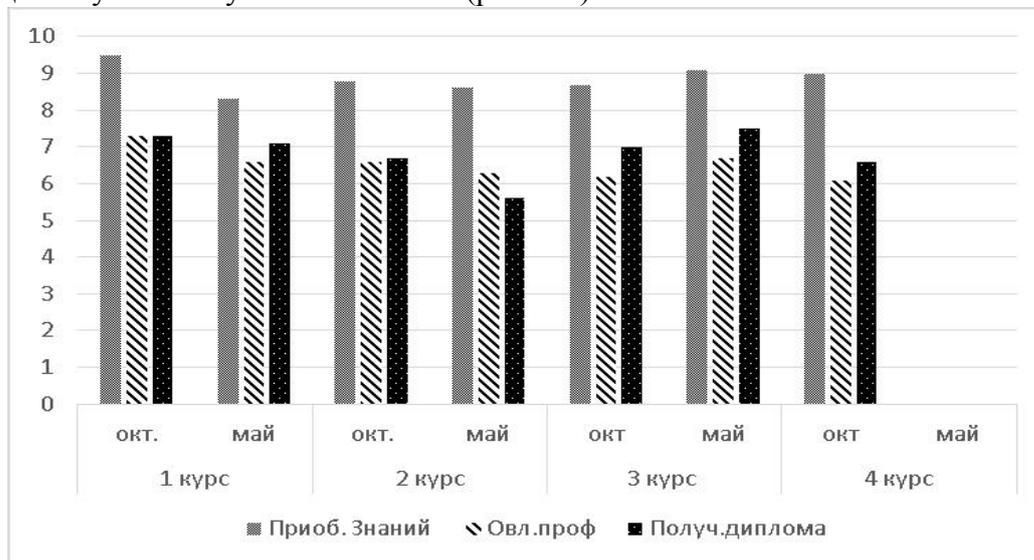


Рис. 2.5. Выраженность показателей мотивации обучения в вузе студентов от 1 к 4 курсу (в ср.б.)

На рисунке видно, что самым выраженным показателем мотивации обучения в вузе среди всех 4 курсов является мотив «приобретение знаний», это говорит о том, что студенты мотивированы на получение базовых знаний в овладении профессии и ответственно относятся к процессу обучения в целом. На 1 курсе, в начале учебного года, средний балл по мотивации приобретения знаний у студентов равен 9,5 баллов, однако к концу года он снижается до 8,3 баллов. Данный факт может быть связан с тем, что у студентов в первый год обучения, имеются сложности в адаптации к обучению в вузе, в частности адаптации к новым формам учебной деятельности (прочтению первоисточников и учебников в гораздо больших объемах по сравнению с обучением в школе, конспектированию, подготовке к практическим занятиям), в связи с чем страдает и мотивация, т.к. прийдя в вуз, студенты заинтересованы в получении новых знаний, новой информации в области выбранной профессии, но столкнувшись с большим количеством трудностей в организации самостоятельной работы, эта мотивация начинает снижаться. Так же, заметим, что на протяжении последующих 3 курсов показатель «приобретение знаний» немного повышается и в основном остается на одном уровне, но не достигает максимального уровня первого курса. На 2 курсе ($Me_{окт.}=8,8$; $Me_{май}=8,6$), на 3 курсе ($Me_{окт.}=8,7$; $Me_{май}=9,1$), на 4 курсе ($Me_{окт.}=9$). Повышение скорее всего связано с тем, что на последующих курсах студенты адаптируются к учебному процессу они стихийно обучаются навыкам организации самостоятельной работы в приобретении знаний, на более старших курсах студенты начинают изучать практикоориентированные дисциплины, что, естественно, мотивирует учащихся приобретать новые знания. Заметны и небольшие спады мотивации приобретения знаний к концу каждого учебного года, что скорее всего связано с перегруженностью студентов, усталостью. Мотивация на овладение профессией и получение диплома на протяжении 4 лет обучения так же имеют свои особенности в динамике. Показатель «Овладение профессией» имеет практически одинаковую значительную выраженность на всех курсах обучения ($Me_1=7,3$; $Me_2=6,6$; $Me_3=6,2$; $Me_4=6,1$), причем заметим данный показатель максимально высок на первом курсе. Это связано с тем, что студенты первого курса имеют часто искаженный

идеализированный образ будущей профессии, они «горят стать» психологами-практиками, но уже к концу обучения на первом курсе данный идеализированный образ распадается и наступает некое разочарование в выбранной специальности. Кроме того, на первом курсе студенты изучают общеобразовательный цикл дисциплин, что возможно так же влияет на снижение заинтересованности к выбранной профессии. Нельзя не заметить и тот факт, что к 3 курсу показатель мотивации «Получение диплома» заметно повышается ($Me_1=7$; $Me_2=7,5$), что говорит о «кризисе третьего курса», когда студенты стремятся любыми путями поскорее получить диплом и завершить обучение в вузе. По данным показателям получены статистически значимые достоверные различия: «Овладение профессией» - $\chi^2_{эмп} = 6,74$ и «Получение диплома» - $\chi^2_{эмп} = 6,74$, при $p \leq 0,05$. Это говорит о том, что студенты прошли уже больше половины пути к получению профессии и у них появляется внутреннее представление о том, что они уже совсем скоро станут дипломированными специалистами, приобретут новый социальный статус, который поможет им занять определенное место на рынке труда и в дальнейшем продвинуться по карьерной лестнице.

Теперь рассмотрим особенности динамики по отдельным мотивам учебной мотивации студентов с 1 по 4 курс обучения в вузе, которые мы изучили при помощи методики «Диагностика учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой (табл. 2.1).

Таблица 2.1.

Выраженность показателей отдельных учебных мотивов студентов 1-4-х курсов(в ср.б.)

Показатели мотивов	1 курс		2курс		3 курс		4 курс	
	окт	май	окт	май	окт	май	окт	май
Коммуникативные мотивы	4,2	4,2	4	4	3,6	3,8	3	
Мотивы избегания	2,8	2,6	2,7	2,5	2,5	2,8	2,8	
Мотивы престижа	3,5	3,4	3,5	3,2	3	3	2,9	
Профессиональные мотивы	4,6	4,6	4,4	4,1	4	4,2	4,1	
Мотивы.тв.самореализаци и	4,3	4,1	4	4,2	3,7	3,8	3,8	
учебно-познав.мотивы	4,3	4,2	3,9	3,8	3,6	3,6	3,5	
социальные мотивы	4,3	4,3	3,8	3,7	3,6	3,7	4,3	

Максимальный бал, возможный среди показателей равен 5, исходя из этого, можно заметить, что на протяжении всех 4 лет обучения в вузе, очень близок к максимальному баллу показатель «профессиональные мотивы». Это еще раз подтверждает тот факт, что студенты нацелены на получение профессиональных навыков, овладение профессией и специализацией, динамика данного показателя имеет тенденцию к понижению на более старших курсах. По данному показателю обнаружены различия на уровне статистической тенденции $\chi^2_{эмп} = 6,03$, при $p \leq 0,1$. Можно заметить, что на первом курсе почти все отдельные изучаемые мотивы у студентов наиболее выражены, в отличие от последующих курсов, которые снижаются к второму году обучения в вузе. По таким внутренним мотивам, как «учебно-познавательные мотивы» $\chi^2_{эмп} = 6,03$, «мотивы творческой самореализации» $\chi^2_{эмп} = 7,54$ получены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$. Так же внешние мотивы: «Мотивы престижа» и «Коммуникативные мотивы» более выражены на первом и втором курсах статистически значимо снижаются к четвертому курсу $\chi^2_{эмп} = 5,75$, при $p \leq 0,1$ и $\chi^2_{эмп} = 18,8$, при $p \leq 0,01$. Данный результат показывает то, что к старшему курсу данные мотивы статистически значимо снижаются, что говорит о разочаровании студентов в выбранной профессии и снижении желания

учиться. «Социальные мотивы» имеют более высокий уровень выраженности на первом и четвертом курсах по сравнению со вторым и третьим курсами на высоком уровне статистической значимости $\chi^2_{\text{эмп}} = 32,7$, при $p \leq 0,01$. Это может говорить нам о том, что студенты-психологи начиная учиться с идеализированным образом выбранной профессии на начальном курсе, начинают понимать значимость помогающей профессии к старшему курсу. Причем старшему курсу наиболее выраженными по сравнению с остальными мотивами являются профессиональные и социальные мотивы обучения в вузе. Студенты понимая социальную значимость профессии психолога ориентируются на получение практикоориентированных знаний в выбранной профессии.

Необходимо проанализировать естественную динамику адаптированности к учебной деятельности и к учебной группе студентов 1-х – 4-х курсов, в период обучения в вузе. Данные были получены при помощи методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова). Из рисунка 2 мы видим, что адаптированность студентов к учебной группе за период обучения в вузе имеет тенденцию к повышению ($Me_1=13,2$; $Me_2=13,3$; $Me_3=13,4$; $Me_4=14,1$). Начальный период обучения в вузе связан с социальными переменами, изменением прежних стереотипов, стрессовыми ситуациями, формированием новых контактов и приобретением новых друзей. За время обучения в конкретной группе, студенты привыкают к ее членам, правилам, традициям, принципам, в связи с чем, снижается уровень напряжения в общении между членами группы, происходит изменение межличностных, эмоциональных и деловых взаимоотношений, освоение социальных ролей. Так же, на первом курсе кураторами и преподавателями проводится большая работа по сплочению коллектива, способствованию адаптированности студентов к группе. Все это особым образом влияет на адаптированность студентов к учебной группе, а она, в свою очередь оказывает мощное социализирующее воздействие на личность будущего специалиста.

Анализируя данные по адаптированности студентов к учебной деятельности, можно заметить ее снижение от первого курса обучения к четвертому ($Me_1=12,5$; $Me_2=12,3$; $Me_3=11,8$; $Me_4=11$) на высоком уровне статистической значимости $\chi^2_{\text{эмп}} = 12,3$, при $p \leq 0,01$. Данный результат говорит нам о том, что адаптированность к учебной деятельности на начальном этапе обучения находится на высоком уровне, из-за того, что у первокурсников, только пришедших из школы, сохраняется высокий уровень стремления к обучению, они чувствуют себя способными к новой для них деятельности, так же имеется общая установка на получение высшего образования. К четвертому курсу данные установки у студентов разрушаются, при углублении в профессию, многие студенты разочаровываются в выбранной специальности и ее специфике, в связи с чем и происходит снижение уровня адаптированности к учебной деятельности. Необходимо отметить, что адаптированность к учебной деятельности студентов к концу учебного года по сравнению с началом обучения на каждом из курсов тоже снижается. Как уже было выше сказано, данный факт, можно связать с причинами усталости студентов к концу учебного года и эмоциональной перегруженности во время сдачи зимних сессий.

Наше лонгитюдное исследование требует итогового среза в конце учебного года (май 2017г.) на четвертом курсе, тогда мы сможем сформировать общую картину естественной динамики учебной мотивации студентов в период обучения в вузе. Основываясь на результатах нашего исследования мы можем заключить то, что наша гипотеза подтверждается. Внутренние мотивы «приобретение знаний» и «овладение профессией» на втором и третьем курсах значимо снижаются по сравнению с началом и окончанием обучения в вузе, а внешний мотив «получить диплом» показывает максимальную выраженность на третьем курсе обучения в вузе. Как внешние, так и внутренние учебные мотивы по сравнению с первым курсом имеют тенденцию к снижению на старших курсах. К старшему курсу наиболее выраженными мотивами являются профессиональные и социальные мотивы обучения в вузе. Студенты понимая социальную значимость профессии психолога сконцентрированы на получение

практикоориентированных знаний в выбранной профессии. Данный результат можно будет использовать в организации процесса обучения в вузе ориентированом на деятельностный подход в обучении с привлечением практического аспекта в преподавании профессиональных дисциплин.

Библиографический список

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова – М.,1990. – 350 с.
2. Якунин В.А. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов В.А. Якунин, Н.И. Мешков // Вестник ЛГУ, серия: экономика, философия, право. – Л., 1980. – №11. – С. 14-19.
3. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие / В.А. Якунин – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
4. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов / Д.А. Меламед // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2011. – №2. [Электронный ресурс] – URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 05.04.2017).
5. Ткаченко Н.С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н.С. Ткаченко // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 382-384.

2.5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В последние годы в вузах страны появился ряд новых направлений подготовки и специальностей. Студенты осваивают новые профессии, получают специализации. Современное общество ждет компетентного специалиста во всех сферах трудовой деятельности. Поэтому в этой связи актуальными являются вопросы, связанные с профессиональной направленностью личности студентов и их готовностью заниматься той профессией, которой овладевают при подготовке в вузе.

Проблема профессиональной направленности личности привлекает как отечественных, так и зарубежных ученых (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Э.Ф. Зеер, Б.Ф. Ломов, Л.М. Митина, А.П. Сейтешев, А.С. Назыров, У. Джемс, Э. Клапаред, А.И. Щербаков и др.). Однако однозначной трактовки данного понятия не выявлено. Сложность данного психического явления обусловлена отсутствием единого взгляда на понимание его сущности.

Так, Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную направленность как «свойство личности, включающее склонности, интересы, потребности, отношения». Б.Ф. Ломов определяет указанное понятие как «интегральное свойство личности, которое характеризует отношение человека к избранной профессии, оказывающее влияние на подготовку и успешность профессиональной деятельности» [5, с. 318]. Он подчеркивает, что на формирование устойчивой направленности личности оказывают влияние глубокое осознание человеком своего отношения к окружающему миру, наличие чувств и эмоций, стимулирующих активность личности.

Э.Ф. Зеер дает такое определение профессиональной направленности: «это интегральное (системное) качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором (ядром) направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее профессиональную позицию» [2]. Ю.А. Кореляков профессиональную направленность характеризует как систему эмоционально-ценностных отношений, задающих соответственную их содержанию иерархическую систему доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [4].

В исследовании Н.Б. Нестеровой профессиональная направленность рассматривается как система отношений высшего уровня обобщенности, связанная с конечной целью обучения и включающая в себя эмоциональное отношение к профессии, интерес, удовлетворенность и склонность заниматься ею. Будучи обобщенной и интегральной характеристикой внутренней активности студента, она существенно влияет на профессиональную подготовку и ее результаты, стимулирует изучение дисциплин учебного курса и придает им личностный смысл [6]. В исследовании Г.И. Хозяинова, Н.В. Кузьминой, Л.Е. Варфоломеевой профессиональная направленность определяется как «совокупность устойчивых мотивов и эмоционально-ценностных отношений, определяющих особенности профессиональной деятельности, поведения, общения и самооценки личности специалиста» [7, с. 94]. Во многих зарубежных исследованиях профессиональную направленность рассматривают как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних ее этапах (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.).

Таким образом, профессиональная направленность личности – понятие системное, включающее в себя и отношение к выбору профессии, и его мотивы, и сформировавшиеся профессиональные интересы и т. д. Она характеризует наличие склонностей к избираемой профессии, проявляющихся в так называемых первых «трудовых» пробах в понравившихся видах труда и готовность личности к конкретному виду трудовой деятельности. Такая готовность определяется общим положительным отношением к общественно полезному труду, высоким уровнем общеобразовательной подготовки, информированностью о наиболее распространенных и наиболее нужных профессиях, знанием путей приобретения профессий, уверенностью в ее перспективности, наличием элементарных трудовых умений и знаний, интереса и склонности к определенной профессиональной деятельности.

Цель данного исследования заключается в эмпирическом исследовании психологических особенностей профессиональной направленности личности студентов вуза. Для достижения поставленной цели был проведен сравнительный анализ особенностей профессиональной направленности студентов различных направлений подготовки. По нашему мнению, специфика выбранного направления подготовки выступает в качестве значимого условия, определяющего своеобразие профессиональной направленности студентов.

Руководствуясь системным и мотивационно-смысловым подходами (Б.А. Сосновский и др.) [1] к исследованию профессиональной направленности личности, в качестве структурных компонентов изучаемого явления были выделены следующие группы мотивов, которые, на наш взгляд, в достаточной степени отражают его сущность и содержание: мотивы выбора профессии, учебные мотивы студентов и карьерные ориентации личности (доминирующая ориентация в выборе карьеры и выявление предпочтения личности в выборе профессионального пути и построении карьеры).

Были подобраны методики, позволяющие оценить выраженность каждого элемента профессиональной направленности:

1. Выявление мотивов выбора профессии осуществлялось посредством теста-опросника «Мотивы выбора профессии (С.С. Гриншпун). Методика позволяет определить ведущий мотив:

- мотив выбора престижной профессии;
- мотив материального благополучия;
- мотив выбора творческой работы.

2. Для исследования учебной мотивации студентов была выбрана методика изучения мотивационно-смысловых образований личности (Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский). Опросник позволяет выявить выраженность следующих шкал: достижение, удовлетворенность достижением, познание, удовлетворенность познанием,

аффилиация, удовлетворенность аффилиацией, доминирование, удовлетворенность доминированием.

3. Исследование карьерных ориентаций студентов проводилось с помощью опросника «Якоря карьеры» (Э. Шейн). В результате выполнения данной методики можно определить выраженность следующих карьерных ориентаций личности: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Для проверки достоверности полученных в ходе экспериментального исследования данных использовался *u*-критерий Манна-Уитни (для проверки статистической значимости различий).

Исследование выполнялось на базе НИУ «БелГУ» г. Белгорода. В нем приняли участие студенты 4 курсов направлений подготовки «Сервис» (25 чел.) и «Технология продукции и организация общественного питания» (ТПиООП) (26 чел.).

Проведенное исследование профессиональной направленности студентов позволяет сделать ряд выводов. Рассмотрим полученные в ходе диагностики результаты. Сводные результаты данных опросника «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун) представлены на рисунке 2.6.

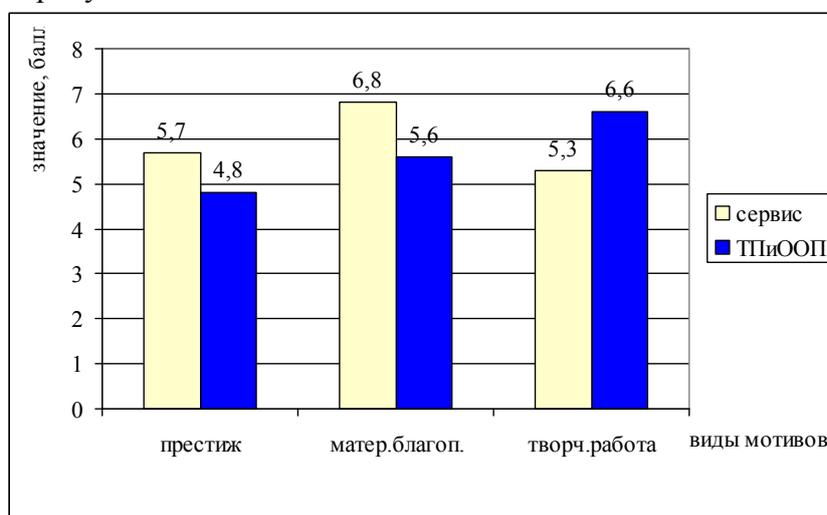


Рис. 2.6. Выраженность мотивов выбора профессии у студентов

На рисунке 2.6 видны различия в выраженности всех мотивов, однако доминирующие позиции отмечаются для будущих менеджеров – мотив «материальное благополучие». Это мотив означает желание заработать, а интересы, склонности, практическая подготовленность учитываются в меньшей степени. Для технологов питания – это мотив «творческая работа», т.е. интерес к новым технологиям, приобретение необходимых умений и навыков, которые требует избираемая профессия. Однако данный анализ показывает, что доминирующее значение имеют два последних мотива – это материальное положение и стремление к творческой работе. Выбор профессии определяет многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни выбирать. Т. е. сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности.

Сравнивая значения показателя в выборках студентов, приобретающих разные профессии, можно сделать вывод, что имеются значимые различия в выраженности мотива «материальное благополучие» ($u=208,5$, $p<0,05$), «творческая работа» ($u=167$, $p<0,05$).

Таким образом, сравнительный анализ мотивов выбора профессии студентами различных направлений подготовки показал, что для будущих менеджеров

доминирующее положение занимает материальное благополучие. Аналогичные данные представлены в ряде исследований отечественных психологов (Клименко И.В. и др.) [3]. Выявленное высокое значение материальных благ для всех молодых людей вызывает определенное беспокойство, хотя в современных условиях развития общества оно закономерно. В результате этого процесс выбора профессии и формирования отношения к ней у студентов остается еще во многом стихийным, наблюдается несовпадение ценностных ориентаций студентов на профессиональный труд и ценностных представлений об избранной профессии на фоне прочной социальной ориентации на высшее образование.

Далее представим результаты исследования учебных мотивов. На рисунке 2.7 представлена выраженность основных мотивационно-смысловых образований личности студентов.

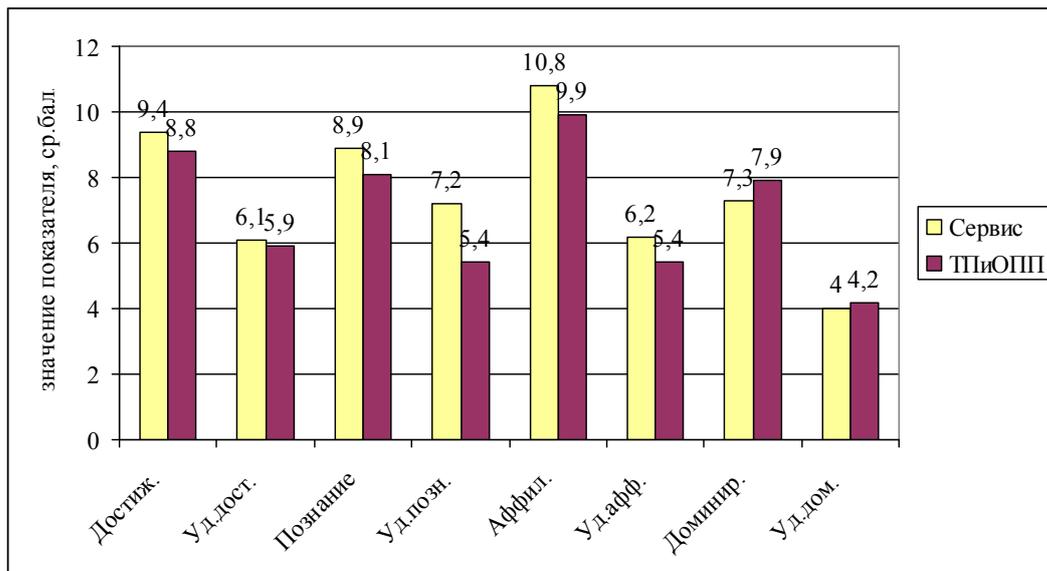


Рис. 2.7. Выраженность мотивационно-смысловых образований студентов различных направлений подготовки

На графике видно, что лидирующую позицию для студентов направления подготовки «Сервис» занимает мотив аффилиации, который проявляется в стремлении быть в обществе других людей, взаимодействовать с окружающими и т. д. Для студентов направления подготовки «ТПиООП» – это мотив достижения. Сравним выраженность мотивационно-смысловых образований у студентов различных направлений подготовки.

Исследуя изменения выраженности мотива достижения, было отмечено, что у студентов направления «Сервис» этот показатель в среднем составил 8,3 баллов, а для студентов направления ТПиООП – 9,7 баллов. Данные отличия статистически значимы ($u=199$, $p<0,05$). Показатель «удовлетворенность достижением» у студентов исследуемых групп выражен примерно одинаково. В выраженности мотива познания у студентов разных направлений подготовки значимых различий не выявлено. Но удовлетворенность познанием выше представлена у будущих менеджеров ($p<0,05$).

Сравнивая выраженность мотива аффилиации между группами студентов, выявили, что обнаружены значимые различия ($u=204$, $p<0,05$). Для выбирающих профессию типа «человек-человек» очень важным выступает данный мотив. Симптоматика аффилиации отражает склонность человека к общению и взаимодействию с людьми, готовность к оказанию помощи другим, сочувствие и стремление к пониманию их. Эта особенность является характерной для менеджера. Тогда как технолог питания связан с оборудованием; технологический процесс, а не взаимодействие с людьми, встает для него на первое место.

Следующие шкалы – это мотив доминирования и удовлетворенность доминированием. Данный мотив у будущих менеджеров выражен в большей степени ($u=190, p<0,01$).

На наш взгляд, достаточно высокие показатели мотива доминирования у будущих менеджеров, по сравнению с будущими технологами питания, является объяснимым, т. к. это является необходимым при управлении персоналом на предприятии, во время организации какой-либо деятельности, создании своего собственного дела и др. Т. к. симптоматика доминирования отражает стремление влиять на других людей, главенствовать над ними, стремление к организаторской деятельности, к превосходству, к лидерству.

Подводя итог анализу учебно-мотивационных образований личности, необходимо отметить, что для будущих менеджеров доминирующее положение занимает мотив afiliации, ниже, по сравнению с технологами питания, представлен мотив достижения, но выше – мотив доминирования. Однако удовлетворенность достижением представлена на одном уровне. Мотив познания выражен в обеих выборках примерно одинаково, тогда как удовлетворенность познанием к завершению обучения преобладает в группе обучающихся по направлению «Сервис».

Завершающим испытанием для студентов является методика Э.Шейна «Карьерные ориентации» (рис. 2.8).

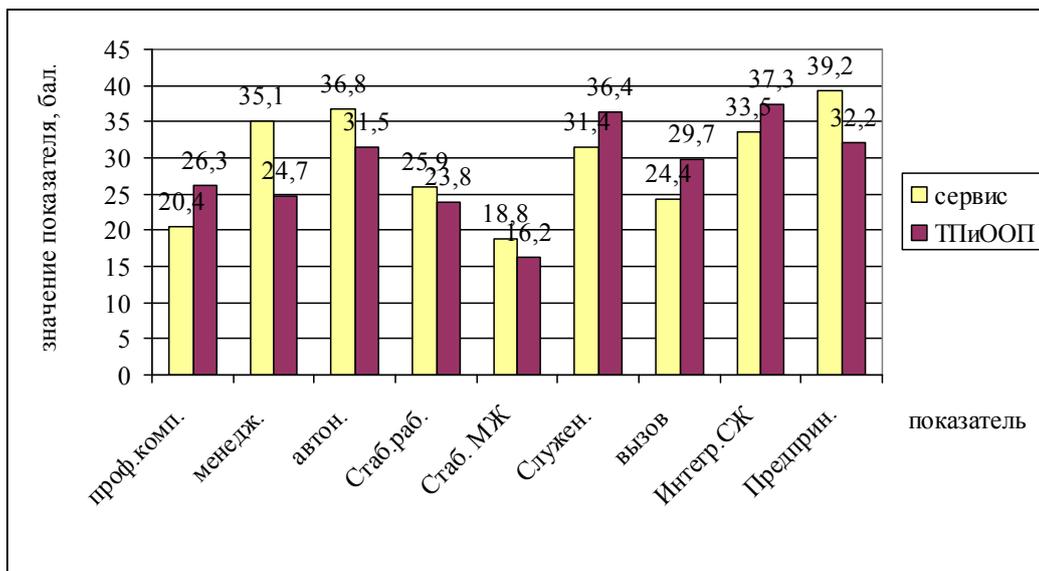


Рис. 2.8. Выраженность карьерных ориентаций у студентов

На графике отчетливо видна лидирующая позиция шкал «менеджмент» (35,1 баллов), «автономия» (36,8 баллов) и «предпринимательство» (39,2 балла) у будущих менеджеров, тогда как для будущих технологов питания – это шкалы «служение» (36,4 баллов) и «интеграция стилей жизни» (37,3 балла) и также «предпринимательство» (32,2 балла). Высокий показатель по шкале «служение» характерен для людей, у которых основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Для людей с выраженной категорией «интеграция стилей жизни» карьера должна ассоциироваться с общим стилем жизни, уравнивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. На графике заметно различие в выраженности шкал «менеджмент» ($u=225, p<0,05$) и «предпринимательство» ($u=214, p<0,05$).

Таким образом, исследование структурных элементов профессиональной направленности позволило выявить некоторые особенности:

- сравнительный анализ мотивов выбора профессии студентами различных направлений подготовки показал, что для будущих работников сферы сервиса доминирующее положение занимает материальное благополучие, для будущих технологов общественного питания – «творческая работа» ;

- среди учебных мотивов доминирующую позицию для студентов направления подготовки «Сервис» занимает мотив аффилиации; ниже, по сравнению с технологами питания, представлен мотив достижения, но выше – мотив доминирования. Однако удовлетворенность достижением представлена на одном уровне;

- мотив познания выражен в обеих выборках примерно одинаково, тогда как удовлетворенность познанием к завершению обучения преобладает в группе обучающихся по направлению «Сервис»;

- среди карьерных ориентаций лидирующую позицию занимают шкалы «менеджмент», «автономия» и «предпринимательство» – для студентов направления «Сервис», а для будущих технологов – «служение», «интеграция стилей жизни» и «предпринимательство».

Таким образом, полученные результаты позволили выявить различия в выраженности профессиональной направленности личности студентов различных направлений подготовки. Знание данных особенностей позволит скорректировать процесс обучения в вузе и повысить профессиональную направленность обучающихся.

Библиографический список

1. Забродин, Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – №6.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академ. проект, 2003. – 336 с.
3. Клименко, И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность / И.В. Клименко // Национальный психологический журнал. – 2013. – №1. – С. 143-152.
4. Кореляков, Ю.А. Средства экспресс-диагностики направленности личности в структуре определения уровня ее профессионального развития / Ю.А. Кореляков // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №5. – С. 25
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука. 1994. – 446 с.
6. Нестерова, Н.Б. Профессиональная направленность студентов технического вуза // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2014. – №2. – С. 1
7. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – М.: Академия, 2005. – 205 с.

2.6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЕ «ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ»

Особенность профессиональной подготовки студентов, не зависимо от того, по какому направлению они обучаются, определяется той педагогической системой, которая организовывается на конкретной кафедре образовательной организации. Эффективность функционирования такой системы в значительной степени зависит от условий, в которых она осуществляется, и некоторой совокупности факторов, которые могут как способствовать, так и препятствовать успешному достижению ее целей. К таким

факторам, по нашему мнению, относятся: содержание образования, личность преподавателя, применяемые педагогические технологии, организация архитектурно-пространственной среды, социальная деятельность студентов [1]. Данные факторы приобретают решающее значение и в процессе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по магистерской программе «Психология управления». Психолого-педагогическим условием эффективной реализации системы профессиональной подготовки будущих магистров является гармоничное сочетание указанных факторов.

Рассмотрим подробнее каждый из них.

Содержание образования является одним из главных элементов в структуре процесса обучения, изменение которого в большей степени влияет на результат функционирования всей системы. Его формирование направлено на «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [2].

Содержание образования профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программе «Психология управления», регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 Психология (уровень магистратуры) [3].

Необходимо отметить, что от объективного и логически аргументированного обоснования содержания образования решающим образом зависит выбор и реализация таких компонентов образовательного процесса, как методы, способы и организационные формы обучения.

В обеспечении высокой эффективности педагогического процесса центральную роль занимает **личность преподавателя**, который должен выступать не просто как субъект обучения и информационный носитель, но и как организатор учебно-познавательной деятельности студентов с целью качественного восприятия материала и, соответственно формирования высокого уровня необходимой компетенции. Однако нельзя ограничивать значение личности преподавателя только этими функциями. Его личностные качества, мировоззренческая позиция и нравственная парадигма, манера преподавания и неповторимая индивидуальность не меньшей степени, чем излагаемая информация, воздействуют на личности студентов, формируя и воспитывая их.

Анализируя публикации, посвященные личности преподавателя, можно увидеть целый набор качеств, определяющих эффективность его педагогической деятельности. С.И. Архангельский указывал на то, что преподаватель высшей школы должен сочетать в себе таких два слагаемых, как специалист определенной научной области плюс педагог. Первое слагаемое обычно выражается высокой степенью квалификации [4]. К этому понятию можно отнести не только специальные и педагогические знания, но и широкую эрудицию, которая необходима преподавателю для анализа состояния главных направлений научно-технического и общественного прогресса, что является важнейшим условием обоснования его обучающей деятельности.

Однако бывает так, что преподаватель, «преподавая конкретную учебную дисциплину, нередко замыкается на ее предметности, забывая при этом о человеке, его потребностях и интересах, которым этот предмет должен быть подчинен. «Мера человека» в этом случае остается нереализованной. А вместе с ней оказываются несформированными и моральные качества человека как личности» [5, с. 14].

Что касается второго слагаемого, то оно чаще всего не рассматривается. Мы считаем, что новые задачи и новые условия развития высшей школы требуют коренного изменения отношения к нему. От преподавателя высшей школы, кроме глубоких специальных знаний, требуется знание закономерностей обучения и воспитания студентов, особенностей формирования их творческого мышления, путей воздействия на

их сознание через внутренний мир их представлений, интересов и чувств, сочетания рационального и эмоционального. Кроме этого, к личности и деятельности преподавателя предъявляются еще и такие требования, как умение слушать и слышать, видеть, терпение, хладнокровие, умение владеть собой в любой ситуации, уважать достоинство студентов, педагогический такт, труд, упорство, настойчивость, требовательность к себе и т.д. [4].

Подготовка будущего магистра, являясь очень сложным и ответственным процессом, представляет собой «результат коллективного труда всего корпуса преподавателей учебного заведения. Образно его можно сравнить с процессом создания мозаичного панно, за каждый фрагмент которого отвечает отдельный художник, которым здесь выступает преподаватель. Конечно, общий замысел определен моделью специалиста, сформулированными требованиями к фрагменту (отдельному учебному курсу), но все дальнейшее определяется не столько совершенствованием общего замысла, сколько профессионализмом каждого преподавателя» [6, с. 14].

Подчеркнем, что под профессионализмом понимается не столько глубина и широта профессионального, культурологического и гуманистического кругозора, что по определению является необходимым условием успешной преподавательской деятельности, но и главное, владение как искусством, так и навыками эффективного обучения, что определяет преподавательское мастерство.

Преподавательское мастерство предусматривает:

- наличие объективных личностных качеств, определяющих профессиональную пригодность, таких как четкая дикция, психологическая устойчивость к эмоциональным нагрузкам и т.п.;
- профессиональную интеллигентность, выраженную в чуткости, терпимости, корректности в отношениях со студентами, общей культуре поведения;
- педагогический профессионализм, базирующийся на знании психофизиологических основ обучения, основ педагогики и т.п.;
- педагогическое искусство – артистизм, ораторское искусство, умелое использование мимики, жестов и т.п.

Хороший преподаватель легко устанавливает контакт с аудиторией, представляет материал четко и логично; дает возможность студентам понять основные принципы предмета; делает материал доступным для понимания; достаточно полно освещает предмет, поддерживает непрерывность всего курса; конструктивно и спокойно относится к критическим замечаниям; делает ссылки на работы специалистов по данному предмету; адаптирует темп изложения материала на протяжении лекции; излагает материал, который отсутствует в учебниках или труден для самостоятельной проработки; краток; иллюстрирует практическими примерами теоретический материал предмета.

Педагогическая технология представляет собой «процесс создания адекватной образовательной ситуации в соответствии с потребностями и возможностями личности и общества теоретически обоснованной учебно-воспитательной системы социализации, личностного и профессионального развития и саморазвития человека в образовательном учреждении, которая, в результате упорядоченных профессиональных действий педагога, при оптимальности ресурсов и усилий всех участников образовательного процесса, гарантировано обеспечивает эффективную реализацию сознательно определенной образовательной цели и возможность оптимального воспроизведения процесса на уровне, отвечающем уровню педагогического мастерства педагога» [7, с. 85]. Именно современные педагогические технологии рассматриваются как необходимое условие гуманизации образовательного процесса, реализации личностно ориентированной парадигмы образования, направленного на обеспечение интеллектуального, творческого и морального развития личностей, способных самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Педагогическая технология, по словам авторов книги «Образовательные технологии», включает в себя «две группы вопросов, первая из которых связана с

применением технических средств в учебном процессе, вторая – с его организацией» [8, с. 13]. Под основным направлением развития первой группы проблем педагогической технологии понимается использование в образовательном процессе технических средств и средств программированного обучения не только с целью демонстрации учебного материала, но и как способ, в некоторых случаях даже как оптимальный (например, дистанционное обучение), получения студентами теоретических знаний и их закрепления. Другая же область педагогической технологии объединяет круг проблем, связанных с анализом учебного материала и организацией учебного деятельности педагога и студентов. Здесь особое внимание уделяется детализации цели образования, планированию учебно-воспитательного процесса, разработке стратегии обучения и использованию системного подхода в этой области.

Образовательный процесс студентов, обучающихся по магистерской программе «Психология управления», должен происходить при использовании на лекционных, семинарских и практических занятиях современных педагогических технологий, включающих различные методы активного обучения. Специфика обучения посредством активных методов обучения заключается в том, что мышление и поведение студентов активизируется, их общение с преподавателем и друг с другом происходит на высоком уровне мотивации, эмоциональности и творчества. Эти методы поддерживают у учащихся творческое напряжение, деловой азарт, позитивное возбуждение, эмоциональность и заинтересованность. Такое обучение никого не оставляет безразличным. Его результатом является значительное повышение культуры общения, углубляется стремление к взаимодействию с людьми в различных ситуациях и т.д. [9, с. 108].

Активные методы обучения, отражая суть реальной профессиональной деятельности, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать свои профессиональные умения и навыки в условиях, приближенных реальным. Анализ ошибок студентов, проводимый при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности.

Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, целями обучения, конкретными заданиями, стоящими перед непосредственно изучаемой дисциплиной, содержанием учебного материала, а также уровнем подготовки преподавателя и готовности студентов воспринимать и участвовать в них.

В процессе подготовки студентов для наиболее эффективного запоминания учебного материала, а также для наиболее оптимального способа формирования компетенций в образовательном процессе используются следующие методы активного обучения: на практических занятиях – дискуссия, ролевые и деловые игры, метод «мозгового штурма», Case-study (анализ конкретных ситуаций), тренинги и т.п., а традиционные лекционные занятия заменяются проблемной лекцией, лекцией-визуализацией, лекцией с заранее запланированными ошибками и т.п. Остановимся более подробно на некоторых их перечисленных методах.

Главной задачей преподавателя при использовании им в образовательном процессе *проблемной лекции* является создание определенной проблемной ситуации, побуждающей студентов к самостоятельным поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к поставленной цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи, в условиях которой имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

В ходе их разрешения и в итоге – как результат – студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новые необходимые знания. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. С помощью проблемных лекций обеспечивается развитие творческого мышления у студентов, познавательного интереса к содержанию излагаемой тематике, мотивации и корпоративности.

Лекция с заранее запланированными ошибками позволит развить у студентов компетенцию, связанную с умением оперативно анализировать профессиональные ситуации, выделять неверную информацию, выступать в роли экспертов, рецензентов и оппонентов. Во время лекционного занятия студенты должны обнаружить ошибки в преподнесении преподавателем информации и отметить их в своем конспекте. В конце занятия проводится обсуждение по выявленным ошибкам.

Дискуссия представляет собой публичное обсуждение или обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по определенному вопросу, ситуации или проблеме. Являясь одной из эффективных технологий группового взаимодействия, дискуссия усиливает воспитательные и развивающие эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей и позиций, обладает возможностью воздействия на установки ее участников.

Особенностью *ролевых игр* является воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности, которая достигается благодаря игровому имитационному моделированию и решению профессионально-ориентированных ситуаций при целесообразном сочетании индивидуальной и групповой игровой деятельности студентов. В подобных игровых ситуациях становится возможным формирование умений ролевого поведения, связанного с выполнением определенных профессиональных обязанностей, а также привитие и воспитание таких моральных качеств, как вежливость, внимательность, дисциплинированность, организованность, толерантность, ответственность и т.д.

В ролевой игре каждый студент имеет возможность испытать себя в любой самостоятельно выбранной им роли, учитывая свои интересы, возможности и способности. Так, выбирая, например, роль начальника отдела в крупной компании, студент должен «вжиться» в его образ и решать поставленные задачи, связанные с формулировкой основных целей и заданий собственной и коллективной деятельности, создавать благоприятный психологический климат, моделировать в системе методов управления, применять методы социального прогнозирования и т.д. Это позволит каждому обучающемуся овладеть основными навыками руководства, элементами технологии управления, умением правильно действовать в сложившихся управленческих ситуациях и находить оптимальные варианты решений и т.д.

Деловая игра является своеобразной формой моделирования реальной профессиональной деятельности, имитацией конкретных ситуаций, направленных на решение административных, производственных, учебных и воспитательных задач. Данный вид игры используется как форма активного привлечения студентов не только к процессу формирования у себя компетенций, которые пригодятся им в будущей деятельности, но и развитию необходимых профессионально важных и значимых качеств.

Такая игра предоставляет возможность студентам, прежде всего, самоорганизовываться ввиду того, что во время игры формируются мотивы, связанные с выполнением взятых на себя обязанностей. Именно в процессе деловой игры каждый студент может «проиграть» реальную профессионально-производственную ситуацию, с включенными специально в ее процесс типовыми ошибками, подвергнув их в дальнейшем многоплановому анализу с целью предотвращения повторения этих ошибок в реальной действительности.

«*Мозговой штурм*» относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности. Этот метод позволяет учиться свободно обговаривать проблемы, вносить предположения о путях их решения, что способствует привитию умения проявлять терпимость друг к другу во время совместной деятельности.

Главная идея метода *Case-study* (анализ конкретных ситуаций) состоит в том, что действия студентов должны исходить из реально существующей или искусственно созданной ситуации, воссоздающей типичные проблемы, возникающие в работе компании, учитывая ее основные параметры и возможность их изменений.

Данный метод развивает у студентов широту и гибкость мышления, помогает научить их умению рационально использовать информацию, самостоятельно анализировать факты, чувствовать ситуацию и оценивать ее, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать их и защищать собственную позицию, быть готовым к применению различных средств и методов, находить оптимальные решения в условиях неопределенности.

В настоящее время вопросы воздействия *архитектурно-пространственной среды* на образовательный процесс изучены еще недостаточно. Анализ имеющейся литературы позволил нам прийти к заключению, что сегодня активно разрабатываются и внедряются принципиально новые средства повышения эффективности образовательного процесса, обеспечивающие возможность комплексного, системного влияния на сознание и подсознание студента, активизировать его мотивационную, духовную и эмоциональную сферы и мобилизовать их на формирование духовных ценностей, на стремление к самосовершенствованию, как в плане творчества, так и в профессиональной сфере [10].

Действительно, обстановка умиротворенности, тишина, чистота, залитые дневным светом помещения, легкая прохлада, современный интерьер, спокойный, но твердый голос лектора, – все это идеальное место, где человек готов с жадностью получать новые знания. Невероятно огромное значение имеет атмосфера, в которой происходит таинство обучения, и создание такой атмосферы в высшем учебном заведении – одна из самых важных и сложных задач многих людей: педагогов, психологов, самих студентов, и, конечно же, людей проектирующих, строящих и обустривающих учебные помещения.

Примером создания таких условий, по нашему мнению, может служить НИУ «БелГУ», имеющий свои традиции и использующий современные тенденции при формировании архитектурно-пространственной среды, способствующей эффективности обучения и развития личности студентов.

Социальная деятельность студентов включает в себя все виды действий, отражающие их включенность в процессе функционирования социума от микрогрупп до общества и государства в целом. Среди множества социальных факторов и видов социальной деятельности, способствующих формированию совокупности желаемых профессиональных и личностных качеств, черт и характеристик, наиболее значимыми являются:

- производственная, педагогическая и научно-исследовательская практика студентов как один из элементов формирования у них компетенций как в выбранной сфере деятельности, так и в сфере делового общения с людьми и управления ими;
- поддержка и поощрение самостоятельной предпринимательской деятельности студентов и их работы в производственных и коммерческих структурах, формирующих у них предприимчивость, а также управленческие и профессиональные компетенции;
- участие в работе органов студенческого самоуправления, которое способствует у студентов формированию личности и навыков межличностного общения, работе в коллективе, самостоятельному планированию, принятию и реализации управленческих решений и др. [11].

Именно такая деятельность позволяет сформировать чувство ответственности, потому что это прежде всего взаимозависимая деятельность – все требуют от каждого и каждый требует от всех. Только в деятельности у студентов формируется коллективизм – способность ставить общие цели выше личных, готовность оказать поддержку и помощь коллегам, умение совместно трудиться, формируется дисциплина. Необходимо обратить внимание на то, что социальная деятельность студентов способствует формированию и развитию у них таких лидерских качеств, как коммуникативные и организаторские способности, социальная активность, умение подбирать команду и работать в ней.

Таким образом, на сегодняшний день существует достаточно большое количество современных методов обучения, которые позволят сформировать у студентов, обучающихся по программе «Психология управления», высокий уровень компетенций, а

также развить и усовершенствовать у них личностные особенности и деловые качества, необходимые для выполнения профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: Дис... док.пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 490 с.
2. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi> (Дата обращения: 05.04.2017).
3. Приказ Минобрнауки России от 23.09.2015 N 1043 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 Психология (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.10.2015 № 39285). – URL: <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 09.04.2017).
4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
5. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17.
6. Петров Э.Г., Радванская Л.Н., Шаронова Н.В. Самосовершенствование преподавателя: Учебное пособие. – Херсон: ОЛДІ – плюс, 2002. – 144 с.
6. Сисоева С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Матеріали Міжнародної наукової конференції „Творча особистість у системі неперервної професійної освіти». – Харків: ХДПУ. – 2000. – С. 84-90.
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Пащенко М.І. Активні методи навчання в професійному становленні майбутнього вчителя // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук.праць. – 2001. – Ч.2. – С. 105-109.
9. Романовский А.Г., Пономарев А.С., Лысенко Е.Г. Эстетический компонент культуры инженера-руководителя: Учебное пособие. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2001. – 64 с.
10. Романовский А.Г. Основы теории управления социальными системами: Учебное пособие. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2001. – 195 с.

2.7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ УКРАИНЫ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Перемены в современном устройстве мира за последние десятилетия сопровождаются процессами, оказывающими существенное влияние на изменение социальной действительности. Эти процессы привели к значительному росту беженцев и вынужденных переселенцев из Восточной Украины на территорию Российской Федерации (г. Белгород). Переселение в столь значительных масштабах порождает множество проблем, связанных не только с трудоустройством, жильем, акклиматизацией, но и с социально-психологической адаптацией переселенцев к новой социокультурной среде. Стоит отметить, что культура в основных чертах для украинских переселенцев не изменилась. В большинстве случаев им не надо осваивать русские традиции, русский язык, но для них изменилось социокультурное окружение. И это требует от переселенцев установления социальных связей, нахождения своего места в новых для них условиях. Встраивание себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений – это сложный процесс, требующий мобилизации ресурсов личности.

«Социально-психологическая адаптация личности к новой социокультурной среде представляет собой сложный и многомерный процесс взаимодействия представителей

разных культур, в результате которого происходит формирование новой позитивной социальной идентичности, адекватной изменившимся социокультурным условиям; процесс развития личностного потенциала индивида по мере его активного включения в различные виды деятельности, систему межличностных отношений, социокультурную и социально-политическую жизнь общества, нахождение условий для реализации потребностей в самоуважении и самоактуализации личности» [3, 32].

Прикладные аспекты проблемы социально-психологической адаптации разрабатываются многими учеными по целому ряду направлений: адаптация личности в различных группах и коллективах (И.А. Георгиева, Н.А. Свиридов, Е.В. Таранов, А.И. Ходаков, Н.А.Хохлова и др.); в различных сферах учебной, трудовой, производственной деятельности (С.А. Гапонова А.Н. Жмыриков, А.А. Прохвятилов, А.Ю. Шалыто и др.), при различных психосоматических и невротических заболеваниях (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржакова, Т.В. Барлас).

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

По мнению Л.Л. Шпак, социокультурная адаптация – «это форма взаимоприспособления субъектов и социокультурной среды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях» [7, 19]. Так, если в социально-профессиональной и социально-бытовой разновидностях адаптации больше проявляются предметно-практические действия, то в социально-психологической адаптации преобладают духовно-практические усилия переселенцев. Внутренним источником социально-психологической адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям переселенцев в условиях изменившейся социокультурной среды. Анализ теоретических подходов к адаптации личности к новой социокультурной среде показывает, что вхождение индивидов в иную культуру, как правило, сопровождается глубоким психическим потрясением, так называемым «культурным шоком».

Респондентами в нашем исследовании выступили студенты первых курсов НИУ «БелГУ», гуманитарных и технических специальностей, в возрасте от 17 до 21 года, всего 76 человек. По гендерному составу в выборке преобладают юноши.

В связи с военной ситуацией в стране, для большинства из них переезд носил вынужденный характер. В качестве исследовательского инструментария были использованы следующие методики: опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (автор Л.В. Янковский), анкета «Психосоматические симптомы эмигрантов» (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова), «Методика исследования самооотношения «МИС» (автор С.Р.Пантеев)».

Опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» предназначен для исследования уровня и типа адаптации к новой социокультурной среде лиц юношеского возраста и взрослых, и включает в себя 6 шкал, соответствующих различным типам адаптации. Для выявления психосоматических симптомов в условиях социокультурной адаптации была использована анкета «Психосоматические симптомы эмигрантов». Испытуемым предлагалось по 10 балльной шкале оценить у себя проявление психосоматических симптомов как до, так и после переезда.

Анализ и интерпретацию результатов начнем с рассмотрения уровней и типов адаптации вынужденных переселенцев с помощью опросника Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде». В результате исследования нами

было установлено, что около половины (49%) испытуемых адаптированы к новой социокультурной среде, 16% характеризует низкий уровень адаптации. Для переселенцев с высоким уровнем адаптации характерна личная удовлетворенность занимаемого ими положения, они положительно относятся к окружающим, чувствуют себя социально и физически защищенными, стремятся к самореализации, строят планы на будущее, проявляют активность во всех сферах жизнедеятельности.

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

Интерактивный тип адаптации выражен на среднем уровне у 71% студентов. Шкала интерактивности свидетельствует об уровне принятия либо не принятия среды, готовности к расширению социальных связей; наличию чувства уверенности

в своих возможностях и способностях; готовности к самопреобразованию, контролю над собственным поведением с учетом социальных норм, ролей и социальных установок данного общества. Средний уровень интерактивного типа характеризует испытуемых, которые частично готовы к принятию данной среды и расширению социальных контактов. Такие студенты лишь в определенных ситуациях испытывают потребность в налаживании социальных связей.

Низкий уровень депрессивного типа адаптации характеризует половину испытуемых (51%). Данная шкала свидетельствует о гармоничном либо дисгармоничном процессе адаптации. В свою очередь, ностальгирующий тип адаптации выражен на среднем уровне у 73% испытуемых. Шкала свидетельствует о наличии либо отсутствии связи с культурой; об эмоциональном состоянии, проистекающем из-за чувства разъединенности с традиционными ценностями. Для студентов со средним уровнем ностальгирующего типа характерна частичная потеря связи с культурой; в определенных ситуациях внутреннее расстройство и смятение, проистекающее из-за чувства разъединенности с традиционными ценностями и нормативами, невозможности обрести новые. Эмоциональное состояние таких эмигрантов в определенных ситуациях характеризуется мечтательностью, тоской, меланхолией.

Отчужденный тип адаптации выражен на среднем уровне больше чем у половины выборки (51%). Шкала отчужденности свидетельствует о степени эмоциональной отверженности нового социума, его принятию либо неприятию. Средний уровень свидетельствует о частичном эмоциональном отчуждении. Для таких студентов характерна заниженная самооценка; озабоченность своей идентичностью и своим статусом, беспокойство по поводу неспособности удовлетворить свои потребности, чувство беспомощности и одиночества.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что большинство испытуемых адаптированы к новой социокультурной среде, они удовлетворены занимаемым положением и окружающей действительностью, в то время как имеется группа неадаптированных студентов.

Перейдем к рассмотрению результатов изучения проявления психосоматических симптомов в процессе адаптации. После переезда резко возрастает количество симптомов психологического характера – подавленное состояние (56%), чувство тревоги и страха (57%). Большое количество студентов после переезда жалуются на нарушение сна и бессонницу (65%). Большинство перечисленных симптомов относятся к разряду

психосоматических, можем констатировать, что увеличение жалоб на состояние здоровья после переезда, является последствиями переживания культурного шока, который возникает в условиях адаптации.

Среди неадаптированных студентов, по сравнению с адаптированными, повышаются жалобы на проявление психосоматических симптомов, учащаются жалобы: на боли в области сердца (54%); возрастание чувства тревоги и страха характеризует всю выборку неадаптированных студентов (100%). Повышенная возбудимость (50%) чередуется с подавленным состоянием (83%), что объясняется частыми перепадами настроения. Как правило, для неадаптированных переселенцев характерно наличие сразу всех или нескольких симптомов. Возбуждение чередуется с резкой усталостью, эмоциональный всплеск – с безразличием, депрессией.

Перейдем к рассмотрению типов и уровней развития самоотношения у вынужденных переселенцев с низким уровнем адаптации к новой социокультурной среде. У не адаптированных испытуемых проявляется высокий уровень закрытости самоотношения (84%). Для них свойственно поверхностное проникновение в себя, закрытое (защитное) отношение к себе, критичность. Отсутствие осознания себя, внутренней честности.

В качестве одного из мотивов переезда для молодых людей выступал мотив ухода от военной обязанности. Юноши покидали страну из-за страха быть вовлеченными в военные действия, что противоречит таким понятиям как патриот и защитник страны. В связи с чем можем предположить, что такой показатель как закрытость самоотношения носит защитный, обусловленный чувством вины и сомнений характер.

Низкий уровень развития самоуверенности характеризует 67% дезадаптированных студентов. Такие испытуемые характеризуются низкой самооценкой, и высоким уровнем как ситуативной, так и личностной тревожности[2]. Они боятся выразить и отстаивать своё мнение, сомневаются в своих способностях. Не признают своей значимости для окружающих.

Низкий уровень развития зеркального «Я» (70%) отражает представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность не способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание[3]. Стоит отметить, что речь идет не о действительном отношении других людей, а о предвосхищаемом (отраженном) отношении этих людей, насколько человек считает себя уважаемым другими. Низкий уровень свидетельствует об отсутствии этого ощущения, студент считает себя не уважаемым другими.

Низкий уровень развития самопривязанности характеризует 66 % переселенцев. Это люди с сильным желанием изменений, неудовлетворенностью собой, тягой к соответствию с идеальными представлениями о себе. Об этом свидетельствуют также записи, оставленные на бланках рядом с вопросами, которые направлены на установление удовлетворенности собой. К примеру, подчеркивание и выделение ответа, множество восклицательных знаков, записи, носящие демонстративный характер, сарказм и самоиронию. Стоит отметить, что большинство испытуемых из всей выборки легко шли на контакт, с пониманием относились к процессу исследования, проявляли желание в получении обратной связи.

Таким образом, в ходе исследования мы установили, что большинство испытуемых психологически адаптированы к новой социокультурной среде, они удовлетворены занимаемым положением, но не лишены проявлений конформизма, ностальгии и отчужденности. В свою очередь, у неадаптированных студентов, которые составляют 16% выборки, выявлено ухудшение самоотношения по параметрам: самоуверенность, отраженное самоотношение, самооценочность и самопривязанность. То есть для них характерна закрытость, критичность, неуверенность в себе, тревожность, сомнения в уважительном отношении окружающих. Подобные проявления близки к описанию симптомов культурного шока, свойственного для продолжающегося на протяжении

первого полугодия процесса социально- психологической адаптации личности к новой социокультурной среде.

В целом, к жизни в новой культуре быстро адаптируется человек, который: имеет высокую самооценку, профессионально компетентен, экстравертен, открыт для разных взглядов, разделяет общечеловеческие ценности, в конфликте избирает стратегию сотрудничества. По мнению Т.Г. Стефаненко, наиболее желательным результатом межкультурной адаптации личности является стратегия посредничества между культурами. Для стимуляции выбора данной роли требуется создание сети социальной поддержки. Адаптация имеет для личности и положительную сторону: первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей, моделей поведения и важен для саморазвития и личностного роста.

Для оптимизации процесса социально-психологической адаптации иностранных студентов необходимо формировать положительное отношение к новой стране и ее гражданам, в первую очередь, личным педагогическим примером. Предоставить возможность изучения истории страны и конкретного региона пребывания, знакомства с культурным достоянием и биографиями выдающихся персон. Разработать и активно внедрять в практику адаптационные мероприятия, такие как межкультурные тренинги, игры, семинары. Эффективны формы занятий как собственно с иностранными студентами, так и совместные с российскими студентами из разных регионов, обладающими опытом адаптации к новой социальной среде. Необходимо создание интернациональных студенческих трудовых отрядов, с активным включением студентов-иностранцев. Привлечение общественных организаций для создания совместных культурно-досуговых мероприятий иностранных и местных студентов. Психологам учебного заведения необходимо работать с самооценкой и уровнем притязаний студентов, развивать адекватную самооценку и критическое отношения к себе, коммуникативные способности и чувство толерантности.

Библиографический список

1. Асманова Л.Р. Исследование адаптации личности к новой социальной среде в зависимости от этнической принадлежности // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 54-56.
2. Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №12. – С. 34-35.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья в России: Дис.... д-ра. псих. наук. – Москва, 2002. – 344 с.
4. Солдатова Г.У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев. – Москва: Изд. Смысл, 2001. – 116 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – М.: Аспект- Пресс, 2007. – 214 с.
6. Чеснокова Н.В. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 73-75.
7. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук. – Кемерово, 1992. – 398 с.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

3.1. ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Формирование профессионально важных качеств у студентов является одной из первостепенных задач высшего профессионального образования. Профессионально значимые качества личности принято исследовать в русле определенной профессии, т. к. они зависят от той или иной сферы деятельности, каждая из которых предъявляет свои требования к личности специалиста. Однако имеются попытки определить качества, способствующие успешному профессиональному становлению в любом виде деятельности.

В научной литературе существует множество подходов к исследованию личности, но в последние годы возрос интерес к прикладному аспекту этого психологического направления – исследования профессионально-важных личностных качеств специалистов различных направлений деятельности. Во многих исследованиях отмечается зависимость между личностными качествами и эффективностью в профессиональной деятельности. Наш научный интерес составила идея об определении универсальных профессионально важных качеств, которые будут обеспечивать успешность в учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов.

Начиная с 1938 года, в Америке проводилось лонгитюдное исследование студентов младших курсов Гарвардского университета. Исследователей интересовало, как и почему одни люди добиваются успеха в зрелые годы, а другие терпят неудачу. Для участия в исследовании отбирали тех студентов, чье состояние здоровья, уверенность в себе, мотивация достижения и твердость характера были выше, чем у остальных. Исследователи ожидали найти подтверждение связи между веселым, дружелюбным, альтруистичным юношей и преуспевающим, хорошо приспособленным к жизни мужчиной. Данные исследования не подтвердили эту гипотезу. Общительные, идеалистичные студенты преуспевали не больше, чем застенчивые, замкнутые молодые люди. Исследователи заключили, что естественное дружелюбие, – всего лишь отличительный признак юности, который необязательно проявляется у зрелой личности. Чертами юношей, наиболее ясно предсказавшими будущий успех, оказались практичность, организованность и цельность личности – свойства, которые обычно не ассоциируются с юностью [1].

В наше время под профессионально важными качествами (ПВК) личности понимают психологические качества, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность) деятельности. А.А. Вербицкий под профессионально важными качествами понимает «способности субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на эффективность ее выполнения по таким параметрам, как производительность, качество и надежность. Они определяют возможности человека в профессиональной деятельности, пригодности к ней» [2, с. 23].

Э.Ф. Зеер выделяет следующие качества личности, важные для любой профессиональной деятельности: наблюдательность, образная, двигательная и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональная устойчивость, решительность, выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность и др. [3].

З. А. Ахметовой по материалам исследования различных профессий были выделены общие профессионально-важные качества личности [4]. Направленность личности (направленность на дело, на общение); целеустремленность и ее показатель –

потребность в достижении; ответственность, выраженная как уровень субъективного контроля и др.

Можно предположить, что на начальной стадии профессиональной подготовки наиболее значимыми профессиональными качествами, которые могут определить успешное профессиональное становление студентов являются: направленность личности: направленность на дело, на задачу; целеустремленность или потребность в достижении; ответственность или интернальность субъективного контроля. Эти качества достаточно выражены в учебной самостоятельной работе студентов как будущих специалистов. В последнее время вошло в научный аппарат такое понятие, как «менеджерские умения», под которыми понимается умение управлять собой при выполнении различных видов учебной деятельности. Данное понятие максимально сопряжено с уровнем самостоятельной работы студентов [5]. В соответствии с идеями И.А. Архиповой [6] и К. Б. Колбаева [7] менеджерские умения включают в себя 7 составляющих элементов, каждый из которых имеет сложную структуру (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Виды менеджерских умений и их содержание

№	Составляющие системы «Менеджерские умения»	Содержание каждой составляющей системы «Менеджерские умения»
1	Творческие умения	осуществлять сравнение, обобщение, осуществлять рефлексию, решать эвристические задачи.
2	Коммуникативные умения	соотносить индивидуальные цели с конкретной ситуацией, результатами с общей поставленной целью, оценивать собственные действия с позиции другого человека, слушать и записывать содержание лекций, вести полемику, участвовать в дискуссии, задавать уточняющие вопросы, аргументировать, доказывать.
3	Социально-перцептивные умения	наблюдать, внимательно воспринимать различные виды информации, вести диалог, выслушивать собеседника, вести переговоры в т.ч. деловые телефонные переговоры, следить за постановкой голоса, дикцией, темпом и культурой речи.
4	Дидактические умения	Ориентироваться в огромном потоке информации, представленной в печатных и электронных источниках, т.е. находить, обрабатывать, усваивать и применять современную информацию в своей учебной и профессиональной деятельности (составление плана, тезисов, конспекта, реферата, аннотации)
5	Конструктивные умения	определять цели, задачи и перспективы деятельности, проектировать, разрабатывать программы действий, создавать модели управления.
6	Умения управлять собой и своим временем	адаптироваться к изменяющимся условиям, управлять эмоциями, настроением, управлять временем (оптимальное использование рабочего и свободного времени), создавать творческое самочувствие
7	Организаторские умения	создавать оптимальные условия и средства для осуществления учебной деятельности, подбирать нужные формы деятельности, организовать свой труд, принимать стратегические решения, создавать команду и работать в команде, действовать в условиях неопределенной и непредсказуемой ситуации.

Достаточный уровень развития менеджерских умений отразится на успешной учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов, что повлияет на развитие профессионально значимых качеств личности: направленности на решение задачи, ответственности (интернальный контроль), стремлению к достижениям.

Библиографический список

1. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования. Монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
4. Ахметова З.А. Академическая группа как фактор профессионально-личностного роста студентов: автореф. дисс. ... канд психол. наук / З.А. Ахметова. – М., 2006. – 26 с.
5. Ткаченко Н.С. Учебная самостоятельная работа, как фактор профессионального становления студентов / Н.С. Ткаченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009, – №29 (9) – С. 204-207.
6. Архипова И.А. Психологические особенности формирования у студентов умения учиться самостоятельно : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.А. Архипова. – Л., 1994. – 32 с.
7. Колбаев К.Б. Инновационные методы диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе // Дисс...канд. пед. наук. / К.Б. Колбаев. – Бишкек, 2004. – 160 с.

3.2. ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ

В современных социальных условиях ярко проявляется проблема подготовки и развития конкурентоспособного специалиста, владеющего необходимыми компетенциями, обладающего инновационным мышлением. Настоящий профессионал должен не только владеть самыми современными технологиями и быть креативным, но и отличаться стремлением к саморазвитию, актуализации своих способностей и возможностей в профессиональной деятельности. В настоящее время приоритет отдается специалисту, который имеет относительно высокий научный потенциал личности и умеет его актуализировать в своей профессиональной деятельности.

Необходимым условием осуществления исследовательской деятельности в профессиональной деятельности является высокий уровень развития мышления. Более того, исследовательская деятельность будет эффективнее, если мышление личности отличается инновационным стилем.

В самом широком смысле инновационное мышление представляет собой интеллектуальную деятельность, направленную на разработку (создание) и внедрение инновации. Инновационное мышление можно охарактеризовать через творческие способности и творческую деятельность, в ходе которой генерируются, обосновываются и доказываются новые идеи. В отличие от творческого мышления, инновационное мышление, помимо создания конечного продукта (изобретения), отвечающего социальному запросу, нацелено на поиск путей внедрения инновации в общественные условия. Согласно В.И. Слободчикову, «инновация означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация – это с одной стороны процесс реализации, внедрения, а с другой – это деятельность по вращиванию новации в определенную социальную практику» [7, с. 10].

Инновация – как процесс и результат инновационного мышления – предполагает целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат; проращивание, организация условий и пространства для соответствующей деятельности; полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы; открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности [3]. Таким образом, инновацию отличает максимально целостный масштабный контекст, направленный на проектирование новой системы деятельности.

Инновационное мышление является важным условием актуализации научного потенциала личности. Научный потенциал личности – как сложноструктурированная психологическая динамическая характеристика – проявляется, развивается в научно-исследовательской деятельности и обеспечивает ее эффективность, что, в свою очередь, способствует более глубокому и осмысленному овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками и профессионально значимыми качествами [1].

Однако следует указать, что профессиональная деятельность выступает важным условием благополучного развития личности и профессионального становления. Эффективность и высокое качество выполнения профессиональной деятельности обусловлены личностными особенностями, наличием профессионально-важных качеств и возможностью творческой самореализации личности.

Анализ позиций разных авторов показал, что профессиональное становление – это процесс целостного развития личности как активного участника профессиональной деятельности, обусловленный социальной ситуацией, ведущей деятельностью и творческими возможностями самого индивида (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., Вербицкий А.А., Краснорядцева О.М., Климов Е). При этом важны не только потребность индивида в профессиональной деятельности, но и ориентация личности на профессиональное самообразование.

Профессиональное становление как поэтапный и динамичный процесс вхождения в профессию и совершенствования в ней сопровождается качественными преобразованиями личности, определяющими развитие и совершенствование личностных и профессиональных качеств. Т. В. Кудрявцев различает четыре стадии профессионального становления [6]:

I стадия – формирование профессиональных намерений, критерий – выбор профессии;

II стадия – профессиональное обучение, критерий – профессиональное самоопределение;

III стадия – процесс овладения и вхождения в профессию, который начинается в учебном заведении и затем в начале самостоятельной деятельности, критерий – показатели профессиональной деятельности и определённый уровень развития профессионально значимых качеств;

IV стадия – реализация личности специалиста в профессиональной деятельности.

На каждой стадии профессионального становления возможно создание условий для развития инновационного мышления, путем включения в образовательный процесс элементов учебно-исследовательской деятельности, которая предполагает постановку и поиск решения научных (или чаще – квази-научных) проблем, актуализацию научного потенциала личности и раскрытие творческих способностей обучающихся. Учебно-профессиональная деятельность в образовательном пространстве помогает накапливать и усваивать знания, овладевать исследовательскими навыками, приемами, алгоритмами (Н.Ш. Валеева, Н.П. Гончарук и др.) [2].

Успешное прохождение личностью первой и второй стадии профессионального становления, в первую очередь, связаны с мотивационным и технологическим аспектами учебно-профессиональной деятельности. Однако на третьей стадии происходит непосредственное вхождение в профессию, а, следовательно, интенсивное развитие у

обучающихся профессионально значимых качеств. В психологической структуре профессионально значимых качеств личности выделяют когнитивный, мотивационно-смысловой и продуктивно-деятельностный компоненты [5].

В процессе профессионального становления особый акцент стоит поставить на когнитивный компонент, который характеризует уровень миропонимания и понимания специфики профессии, ее места среди других. Это способствует системному и осмысленному формированию научных понятий, целостному восприятию профессиональной культуры, актуализации и развитию интеллектуального потенциала личности. Творческий характер миропонимания и возможность инновационно мыслить обеспечивают возможность будущему специалисту актуализировать и осмысленно применять приобретаемые знания в разных ситуациях профессиональной деятельности.

Мотивационно-смысловой компонент направлен на осмысление специалистом усваиваемых профессиональных понятий, ответственного выбора способов персонального поведения и профессиональной деятельности, что в итоге определяет содержание профессиональной направленности личности специалиста. Данный компонент определяет личностное отношение специалиста к выбранной профессии.

Продуктивно-деятельностный компонент предполагает понимание специалистом задач и перспектив развития в профессиональной сфере, а также стремление к реализации творческих способностей самообразованию. Неотъемлемыми составляющими данного компонента профессионально значимых качеств личности выступают: системное владение специалистом профессиональными знаниями и умениями, развитая способность проектировать и планировать свою профессиональную деятельность с опорой на самые современные достижения науки и инновационной практики. Продуктивно-деятельностный компонент в структуре профессионально значимых качеств личности позволяет развивать инновационное мышление. В свою очередь, выраженное инновационное мышление способствует более глубокому овладению специалистом выбранной профессией, расширению спектра собственных профессиональных способностей, внедрению инновационных технологий в работу и т.д.

Таким образом, успешное профессиональное становление, начинающееся в вузе в процессе овладения учебно-профессиональной деятельностью, напрямую зависит от особенностей инновационного мышления и исследовательской деятельности.

В современной образовательной среде вуза, обеспечивающей реализацию ФГОС ВО, наблюдается парадоксальная картина. С одной стороны, в новой (инновационной) образовательной среде вуза должны создаваться психолого-педагогические условия для формирования у студентов компетенций в научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, современные исследования указывают на наличие относительно не реализованных способностей к обучению, психологическую и практическую неготовность современных студентов к интенсивной мыслительной работе, низкий уровень развития интеллектуальной культуры (Камалдинова Э.Ш., Сагитов Р.В. и др.). Низкий уровень интеллектуальной культуры создает трудности обучения и реализации своих потенциальных интеллектуальных и исследовательских возможностей [4]. Данное противоречие указывает на необходимость более осмысленно подходить к созданию психолого-педагогических условий развития мыслительной деятельности обучающихся, ставя особый акцент на стимулирование инновационного мышления.

Инновационно-мыслительная деятельность, характеризующаяся более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинно-следственному объяснению явлений и процессов и креативностью, позволяет обучающимся осуществлять более глубокий анализ материала, выдвигать гипотезы, успешно реализовать научно-исследовательскую деятельность, носящую активный, самостоятельный, творческий, инновационный характер [1].

Диагностика типа инновационного мышления личности студентов (методика М. Киртона), обучающихся в бакалавриате и магистратуре, показала, что среди респондентов

78% склонны к адаптивному типу мышления, согласно терминологии М. Киртона, их можно назвать «адапторами» в то время, как для 22% обучающихся («инноваторы») характерен инновационный тип мышления. Важно отметить, что «адапторы» и «инноваторы» – разнополюсные категории одной шкалы, характеризующиеся крайними как положительными, так и отрицательными особенностями инновационного мышления.

Студенты, склонные к адаптивному типу мышления, отличаются стабильностью, при решении открытых задач они предпочитают использовать известный или предоставленный алгоритм действий. Для них характерен уход от решения открытой задачи. Однако некоторые «адапторы» (26% от общего числа «адапторов») при решении открытых задач склонны к генерации относительно «безопасных» идей, к повышению эффективности чего-либо, но не координальным изменениям. Как правило, такие обучающиеся характеризуются несколько сниженной выраженностью креативного типа мышления.

Обучающиеся, склонные к инновационному типу мышления, отличаются неординарностью, стремлением не усовершенствовать, а координально изменить что-либо, при решении открытых задач они генерируют множество идей, склонны к постановке проблем (в том числе научных), достаточно рискованны. Таких студентов, как правило, отличает выраженные типы творческого и наглядно-образного мышления. Тем не менее, важно отметить, что некоторые «инноваторы» (17% от общего числа «инноваторов»), выдвигая множество идей, не способны доводить их до логического продолжения, зачастую это связано с тем, что, обладая выраженной креативностью, такие студенты отличаются неустойчивой мотивацией.

Анализируя результаты исследования инновационного мышления среди бакалавров и магистрантов, следует отметить более выраженный средний показатель по выборке у магистрантов ($Me_{\text{маг}}=68$, $Me_{\text{бак}}=47$, при $max=160$), что объясняется психолого-педагогическими условиями развития на второй ступени высшего образования – в магистратуре. С одной стороны, целевое назначение магистратуры предполагает создание такой образовательной среды (педагогических условий), которая максимально способствует актуализации и развитию компетенций в различных видах деятельности магистранта: педагогической, научно-исследовательской, научно-методической и т.д., успешность освоения которых напрямую зависит от инновационного мышления. С другой стороны, личная заинтересованность, высокая и устойчивая внутренняя мотивация обучения в магистратуре (психологические условия) дают студентам шанс стать высококвалифицированными специалистами, отличающимися инновационным мышлением и способностью его развивать и использовать в профессиональной деятельности.

Как было показано выше, эффективность профессионального становления повышается при наличии готовности к постоянному саморазвитию, при этом немаловажным показателем выступает реализация исследовательской деятельности. Именно поэтому особое значение в учебном процессе следует отводить формированию ориентации студентов на исследовательскую деятельность в профессии, поскольку это способствует совершенствованию профессионализма, профессиональному и личностному самораскрытию.

Согласно результатам эмпирического изучения показателя «ориентация на исследование в профессии» у студентов вуза (Анкета 5 «Ориентация на исследование в профессии» из диагностического комплекса изучения научного потенциала личности (М.А. Сурушкин, Е.В. Швачко, Г.В. Макотрова)), среди бакалавров и магистрантов 37% имеют выраженную ориентацию на исследование в будущей профессии, при этом средние значения по данному показателю у бакалавров и магистрантов отличаются незначительно ($Me_{\text{маг}}=2,6$, $Me_{\text{бак}}=2,2$, при $max=4$). Студенты с выраженной ориентацией на исследование в профессии, как правило, проявляют устойчивый интерес к исследовательской деятельности, стремление к творческой самореализации, желание заниматься научными исследованиями в условиях профессиональной подготовки в вузе (С.А. Лебедева,

И.И. Решетнёва и др.). Важно отметить, что большинство студентов, ориентированных на исследование в профессии, в процессе обучения в вузе активно проявляют свой научный потенциал и демонстрируют исследовательскую активность, участвуя в научных конференциях и круглых столах, оформляют научные публикации.

Однако следует особое внимание обратить на студентов с низкой выраженностью показателя «ориентация на исследование в профессии», а их, согласно нашим результатам, большинство (63%). Низкая выраженность данного показателя может обусловить сложности овладения будущей профессией, трудности адаптации и включения в профессиональную деятельность и т.д., при этом высокая выраженность ориентации на исследование в профессии повышает возможности эффективного осуществления исследовательской деятельности в рамках решения профессиональных задач.

Таким образом, для успешного овладения профессией и профессионального становления не достаточно иметь высокий уровень развития мыслительной деятельности, но важно, чтобы мыслительная деятельность студентов отличалась инновационностью, другими словами, важно создавать психолого-педагогические условия, способствующие развитию инновационного мышления. В качестве таких условий может выступать включение в процесс обучения решение открытых задач, исследовательских ситуаций, нестандартных заданий, требующих актуализации креативного мышления, анализа и осмысления, разностороннего исследовательского подхода, критичного мышления и т.д. Организация условий для развития инновационного мышления не только обеспечит успех в овладении научно-исследовательской культурой, но и будет способствовать глубокому освоению профессиональной деятельности, профессиональному становлению и саморазвитию.

Библиографический список

1. Бершедова Л.И., Шитикова Е. В. Инновационно-мыслительная деятельность как психологическое условие развития научного потенциала в юношеском возрасте // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ. – 2015. – № 3 (15). – С. 44-53.
2. Валеева Н.Ш., Гончарук, Н.П. Психология и культура умственного труда. – М.: КНОРУС, 2004. – 240 с.
3. Ефимов П.П., Костин В.Н. Сущность инновационной образовательной среды вуза // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 502-506.
4. Камалдинова Э.Ш., Сагитов Р.В. К механизму формирования пространства мыслительной деятельности // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 239-244.
5. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. – М.; Воронеж, 1997. – 236 с.
6. Психологические основы профессионально-технического обучения / Под ред. Т.В. Кудрявцева. М.: Педагогика. 1988. – 142 с.
7. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл Текст / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2-3. – С. 6-18.

3.3. ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов в условиях многоуровневой системы высшего образования является учет и целенаправленное формирование нормативной направленности их личности, которая выступает целью учебно-воспитательной работы в вузе. Дело в том, что такая

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №16-26-20007-а(м).

направленность выполняет структурирующую функцию, т. е. определяет выбор способов и средств учебно-профессиональной деятельности, влияет на эмоциональное состояние обучающихся и выступает решающим психологическим фактором эффективности учебного процесса.

Понятие нормативной направленности личности профессионала раскрывает общий принцип организации мотивов деятельности, при которой доминирующими являются мотивы реализации ее общественного предназначения по сравнению с мотивами профессионального саморазвития, а также мотивами материального и социального благополучия личности (Дикая и др., 2016; Обознов, 2014; Обознов и др., 2016). Такая организация приобретает особенности, порожденные спецификой целей, содержания и результатов профессиональной деятельности, в частности разных видов служебной деятельности (см. также: Психологические исследования личности..., 2007; Психология, управление, бизнес..., 2016; и др.).

В связи с этим возникает ряд закономерных вопросов о том, что значит оценить характер учебно-профессиональной направленности студентов: 1) какова цель диагностики или какие виды направленности необходимо выявить? 2) каков предмет диагностики или по каким показателям можно судить о наличии того или иного вида направленности? 3) каков способ диагностики или с помощью каких диагностических методик можно выявить особенности показателей и, тем самым, определить характер учебно-профессиональной направленности конкретного студента?

Отметим, что в настоящий момент в психолого-педагогической литературе не существует единой общепринятой точки зрения на решение этой проблемы. Анализ работ, связанных с вопросом психодиагностики мотивационно-потребностной сферы личности, выявил два основных направления исследований. В рамках первого, самого многочисленного направления в качестве цели диагностики выступает степень выраженности отдельных потребностей личности: в общении (Ю. М. Орлов), одиночестве (А. Е. Личко), одобрении (П. Краун, А. Марлоу, Ю. А. Ханин), в принятии (А. Меграбян, М. Ш. МагомедЭминов), в художественно-эстетической сфере (В. С. Аванесов), в поисках новых впечатлений (М. Цукерман), в познавательной сфере (В. С. Юркевич), в достижении успеха и избегании неудач (Т. Элерс, Ю. М. Орлов, А. А. Реан, М. С. Кубышкина). При этом диагностическая процедура состоит в предъявлении перечня утверждений (прямо или косвенно касающихся изучаемой потребности), в отношении которых надо решить вопрос о согласии – не согласии или выбрать один из предложенных вариантов ответа, т. е. основным методом изучения выступает опросный метод (о его возможностях и ограничениях см.: Психология, 2000; и др.).

В рамках второго направления исследуется структура мотивационно-потребностной сферы личности: тип направленности ведущих мотивов на себя, общение, задачу (В. Смейкал, М. Кучер), общежитийская или рабочая направленность (В. Э. Мильман), направленность на альтруизм–эгоизм, процесс–результат (О. Ф. Потемкина), а также иерархия отдельных мотивов (М. Г. Рокич, М. Люшер, Ж. Нюттен, Е. Б. Фанталова, А. Эдварс). В качестве диагностической процедуры здесь используются опросники, методики ранжирования и парных сравнений, проективные методики (Ильин, 2000). Характерным для всех этих методик является то, что данные, касающиеся представлений испытуемых относительно своей мотивационной направленности, недостаточно связываются с данными об особенностях их поведения.

Теоретический анализ подходов к психодиагностике мотивации студентов также выявил среди них два наиболее распространенных. В первом случае применяются опросники, позволяющие выявить представления студентов о степени выраженности у них учебно-профессиональных мотивов, либо о мотивационной направленности учения в целом. К примеру, опросная методика диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой) выявляет степень выраженности целого спектра учебно-профессиональных мотивов (социальных,

коммуникативных, познавательных, профессиональных мотивов, мотивов избегания, престижа, творческой самореализации), которые, по мнению самих студентов, побуждают их учиться в вузе. Опросник Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» выявляет степень выраженности трех основных видов мотивационной направленности (на получение диплома, на приобретение знаний, на овладение профессией), которая, по мнению самих студентов, лежит в основе их учебно-профессиональной деятельности. Т. Д. Дубовицкая предлагает опросную методику оценки уровня профессиональной направленности студентов.

В рамках другого подхода Н. А. Бакшаева и А. А. Вербицкий (Бакшаева, Вербицкий, 2006) предлагают сочетать возможности, прежде всего, проективных методик («визуализированных проблемных вопросов» и неоконченных предложений) с личностными опросниками и стандартизированными тестами для оценки степени выраженности познавательных и профессиональных мотивов студентов.

Не ставя под сомнение необходимость применения такого рода диагностических методик, отметим следующее. Во-первых, в литературе накоплено достаточно данных о том, что опросники, методики парных сравнений, ранжирования и шкалирования, в том числе проективные методики, не позволяют дифференцировать знаемые мотивы и мотивы реально действующие. Во-вторых, остается открытым вопрос о том, как степень выраженности тех или иных учебно-профессиональных мотивов, доминирование определенной мотивационной направленности связаны с эффективностью учебно-профессиональной деятельности студентов, каковы прогностические возможности этих данных. В-третьих, комплексный подход к психодиагностике мотивации студентов с использованием совокупности диагностических методик, оценивающих широкий перечень субъективных и объективных показателей, не столько продвигает в решении проблемы, сколько ставит новую задачу сопоставления многочисленных параметров и выведения итоговой оценки при их различных сочетаниях.

Устранить названные выше ограничения позволяет ценностно-деятельностный подход к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности (Залесский, 1994), реализованный нами применительно к изучению характера учебно-профессиональной мотивации студентов вуза. Предлагается целостная, экспериментально обоснованная, авторская система положений, отвечающая на поставленные выше вопросы о целях, предмете и способе диагностики учебно-профессиональной мотивации старшеклассников и студентов (Герасимова, 2013).

Целью психодиагностики учебно-профессиональной направленности студентов вуза должен выступать уровень ее сформированности (развития), который закономерно связан с эффективностью деятельности студентов (мерой их продуктивности и удовлетворенности). Такая типология учебно-профессиональной направленности имеет не только научное, но и практическое значение и позволяет по характеру направленности студента прогнозировать успешность его обучения в вузе.

Какие уровни и по каким критериям выделяются? Мы выделяем четыре уровня сформированности нормативной направленности личности студента (высокий, средний, ниже среднего и низкий). В основу выделения уровней положены два основных критерия: характер направленности спектра ведущих мотивов и мера их действенности (выполняют ли они роль только знаемых или также и действующих мотивов). По характеру направленности мы выделили три категории обучающихся – будущих специалистов таможенной службы: к первой группе относятся те испытуемые, у которых доминируют мотивы реализации общественного предназначения профессии и мотивы профессионального самопознания, саморазвития, самоуважения. Напомним, что с позиции деятельностной методологии под саморазвитием понимается присвоение общественно выработанных, научно обоснованных, рациональных способов учебно-профессиональной деятельности и ее смыслов. Вторую категорию составляют испытуемые, у которых преобладают мотивы достижения материального и социального

благополучия в процессе учебно-профессиональной деятельности. И, наконец, третью группу составляют испытуемые, которые проявляют неустойчивую или конформно-ситуативную направленность, т. е. в зависимости от позиции референтных лиц то подтверждают, то отрицают приверженность нормативной направленности личности сотрудника таможенной службы.

Как видно из предложенной классификации, при изучении мотивационного компонента деятельности целесообразно выделять не отдельные мотивы, а их объединения в виде спектра ведущих мотивов, в структуре которого многочисленные мотивационные спектры приобретают единую направленность. С этой точки зрения, с развиваемых позиций можно выделить две группы мотивов и, соответственно, два типа спектров ведущих мотивов. Одна группа мотивов связана с потребностями общества (реализацией общественного предназначения профессии), тогда как другая группа мотивов сопряжена с потребностями самой личности (в безопасности, материальном и социальном благополучии, познании, самопознании, саморазвитии, самоутверждении и пр.). Первую группу мотивов, концентрированную на общественных интересах, назовем условно социально значимой. Вторую группу мотивов, концентрированную на индивидуальных потребностях, – индивидуально значимой. В первом случае структура учебно-профессиональной направленности содержит в качестве ведущего социально значимый мотив (как продукт взаимодействия отдельных мотивов), а во втором случае – индивидуально значимые мотивы (внешний и/или внутренний). Тип направленности спектра ведущих мотивов (на общественные или индивидуальные нужды) и выражает направленность мотивационного компонента учебно-профессиональной деятельности в целом. Какова характеристика каждого уровня? Высокий уровень сформированности учебно-профессиональной направленности (он же нормативная направленность личности будущего профессионала) характеризуется доминированием только социально значимых мотивов или социально значимого мотива «в паре» с внутренними индивидуально значимыми мотивами профессионального самопознания и самосовершенствования, выполняющими функцию действующих. Средним уровнем сформированности мотивационного компонента деятельности обладают обучающиеся с доминирующими внешними индивидуально значимыми мотивами (материального и социального благополучия), которые также функционируют на уровне действующих. Уровень сформированности учебно-профессиональной направленности ниже среднего характерен для тех студентов, у которых мотивационная направленность (социально значимая или индивидуально значимая) не связана с нормативным поведением профессионала и выполняет функцию только знаемой направленности. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента учебно-профессиональной деятельности характеризуется наличием конформно-ситуативной направленности личности студента.

Что является показателями наличия того или иного уровня сформированности учебно-профессиональной мотивации? В нашем случае наличие того или иного уровня направленности диагностируется по характеру связи между типом спектра ведущих мотивов и способом поведения студентов. Если содержание мотивов согласуется с содержанием поступков обучающихся в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и они социально одобряемы (являются нормативными), то это рассматривается как проявление высшего уровня развития. Если мотивы также согласуются с содержанием поступков, однако ограничиваются рамками потребности самой личности в материальном и социальном благополучии, то это указывает на средний уровень. Если мотивы выбора поведения не согласуются с нормативными поступками студентов, это свидетельствует об уровне развития направленности ниже среднего. Отсутствие устойчивой мотивационной направленности личности, конформизм и ситуативность в позиции, оценках и поведении свидетельствуют о низком уровне сформированности нормативной направленности.

С помощью какой диагностической методики удастся выявить особенности показателей и определить уровень учебно-профессиональной направленности личности студентов? Основной диагностической методикой в нашем исследовании является специально разработанный вариант ценностно-нормативной методики (ЦНМ). Она состоит из двух серий диагностических заданий (задач на ценностно-смысловую ориентировку в ситуациях профессиональной деятельности), следующих друг за другом в строго определенной последовательности как развитие предшествующей ситуации и позволяющих получить данные о содержании основных характеристик учебно-профессиональной направленности личности студентов (ее предметной направленности, степени устойчивости и мере действенности). Текст каждой задачи напечатан на карточке и содержит информацию о типичной ситуации, связанной с выполнением деятельности сотрудника таможенной службы.

Система диагностических заданий предваряется вводным текстом, обозначенным буквой «А». Текст А не является условием задачи, которую требуется решить. Он содержит информацию, «погружающую» студента в ценностно-проблемную ситуацию профессиональной деятельности. В нашем случае испытуемому предлагается представить себя на месте сотрудника отдела таможенного досмотра, который получает поручение на проведение полного досмотра партии косметической продукции. При этом срочность процедуры подразумевает сверхурочную задержку на рабочем месте.

Таким образом, вводный текст актуализирует в сознании не только определенные представления, но и соответствующие им переживания и способствует тем самым формированию мотивационной готовности к решению последующих задач.

После текста «А» следуют тексты задач серии «К». Они направлены на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости поведения студентов в типовых ситуациях служебной деятельности, а также мотивов-стимулов в случае изменения испытуемым позиции под действием признаков, несущественных для данной типовой ситуации. Каждая задача серии К содержит помехи (как внешние, так и внутренние), осложняющие выбор нормативного способа поведения. К внешним помехам, к примеру, относятся: мнение авторитетных лиц и большинства; лимит времени, недостаток информации. К внутренним помехам могут относиться размышления самого участника констатирующего эксперимента о вариантах поведения в ситуации и возможных последствиях выбора каждого из них. Это создает условие для осознания испытуемым ситуации конфликтного смысла.

К каждому тексту задач серии К прилагается один и тот же бланк задания, в котором испытуемому предлагается выбрать и подчеркнуть один из вариантов поведения в ценностно-проблемной ситуации профессиональной деятельности. Испытуемый выбирает поступок, а экспериментатор оценивает его направленность: соответствует ли он общественно одобряемым поступкам применительно к данной ситуации или не соответствует. Приведем пример одной из ситуаций, которая предлагается обучающемуся, и текста задания, которое ему необходимо выполнить.

Текст К-4. На одной из коробок инспектор Васильев замечает маркировку, не соответствующую сведениям в декларации. Представитель грузополучателя сообщает, что это образцы новой косметической продукции, которые поставщик отправил без предупреждения, не указав в документах. И очень просит инспектора не отмечать этот факт в акте досмотра, так как это чревато серьезными неприятностями лично для него.

Задание 4. Находясь на месте Васильева, я:

- а) пойду навстречу – все мы люди;
- б) укажу в акте досмотра информацию об обнаруженном товаре;
- в) мой вариант: _____

После текстов задач серии К, следуют задачи серии Д. Они направлены на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости ведущих мотивов, которыми, по мнению самих студентов, можно и нужно руководствоваться в регуляции

поведения при несении службы (при выборе поступка в каждой конкретной ситуации, представленной в серии К).

Каждая задача серии Д содержит описание позиции участника дискуссии в отношении мотивационной ориентации при выполнении служебного задания, суждение о преимуществах тех или других ведущих мотивов. При этом задачи этой серии также содержат помехи, которые затрудняют принятие решения в пользу «правильной» (общественно значимой) позиции и облегчают выбор «неправильной» (житейской) позиции. Такими помехами в нашем случае являются эффект большинства и авторитет выступающего. «Правильную», нормативную позицию занимают те студенты, которые осознают полимотивационный характер служебной деятельности и ориентированы, в первую очередь, на реализацию общественного предназначения профессии и развитие профессионально важных качеств. Студенты, которые поддерживают прагматический взгляд на служебную деятельность и рассматривают ее, прежде всего, с точки зрения достижения материального и социального благополучия, демонстрируют житейскую, «ненормативную» позицию.

К каждому тексту задач серии Д прилагается бланк-задание, в котором предлагается выбрать и подчеркнуть один из способов поведения в ситуации групповой дискуссии (поддержу точку зрения выступающего, выступлю с опровержением, воздержусь от выступления).

В качестве иллюстрации предлагаем одну из задач серии Д:

Текст Д-1. Утром по пути на работу Васильев встретился с Киреевым – коллегой, советовавшим ему провести поверхностный досмотр для экономии времени. Завязался разговор. Узнав, что Васильев задержался на работе, Киреев выразил несогласие с таким подходом: «Ты меня просто удивляешь. Если задержки не оплачиваются дополнительно, практиковать их не стоит, какую бы причину тебе не называли!».

Задание 1. Вы – участник разговора. Как поступите?

- а) поддержу точку зрения Киреева;
- б) опровергну точку зрения Киреева;
- в) воздержусь от высказываний

Объясните ваш выбор:

Сопоставление результатов выполнения каждым испытуемым тестовых заданий серий К и Д позволяет получить данные о характере связи конкретного ведущего мотива и поступков (согласованы они между собой или противоречат друг другу) и оценить тем самым меру действенности мотива, его роль в регуляции поведения (имеем дело только со известным мотивом или к тому же и действующим). Так, реализация принципов метода вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем изменения условий одной и той же задачи позволяет получить данные о содержании всех основных характеристик учебно-профессиональной мотивации: ее предметной направленности (содержании), мере действенности (влиянии на основные компоненты деятельности) и степени устойчивости.

Важно отметить, что в рамках применения ценностно-нормативной методики наряду с описанной выше системой задач на ценностно-смысловую ориентировку в типовых ситуациях служебной деятельности в качестве дополнительных применяются и другие виды диагностических средств. Например, специально разработанная анкета «Личные цели в профессии» (А. С. Герасимова, А. А. Обознов) позволяет выявить представления студентов, осваивающих ту или иную академическую ступень, не только о содержании отдельных учебно-профессиональных мотивов, но и о типе спектра ведущих мотивов, побуждающих их к обучению вузе. Авторская анкета закрытого типа содержит перечень личных целей, которыми госслужащие должны руководствоваться в своей профессиональной деятельности. Эти цели выражают содержание трех групп мотивов – ориентиров, образующих иерархическую структуру нормативной направленности личности госслужащих: общественного предназначения, обеспечения материального и социального благополучия, личностного и профессионального саморазвития. Студентам

предлагается ответить на вопрос «Какими личными целями должны руководствоваться сотрудники государственной (таможенной) службы?» и выбрать 5 наиболее важных, с их точки зрения, целей из имеющегося перечня и/или вписать свой вариант ответа.

Отдельный опросник может быть направлен на получение сведений о прошлом опыте испытуемого, о том, встречались ли ранее подобные ситуации, как он поступал в таком случае, какие чувства чаще всего испытывал и как намерен поступать в будущем. Особый интерес, на наш взгляд, представляет опросник, направленный на выявление у студентов субъективных критериев самооценки успешности их учебно-профессиональной деятельности. Испытуемого просят ответить на вопрос о том, в каких случаях он считает, что успешно справляется с учебным заданием. Для ответа ему предлагается прочесть приведенные утверждения и подчеркнуть те из них, которые соответствуют его точке зрения и/или вписать свой вариант ответа. При этом предложенные для выбора критерии реализуют тот или иной тип мотивационной направленности (социально значимый или только индивидуально значимый). С помощью такого опросника мы планируем получить новые, достаточно интересные данные о том, выполняют ли ранее названные мотивы не только роль регулятора внешнего поведения, но и внутреннюю функцию отбора мотивов, целей, поступков, т. е. функционируют на уровне смыслообразующих мотивов.

Подчеркнем, что разработанные ранее конкретные варианты ценностно-нормативных методик подвергались весьма строгой экспериментальной проверке их состоятельности (валидности и надежности). При этом их применение оказалось более эффективным, чем использование других диагностических методик: опросников, методик парного сравнения, ранжирования, в том числе и проективных методик (Залесский, 1994).

Таким образом, новый вариант ценностно-нормативной методики реализует и расширяет возможности ценностно-деятельностного подхода к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности для изучения уровня сформированности нормативной направленности личности студентов – будущих специалистов служебной деятельности.

Библиографический список

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006.
2. Герасимова А. С. Ценностно-нормативная методика оценки учебной мотивации студентов / А. С. Герасимова // Экспериментальная психология. – 2013. – Т.6, № 4. – С. 96-104.
3. Дикая Л. Г. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений / Л.Г. Дикая, А.Л.Журавлев, А. Н. Занковский // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 7-48.
4. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. / Г. Е. Залесский – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
5. Обознов А. А. Направленность личности профессионала: нормативный подход // Личность профессионала в современном мире / А.А. Обознов – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 71-80.
6. Обознов А.А. Проблема нормативной направленности субъекта труда / А.А. Обознов, Ю.В. Бессонова, А.С.Герасимова и др. // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – С. 46-49.
7. Психологические исследования личности и ее ценностного мира в современном российском обществе. – Казань: КГТУ, 2007.

8. Психология: Учебник для технических вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000.

9. Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.

3.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Ситуация быстро сменяющихся образовательных стандартов, экономических, социальных условий предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке психологов. Успех в работе молодого специалиста обусловлен его психологической готовностью к осуществлению профессиональной деятельности.

В зависимости от подхода к определению понятия «психологическая готовность», разными авторами выделяются её структура, основные компоненты, строятся пути его формирования. Изучение данной проблемы началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. Наиболее общее определение готовности звучит следующим образом – это условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом [2].

Успешное формирование личности как профессионала и деятельности будущих специалистов основывающееся на их готовности к труду. Одной из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов.

В психологической литературе достаточно большое внимание уделяется конкретным формам готовности: установке (Д. Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и др.). Для раскрытия природы психологической готовности к труду большое значение имеют проводимые исследования по профпригодности к деятельности (К. М. Гуревич и др.), по профессиональному самоопределению (Е. А. Климов и др.).

Готовность человека к труду рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я.Л. Коломинский). Л.В. Кондрашова считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, свойств и качеств личности, установок, которые дадут будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно приступить и творчески выполнить свои профессиональные обязанности. Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Г. Вицлак, И. Шванцар, и др.).

О.М. Краснорядцева рассуждая о психологической готовности к профессиональной деятельности, говорит о том, что она может проявляться в следующем:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира;
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

В личностно-деятельностной плоскости рассмотрения проблемы готовности к профессиональной деятельности готовность представляется как проявление всех сторон личности в их целостности, дающим возможность эффективного выполнения своих функций (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.).

П.А. Рудик рассматривая понятие «готовность» говорит о важности личностного подхода к изучению состояния готовности, видит в нем сложное психологическое образование. Автор придает большое значение познавательным психическим процессам отражающим важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые, в свою очередь, могут усиливать или ослаблять активность человека, волевых компонентов, помогающих совершению эффективных действий по достижению цели.

А.А. Деркач, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, определяет её как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Им выделяются условия формирования готовности к творческому труду: 1) самостоятельность и критическое усвоение культуры; 2) активное участие в решении общественно-значимых задач; 3) специальное развитие творческого потенциала личности – её психических процессов [1].

Достаточно много работ посвящено анализу психологической готовности к отдельным видам профессионально-психологической деятельности, так в частности, Е.Ю. Райкова выделяет три компонента психологической готовности к консультированию по проблемам детско-родительских отношений:

- профессиональный компонент, который определяется значимостью эмоционально-волевой направленности будущего специалиста;
- творческий компонент, переживаемый личностью как неосознаваемая уверенность в своих способностях, способствующий разрешению кризисных и проблемных ситуаций, несмотря на то, что до этого у индивида не было опыта разрешения подобных ситуаций;
- личностный компонент, включающий в себя содержание и направленность системы смысло-жизненных ценностей, совокупность психологических и социальных свойств человека как субъекта деятельности [3].

Таким образом, понятие профессиональной готовности рассматривается как категория теории деятельности и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой – установки на что-то. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности

как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста.

Готовность к деятельности рассматривается как целостное проявление личности и под готовностью к деятельности понимают особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Психологическая готовность включает в себя все необходимые элементы действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи. Психологическая готовность проявляется в профессиональной направленности личности. Одним из элементов психологической готовности является осознанная потребность. Психологическая готовность к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. После человек переходит к реализации появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и полученные результаты с поставленной целью, вносит необходимые изменения [5]. Анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Состояние психологической готовности к деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Человек, в практической деятельности, стремясь удовлетворить свои потребности, на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) реализует определённую цель и достигает результата.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т.к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [4].

В своем исследовании Е.В. Шпилова в качестве условий формирования готовности к профессиональной деятельности будущих психологов выделяет: специально организованную образовательную среду, методы овладения профессиональной деятельностью, готовность к саморазвитию, направленность на реализацию творческого потенциала личности, преобразование социально значимой деятельности.

В качестве одного из ведущих условий формирования и развития психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях подготовки будущих психологов является наличие профессиональной «Я-концепции», а в качестве психологических механизмов развития психологической готовности к профессиональной деятельности выступают мотивация и целеполагание [6].

Структура личностного уровня готовности к профессиональной деятельности представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К ним относятся: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный. В структуре готовности к профессиональной деятельности центральное место занимает мотивационно-ценностный компонент.

Библиографический список

1. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузнецов. – М., 1993. – 168 с.
2. Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Наука, 1986. – С. 49-52.

3. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И.А.Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 12. – С. 60-62.
4. Попов Л.М., Пучкова И.М., Устин П.Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования / Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин // Ученые записки казанского университета. – 2015. – Т. 157 кн. 4 – С. 215-224.
5. Санжаева Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р.Д.Санжаева // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 1993. – С. 90-114.
6. Шпилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Монография. / Е.В. Шпилова. – М.-Ставрополь, 2010. – 202 с.

3.5. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Психолог в современном мире – лекарь душ. Профессия психолога связана с работой с людьми и оказанием поддержки им в сложных или же нестандартных ситуациях. Суть работы зависит от специфики самого психолога.

В профессии психолога особенно важен высокий уровень коммуникативной компетентности, т. к. коммуникация выступает одним из главных средств профессиональной деятельности, без которого не могут быть решены ее задачи. Аврамцев В.В. выделяет признаки, отличающие профессиональную коммуникацию от непрофессиональной:

- направленность коммуникации на достижение результата;
- нормативная регламентация;
- обязательность информационного обмена;
- ограниченность во времени; необходимость постоянно контролировать ход общения;
- детерминированность профессиональной ролью позиции коммуникатора и используемых средств общения;
- наличие требований к уровню коммуникативной компетентности коммуникатора;
- зависимость от всех участников коммуникации в достижении конечного результата;
- используется профессиональный язык;
- предполагается определенная внешняя обстановка;
- предмет коммуникации находится в рамках профессиональной компетентности коммуникатора [3].

Проанализировав литературу, некоторые авторы выделяют такие подструктуры профессиональной коммуникативной компетентности работников социономических профессий, к которым относится и профессия психолога, как:

- теоретико-методическая, включающая знания об особенностях ситуаций профессиональной коммуникации, целях, задачах, условиях, нормах, приемах, техниках, стилях эффективной в условиях деятельности коммуникации и др.;
- практическая, включающая владение необходимыми для осуществления коммуникации навыками и умениями;
- личностная, предполагающая определенный уровень развития качеств, а также психологическую готовность к коммуникации в конкретных условиях деятельности.

В психологии под коммуникативной компетентностью понимают сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения,

психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения.

Коммуникативная компетентность в профессии психолога обеспечивает эффективное протекание коммуникативного процесса, построение эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия, успешное функционирование в профессиональной среде.

Особенность коммуникативной компетентности личности психолога составляют:

- теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации;
- профессионального, в том числе речевого этикета;
- коммуникативных технологий.

Коммуникативная компетентность психолога – есть совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия. Коммуникативная компетентность психолога выражается также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, быть лично заинтересованным в благо других, т.е. в проявлении эмпатии.

Содержательное описание данных компонентов коммуникативной компетентности психолога требует выделения особенностей его профессиональной коммуникации, изучения типичных для деятельности факторов, влияющих на коммуникацию, а также описания знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств, способствующих эффективности коммуникации в конкретной профессиональной деятельности [5].

В структуре коммуникативной компетентности психолога, в качестве важнейших можно выделить два взаимосвязанных компонента:

1. Социально-перцептивный, отражающий внутреннюю сторону психологического общения и соответствующим компонентам общения – отражению в смысле познания психологом клиентов, и отношению, понимаемому как эмоциональный отклик, вызываемый психологом и клиентом.

2. Коммуникативный, проявляющийся во внешней стороне психологического общения и соответствующий компоненту общения – обращению, который интегрирует все особенности внешнего поведения субъектов общения [1].

В общении психолога с клиентом необходимо выделить следующие факторы коммуникативной компетентности:

- знания в области психологии личности, группы общения;
- умение и навыки общения;
- коррекция и развитие установок, необходимых для успешного общения;
- способность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей, а также взаимоотношения, складывающиеся между людьми;
- коррекция и развития системы отношений к личности [4].

Расширяя список факторов коммуникативной компетентности в общении психолога с клиентами Бодалев А.А. выделяет десять составляющих: эмпатия, доброжелательность, аутентичность, конкретность, инициативность, непосредственность, открытость, принятие чувства, конфронтация, самопознание [2].

Таким образом, среди условий и факторов коммуникативной компетентности психолога можно выделить несколько ведущих:

- комплекс знаний в области психологии личности;
- умение и навыки общения;
- способность адекватно и полно воспринимать себя и других людей, знание психологических закономерностей, индивидуально- психологических и социально- психологических особенностей клиента.

Итак, коммуникативная компетентность имеет большое значение в профессиональной деятельности представителей социомических профессий, в том числе в профессии психолога, и рассматривается как основная ее составляющая.

Коммуникативная компетентность связана с интерперсональной компетентностью личности, которая находится в постоянной динамике в пространстве от интер- к интраплатности. Выступая участником актуальных межличностных контактов, субъект рефлексивует их ход и результат и формирует умения и навыки, модели и стратегии поведения, необходимые для дальнейшего взаимодействия.

Коммуникативная компетентность, таким образом, заключается в системном владении когнитивными, эмоциональными и моторными способами реализации активности в коммуникативных ситуациях, что приводит к оптимальному балансу положительных и отрицательных отставленных эффектов.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. Учеб. Заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2015. – 376 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1995.
3. Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996. – 256 с.
4. Иванов В.Д. Социально-перцептивно-коммуникативный тренинг как эффективный фактор формирования коммуникативной компетентности студентов ВУЗа. – Челябинск: ЮУГУО, 2003.
5. Рабочая книга практического психолога. Технологии эффективной профессиональной деятельности. // Под ред. А. А. Деркача – М.: Изд. Дом «Красная площадь», 1996.
6. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В.А. Лабунской. – Ростов н/Д, 1990.

3.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Представителям самых различных отраслей науки и практической деятельности необходимы профессионально-экологические компетенции – экологам, правоведам, руководителям различного уровня, педагогам, а также психологам.

Для психологической практики экологическая составляющая актуальна, да и в целом данная проблематика тесно связана с психологией. Так, наряду с социальной психологией, психологией классов и крупных социальных общностей, малых групп, отклоняющегося поведения, этнопсихологией многие десятилетия развиваются и такие направления как энвайронментальная (за рубежом) и экологическая (в России) психология, исследования области которых направлены на изучение психологических особенностей взаимодействия человека с окружающей его средой.

Психолог может успешно применить экологические компетенции в таких сферах психологической практики, как экстремальная психология, зоопсихология, педагогическая психология.

Так, экстремальный психолог – специалист, работающий в отрасли психологической науки, изучающей общие психологические закономерности жизни и деятельности человека в измененных (непривычных) условиях. Его практическая деятельность направлена, соответственно на психологическое обеспечение деятельности человека в таких условиях, включая поддержку и помощь при возникающих психологических последствиях (деприваций, травм), например во время авиационного и космического полетов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах

Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье, в результате военных действий, потери родственников, в условиях больших городов – мегаполисов («психоз большого города»), большого скопления людей (митинги, демонстрации, спортивные мероприятия) и т.д. Практическая деятельность экстремального психолога синтезирует также сферы авиационной, космической, морской, полярной психологии.

Экстремальный психолог работает в таких областях, как последствия чрезвычайных ситуаций для жизнедеятельности человека; влияние различных техногенных факторов на жизнедеятельность человека; принципы и методы улучшения условий труда, отдыха, повышения качества здоровья человека и оптимизации среды его обитания при возникновении различных неблагоприятных экологических ситуаций; регламентация ряда видов деятельности человека в целях сохранения высокого качества среды обитания человека; работы в сфере военной и космической антропоэкологии.

Зоопсихолог в рамках профессиональной компетентности должен обладать многими специальными и отличными от других сфер практической психологии компетенциями: эколого-биологическими, этологическими, физиологическими, а также компетенциями личностными, такими как наблюдательность, проницательность, общительность, толерантность, рефлексивность, доброжелательность, уравновешенность, терпение.

Несомненно, за компетентной консультацией можно и нужно обращаться только к опытному и грамотному специалисту, квалификация которого как психолога, эколога, этолога, а также практика, способного понять, что не так в «сотрудничестве» того и другого, т.е. сведущего в особенностях взаимодействия и с человеком, и с животным, не вызывает сомнений.

В обязанности зоопсихолога как специалиста в психологии животных и человека, но прежде всего, в особенностях из взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности системы «Человек – Животное» входит рефлексия (осмысление и понимание) и коррекция поведения компонентов данной системы как полноценных субъектов деятельностной коммуникации.

Зоопсихолог изучает и социальное поведение животных. Эти знания дополняют этологию – науку о поведении животных. Зоопсихолог должен развивать в себе проницательность, чувствительность, деликатность и внимание к деталям в той же степени, в какой этими качествами должен обладать психолог вообще.

Но самое главное качество, необходимое для практической работы зоопсихолога – это стремление к объективности. Мир животных на самом деле очень интересен и до сих пор мало изучен. Даже древнейшие межвидовые отношения собаки и человека восхищают и интригуют, создавая почву для фантазий и вымыслов. Будучи движимы чувством любви и привязанности к животным, восхищаясь их удивительным и загадочным для нас внутренним миром, мы часто наделяем их качествами, в действительности им не свойственными. Таким образом, вольно или не вольно мы «устилаем благими намерениями дорогу в Ад», все дальше и дальше уходя от истинного понимания животных, познания и принятия их природы. Например, очеловечивая собак, мы фактически отбираем у них право быть самими собой. И в то же самое время нелепо и кощунственно сводить все грани многотысячелетнего опыта общения человека с собакой к выработке примитивных условных рефлексов. Тогда задача зоопсихолога – изучать внутренний мир животных объективно и шаг за шагом избавляться от иллюзий, художественного вымысла и упрощающих представлений о нем.

На сегодняшний день зоопсихолог не только может, но и обязан помочь семье или отдельному человеку: подобрать наиболее подходящее животное, наладить с ним контакт или даже найти «прямой язык» с животными, понять их желания; подсказать, как именно следует заниматься с данным конкретным животным, как воспитать его и себя во взаимодействии с ним; понять, что случилось с животным, если оно вдруг перестало есть;

взаимодействовать с брошенными или пережившими трагедию животными, а также с теми, у которых нарушена психика.

Педагог-психолог – специалист в числе педагогических работников образовательного учреждения, осуществляющий профессиональную деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса.

Профессиональная компетентность педагога-психолога – система личностных и профессиональных характеристик – специальная готовность; квалификация в деятельности (результат освоения технологий психолого-педагогической деятельности на практике); организационно-деятельностная компетентность. Для успешной профессиональной деятельности требуются устойчивая и адекватная самооценка, позитивный взгляд на мир, эмоциональная устойчивость, самоуважение и уверенность в себе, устойчивая мотивация, ответственность, самостоятельность, умение анализировать и др. Основные критерии профессионализма психолога: наличие жизненной и профессиональной позиции; понимание приоритетных направлений развития (с учетом специфики учреждения); умение самостоятельно формулировать цели, задачи, выбирать формы работы; прогнозировать результат; вести документацию; профессионально грамотно составлять документы; работать с социально-педагогической ситуацией, способствовать оптимизации социально-психологических условий; организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса и другими учреждениями; участие в психологических семинарах, научно-практических конференциях. Для квалифицированного выполнения профессиональных обязанностей педагогу-психологу необходимо владеть профессиональными компетенциями. Компетенции позволяют оказывать целенаправленное воздействие на деятельность учреждения и социально-личностное развитие учащихся, осуществлять рефлексивную оценку психологической практики в образовательном процессе, определять границы компетентности и проектировать путь профессионального роста.

Педагог-психолог как специалист, способный вести работу по улучшению взаимодействия внутри коллектива, может направить на психологическое обеспечение образовательного процесса, психологическую реабилитацию детей и взрослых. Он имеет возможность работать психологом-консультантом по гармонизации отношений личности в различных системах социума.

Одна из наиболее распространенных задач педагогов-психологов – диагностика умственного развития детей, оценка их качеств и способностей. Измерение и тестирование, а также отбор детей для обучения по специальным программам широко применяются в практике психологической службы.

Педагог-психолог решает профессионально-экологические задачи, используя соответствующий диагностический инструментарий, в частности методики диагностики экологического сознания личности. Такой инструментарий находит свое оптимальное применение в основных видах деятельности практического психолога в образовании.

Экологоориентированная деятельность, как и любая другая форма человеческой деятельности, детерминирована необходимым качеством сознания, позволяющим человеку обрести свойства субъекта деятельности, который не просто изменяет или преобразует, но создает благополучную психолого-экологическую среду.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. О соотношении субъективного и объективного // Акмеология. – 2017. – № 1.
2. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2008.
3. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

4. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3.
5. Реймерс Н.Ф. Популярный биологический словарь. – М.: Наука, 1991. – 544 с.
6. Экология человека: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по экол. специальностям / Под. ред. Б.Б. Прохорова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 5-е изд., стер. – М., 2010. – 320 с.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

3.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В настоящее время наблюдается дефицит специалистов определенного уровня профессионализма, особенно в рамках узких специализаций. Служебная деятельность и деятельность МВД предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной компетентности сотрудников, что обусловлено спецификой деятельности. Психолог в данных организациях выполняет связующую и корректирующую роль между коллективом и руководителями, сотрудниками и их профессиональными достижениями, психологическим здоровьем сотрудников и особенностями их службы и т.д. Уровень профессионализма психолога отражается на деятельности всего коллектива и самой организации, подразделения в целом, поэтому возникает проблема качественного отбора кандидатов на данную должность. В этом плане важным выступает вопрос определения профессионально важных качеств психолога служебной деятельности.

Профессионально важные качества (ПВК) – это качества человека, влияющие на эффективность его профессиональной деятельности и обеспечивающие ее выполнение на необходимом уровне.

В.Е. Петров и Т.Н. Левашова в своем лонгитюдном исследовании анализировали влияние различных факторов на успешность профессиональной деятельности психологов ОВД, что позволило в дальнейшем сформировать эффективный инструментарий для отбора психологов в соответствующие структуры [1].

Ученые отмечают три составляющие успешности: личностный аспект, включающий индивидуально-психологические особенности; фоновые условия (стаж профессиональной деятельности в структуре ОВД и на должности психолога, уровень образования); внешний компонент (материально-техническое обеспечение, методическая поддержка, урегулирование правовых вопросов, организационно-управленческие особенности). Центральным компонентом успеха при реализации данного подхода считается личностный фактор.

Исследование показало, что с профессиональной успешностью психологов ОВД связаны следующие индивидуально-психологические особенности личности, которые можно отнести к профессионально важным качествам: самоконтроль, эмпатия, самопринятие, трудолюбие, ответственность, гибкость, интеллектуальная эффективность, независимость, сверхконтроль, направленность на дело, ориентация на деловые ценности, самостоятельность, гибкость, прогностичность, глубина мышления, умение работать в дефиците информации. При этом обратные корреляции получены со следующими показателями: обычность, оптимизм и активность [1].

В.Л. Цветков и Т.А. Хрусталева отмечают, что 74% опрошенных психологов испытывают затруднения в определении цели своей профессиональной деятельности, выдвигая на первый план вопросы самореализации и повышения своего профессионального уровня. Нечеткие представления психологов характерны и для критериев эффективности своей профессиональной деятельности. Наиболее предпочитаемые ответами выступили следующие: позитивная обратная связь со стороны личного состава подразделения ОВД и заинтересованность руководителя. Стоит отметить,

что многие психологи не смогли сформулировать ответ на вопрос. Эти данные говорят о недостаточной информированности психологов о своей профессиональной деятельности и ее результатах. По результатам анкетирования экспертов и специалистов-психологов ученые выявили, что наиболее значимыми профессиональными качествами считают профессиональную убежденность, ответственность за результат, психическую устойчивость, стремление к достижению успеха, навыки планирования и организации деятельности, ориентация на общепринятые ценности, аналитические способности, умение устанавливать контакт и владение эффективными техниками коммуникации, гибкость в общении, эмпатия, обучаемость, адаптивность, высокий интеллект, рефлексия, уверенность в себе. К наименее значимым отнесли готовность к инновациям, лидерские и руководящие способности [2].

Имеются данные о психограмме профессионально важных качеств психолога служебной деятельности, которые объединены по группам [3].

На сегодняшний день ПВК психолога служебной деятельности недостаточно изучены. Данный аспект и особенности служебной деятельности и определяют актуальность нашего исследования.

Цель: определить особенности ПВК психолога служебной деятельности.

Гипотеза: структура профессионально важных качеств психолога служебной деятельности может быть представлена следующими компонентами: эмоциональность, интернальность, стратегичность, порядочность, исполнительность, коммуникативность, ответственность.

Нами были выявлены особенности профессионально важных качеств психолога служебной деятельности. Для того чтобы снизить соразмерность изученных показателей, определить факторные нагрузки и сгруппировать показатели в отдельные группы (факторы) данные были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент) с Varimax-вращением с использованием метода Кайзера. Результаты анализа методом главных компонент представлены в сводной таблице 3.2.

Таблица 3.2

Факторный анализ особенностей профессионально важных качеств психолога служебной деятельности

Фактор №	Профессионально важные качества	F
1	Интернальность производственных отношений	0,789
	Реализм – чувствительность	0,890
	Общительность	0,766
	Чувствительность – рациональность	0,721
	Эмоциональная устойчивость	0,978
	Нервно-психическая устойчивость	0,901
	Вовлеченность	0,956
	Контроль	0,852
	Жизнестойкость общая	0,890
2	Интернальность общая	0,885
	Интернальность достижений	0,922
	Интернальность неудач	0,746
	Интернальность семейных отношений	0,944
	Интернальность здоровья	0,840
	Консерватизм – радикализм	0,763
	Конформизм– неконформизм (самостоятельность)	0,779
	Принятие риска	0,807

Фактор №	Профессионально выжные качества	F
3	Подчиненность – доминантность	0,656
	Сдержанность – экспрессивность	0,745
	Робость – смелость	0,829
	Практичность – мечтательность	0,749
	Интроверт – экстраверт	0,913
4	Замкнутость-общительность	0,837
	Рациональный канал эмпатии	0,746
	Рефлексивность	0,943
5	Интернальность межличностных отношений	0,903
	Мотивация к успеху	0,945
6	Направленность на общение	0,759
	Потребность в достижении цели	0,766
	Подозрительность – доверчивость	0,913
	Тревожность низкая – высокая	0,596
	Идентификационный канал эмпатии	0,793
	Логическое мышление	0,742
7	Мотивация избегания неудач	0,966
	Нормативность поведения низкая -высокая	0,833
	Склонность к ассоциальному поведению	0,831
	Самоконтроль	0,807

Для психологов служебной деятельности было выявлено 7 факторов, имеющих статистически значимые факторные нагрузки: эмоциональность, интернальность, стратегичность, порядочность, исполнительность, коммуникативность, ответственность.

Для психологов служебной деятельности согласно первому фактору «эмоциональность» свойственны определенные особенности, а именно: интернальность производственных отношений, реализм-чувствительность, общительность, чувствительность – рациональность, эмоциональная устойчивость, нервно-психическая устойчивость, вовлеченность, контроль, жизнестойкость общая.

Психологи служебной деятельности проявляют общительность, чувствительность к разного рода событиям, эмоциональную и нервно-психическую устойчивость, хорошо контролируют свое поведение и эмоции, имеют определенную систему взглядов, которая позволяет им преодолевать стрессовые ситуации. В поведении одновременно проявляют как высокую эмоциональность, умею почувствовать детали ситуации, так и сдержанность.

Возможно, это говорит о том, что психологи служебной деятельности имеют высокий уровень контроля над собой и умеют правильно выбирать подходящую модель поведения. Сотрудник стремится показать свою вовлеченность в конкретную проблему, понимание профессиональной ситуации. В рамках производственных отношений их исход, особенности и возникшие неудачи приписывает на свой счет, принимая ответственность за результат. Все эти перечисленные особенности поведения психолога служебной деятельности показывает его как компетентного и ответственного сотрудника, вызывая к нему доверие.

Во второй фактор «интернальность» были отнесены следующие компоненты анализируемых методик: общая интернальность, интернальность достижений, интернальность неудач, интернальность семейных отношений, интернальность здоровья, консерватизм-радикализм, конформизм-нонконформизм, принятие риска. Психологи

служебной деятельности считают, что большинство событий в их жизни являются результатом из собственных действий, данные события поддаются их влияют и, как и их жизнь в целом, зависят от собственных решений. Все происходящие рассматривают как исход собственной активности, ответственность за происходящие в профессиональной, личной и семейной жизни отдают себе. Склонны принимать решения самостоятельно, формировать определенную модель поведения на пути к достижению цели.

Третий фактор, который мы условно обозначили как «стратегичность», включает в себя такие компоненты как: направленность на общение, потребность в достижении цели, подозрительность-доверчивость, тревожность, идентификационный канал эмпатии, логическое мышление. В своей профессиональной сфере психологи служебной деятельности большое значение отдают эмоциональному пониманию клиента и коллег, стараются наладить контакт в общении, расположить к себе. К решению проблем относятся с некоторой тревожностью и подозрительностью, что заставляет обдумать свой выбор несколько и сделать его более тщательным. В затруднительных обстоятельствах преимущественно ориентированы на логическое обоснование, имеют потребность не только к выполнению своих обязанностей, но и достижению конкретной цели.

Для психологов служебной деятельности в четвертый фактор «порядочность» вошли следующие компоненты: мотивация избегания неудач, нормативность поведения, склонность к асоциальному поведению, самоконтроль. Это говорит о предпочтении такого выбора или решения, которые не повлекут за собой неудачу, несчастного случая. Возможно, это связано со сложной профессиональной деятельности, где каждое решение сотрудника имеет большое значение, а, следовательно, наблюдается и высокий уровень ответственности. В поведении весомое место занимает следование нормам, принятым шаблонам поведения, которые в данных конкретных обстоятельствах являются наиболее уместными и правильными. При взаимодействии с окружающими значимую роль отводят самоконтролю.

Пятый фактор «исполнительность» аккумулирует такие компоненты как: подчиненность-доминантность, сдержанность-экспрессивность, робость-смелость, практичность-мечтательность, интроверт-экстраверт. Особенности профессиональной деятельности задают серьезные требования к эмоциональной сфере сотрудника, которые проявляют в сдержанности поведения. Ежедневно психологу служебной деятельности приходится принимать разноплановые решения, который предполагают определенный уровень смелости и практичности. В тоже время, данная сфера сильно регламентирована, что приводит к уменьшению вариативности и создает некую робость и подчиненность при принятии решений. Психолог находится в непосредственной контакте как с клиентами, так и с коллегами, руководством организации. Общение является неотъемлемой частью профессиональной деятельности, что создает необходимость в умении устанавливать и поддерживать контакты с окружающими.

Фактор «коммуникативность» содержит следующие компоненты, с максимальной факторной нагрузкой: общительность, рациональный канал эмпатии и рефлексивность. Познавательные процессы психолога служебной деятельности направлены на сущность другого человека, а именно его состояние, проблемы и поведение. Это проявляется в спонтанном интересе к собеседнику, который позволяет отражать и лучше понимать партнера. Сама специфика данной профессии связана с широким кругом общения, что предъявляет повышенные требования к общительности специалиста. Путем осмысления, изучения и анализа чего-либо с помощью сравнения своего образа «Я» с другими людьми, психологу удастся не только понимать сущность другого человека, но и выстраивать эффективную и рациональную модель собственного профессионального поведения. Решение задачи происходит обдуманно,

взвешено, чему предшествует длительное просматривание всех возможных вариантов и дальнейших исходов.

Седьмой фактор «ответственность» включает в себя такие особенности как интернальность межличностных отношений и мотивация к успеху. Это говорит о том, что психологи служебной деятельности нацелены на успех и проявляют целеустремленность в достижении цели. В межличностных отношениях ответственность отдают собственным действиям, считают, что эмоциональный фон общения и успех взаимодействия зависит от их особенностей. Активность при построении взаимодействия предпочитают отдавать собственной личности. При построении собственной жизни стремятся достичь поставленных целей.

Таким образом, структура профессионально важных качеств психолога служебной деятельности включает в себя следующие показатели, имеющие статистически значимые факторные нагрузки: эмоциональность, интернальность, стратегичность, порядочность, исполнительность, коммуникативность, ответственность. Для высокого уровня профессионализма в данной области большое значение имеют особенности эмоциональной, коммуникативной сфер, а также мотивация достижения успеха, ответственность и нормативность поведения.

Библиографический список

1. Цветков В.Л. Профиль профессиональных компетенций психолога органов внутренних дел / В.Л. Цветков, Т.А. Хрусталева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №2 (61). – С. 22-25.
2. Кечил Д.И. Особенности профессиограммы труда психолога служебной деятельности: дис.... канд. психол. наук: 19.00.03. / Д.И. Кечил. – М., 2013. – 234 с.
3. Петров В.Е. Психодиагностика в прогнозировании успешности профессиональной деятельности психолога ОВД / В.Е. Петров, Т.Н. Левашова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. – №1 (44). – С. 71-73.

3.8. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

В психологических исследованиях как отечественных, так и зарубежных существенное внимание уделяется роли деятельности в формировании личности человека. Причем, под деятельностью понимается активность субъекта, благодаря которой происходит познание им окружающей среды, самоактуализация и самовыражение. Связь личности и профессиональной деятельности в первую очередь определяется набором индивидуальных физиологических свойств человека, спецификой структуры личности отдельного человека, так и психологическими особенностями самой деятельности. Такие взаимоотношения профессиональной деятельности и личности принято представлять в виде системы, которая обладает свойством динамичности, заключающейся во взаимной адаптации, приспособлении составляющих структур данной системы, что ведет к развитию, формированию личности профессионала. [2, с. 54-56]

Особенности взаимоотношений, названных структур в системе личностно-деятельных отношений, определяют постановку проблемы исследования развития личности профессионала, которая нашла отражение в трудах Поваренкова Ю.П., Климова Е.П. Методологической основой для данных исследований явились положения, обозначенные в работах Ананьева Б.Г о взаимосвязи человека и профессиональной деятельности, его становлении на жизненном пути, роли сложных и критических ситуаций в данном процессе. С точки зрения данных авторов «профессиональная» психика формируется в ходе обучения, деятельности и впитывания профессионального опыта; она влияет на все характеристики личности. [1, с. 70; 4, с. 64; 8, с. 20]

В настоящее время при исследовании проблем развития личности профессионала принято изучать психологические, физиологические, медицинские и социальные аспекты, поскольку данная проблема является комплексной. Теоретический аспект психологической составляющей этой проблемы, в общем, изучает формирование личности на этапе профессионализации, а в частности, влияние на данный процесс психологических качеств субъекта, исследует индивидуальные особенности, способствующие реализации и развитию человека в той или иной профессии. Практическая сторона изучения проблематики профессионального развития определяется задачами самоопределения субъекта, обучению в процессе труда, социально-психологической адаптации, психологической реабилитации в процессе деятельности [2, с. 66].

Таким образом, в результате профессионального развития перестраиваются все уровни человека – биологический, личностный уровень субъекта деятельности, индивидуальный. К примеру, Б. Ливехуд выделил три аспекта профессионального развития человека [6, с. 120]:

- 1) биологическое развитие специалиста, его индивидуальных характеристик;
- 2) психическое развитие, связанное с развитием личности специалиста;
- 3) творческое развитие.

Большое значение в исследовании данной проблематики отводится изучению закономерностей и факторов становления личности на этапах профессионализации, а также в частности осознанию личностью себя как субъекта своей профессиональной деятельности и видению общественной пользы своей профессии. Ключевым понятием здесь является «профессионализация» субъекта. Под профессионализацией, с точки зрения психологической науки, понимается процесс развития трудовой активности человека на основе формирования его профессионально направленных особенностей, осуществляющих познание, коммуникацию и регуляцию в определенной трудовой сфере деятельности [2, с. 134]. Итогом профессионализации является формирование профессионализма как особой характеристики личности, проявляющейся в деятельности и в общении. Профессионализм – это особенности профессиональной мотивации субъекта труда, его мышления, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда [4, с. 111].

Профессионализация связана с развитием личности, которая осуществляется при изменении условий деятельности и профессиональной среды и вызванными этими процессами психологической профессиональной адаптации. Изначально под профессиональной адаптацией понимался процесс установления равновесия в системе «профессиональная среда – субъект» [3, с. 25]. Продолжая изучать данную тему, А. А. Реан стал рассматривать процесс адаптации как основание для появления новообразований психических качеств [9, с. 68]. В последующем Л. М. Митина выделила две стратегии профессиональной адаптации [7, с. 30]:

- 1) профессиональное функционирование;
- 2) личностный и профессиональный рост.

Психическим механизмом формирования профессионализма является интериоризация субъектом существующей в обществе модели профессии, модели профессиональной деятельности и развитие профессиональной Я-концепции. Формирование профессионала тесно связано с развитием его профессионального самосознания, которое включает в себя присвоение существующих норм и правил профессии, что позволяет личности строить отношения с людьми внутри профессионального сообщества. Профессиональная Я-концепция постоянно формируется и изменяется.

На исследование проблемы профессионального развития человека в настоящее время оказывают влияние теоретико-методологические основы теории деятельности и личности Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б. о ведущей деятельности и ее смене; положения о роли кризисных явлений в формировании человека Анцыферовой Л.И.; закон о гетерохронности, неравномерности, противоречивости психического развития

личности, Ананьева Б.Г.; воззрения о соотношении индивидуальных особенностей личности с требованиями профессии Климова Е.А., Поваренкова Ю.П.

Анализ исследований, отмеченных выше авторов, позволил сделать выводы относительно профессионального формирования личности, в виде следующих теоретических положений [2, с. 205]:

1. Факторами, детерминирующими развитие личности в профессии, ее отношение к труду считаются профессиональные, физиологические, психологические и другие.

2. Все субъекты профессионального развития отличаются друг от друга по индивидуальным, индивидуальным, профессиональным качествам.

3. Характер ведущей деятельности и ее смена является определяющим в становлении личности в профессии.

4. Успешность личности в той или иной профессии определена степенью соответствия личностных особенностей субъекта требованиям профессии.

5. Профессиональное развитие субъекта труда осуществляется гетерохронно, неравномерно, индивидуально и разновремено.

6. Отдельно взятый субъект может соответствовать целому ряду профессий по индивидуальным и психологическим качествам.

7. Процесс профессионального развития личности осуществляется на протяжении всего трудового пути.

8. Уровень близости и соотношения индивидуальных качеств и требований профессии может определять степень интереса к профессии и удовлетворенностью в ней, и желанием расти и развиваться в ней.

Формирование личности профессионала происходит как объединение нескольких психологических процессов: формирование человека в онтогенезе и его профессиональное развитие, включая этап самоопределения и завершения профессиональной деятельности. На этом положении и строятся существующие основополагающие теории развития профессионализма.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер. – 2002. – 339 с.

2. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / В.А. Бодров. – М.: ИП АН СССР, 1991. – 305 с.

3. Дмитриева, М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М.А. Дмитриева. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. – 257 с.

4. Климов, Е.П. Психология профессионала / Е.П. Климов – М.: Издательство Института практической психологии. – 1996. – 400 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение. – 1975. – 352 с.

6. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью / Б. Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.

7. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Изд-во МПСИ, 2002. – 400 с.

8. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.

9. Реан, А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

10. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин – М.: Издательство Институт практической психологии, 1997. – 416 с.

3.9. НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.Н. Леонтьев считал, что личность не перестает развиваться с окончанием школы. В студенческие годы также происходит ее дальнейшее формирование, затрагивающее перестройку мотивационно-смысловой сферы личности студентов. Согласно А.Н. Леонтьеву, это кризисный этап развития личности, важность которого определяется формированием такого качества, как психологическая зрелость. Молодые люди, только что выпустившиеся из школы и поступившие в вуз, отличаются наличием инфантильных черт. Тогда как выпускников вуза характеризуют уже имеющиеся у них черты психологической зрелости. А.Н. Леонтьев в своей речи на конференции в начале 1970-х годов указывал на то, что вуз задает направления качественных преобразований личности студентов. Он считал, что «в принципе это – управляемый процесс. Следовательно, задача состоит в том, чтобы не упустить этот процесс из вида, не отдать его стихии» [11].

По мнению Б.Г. Ананьева, на этапе обучения в вузе у студентов развиваются все уровни психики, в том числе основные социогенные потенции, а также профессиональная направленность личности. Однако для этого необходимы благоприятные условия. Вуз имеет все возможности для создания таких благоприятных условий развития личности студентов, и в любом случае он оказывает огромное влияние на их психику. Б.Г. Ананьев писал, что если «человеку еще в юношестве или в студенческие годы помочь в формировании собственной личности, направленности, в поиске своего стиля жизни, учитывающего все плюсы и минусы его индивидуальности, то он сможет в будущем влиять на собственную судьбу, развивать и пестовать свои способности» [1].

Обучение в вузе стимулирует развитие личности человека. Само поступление в вуз на выбранную самим студентом специальность может укрепить его веру в свои силы и способности. Однако в связи с введением платной системы высшего профессионального образования и постоянной тенденцией снижения количества бюджетных мест распространяется стратегия выбирать вынужденное поступление на любую смежную с желанной специальность, лишь бы это было бесплатным обучением. Реализация такого сценария вряд ли будет способствовать укреплению веры в себя у студентов вуза. Но несмотря на первые неудачи, обучение в вузе связано с ожиданиями студентов полноценной и интересной жизни, которые также могут оказаться неоправданными. Примерно к середине периода обучения (второй-третий курсы) вопрос о правильности выбранного направления, специальности, института начинает все больше и больше волновать студентов, особенно тех, кто ошибся в своем выборе. Студенты стараются принять окончательное решение вопроса о профессиональном самоопределении до окончания учебы в вузе, чтобы успеть изменить сделанные ранее неправильные выборы.

Согласно И.В. Львовой, профессиональная деятельность выступает в качестве основной формы активности сформировавшейся личности. В свою очередь творческий характер профессиональной деятельности определяет ее эффективность и успешность ее реализации [12]. Автор считает и доказывает в своем исследовании, что творческие способности личности могут развиваться под действием внутренних и внешних психологических факторов, в результате их целенаправленного применения. К таким психологическим факторам, определяющим развитие креативности, автор относит метафоричность и оригинальность мышления, смелость, гибкость, эмоциональность и открытость. И.В. Львова указывает на интегративный, комплексный характер феномена креативности. При этом автор выявила устойчивые корреляционные связи креативности с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Теоретической основой изучения творчества традиционно являются взгляды Дж. Гилфорда и П.Е. Торранса в отношении дивергентного мышления [3; 23], а также взгляды В.Г. Грязевой-Добшинской и В.А. Петровского в отношении экологической

психологии творчества, с позиций которой авторы рассматривают психологические и социальные факторы, влияющие на изменения креативности [5; 6; 15].

Ученые стремятся выделить и научно обосновать факторы, оказывающие влияние на проявление творческой активности человека, как стимулирующие ее, так и тормозящие. Так, Т. Эмэбайл выделил следующие социально-психологические факторы, влияющие на возможность изменения креативности.

Это страх неудачи, следствием которого является боязнь рисковать. Следующим фактором является излишняя приверженность порядку и традициям. Когда человек не умеет видеть сильные черты людей, а также собственные – это также не способствует проявлению креативности. К факторам, тормозящим креативность, относятся излишняя надежда на техническую сторону процесса, некие эффективные алгоритмы, а также нежелание, боязнь и неумение выдвигать свои идеи; играть. И наконец, слишком большое использование вознаграждений также тормозит проявление креативности.

Т. Эмэбайлом были обоснованы два типа мотивации: внутренняя, идущая от субъекта, и внешняя, исходящая из вне. Т. Эмэбайл доказал экспериментально, что в отношении заданий с проблемой, не имеющей прямого пути к решению, повышение уровня креативности стимулирует именно внутренняя мотивация, а внешняя мотивация выступает для процессов креативности как деструктивный фактор.

В отношении же алгоритмических задач, имеющих алгоритм (четкий путь) решения, внешняя мотивация не столь однозначно влияет на творчество, а их решение может способствовать ей [22].

На развитие творческих способностей, с точки зрения отечественной психологии, оказывают влияние такие социально-психологические факторы, как самооценка, а также внешняя оценка окружающих; социальный статус человека, особенно ребенка, в системе межличностных отношений сверстников, а также комфортность социального окружения.

Согласно В.Н. Дружинину, на развитие креативности оказывают влияние общий уровень интеллектуального климата семьи и широта сферы общения. В последнем случае доказательством является то, что у детей, имеющих братьев и сестер, лучше развито взаимодействие с другими людьми, настойчивость в достижении своих целей, открытость опыту и в меньшей степени проявляется эгоцентричность [8].

В трудах Н.В. Хазратовой, Т.Н. Тихомировой [18; 19] развивается средовой подход – изучается влияние на креативность естественной (семейной) или специально созданной («обогащенной» образовательной) среды.

М.В. Богомолова выделяет два основных фактора социальной среды, влияющих на динамику интеллекта и креативности: предметно-информационный и межличностное взаимодействие. Автор экспериментально доказала большее влияние межличностного взаимодействия на развитие интеллекта и креативности; большее влияние роли отца в сравнении с ролью матери; обогащенной образовательной среды, активного участия учащихся в культурно-досуговой деятельности, что способствует формированию навыков социального взаимодействия, развивает эмоциональную сферу и креативность учащихся [2].

В развитии творческих способностей ученые выделяют в качестве одного из важных факторов особенности личности педагога. Согласно М.Ю. Кондратьеву, Л.М. Гороховской и О.Н. Кочеткову, в ходе взаимодействия педагога с обучающимися происходит его персонализация в них, в результате которой педагог транслирует им свою индивидуальность, становится авторитетным среди них [10]. При этом происходит в зависимости от возраста обучающихся эволюция от авторитета роли педагога (преимущественно, младший школьный возраст) к авторитету его личности (начинается в подростковом возрасте) [9]. По мнению Н.В. Маркиной, авторитет личности педагога оказывает формирующее влияние на потребность в творчестве и творческие способности учащихся [13]. При этом автор, опираясь на концепцию развивающего творческого общения В.А. Петровского, В.К. Калиненко и А.Д. Грибановой, разработанной в

соответствии с положениями экологической психологии творчества [14], в качестве ведущего социально-психологического фактора динамики креативности учащихся определяет стиль педагогического взаимодействия педагога с ними. Автор опирается на концепцию отраженной субъектности, идеальной представленности и продолженности человека в другом человеке и на идеи педагогики сотрудничества [15].

Сама возможность творческой деятельности является привлекательной для молодого человека. Дети любят творить, сочинять, они экспериментируют со всем, познаваемым ими: со словами, предметами, взаимоотношениями с людьми и т.д. можно сказать, что сам процесс познания мира связан с творчеством. Так и учебно-профессиональная деятельность в вузе ассоциируется с возможностью приложения творческой активности студенческой молодежи в познании будущей профессии.

Существует много видов творчества. Научно-исследовательская деятельность также включает во многом творческие компоненты, особенно на этапе замысла исследования и его интерпретации. В научном исследовании присутствуют и технические компоненты, включаемые во многом на этапах его исполнения и подсчета результатов. Всему этому обучаются студенты практически самого начала обучения в вузе. Уже выполняя первые курсовые работы, студенты могут развивать свою креативность посредством научно-исследовательской деятельности. Однако в обучении студентов можно акцентировать разные стороны этой деятельности. Все они нужны, всем им надо обучать студентов, при этом можно назвать искусством умение в обучении научно-исследовательской деятельности сохранить некое единство, гармонию сочетания творчества с четкостью выполнения, лаконичностью, соблюдением научного стиля в изложении материала, скрупулезностью и точностью расчетов. Часто же бывают перекосы в ту или иную сторону: либо «перевешивает» техническая сторона, либо творческая.

В первом случае наблюдаются правильно выполненные исследования по формальным характеристикам, однако они не вызывают интереса, являются во многом неактуальными, давно изученными темами. В отношении таких исследований в Курском государственном медицинском университете подошли с юмором и попытались научить студентов их распознавать своеобразным способом – высмеять в шутовском виде, а именно представить парадоксальные ненаучные темы в «научном облике», как раз в технически безупречном исполнении, с полным соблюдением научного стиля.

Второй вариант студенческих научно-исследовательских работ также широко представлен в их курсовых работах и даже выпускных квалификационных – дипломных и магистерских диссертациях, когда тема является интересной, актуальной, но небрежно выполненной с точки зрения научного стиля изложения материала.

Необходимо отметить, что учебный процесс получения профессионального образования в вузе представляет собой мощный ресурс обучения студентов научному творчеству. Приобщая студентов к научно-исследовательской деятельности, обращая их внимание на ее творческую сторону, научая распознавать и формулировать проблемы реальности с позиций своего научного направления, по которому происходит подготовка в вузе, студенты также развиваются в личностном плане, приобретают такое качество, как личностная зрелость. Важности этой стороны обучения в вузе студенчества огромное значение придавал А.Н. Леонтьев. Так, он считал, что студенты, включаясь в научное творчество, обретают стойкое убеждение в важности выбранной ими профессии, которая нужна не только им как способ зарабатывания денег, источник дохода, но также у них развивается убежденность в том, что их дело важно и другим людям, стране, обществу в целом. Кроме того, еще одной психологической стороной личностной зрелости является сформированное убеждение в том, что сами студенты нужны выбранному делу, своей профессии. Такое убеждение, согласно А.Н. Леонтьеву, является психологическим отличием студентов со сформированной у них личностной зрелостью. Значимость этого убеждения прослеживается в том, что оно «выходит» за рамки только профессиональной ориентации, постепенно распространяется на всю жизнедеятельность студентов,

направляет и руководит ею в настоящем и будущем [11]. Во многом такое положение согласуется со мнениями психологов на более широкую проблему психического здоровья личности, в том числе с психоаналитическим подходом З. Фрейда, согласно которому здоровым может считаться человек, умеющий любить и работать [21]. З. Фрейд считал, что здоровому человеку свойственно любить без чувства вины и трудиться без внешних подстегиваний. Близкими являются и выделенные А. Адлером критерии личности, обладающей психическим здоровьем, т.е. признаками психологической зрелости, а именно уравновешенность чувства неполноценности и стремления к превосходству социальным интересом личности. Воспитательный потенциал творчества, в том числе научного, огромен. Научиться же творчеству невозможно без непосредственного участия в нем. В психологии известен феномен, когда можно знать, но не уметь, когда в несформированной идентичности присутствует только когнитивный компонент при отсутствии конативного (поведенческого). Например, невозможно быть женой, матерью, не став ею, но можно много об этом знать. Все это в полной мере относится к творчеству, в том числе научному. Погрузившись в атмосферу творческой деятельности, человек невольно научается ей. Соприкоснувшись с подлинным творчеством, навык его распознавания остается у человека на всю жизнь. Вот почему так важны научные школы, в которых непосредственно передается опыт научного творчества. По книжкам его не передать и не перенять.

В творческой деятельности, в том числе научной, есть место наставничеству, учению. Наставник обучает воспитанника, направляет его творческую активность, поддерживает инициативу, стимулирует к ней, дает оценки и т.д. Тут важно не «перегнуть палку», так как росток творчества поначалу очень уязвим. С одной стороны, от излишнего подражания авторитетам, желания соответствовать какому-либо стилю, теряется собственная инициатива, свое мнение, идеи. Об этом писали еще Ф.М. Достоевский и Н.В. Гоголь [16; 17]. Так, Ф.М. Достоевский отмечал, что поначалу молодому таланту надо дать возможность проявлять себя свободно, пусть у него и будут сначала много шероховатостей, не надо их бояться, не стоит бояться ошибиться. Главное, проявлять себя в творчестве, свою свежую мысль, свое видение мира. Подражание же авторитетам на первых порах способно полностью заглушить собственный взгляд на мир, может привести к ремесленничеству, но никак не к мастерству [7]. По мнению Н.В. Гоголя, преподаватель на лекциях должен активизировать у слушателей воображение, особенно это касается более юных учеников. Так, писатель обосновывает необходимость устранить заучивание цифр и статистики в ходе обучения детей географии, что делает ее скучной, мертвой. Необходимо оживить ее яркими примерами особенностей той или иной страны, культуры, отдельного города [4].

С другой стороны, попустительство и отпущение воспитанника на самотек, также способствует потере его инициативы, может резко снизить уровень его творчества.

Необходимо отметить, что творческие личности, достигшие выдающихся результатов в той или иной деятельности, часто оказываются чуткими педагогами, у которых буквально есть нюх на таланты, которые стараются не допустить угнетения выявленного дарования, а, сохранив его самобытность, довести до виртуозности.

В отношении научного творчества также очень важно, чтобы преподаватель сам был творческим человеком. Особенно это касается научных руководителей совместных со студентами исследований. В целом же любой предмет, преподаваемый в вузе, может включать элементы научного творчества. Поскольку творческая деятельность является мощным фактором развития личности, то это означает, что также преподавание любой дисциплины в вузе так или иначе оказывает влияние на развитие личности студентов. Поэтому роль преподавателя по-прежнему остается очень высокой как в формировании у студентов навыка творчества, в том числе научного, так и в целом развития их личности.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев // Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980.
2. Богомолова, М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности: дис.... канд. психол. наук / М.В. Богомолова. – М.: ИП РАН, 2008. – 178 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433-456.
4. Гоголь, Н.В. Нужно любить Россию / Н.В. Гоголь // сост., предисл. и коммент. В.А. Воропаева; отв. ред. О. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2008. – 672 с.
5. Грязева, В.Г. Экологическая психология творческой личности: Обучение в контексте развития личности как субъекта культуры / В.Г. Грязева. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2000. – 304 с.
6. Грязева-Добшинская, В.Г. Одаренные дети: экология творчества / В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский. – Челябинск, 1993. – 42 с.
7. Достоевский Ф.М. Дневник писателя: Избранные страницы / Ф.М. Достоевский // авт. вступ. статьи и коммент. Б.Н. Тарасов; худож. В.Г. Алексеев. – М.: Современник, 1989. – 557 с.
8. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Лантерна-Вита, 1995.
9. Кондратьев, М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации / М.Ю. Кондратьев // Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского; НИИ ОиПП АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – С. 191-210.
10. Кондратьев, М.Ю. Авторитет учителя у учащихся разных классов: К проблеме экспериментального исследования / М.Ю. Кондратьев, Л.М. Гороховская, О.Н. Кочеткова // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: тез. Всесоюзной научн.-метод. конф.: в 3 ч. – Даугавпилс, 1985. – Ч. 1.
11. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Журнал практического психолога. – 2003. – №1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.anleontiev.smysl.ru/vospomin/leon-2.htm> (дата обращения: 17.02.2017).
12. Львова, И.В. Психологические факторы развития креативности личности / И.В. Львова: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 Кемерово, 2005. – 203 с.
13. Маркина, Н.В. Специально-психологические факторы развития творческих способностей учащихся / Н.В. Маркина // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 6. – С. 96-102.
14. Петровский, В.А. Развивающее творческое общение. Концепция образовательного проекта Челябинского Дворца творчества учащейся молодежи / В.А. Петровский, В.К. Калинин, А.Д. Грибанова. – М.: ПИ РАО, 1994. – 42 с.
15. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
16. Пчелкина, Е.П. Использование в образовательном процессе вуза педагогической драматизации (анализ идей Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского) / Е.П. Пчелкина // Профессиональное мастерство современного педагога: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 143-154.
17. Пчелкина Е.П., Шарапов А.О., Швецова В.А. Воспитательная роль научных исследований студентов вуза на примере изучения склонности к зависимости / Е.П. Пчелкина // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 291-302.
18. Тихомирова, Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: автореф. дис... канд. психол. наук / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2002.
19. Хазратова, Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: автореф. дис... канд. психол. наук / Н.В. Хазратова. – М.: ИП РАН, 1994.

20. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
21. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон // Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. д.псх.н. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – С. 371.
22. Amabile, T.M. The social psychology of creativity / T.M. Amabile. – New York, 1983.
23. Torrance, E.P. Education and the Creative Potential / E.P. Torrance. – Minneapolis, 1963.

3.10. МОТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Исследование проблемы социально-экологического образования студентов, рассматриваемого в рамках деятельностного подхода, предполагает изучение наличия и всех основных элементов системы деятельности, выделенных психологами. Первый из этих элементов – мотивы СЭОС. Они обусловлены первоисточником возникновения любых мотивов – потребностями [12].

Социально-экологические потребности, представляя собой более конкретную форму отношения субъекта к природной среде, отражают необходимость и возможность обмена веществом, энергией и информацией с ней с целью сохранения, возобновления и постоянного функционирования социально-экологической системы, ее адаптации к изменяющимся условиям. Структура рассматриваемых потребностей определялась, исходя из системно-структурной классификации человеческих потребностей, разработанной Н. Ф. Реймерсом, как наиболее полной и целостной для последнего времени. Источником формирования потребностей человека, по мнению ученого, является его биосоциальная структура. Именно ее сложность и определяет систему потребностей, удовлетворение которых способствует сохранению организма, его функционирование и развитие. В эту систему Н.Ф. Реймерс включает: анатомо-физиологические, этолого-поведенческие, этнические, трудовые, экономические и социальные потребности, объединенные материально-энергетическим, информационным и эстетическим компонентами [14].

Очевидно, что основные потребности личностиправомерно могут называться *социально-экологическими*. Они закладывают основы установки на взаимодействие с природной средой для их удовлетворения. Формирование же готовности, как сознательного проявления установки, осуществляется на уровне мотива. Известно, что мотив (*move* – лат.: приводить в движение, толкать); побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; материальный или идеальный предмет, ради которого осуществляется деятельность; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [15; 12]. Проблеме мотивов посвящено значительное количество научных работ, как отечественных (В.К.Вилюнас, Л.В.Куликов, Д.М.Узнадзе и др.), так и зарубежных (А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.) [2; 5; 16].

Из последних работ следует отметить системное исследование мотива и мотивации Е.П.Ильина. В основу его исследования положен интеграционный подход, позволяющий раскрыть многие противоречия, касающиеся изучаемой проблемы. Ильиным Е.П.рассмотрены различные аспекты мотивационной сферы: потребность как внутренний побудитель активности человека; сущность мотива (как потребности, как цели, как побуждения, как намерения, как состояния, как формулировки, как удовлетворенности); мотив как процесс; внутренне – и внешнеорганизованная мотивация; мотив как сложное

интегральное образование; виды мотивационных образований; мотивация различных видов деятельности и др.[4].

Следует отметить и мнение А.Н. Леонтьева, который подчеркивает, что, во-первых, мотивы есть только у человека, и они определяются как предметы, способные удовлетворять актуальные потребности. В этом случае мотивы выступают как средства такого удовлетворения, организуют и направляют поведение субъекта. Причем, одна потребность может удовлетворяться различными мотивами. Во-вторых, потребности являются неосознанной характеристикой активности, проявляются в эмоциях. Мотивы же осознаются, четко выражены в объекте или цели (даже промежуточной), на которые направлено поведение человека. Осознаваемость мотива обусловлена его связями с процессами познания: восприятием, мышлением, памятью, речью, что стимулирует соответствующее поведение [6].

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский определяют функцию мотива тем, что он придает поведению субъекта импульс и направленность к цели, поддерживает энергетическую напряженность поведения на всем пути стремления к ней. Мотив, т.е. то, что движет живым существом, на что затрачивает он свою энергию, имеет предметную направленность, т.к. предмет, к которому стремится организм, становится целью лишь будучи представленным в форме образа. Такими мотивами, подвигающими субъект к активности по удовлетворению социально-экологических потребностей, выступают объекты, процессы, явления природы, направляющие деятельность личности с целью поддержания равновесия между собой и средой [10].

Установлено (В. К. Вилюнас и др.), что потребность, мотив и установка связаны между собой. При этом, по обоснованному мнению В. К. Вилюнаса, если потребность актуализируется при отсутствии в окружении соответствующего ей предмета, то формируется специфическое состояние мотивационной установки, которая означает потенциальную готовность к активной реакции в случае появления необходимого объекта. Если этот объект появляется, то у субъекта возникает эмоциональное отношение, которое открывает субъекту потребностную значимость предмета (в виде положительной или отрицательной оценки) и побуждает направлять на него активность [2].

В соответствии с предметом нашего исследования возникает необходимость определения в самом общем виде сущности мотивов социально-экологического образования студентов в рамках деятельностного подхода, выделении отдельных их классификаций. Заметим, что в содержание этой задачи не входит выявление собственно психологических аспектов рассматриваемых мотивов. Задача состоит в том, чтобы на основе накопленного теоретического опыта по проблеме мотивации поведения и деятельности вывести те мотивы, которые отражают деятельность личности и общества во взаимодействии с природной средой. Состав и место мотивов образования в области социально-экологических отношений определяется психологической структурой природопользования, как процесса, совершающегося между обществом и природой [18].

В силу того, что в психологической науке остается пока еще много нерешенных проблем, связанных с движущими силами поведения и деятельности человека, нет пока и единого подхода к проблеме мотивации, ее терминологии, формулировок основных понятий, то рассмотрение структурных компонентов социально-экологического образования студентов в контексте деятельностного подхода осуществлялись лишь на уровне общих направлений. Так, необходимость деятельности общества в природной среде (социально-экологической деятельности) определяют и соответствующие потребности общества и личности, так называемые *социально-экологические потребности*: естественные, психологические, педагогические, этнические, экономические, социальные, трудовые, о которых говорилось ранее. Удовлетворение этих потребностей в истории общества привело в последние годы к осознанию необходимости восстановления окружающей природной среды, обеспечивающей жизнь и деятельность человека и человечества. Эти потребности мы называем средовосстановительными (там же).

Достижения ученых-естественников (Н.Ф.Реймерс, В.С.Преображенский, И.П. Герасимов и др.), а в последнее время и представителей самых различных наук, которые, так или иначе, связывают различные стороны человеческого существования (В.А. Ясвин, Е.Н.Петрова, В.И. Блинников и др.), показывают необходимость не только изучения окружающей природы, ее ресурсного потенциала и его использования для удовлетворения различных потребностей, но и необходимость ее охраны, восстановления и возобновления, обеспечивающих будущее новых поколений, дальнейшее устойчивое развитие общества. Иначе говоря, биосоциальная сущность человека выступает сегодня и источником новой потребности – потребности сохранения природных условий и ресурсов для настоящих и будущих поколений, всего живого на планете. Удовлетворение этой, сущностной для человека и общества потребности, требует соответствующей активности, преобразующей отношения с природой [14; 11; 19; 9; 1].

Однако к такой преобразовательной деятельности необходимо специально готовить все слои населения, в частности, студенческую молодежь, будущих специалистов, связанных как непосредственно, так и опосредованно с природной средой, поэтому и на ступени высшего образования следует формировать мотивы рационального природопользования. В связи с чем необходимо отличать мотивы рациональной социально-экологической деятельности (природопользования) как таковой и мотивы образования в области этой деятельности.

Опираясь на одну из последних дефиниций мотива (П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков), мы предположили *под мотивами рациональной социально-экологической деятельности понимаются* различные побудители, определяющие активность субъекта (общества или личности) во взаимодействии с природной средой, ее направленность на разумное (в пределах нормы и меры) использование природного потенциала с учетом обстоятельств жизни [8].

Соответственно, *под мотивами образования в области социально-экологической деятельности* понимаются такие побудители, которые определяют направленность активности личности на овладение ею социально-экологическими знаниями, социально-экологическими умениями, опытом творческого и эмоционального отношения к природе. В современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений, состояний, вызывающих активность субъекта. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы. В нашем случае формы проявления мотива такие же, однако, связаны они в первую очередь с социально-экологическими отношениями и отражением их в специально созданных условиях образовательных учреждений. Так, общие мотивы, отражающие содержание социально-экологической деятельности людей, определяются различными группами человеческих потребностей и проявляются в них. В предлагаемой нами классификации мотивов социально-экологической деятельности мы исходили из классификации потребностей (Н.Ф.Реймерс), обусловленных внутренними качественными и количественными показателями. Эти потребности и возможные мотивы представлены четырьмя группами [14].

Общие человеческие потребности (Н.Ф.Реймерс, 1994):

- Биологические (анатомо-физиологические, физические или естественные)
- Этолого-поведенческие (психологические)
- Этнические потребности
- Социальные (социально-психологические)

Мотивы социально-экологической деятельности (осознаваемые потребности СЭД):

1.

- необходимость физического существования человека;
- необходимость поддержания нормального теплового, радиационного и магнитно-волнового фона;

- необходимость поддержания нормального состава воды и воздуха;
 - необходимость сбалансированной по составу пищи;
 - необходимость в полноценном сне, других видах отдыха;
 - необходимость в защите от различных заболеваний, других антропогенных загрязнений;
 - необходимость в биологическом, информационно-пространственном комфорте, т.е. защищенности от перенаселения и от сверхразреженности;
 - необходимость в комфортной природной среде;
 - необходимость в движении: труде, подвижных занятиях;
 - необходимость в определенном трудовом и жизненном пространстве
- 2.
- необходимость нахождения в этологической группе, в контексте раскрывающегося свойства индивида; в психолого-эмоциональном контакте;
 - необходимость наличия своей этологической группы;
 - необходимость в определенном этологическом «климате» (например, темп и ритм жизни и т.п.);
 - необходимость в этологически комфортном жилище, «этологическом пейзаже» (сочетание природной среды со «второй» и «третьей» природой)
- 3.
- необходимость в этнической самостоятельности; осознаваемости объективного существования своего народа как эколого-социально-экономической совокупности;
 - необходимость в принадлежности к этнически самостоятельной группе;
 - необходимость в устойчивом существовании своего этноса;
 - необходимость в пейзаже «родной» природы, адекватном истории этноса;
 - необходимость во «второй», «третьей» природе, запечатленной в «этнической памяти» с детства (архитектура, культурные ландшафты и др.)
- 4.
- необходимость в гарантированных законом или обычаями гражданских свободах;
 - необходимость в гарантиях (конституционных или традиционно-общественных), обеспечивающих уверенность в завтрашнем дне;
 - необходимость в моральных нормах общения между людьми, с природным окружением;
 - необходимость в свободе познания и самовыражения;
 - необходимость личности обществу, группе, себе;
 - необходимость в образовании социальных групп различной иерархии; свободном общении с лицами своего круга;
 - необходимость в осознании своего пола, возраста и следования им в соответствии с социальными нормами;
 - необходимость в индивидуальных стереотипах и терпимости общества к ним;
 - необходимость в равномерной информационно-познавательной среде;
 - необходимость в определенном социальном фоне для удовлетворения остальных групп потребностей.

Выделенные группы мотивов носят самый общий, ориентировочный характер. Удовлетворение выделенных потребностей, реализация мотивов возможны при условии выполнения законов взаимодействия общества с природой, рационального природопользования [18].

В условиях вузовского обучения необходимо учитывать и другие виды мотивации профессиональной деятельности, учебной деятельности, просоциального поведения.

Согласно Е.П.Ильину, на сегодняшний день достаточно полно представлены: мотивация профессиональной деятельности (трудовой, педагогической, научной, учебно-физкультурной и спортивной, предпринимательской); мотивация учебной деятельности, конкретизирующейся в учебной деятельности студентов. Из мотивации просоциального поведения в нашей работе определенным интерес представляют мотивы нормативного поведения.

Вместе с тем, специфическое влияние обозначенных мотивов-условий требуют своего изучения на последующих этапах проводимого нами исследования.

Библиографический список

1. Блинников В.И. Экологическое образование будущих учителей: экоцентрический подход. – М.; Орел, 2002.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
3. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М., 1978.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2002.
5. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. – М., 2009.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975; Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М., 2007.
7. Мясищев В.П. Психология отношений. – М.; Воронеж, 1995.
8. Педагогика. / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 2010.
9. Петрова Е.Н. Экология индивидуальности: философско-социальный аспект. – Екатеринбург, 1992
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. В 2 Т. – Ростов н/Д, 1996.
11. Преображенский В.С., Герасимов И.П. Основы конструктивной географии. – М., 1985.
12. Психология личности. – Самара, 2000.
13. Рубинштейн С.Н. Основы общей психологии. В 2 Т. – Т.1. – М., 1989.
14. Реймерс Н.Ф. Экология. – М., 1994; Там же, Природопользование. – М., 1990.
15. Словарь иностранных слов. – Л., 1982.
16. Хрестоматия по психологии. – М., 1977.
17. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
18. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: монография. – М. -Белгород, 1999; 2002; 2018.
19. Ясвин В.А. Субъективное отношение к природе. – М., 2000;

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

4.1. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

Современные студенты вместе с вхождением в юношеский возраст сталкиваются с целым рядом проблем. К ним относятся: выбор будущей профессии, первая любовь, поиск себя, своего места в системе общественных отношений, поиск смысла жизни, проблема выбора жизненных ценностей, потребность в идентификации с собственным Я и др. Эти и другие проблемы выявили потребность в поиске средств помощи в самоопределении современной молодежи, которые дезориентированы социальными установками и стереотипами, влиянием старших товарищей и взрослых и другими важными факторами.

Изучением ценностных ориентаций в свое время занимались Э. Шпрангер, А. Маслоу, М. Рокич, В. Франкл, В.Н. Мясищев и др. Из современных ученых следует указать психологов и социологов Р. Инглхарта и А.П. Вардомацкого. Тенденции поведения человека в группе в свое время изучали В. Стефансон, Р. Шиндлер, Р.М. Белбин.

Таким образом, существует проблема неопределенности и дезориентированности нынешних студентов в поиске жизненных ценностей и смыслов, что указывает на отсутствие достаточной степени сформированности психологического благополучия личности будущих психологов.

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Система ценностных ориентаций характеризует направленность и содержание активности личности, определяет общий подход человека к миру, к себе, придает смысл и направление личностным позициям, поведению. Ценностные ориентации находят выражение в идеалах, потребностях, интересах, уровне притязаний человека. Вершину многоуровневой системы ценностных ориентаций составляют ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности. Следует сказать, что ценности определяются как аспект мотивации, а ценностные ориентации – как субъективные концепции ценностей или социальных установок, занимающих сравнительно высокое положение в иерархической структуре регуляции деятельности личности [3].

Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется как занимаемая им жизненная позиция. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни» [6].

Через призму ценностей человек воспринимает, понимает и оценивает окружающий его мир, усваивает образцы поведения, его нормы и правила, осваивает социальные роли, определяет свое место в социуме. Информационную основу социального наследования представляют собой традиционные ценности. Они аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и служат основой социокультурной идентификации личности [4].

Несмотря на то, что психологическое благополучие личности достаточно активно исследуется в отечественной и зарубежной психологии (М. Аргайл, Н. Бредбёрн, И. Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов, М. Селигман), предлагается модель и методика психологической диагностики психологического благополучия личности (К. Рифф), некоторые авторы выделяют его структуру (К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева), выделяют связи с ценностно-смысловыми образованиями, суверенностью

психологического пространства, толерантностью, средовыми условиями, профессиональной деятельностью (П.П. Фесенко, Д.А. Леонтьев, Р.М. Шамионов, Е.Н. Панина, Н.К. Бахарева, О.С. Ширяева, И.В. Заусенко, Р.М. Шамионов), определяются особенности психологического благополучия в пожилом возрасте (Ю.Б. Дубовик), предлагается психолого-педагогическая модель его формирования (О.А. Идобаева), многие вопросы психологического благополучия семьи остаются не достаточно изученными.

К. Рифф рассматривает психологическое благополучие как «полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности». Благодаря исследованиям становится возможным определить приоритетные области развития, наиболее актуальную сферу деятельности и психологические способы, с помощью которых, человек старается достичь желаемого [8]. Обобщив теоретические положения в области психологического здоровья, самореализации, оптимального функционирования, зрелости, развития жизни, самодетерминации личности, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия, создала инструмент их измерения, внося, таким образом, определенность в отношении критериев психологического благополучия личности. Так, в структурную модель психологического благополучия К. Рифф вошли следующие параметры:

- самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом);
- личностный рост (стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса);
- автономия (способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции);
- компетентность в управлении средой (способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей);
- позитивные отношения с окружающими (умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими);
- наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего).

Психологическое благополучие – это целый комплекс позитивных переживаний и достижений. Субъективное ощущение счастья лишь один из них, наряду с удовлетворенностью, базовыми потребностями и их удовлетворенностью, здоровьем и т.д.

Анализ различных исследований показал следующее.

Приоритетным в определении смысла жизни молодого поколения является создание семьи и воспитание детей (85%). На втором месте находятся материальный достаток (43%) и самореализация, воплощение творческих идей, замыслов (43%). Достижение высокого положения на работе и в обществе считает главным в жизни 37% респондентов, принесение пользы обществу – 32%. Лишь 28% опрошенных студентов видят смысл жизни в спасении души.

Пути и средства достижения жизненных целей для молодых людей заключаются в следующем: получение хорошего образования (69%), постоянная внутренняя работа над собой, самосовершенствование (65%), связи и знакомства (38%), вера в Бога (32%), удачная женитьба (замужество) (20%), организация собственного дела (15%), участие в религиозной жизни общества (11%), материальная поддержка со стороны государства (родителей) (8%), другое (3%).

Среди наиболее значимых ценностей студентами были указаны почитание родителей (77%), здоровье (72%), жизнь (71%), семья (69%), любовь (69%), вера в Бога (51%), дружба (46%), свобода (38%), справедливость (37%), доброта (31%), уважение (29%), образование (28%), жизненный успех (28%), самореализация (26%),

ответственность (25%), патриотизм (25%), искренность (22%), личность человека (22%), жертвенность (22%). Менее 20% респондентов назвали значимыми для себя ценностями следующие: бескорыстие, вера, независимость, карьера, благополучие, работа, милосердие, порядок, материальный достаток, власть, комфорт, целомудрие, чувство долга, требовательность к себе, щедрость, инициативность [4].

Таким образом, можно выявить сложную картину понимания ценностных ориентаций в отечественной и зарубежной психологии. Можно сказать о том, что ценности в традиционном понимании аккумулируют исторически накопленный социальный опыт человечества, и человек через призму этих ценностей воспринимает и оценивает окружающий его мир и строит основу своего отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу своей жизненной концепции.

Следует отметить, что успешная трудовая или учебная деятельность человека невозможна без взаимодействий с коллективом. На протяжении всей жизни человек становится членом все новых и новых социальных групп: вначале это группа в детском саду, затем школьный класс, лагерный отряд, дворовая компания, футбольная команда, студенческая группа, рабочий коллектив и т.д. И в каждой из этих групп человек стремится занять свое место, наладить доброжелательные и продуктивные отношения с коллективом. Личность и группа взаимосвязаны: человек своими действиями способствует решению групповых задач, но и группа оказывает большое влияние на человека, например, помогая ему в удовлетворении потребности в безопасности, любви, уважении, самовыражении, формировании личности, устранении беспокойства и т.п. Группа поддерживает его и обучает как умению выполнять задачи, так и нормам и правилам поведения в группе.

Формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности самой личности. В студенческом возрасте происходит преобразование всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей с другой. Для студенческого возраста характерно стремление к социальному сближению, поиск смысла жизни, построение жизненных планов, которые определяются объективными условиями и ценностными ориентациями личности.

Работа по формированию у студентов ценностных ориентаций является результативным средством социализации студенческой молодежи. Этот трудоемкий процесс включает в себя несколько этапов. Во-первых, это система последовательных, целесообразных взаимодействий психологической службы и студентов, в которую входит работа, направленная на осознание студентами социально значимых ценностей. Во-вторых, это развитие их устойчивости в процессе воспитания личностных ценностей. И в-третьих это действенность в воспитательно-образовательной деятельности [4].

Благотворная работа психологической службы со студентами даст им возможность удовлетворить потребности в самопознании, саморазвитии, самоопределении, даст возможность дифференциации интересов, развития самооценки и мотивации достижений. Подобные нововведения в работе психологической службы ВУЗа помогают соединению потребности студентов в общении с потребностью в самореализации, взаимообогащению интересов. В результате происходит обмен ценностями, а также переоценка студентами ценностей. Происходит укрепление и апробация образа «Я» [7].

Характер выбора ценностных ориентаций вносит свои изменения в жизнь студента в сторону обогащения, корпоративности, коллективности, что позволит студентам организовывать свою учебную, внеурочную, творческую деятельность, групповую работу более продуктивно. Расширение диапазона, обогащение содержания, усложнение целей и творческого характера ценностных ориентаций возможно за счет введения различных внеурочных групповых занятий со студентами, расширения и обогащения круга общения

за счет привлечения новых, интересных людей к организации и проведению занятий. Реализация этого условия способствует рождению новых потребностей и новых способов их возвышения, воплощенных в содержании деятельности и общения [5].

Альтернативность выбора ценностных ориентаций реализуется студентами в возможности выбора различных спецкурсов, кружков, внеаудиторной познавательной деятельности, в участии в конкурсах, коллективных творческих проектах. Субъективная позиция личности при реализации этого условия проявляется в самостоятельности выбора, осознанности и аргументированности участия, либо обоснованного отказа.

Содержание деятельности по формированию ценностных ориентаций студентов должна включать в себя:

- широкий диапазон выбора различных форм проведения занятий со студентами;
- использование творческих, нестандартных форм проведения занятий (например, упор на мировоззренческие и социально значимые ситуации, формы соревновательного характера: конкурсы, викторины, турниры, и др.);
- активность личности в данной деятельности[2].

Формирование ценностных ориентаций студентов происходит наиболее результативно в обстановке непринужденности, свободы, эмоционального подъема. Это в свою очередь требует вариативности содержания, форм и методов формирования ценностных ориентаций личности и смены видов деятельности [1].

Множество факторов психологического благополучия требуют проверки и обоснования истинности их связи с феноменом психологического благополучия. Для изучения таких факторов, как ценностные ориентации студентов и их поведение в группе были выбраны следующие методики: методика «Ценностные ориентации» Р. Инглхарта и А.П. Вардомацкого и методика «Q-сортировка» автора В. Стефансона.

Первым этапом нашего анализа являлось изучение ценностных ориентаций студентов (таб. 4.1). Нашей целью было разделение студентов на группы, отражающие их отношение к определенным ценностным типам.

Таблица 4.1

Распределение студентов с разными ценностными типами

Типы ценностных ориентаций	Кол-во студентов (%)
Адаптирующийся ценностный тип	37,7
Социализирующийся ценностный тип	17,7
Индивидуализирующийся ценностный тип	6,6
Промежуточный ценностный тип	37,7

Большинство студентов относятся к таким ценностным типам как адаптирующийся (37,7 %) и промежуточный (37,7 %). Испытуемых с адаптирующимся ценностным типом можно охарактеризовать как ориентированных на материальные ценности, удовлетворение физиологических потребностей, собственное здоровье, выживание и безопасность. Испытуемые с промежуточным ценностным типом отличаются большей гибкостью и все еще находятся в поиске смыслов, выработке моделей своего поведения. 17,7 % студентов относятся к социализирующемуся ценностному типу. Этот тип характеризуется ориентацией на семейное благополучие, карьеру, профессиональное становление, общественное признание, социальное одобрение. Наименьшее количество студентов (6,6 %) относятся к индивидуализирующемуся ценностному типу. Это говорит об их ориентированности на самоактуализацию, саморазвитие, независимость, свободу, терпимость.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у большинства студентов ценностные ориентации еще находятся в стадии формирования. На данный момент они направлены в основном на то, как наилучшим способом приспособиться к обществу, а также на поиски смыслов и ценностей.

Вторым этапом нашего анализа являлось выявление преобладающих тенденций поведения студентов в группе. В ходе проведения исследования были получены следующие результаты (рис. 4.1):

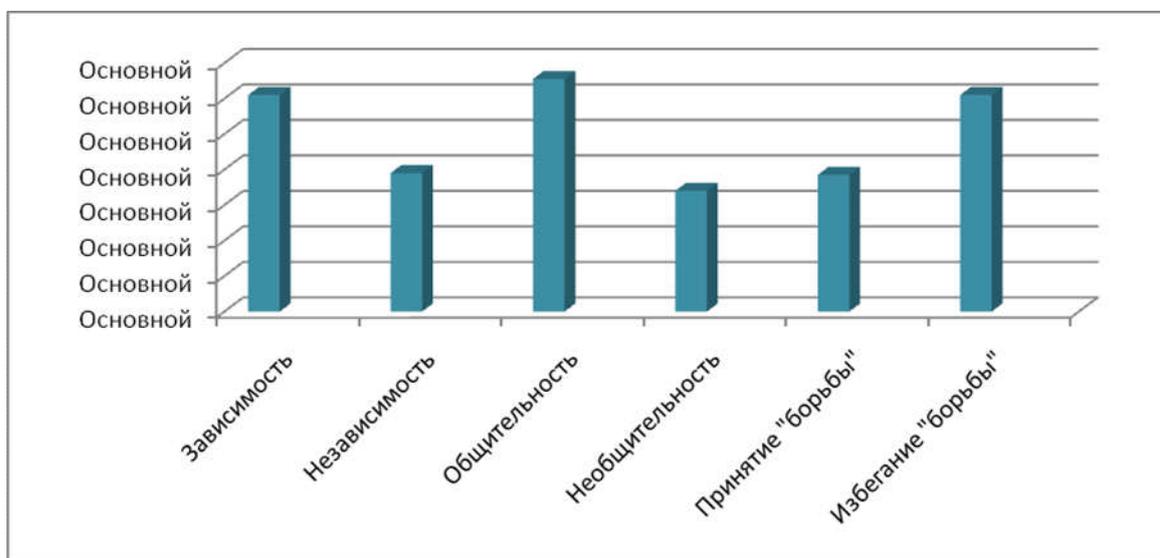


Рис. 4.1. Распределение студентов с разными тенденциями поведения в группе (%)

Прежде всего, надо сказать, что ни в одной из тенденций число не приближено к 20, что свидетельствовало бы об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции поведения в группе. У большинства студентов ответы по одной тенденции оказываются равными либо приближенными к равным по количеству ответов в противоположной тенденции, что говорит о наличии внутреннего конфликта личности либо склонности к нему.

На представленной диаграмме мы видим, что среди 6 указанных тенденций преобладают тенденция «общительность», а также тенденции «зависимость» и «избегание борьбы». То есть студенты жизнерадостны в общении, живые и компанейские, не унывающие в любых ситуациях, стремятся образовывать эмоциональные связи в своей группе и за ее пределами. Также для них характерно стремление к принятию групповых стандартов и ценностей, подчиненность лидерам в группе, склонность к сохранению нейтралитета в групповых спорах и конфликтах, стремление к компромиссным решениям, они проявляют зависимость, безынициативность и подчиненность чужой воле.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что студенты еще находятся в поиске себя, своего «Я», их модели поведения еще находятся на стадии выработки, в связи с чем их поведение в группе неустойчиво и еще до конца не подчинено какой-либо одной устойчивой тенденции.

Психологическая служба, функционирующая в университете, способна оказать большое влияние на формирование у студентов системы ценностных ориентаций.

Целью работы психологической службы ВУЗа является сопровождение учебного процесса, в связи с чем неизбежно столкновение с проблемами студентов, непосредственно связанными, прежде всего, с текущей ситуацией их личностного развития и деятельности.

Важнейшим этапом в работе психологической службы по формированию ценностных ориентаций является осуществление психологической диагностики уровня

развития у студентов системы ценностных ориентаций. После интерпретации данных, полученных в ходе проведения исследования, можно будет увидеть картину, отражающую ту или иную степень развития и характерные тенденции ценностно-смысловой сферы будущих специалистов.

Исследование ценностных ориентаций студентов в их конкретном значении позволяет получить те фактические материалы, которые открывают новые возможности для совершенствования учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, что позволит повысить его эффективность в плане общего и профессионального развития личности будущего психолога.

В зависимости от результатов психологической диагностики возможна организация различных спецкурсов, спецпрактикумов, кружков, круглых столов, игровых и тренинговых занятий, которые будут способствовать постепенному формированию ценностных ориентаций, необходимых для успешной профессиональной деятельности будущего психолога.

Важной задачей, стоящей перед психологической службой, является создание оптимальных условий для формирования ценностных ориентаций студентов в воспитательно-образовательном процессе ВУЗа. Сюда относится:

- развитие у студентов интереса к будущей профессиональной деятельности;
- осознанное включение студентов в учебную, научно-практическую и внеучебную деятельность;
- формирование у студентов установки на самопознание и саморазвитие, как содержательной основы их профессиональной деятельности;
- дифференциация и индивидуализация формирования ценностных ориентаций в деятельности студентов;
- осуществление лично ориентированного подхода в формировании ценностных ориентаций студентов с учетом уровня их сформированности;
- взаимосвязь коллективных, групповых, индивидуальных форм работы;
- ориентация всех форм образовательной и внеаудиторной деятельности студентов на развитие их познавательной активности посредством целенаправленного воздействия на потребностно-мотивационную сферу личности;
- обеспечение воспитания ценностей на основе сотрудничества студентов и преподавателей через доверительность, взаимопонимание, диалогичность, переход от действия к взаимодействию и др.
- обеспечение необходимого систематического мониторинга уровня развития ценностных ориентаций студентов, а также результатов работы психологической службы со студентами в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, психологическая служба ВУЗа оказывает большое влияние на формирование у студентов системы ценностных ориентаций. В свою очередь степень их сформированности – один из факторов психологического благополучия студентов.

Библиографический список

1. Андронов, В. П. Учебная деятельность и профессиональное мышление / В. П. Андронов. – М.: Просвещение, 1995. – 149 с.
2. Баимбетов, А. А. Молодежь в кризисном социуме / А. А. Баимбетов, Г. А. Кабакович, Р. Т. Насибуллин, Ф. Г. Хайруллин. – М.: Наука, 1998. – 181 с.
3. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента / В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2009. – 185 с.
4. Головина, О.П. Духовно-нравственные ценности в системе ценностных ориентаций современной студенческой молодежи / О.П. Головина // Духовные ценности российского общества в 21 веке. – 2010. – №1. – С. 1-5.

5. Добрынина, В.В. Ценностные ориентации учащихся и студенческой молодежи: особенности и тенденции / В.В. Добрынина // *Almamater*. – 2009. – №2. – С. 12-14.
6. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1977. – 272 с.
7. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В. Лях, А. Б. Широкова. – Минск.: Современное слово, 2010. – 543 с.
8. Ryff, C.D. Psychological Well-Being// *Encyclopedia of Gerontology*. – 1996. –Vol. 2. – P. 365-369.

4.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Понятие профессиональной готовности рассматривается как категория теории деятельности и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой – установки на что-то [2]. Одним из главных компонентов данной готовности выступает психологическая готовность.

Понятие «психологическая готовность к профессиональной деятельности» выступает многоаспектным и неоднозначным в своей трактовке. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста. В целом, психологическая готовность личности к профессиональной деятельности понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [2].

В зарубежной психологии изучение психологического благополучия личности традиционно осуществляется в двух направлениях: гедонистическом и эвдемонистическом [1]. Психологическое благополучие в гедонистическом подходе рассматривается как преобладание позитивных переживаний над негативными и на современном этапе сторонники этого направления сосредоточены на изучении эмоционального благополучия личности). Эвдемонистический подход основан на понимании психологического благополучия как результата саморазвития личности. В частности, по мнению К. Рифф, личностный рост – необходимое условие для достижения психологического благополучия [1].

Необходимо отметить большое разнообразие отечественных подходов к изучению психологического благополучия личности, которые в свою очередь порождают различные варианты определения понятия «психологическое благополучие личности», выявление структуры психологического благополучия личности, факторов, детерминант и предпосылок. Исследователи рассматривают психологическое благополучие личности как позитивную оценку себя и собственной жизни (Г. Л. Пучкова, М. В. Соколова, Р. М. Шамионов), доминирующее психическое состояние (Л. В. Куликов), совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности в системе «субъект- среда» (О. С. Ширяева), направленность личности на позитивное функционирование и результат этой направленности, выражающийся в переживании счастья и удовлетворенности собственной жизнью (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова) [1].

Постоянно растущие данные говорят о связи психологического благополучия с характеристиками профессиональной деятельности. Мы можем предположить, что

психологическое благополучие личности является важным условием психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

В исследовании, которое было проведено на факультете психологии Педагогического института НИУ «БелГУ», мы изучали психологическую готовность к профессиональной деятельности студентов выпускных курсов как целостное образование, состоящее из мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов. Были получены следующие результаты.

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

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

В группу с низким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности вошли 12 % студентов-психологов. У таких студентов наблюдается доминирование внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности, неразвитая способность к познанию поведения других людей, низкий уровень удовлетворенности избранной профессией [3].

При этом хотелось бы акцентировать внимание на изучении такого компонента психологической готовности, как удовлетворенность студентами-психологами будущей профессией, поскольку зарубежные исследования показали, что психологическое благополучие личности тесно связано с удовлетворенностью работой. Если работник удовлетворен работой, он лучше работает и в меньшей степени склонен поменять эту работу на другую. Иными словами, удовлетворенность работой – позитивное отношение сотрудника к своей работе, к ее содержанию и условиям – повышает производительность и качество профессиональной деятельности, а также снижает вероятность того, что у сотрудника появится потребность покинуть компанию, в которой он работает [1].

Обратимся к результатам изучения удовлетворенности студентами-психологами будущей профессией (табл. 4.2).

Таблица 4.2

Распределение студентов-психологов по уровню удовлетворенности избранной профессией; %

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

Итак, мы видим, что 42 % студентов-психологов к моменту окончания вуза фактически не удовлетворены выбранной профессией. Мы можем предположить, что, скорее всего, они будут искать возможность самореализации в других областях профессиональной деятельности, но не в выбранной изначально. Для 37 % студентов-психологов характерен средний уровень удовлетворенности избранной профессией, т. е. в

ней они находят для себя как привлекательные (возможность самосовершенствования, профессия соответствует способностям и характеру, небольшой рабочий день и т. д.), так и непривлекательные факторы (мало оценивается важность труда, небольшая зарплата., нет условий для творчества, не умею работать с людьми и т. д.). И только 21 % студентов-психологов практически удовлетворены выбранной профессией и находят в ней для себя преимущественно привлекательные факторы [3].

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

Данные, полученные в нашем исследовании, представляются весьма актуальными не только для совершенствования направлений работы со студентами, но и в качестве основы для дальнейших исследований психологического благополучия личности студентов как одного из важнейших условий формирования их психологической готовности к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов. Дис.... канд. психол. наук. – Иркутск, 2014. – 173 с. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru>
2. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – № 12, Т. 2. – С. 60-62.
3. Худаева М. Ю. Психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов в контексте деятельности психологической службы вуза // Теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы в вузе: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 22 апреля 2017 г.) / отв. редактор Т.Н. Разуваева. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – С. 146-154.

4.3. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Инклюзивное образование выступает актуальным направлением модернизации современного образования в изменяющейся России, которое подразумевает обучение и воспитание в одном коллективе (группе детского сада или школьном классе) детей с разными особенностями развития при обеспечении поддержки всем, кто в ней нуждается. Эффективная реализация целей и задач инклюзивного образования возможна только при наличии психолого-педагогических кадров, способных в полной мере удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. И, разумеется, эффективность социальной адаптации и реабилитации особого ребёнка во многом зависит от педагогов, непосредственно работающих с инклюзивным коллективом детей.

Проблема готовности педагогических кадров к инклюзии связана не только со специальной подготовкой по формированию необходимых в данной сфере профессиональных компетенций. Безусловно, без специальных знаний и владения технологиями обучения детей с ОВЗ педагогам образовательных организаций сложно следовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ). Однако есть ещё и сложности личностного плана, не

позволяющие педагогам в полной мере создавать полноценную инклюзивную развивающую среду для всех без исключения воспитанников.

С целью изучения личностных особенностей педагогов инклюзивной практики и их влияния на психологическое благополучие обучающихся с ОВЗ в 2017 году на кафедре возрастной и социальной психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» под нашим руководством был проведен ряд исследований, с результатами которых и хотелось бы поделиться в данной статье.

Одним из таких исследований явилась работа магистранта кафедры Чипчар А.Т. по изучению эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию [3]. В исследовании приняли участие 71 респондент: 51 педагог, из них имеющие опыт работы с детьми с ОВЗ от 3 до 15 лет (31 человек), педагоги, имеющие эпизодический опыт работы с детьми с ОВЗ (20 человек) и 20 студентов четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. В качестве компонентов эмоциональной готовности были взяты коммуникативная толерантность и стрессоустойчивость.

Выделив на основе сочетания этих составляющих уровни эмоциональной готовности педагогов к инклюзивному образованию, было изучено распределение работающих педагогов и будущих учителей по соответствующим уровням. Среди педагогов с опытом преобладала достаточная эмоциональная готовность к инклюзивному образованию: высокая наблюдалась у 39% респондентов, средняя у 51% по сравнению с педагогами без опыта инклюзии 20% и 50% соответственно. Среди студентов высокой эмоциональной готовностью обладали так же достаточно большое количество респондентов (35%). Среди всех групп респондентов наблюдалось явное преобладание средней эмоциональной готовности к инклюзивному образованию, причём примерно в равных соотношениях. Так, у педагогов без опыта работы с детьми с ОВЗ – 50%, и у педагогов с опытом работы с детьми с ОВЗ – 51%, у студентов – 45%.

Наибольшее количество респондентов с низкой эмоциональной готовностью наблюдалось среди педагогов без опыта работы с детьми с ОВЗ (30%). На наш взгляд, это обусловлено теми трудностями, с которыми сталкиваются педагоги, лишь изредка взаимодействуя с детьми с ОВЗ, и их опасениями и ожиданиями, которые, как правило, имеют негативную окраску, определяющую модальность эмоционального отношения к инклюзивному образованию.

В русле проблемы личностной готовности педагогов к инклюзивному образованию было выполнено исследование магистрантом кафедры Мезиновой А.В., которая изучала специфику профессиональной и личностной направленности воспитателей дошкольных образовательных организаций, работающих с воспитанниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [2]. В данном исследовании приняли участие 53 воспитателя дошкольных образовательных организаций, из них 20 – работающих с детьми с ОВЗ, 33 – работающих с детьми без особенностей развития.

Как показали результаты опроса воспитателей с помощью ориентационной анкеты Б. Басса «Методика диагностики направленности личности», направленность личности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, отличается от направленности личности воспитателей обычных групп. Воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, имеют преобладающий тип личностной направленности на общение ($M_e=35,1$) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми без особенностей, их средний балл направленности на общение составляет 26,9. Воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, ориентированы на поддержание отношений с людьми вообще, и это особенно проявляется в их взаимодействии с дошкольниками, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, направлены на совместную деятельность, что особенно ценно в условиях инклюзии, где основная цель – социализация и социальная адаптация воспитанников. Они так же ориентированы на социальное одобрение, проявляют потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с детьми.

При этом воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, имеют преобладающий тип личностной направленности на дело ($M_e=31,2$). У воспитателей, которые работают с детьми с ОВЗ, средний балл направленности на дело ниже и составляет 28,5. Направленность на дело отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности. Воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, проявляют большее стремление к деловым аспектам своей деятельности, они более технологичны, чаще делают упор на овладение новыми технологиями. Характерна заинтересованность в решении деловых проблем, выполнению работы как можно лучше, стремление добиваться наибольшей продуктивности группы, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи. Они больше сориентированы на результат своей работы в виде конкретных знаний и умений своих воспитанников, а не на взаимодействие с целью социализации детей.

Интересен тот факт, что значительно меньшая часть как воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, так и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, имеют средний балл выраженности направленности личности на себя, при этом он практически равнозначный. Воспитатели, работающие с детьми без ограничений, имеют балл выраженности направленности личности на себя $M_e=23,2$, а воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, соответственно $M_e=22,7$.

Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности, представленное на рисунке 4.2, позволяет наглядно увидеть количественное соотношение воспитателей с разными типами направленности.

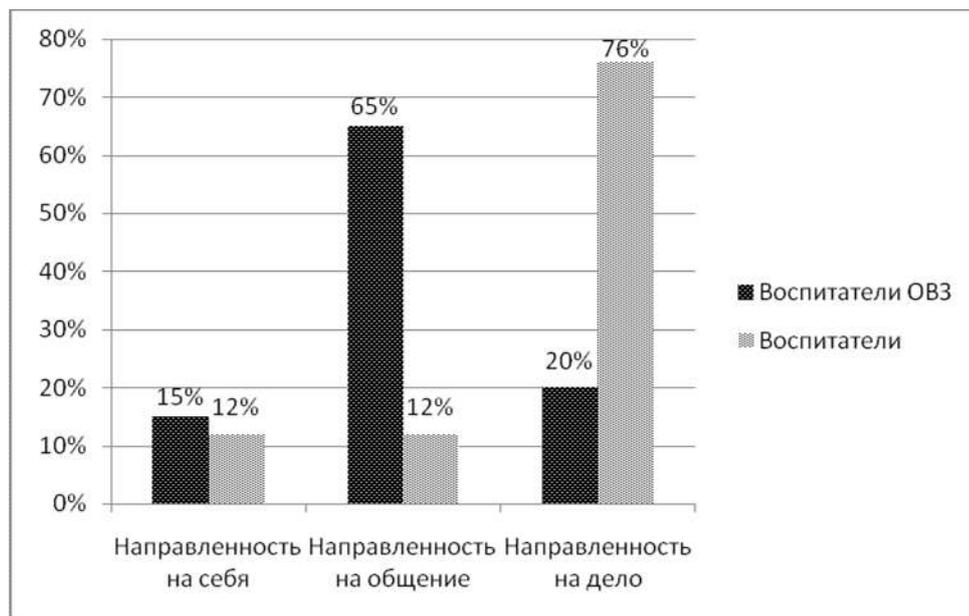


Рис. 4.2. Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности, %

Как видим, преобладающее количество воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело (76%). Преобладающее количество воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют направленность личности на общение (65 %). При этом направленность на себя преобладает у минимального количества воспитателей независимо от того, в обычной либо инклюзивной группе они работают. Направленность на себя исследователями связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Поэтому полученные результаты вполне объяснимы. В сложившейся на сегодняшний момент ситуации в дошкольных организациях работают в основном люди, беззаветно

преданные профессии и делу, скорее альтруисты, чем эгоцентрики. Их деятельность направлена на обеспечение психологического благополучия воспитанникам, а вопросы собственного благополучия отходят на второй план.

Изучением вопроса, насколько психологическое благополучие обучающихся с ОВЗ зависит от личностных особенностей педагогов, в рамках своего диплома занималась Волобуева Ю.А. [1]. Исследование, посвященное особенностям отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, позволило выяснить, влияет ли отношение педагогов к инклюзивному образованию на взаимоотношения обучающихся.

Поскольку мы предположили, что в данном возрасте дети зачастую перенимают отношение учителя к детям с ограниченными возможностями здоровья, мы решили изучить отношение учителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и выяснить, существует ли связь между данным отношением и взаимоотношениями обучающихся со сверстниками с ОВЗ. Для этого нами была разработана специальная анкета, составленная с помощью метода анализа латентных структур Лазарсфельта. Отношение педагога к работе в условиях инклюзивного образования может быть сложным, и методика позволила выявить скрытую позицию опрашиваемого, которую, возможно, он и сам как следует не осознавал. Результаты представлены на рисунке 4.3.

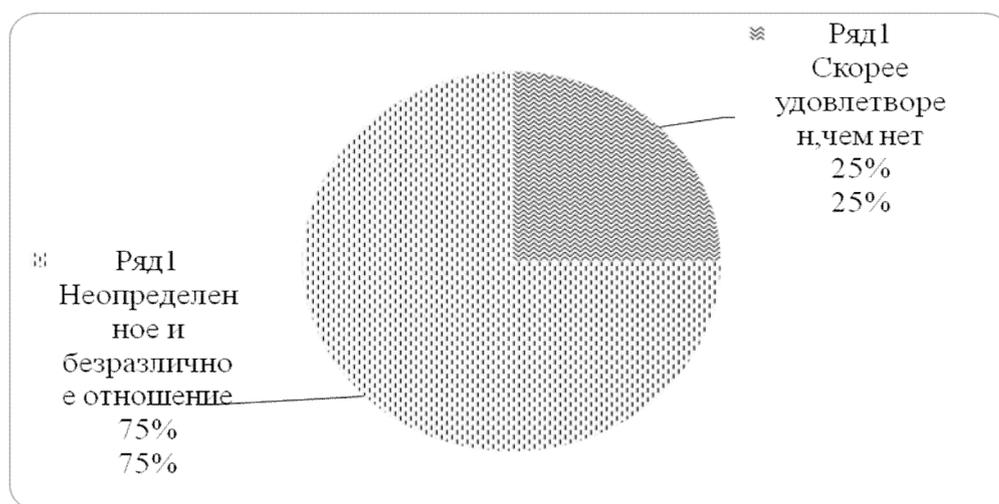


Рис. 4.3. Распределение педагогов по уровням удовлетворенности от работы в условиях инклюзивного образования, %

Мы выявили, что 75% учителей, работающих с классами, в которых обучаются дети с ОВЗ, не хотели бы работать постоянно в условиях инклюзии. Неопределенное и безразличное отношение к инклюзии – это самый низкий уровень, который был выявлен. Это свидетельствовало о том, что учителя испытывают трудности в работе с детьми с ОВЗ. Возможно, это может быть результатом отсутствия необходимой информации об особенностях детей, сложностями, с которыми сталкиваются педагоги в работе в условиях инклюзивной практики. Дети с ОВЗ могут доставлять лишние хлопоты учителям в плане дисциплины, не так быстро усваивать необходимый школьный материал. Так же могут быть трудности в отношениях между обычными детьми и обучающимися с ОВЗ, может быть непонимание их особых потребностей. Для успешного осуществления инклюзивного обучения педагог должен обладать знаниями об особенностях детей с ОВЗ, умениями и навыками работы с такими детьми. Не менее важным является готовность педагога к безусловному принятию ребенка с нарушениями развития, толерантное отношение к его особым образовательным и социальным потребностям. Однако педагогическое принятие в образовательной деятельности часто имеет профессиональный «барьер»: учитель

психологически не принимает ребенка, в успешности которого не уверен. Педагог может не знать, как оценивать индивидуальные достижения ученика с ОВЗ, какие способы проверки знаний применять. Достаточно высокий уровень показало 25% педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Это свидетельствует о принятии и готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях совместного обучения. Такие педагоги положительно относятся и к детям с ОВЗ, и заинтересованы в реализации инклюзивного обучения, у них присутствует стремление к преобразованию собственного педагогического опыта с учетом ценностных характеристик инклюзивного образования.

С целью выявления характера связи между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования детей с ОВЗ, нами был использован непараметрический статистический критерий для нескольких независимых выборок – г-критерий Спирмена на основе пакета статистических программ «SPSS-22». Анализ данных показал, что значимых связей на уровне $p < 0,05$ не выявлено. Таким образом, мы выяснили, что отношение одноклассников к сверстникам с ОВЗ не зависит от отношения классного руководителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологическое благополучие ребёнка с ОВЗ зависит от отношения к нему учителя, от системы отношений между детьми в классе, однако не связано с взглядами педагогов на проблему инклюзивного образования.

Таким образом, проведенные исследования личностных особенностей педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяют сделать ряд выводов:

- существенной трудностью в организации взаимодействия педагогов с детьми с ОВЗ в условиях образовательной инклюзии выступает недостаточная эмоциональная готовность педагогов, выражающаяся в сниженной стрессоустойчивости и коммуникативной интолерантности;
- работающие в условиях инклюзивного образования педагоги имеют личностную направленность на общение, что подчёркивает значимость взаимодействия и коммуникации в инклюзивной практике;
- стремление педагогов к личному комфорту в своей профессиональной деятельности может затруднить принятие ими идеологии инклюзивного образования;
- независимо от принятия/непринятия идеологии инклюзивного образования педагогами это не влияет на такой показатель психологического благополучия обучающихся с ОВЗ, как взаимоотношения со сверстниками.

Библиографический список

1. Волобуева, Ю.А. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Волобуева, Л.В. Годовникова // Мультидисциплинарный сборник научных публикаций «ChronosJournal». Материалы XIV международной научно-практической конференции «Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы». – 2017. – № 14. – Часть 2. – С.46-49.
2. Мезинова, А.В. Личностная направленность воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ / А.В. Мезинова, Л.В. Годовникова // Новая парадигма социально-гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 декабря 2017 г.: в 6 ч. / Под общ.ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – С.82-86.
3. Чипчар, А.Т. Образ детей с ОВЗ у педагогов с разной эмоциональной готовностью к инклюзивному образованию / А.Т. Чипчар, Л.В. Годовникова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция (2 февраля 2018 г. Белгород): сборник статей / [орг. ком.: Гиричев А.В., Линник-Ботова С.И., Косогорова Л. В.]. – Белгород: Издательство ООО «ГиК», 2018. – С. 347-351.

4.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА

Несмотря на то, что психологическое благополучие личности достаточно активно исследуется в отечественной и зарубежной психологии (М. Аргайл, Н. Бредбёрн, И. Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов, М. Селигман), предлагается модель и методика психологической диагностики психологического благополучия личности (К. Рифф), некоторые авторы выделяют его структуру (К. Рифф, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева), выделяют связи с ценностно-смысловыми образованиями, суверенностью психологического пространства, толерантностью, средовыми условиями, профессиональной деятельностью (П.П. Фесенко, Д.А. Леонтьев, Р.М. Шамионов, Е.Н. Панина, Н.К.Бахарева, О.С. Ширяева, И.В. Заусенко, Р.М. Шамионов), определяются особенности психологического благополучия в пожилом возрасте (Ю.Б. Дубовик), предлагается психолого-педагогическая модель его формирования (О.А. Идобаева), многие вопросы психологического благополучия семьи остаются не достаточно изученными.

Некоторые характеристики психологического благополучия семьи рассматриваются в контексте психологического здоровья семьи. В определении Л.Б. Шнейдер психологическое здоровье семьи – это комплексный обобщенный показатель социально-психологической активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере их деятельности. Это состояние душевного психологического благополучия семьи, обеспечивающее адекватную их жизненным условиям регуляцию поведения и деятельности всех членов семьи. Психологическое здоровье – это интегральный показатель функционирования современной семьи, отражающий качественную сторону протекающих в ней социальных и психолого-педагогических процессов.

Основным критериям психологического здоровья семьи В. С. Торохтий относит сходство семейных ценностей, функционально-ролевую согласованность, социально-ролевую адекватность в семье, эмоциональную удовлетворенность, адаптивность в микросоциальных отношениях, устремленность на семейное долголетие. Рассмотрим особенности их проявления.

Сходство семейных ценностей отражает совпадение, ориентационное единство взглядов, отношений членов семьи к общечеловеческим нормам, правилам, принципам формирования, развития и функционирования семьи как малой социальной группы. В настоящее время в динамике этого показателя наблюдаются две тенденции. Первая – поляризация ценностных ориентаций среди членов семьи, как правило родителей и детей. Вторая – деформация семейных ценностей и появление отличных от традиционно сложившихся целей, идеалов, интересов и убеждений членов семьи. Каждая из этих тенденций оказывает дестабилизирующее воздействие на психологическое здоровье семьи.

Функционально-ролевая согласованность представляет собой динамический показатель психологического здоровья семьи и отражает уровень развития таких социально-психологических механизмов внутрисемейного взаимодействия, как взаимопонимание, взаимопомощь, взаимодоверие, взаимотерпение между членами семьи. Этот показатель предполагает высокую степень синхронности действий членов семьи, самостоятельно включающихся в реализацию той или иной функции в силу ее целесообразности и необходимости для всей семьи. Тесная взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга придают семейной системе стабильность и устойчивость.

Социально-ролевая адекватность обуславливается ролевой структурой семьи, которая в процессе ее жизнедеятельности складывается более жестко по сравнению с большинством малых групп. Она отражает уровень реализации межличностных,

внутрисемейных ожиданий: от каждого члена семьи ожидают исполнения определенной роли (отец – мужчина, лидер, добытчик, опора в трудной ситуации и т. п.; жена – заботливая мать, хозяйка, хранительница домашнего очага и т. п.; дочь, сын – помощники родителей, опора в будущем, наследник – наследница и т. д.). Однако при усвоении социального опыта каждым членом семьи как личностью сегодня все больше обнаруживается противоречие между ее внутренней позицией по отношению к приписанной роли и нормативно одобряемым образцом поведения в ней. Под воздействием различных факторов современной жизни все чаще возникают конфликты между ролью и личностью, что характеризует падение уровня развития семьи. Как следствие – ослабевает способность семьи к коррекции индивидуальных действий и подавлению дезорганизационных проявлений ее членов.

1. Эмоциональная удовлетворенность показывает характер эмоционального принятия друг друга и уважение в семье. Именно высочайшая степень эмоциональной близости – «пристрастное отношение» друг к другу – составляет особое качество здоровой семьи. Понятно, что эмоциональные связи между членами семьи опосредуются их совместной деятельностью, задачами, которые стоят перед всем семейным коллективом. В то же время эмоциональная удовлетворенность в семье является важнейшим источником психологической разрядки и поддержки всех ее членов. Рейтинг этого показателя в психологическом здоровье семьи определяется многими факторами: уровнем образования родителей, мотивами заключения брака, характером супружеских отношений, целями воспитания детей, методами достижения результата и т. д.

2. Адаптивность в семейных отношениях характеризуется способностью прежде всего взрослых членов семьи приспосабливаться к социально-психологической атмосфере семьи после трудового дня.

Семья может успешно решать одну из главных своих психологических задач – эмоциональную разрядку лишь в том случае, когда каждый член семьи будет стремиться сохранить в ней традиционный характер межличностного общения близких людей, комфортность эмоционального фона отношений.

На адаптивность супругов в микросоциальных отношениях существенное влияние оказывают проблемы, связанные с «синдромом сгорания». Всякое превышение нормы профессиональных контактов, что чаще наблюдается у представителей профессии типа «человек-человек» (врачи, педагоги, менеджеры, милиционеры, священники, общественные деятели, психологи, социальные работники и т. д.), приводит к коммуникативному перенасыщению, сопровождающемуся со временем нарастанием раздражительности, усталости, переходом на «силовые методы» воздействия на окружающих (чаще детей или супруга, супругу). Способность члена семьи оставить все эти состояния «при входе семью» и принять ее законы жизнедеятельности составляет важный показатель психологического здоровья семьи.

3. Устремленность на семейное долголетие представляет собой постоянное влечение к новым семейным целям, разумное их планирование и поддержание активности всех членов семьи в их достижении. Неотъемлемым атрибутом любой здоровой семьи являются ближайшие и перспективные семейные цели. В формировании, выборе способов их достижения и предполагаемом результате отражаются потребности, намерения, интересы, желания и установки, как правило, каждого члена семьи. Удовлетворенность их реализацией – важнейшее условие поддержания активности семьи в определении новых рубежей жизнедеятельности. В этом и состоит смысл основных механизмов устремленности на семейное долголетие. В свою очередь психологически здоровая семья позитивно влияет на внесемейную деятельность ее членов (профессиональную, учебу и т. п.), тем самым обеспечивая «семейную подзарядку», привносимую членами семьи извне. Идентичность и стабильность семьи. Один из основателей семейной терапии Н. Аккерман ввел два понятия – «идентичность» и «стабильность семьи». Семейную идентичность он определял как содержание ценностей, устремлений, экспектаций, тревог

и проблем адаптации, разделяемых членами семьи или взаимодополняемых ими в процессе выполнения семейных ролей.

По мнению многих авторов, общение является одним из основных факторов формирования личности ребёнка, члена общества. И поэтому в семейном общении очень важны нравственные принципы, главным из которых является уважение другого. Последствиями неблагополучного общения в семье могут быть конфликты и разводы, которые наносят большой социальный вред обществу. Чем меньше разводов в семье, тем здоровее общество. Общество (а его тоже можно назвать семьёй) прямо пропорционально зависит от здоровья семьи, так же как и здоровье семьи от общества.

К. Рифф рассматривает психологическое благополучие как «полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности». Благодаря исследованиям становится возможным определить приоритетные области развития, наиболее актуальную сферу деятельности и психологические способы, с помощью которых, человек старается достичь желаемого [1]. Обобщив теоретические положения в области психологического здоровья, самореализации, оптимального функционирования, зрелости, развития жизни, самодетерминации личности, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия, создала инструмент их измерения, внося, таким образом, определенность в отношении критериев психологического благополучия личности. Так, в структурную модель психологического благополучия К. Рифф вошли следующие параметры:

- самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом);
- личностный рост (стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса);
- автономия (способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции);
- компетентность в управлении средой (способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей);
- позитивные отношения с окружающими (умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях окружающими);
- наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего).

Психологическое благополучие это целый комплекс позитивных переживаний достижений. Субъективное ощущение счастья лишь один из них, на ряду с удовлетворенностью, базовыми потребностями и их удовлетворенностью, здоровьем и т.д.

Если рассматривать подход к выделению структурных компонентов психологического благополучия личности применительно к семье, то самопринятие не возможно сформировать минуя механизм формирования представлений о себе и отношения к себе на основе характеристик и оценок близких и родных людей в семье, в первую очередь родителей. Ведь без принятия личности в кругу семьи родными и близкими не может сформироваться самопринятие и как следствие принятие других людей и мира в целом.

Личностный рост так же в своем механизме содержит веру в свои силы и способности, которая формируется на основе веры родных и близких в возможности ребёнка, а так же необходим образец поведения родителей, стремящихся к саморазвитию, обучению, постижению нового, с опорой на семейные ценности. Автономию можно рассматривать, как критерий благополучных отношений с родителями, именно на основе гармоничных отношений с родителями формируется базовое доверие к миру, которое затем способно стать основой для формирования способности противостоять социальному

давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способности к саморегуляции.

Основы способности добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей закладываются в семье на уровне формирования границ личности и семейных подсистем, а так же в процессе поиска средств, позволяющих «влиять на членов семьи» с целью удовлетворения собственных потребностей, что в свою очередь и трансформируется в компетентность личности в управлении средой.

Позитивные отношения с окружающими, способность устанавливать длительные доверительные отношения и эмпатия, так же зависят от модели позитивных отношений, которую ребёнок усваивает в семье.

Наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего), безусловно, закладывается в семье, через образ жизни членов семьи, систему их ценностей и смыслов.

Таким образом, очевидно, что благополучная семья, в которой с уважением относятся друг к другу, заботятся об удовлетворении потребностей её членов, установлены чёткие, но гибкие внешние и внутренние границы, где строятся близкие доверительные отношения на основе эмпатии и уважения индивидуальности каждого члена семьи, способна создать условия для психологического благополучия личности всех её членов. В то же время любые не благополучия в семье способны стать препятствием в достижении психологического благополучия личности.

Проблема эмоционального благополучия семьи, и психического здоровья детей растущих в семье, одна из глобальных проблем человечества. К проблеме психического здоровья детей обращаются многие авторы: А.Д. Кошелева, Г.А. Широкова, Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Захаров, Г.Т. Хоментаскас, Л.Б. Шнейдер и другие. По их мнению, на здоровье психики влияют соматические заболевания, дефекты физического развития и различные неблагоприятные средовые и стрессорные факторы. Эти факторы непосредственно воздействуют на психику и стимулируются социальными условиями, что подтверждает влияние непосредственного окружения, в том числе семьи, на здоровье ребёнка и его эмоциональное благополучие.

Родительская любовь имеет врождённые биологические компоненты, но в целом родительское отношение к ребёнку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей [5]. Существующие исследования свидетельствуют о том, что семья является первичным и необходимым условием формирования личности ребёнка. Первые знания и понятия ребёнок получает непосредственно в семье. Естественно, что у дошкольника складываются свои собственные особенные представления обо всём, в том числе и о семейных отношениях.

Представления о семейных отношениях, безусловно, оказывают огромное влияние на развитие личности ребёнка эмоционально здоровой. В этой связи нужно отметить, что представления ребёнка о семье могут являться показателем его эмоционального благополучия.

Под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное самочувствие ребёнка [3]. Оно вызывается многими причинами. Главной выступает неудовлетворённость ребёнка общением со взрослыми, прежде всего с родителями. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводит к формированию у ребёнка тревожно-пессимистических личностных ожиданий. Их характеризует неуверенность, чувство незащищённости, иногда страх в связи с отрицательным отношением взрослого.

Такое отношение взрослого провоцирует у ребёнка упрямство, нежелание подчиняться требованиям родителей, то есть является серьёзным «психологическим» барьером между взрослым и детьми. Тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребёнок является объектом доброжелательного, но

требовательного оценочного отношения как личность, формирует у него уверенно-оптимистические личностные ожидания.

Другой существенной причиной, вызывающей эмоциональное неблагополучие, являются индивидуальные особенности ребёнка, специфика его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов). Проявление страхов прямо зависит от жизненного опыта ребёнка, степени развития самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. Неоправданно строгая позиция взрослого и неадекватные средства воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для проявления страхов.

Система детско-родительских отношений главный фактор эмоционального благополучия ребёнка. В семье развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение. Бесспорно, важным является влияние семьи на развитие личности ребёнка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений [7].

Современная семья чувствует во множестве сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на нее влияет множество факторов: и политические, и социально-экономические, и психологические. У современных родителей катастрофически не хватает времени из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологической перегрузки, стрессов и других патогенных факторов которые стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости. Многие родители, из-за груза навалившихся на них проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребёнка, который не может противостоять психологической, часто и физической агрессии своих родных. Таким образом, дети становятся полностью зависимыми от настроения, эмоций и физического состояния родителей. Это негативно сказывается на психологическом здоровье детей, их эмоциональном благополучии.

Дж. Боулби считает, что наиболее болезненными для ребёнка являются следующие ситуации: когда родители не удовлетворяют потребности ребёнка в любви и полностью отвергают его; когда ребёнок является в семье средством разрешения конфликтов между супругами; когда родители используют в качестве дисциплинарной меры угрозу «разлюбить» ребёнка или уйти из семьи; когда родители открыто или косвенно заявляют ребёнку о том, что он является причиной их неприятностей; когда в окружении ребёнка отсутствует человек, способный понять переживания ребёнка [4]. Вне сомнений, что родители – самые значимые для ребёнка люди. Их авторитет, в некоторых возрастных периодах, непререкаем и абсолютен. Вера в непогрешимость, правоту и справедливость родителей у детей непоколебима.

Ребёнок 3-4 лет не владеет защитными механизмами, не способен руководствоваться осознанными мотивами и желаниями. Именно поэтому родители должны внимательно относиться к своим словесным обращениям к нему, оценкам поступков и избегать установок, которые впоследствии могут отрицательно проявиться в поведении ребёнка, делая его жизнь стереотипной и эмоционально ограниченной.

Одним из основных условий полноценного развития дошкольника является психологическая защищённость, которая складывается из многих компонентов, но главный из них – осознание ребёнком того, что его любят. Для этого общение родителей должно быть не формальным (по необходимости), а эмоционально насыщенным и приносить радость, как детям, так и родителям.

Нужно уметь разговаривать, и слушать своего ребёнка, но иногда для взрослого человека это является непосильной задачей. Важно осознавать, что в диалоге рождаются доверие и понимание. Взрослый проецирует переживания ребёнка на себя, что стимулирует воспоминания о детстве, своих собственных переживаний. Только тогда,

когда взрослый сам на мгновение становится ребёнком и смотрит на мир его глазами, создаётся ситуация глубокого принятия и переживания проблемы ребёнка, осознаётся её значимость.

Также важно чтобы родитель тоже поделился с ребёнком собственными воспоминаниями, пережитыми чувствами. Ребёнку важно знать, что взрослым тоже не чужды переживания. Такие минуты откровений очень ценны для ребёнка, они учат его понимать эмоциональное состояние окружающих людей, способствует формированию умения адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение, побуждают заботиться о близких, помогают обрести уверенность в себе.

Принятие ребёнка взрослым, его чувств и особенностей, со всеми его проблемами и радостями, способствует формированию у него чувства собственного достоинства, способности понимать себя и окружающих, учит с уважением относиться к ним, развивает потребность в общении. Такое принятие является следствием, прежде всего искренней любви родителей и знания взрослыми личностных особенностей ребёнка.

Таким образом, на эмоциональное благополучие ребёнка оказывает воздействие ряд различных причин, а нарушения могут быть вызваны разными причинами. Так же представления ребёнка о семье и семейных отношениях являются важнейшим показателем его эмоционального благополучия. Поэтому, очень важна работа психолога с родителями.

Библиографический список

1. Ryff, C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365-369.
2. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
4. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 304 с.
5. Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.

4.5. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В современной высшей школе происходит модернизация образования, которая выражается в формировании новых смыслов, ценностей, содержания образования, подходов к методам обучения и оценки результатов образовательной деятельности, соотношенной с личностным потенциалом (ресурсами) субъектов образования. В этой ситуации важно осознать сущностные психологические черты нового типа студента вуза, детерминированные реалиями XXI столетия. Происходит существенное изменение личности студента. «Глубокое погружение» в инфомир неминуемо влечет за собой возникновение внутриличностных проблем, значительное упрощение, симплификацию, стереотипизацию выражения внутреннего на поведенческом, когнитивном и аффективном уровнях, что и без того весьма свойственно современному человеку, страдающему от информационных перегрузок; происходит «десакрализация» (термин А. Маслоу) как обеднение собственной жизни посредством отказа относиться к чему-нибудь с глубокой серьезностью и вовлеченностью; возникает фрагментарность анализа окружающей реальности, игнорирование качественных критериев анализа реальности; возникает «комплекс Ионы» (термин А. Маслоу) как отказ от попыток реализации в полноте своих способностей. Все чаще для характеристики деятельности выпускников высшей школы используется понятие «профессиональный маргинализм». Возникает

необходимость анализа психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности студента в современном образовательном пространстве вуза, т.к. в процессе обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие личности, формируется склад мышления, который характеризует профессиональную направленность будущего психолога.

Бакалавриат – этап первичной профессионализации. Между тем определения профессионального обучения и профессионального образования в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» затрудняет понимание профессорско-преподавательским составом и обучаемыми целей образования. Целью обучения на этапе бакалавриата выступает формирование у студента внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению своей дальнейшей учебы и карьеры, реализации перспектив своего личностного развития. По сути дела, речь идет о формировании профессиональных намерений и психологической готовности к предстоящей деятельности. В психологическом отношении речь идет о способности студентов к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению учебно-профессиональной деятельности, выявлению роли и места оснований мотивации в реальной учебной деятельности студентов, таких как: ощущение самостоятельности процесса поиска знаний – ощущение свободы выбора – ощущение успешности (компетентности), определение характера связи мотивов и факторов удовлетворенности. Реальные же условия обучения не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов: произошло сокращение срока обучения на 20%, значительное уменьшение аудиторных занятий, времени практик, «усечение» их содержания, фрагментарное ознакомление с психологическими теориями и технологиями, что не может не сказываться на качестве и эффективности подготовки студентов. Существует неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров, т.к. в учебный план включены предметы, ориентирующие на практическую подготовку студентов, и предметы академической подготовки с расчетом на поступление выпускников в магистратуру, не задается четкая ориентировка на смысл профессионально-деятельностной подготовки студентов. Профессорско-преподавательскому составу непонятно, из каких предметов, соображений, логических умозаключений необходимо формировать не 8-10 компетенций в период четырехлетнего или пятилетнего обучения, а 20-30, а то и более, компетенций согласно государственного образовательного стандарта. Анализ перечня компетенций показывает, что, по сути, происходит подмена профессионального обучения общекультурным и «околопрофессиональным» образованием. Но в реальности большая часть выпускников по окончании бакалавриата вынуждена идти работать, при этом осознавая, что еще не совсем готовы работать по специальности, отчетливо понимая сложность профессии психолога и всю меру той ответственности, которую она на него возлагает. В современном вузовском образовании очень четко обозначились противоречия: противоречие между «системой» знаний, которую предполагает формировать образовательное учреждение, и эклектичным полем информации, получаемой из всех других источников, прежде всего, электронных, что предполагает необходимость разработки технологий, устраняющих этот когнитивный диссонанс; противоречие между стилем мышления, доминирующими когнитивными стратегиями молодых людей и стилем предъявления учебной информации в учебниках и педагогом; между унификацией понятийного аппарата в образовательных учреждениях и отсутствием технологий, позволяющее развивать творческое, недизъюнктивное мышление; неверное определение состояния системы – «обучаемый».

Известно, что становление профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития в условиях обучения в вузе на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [8, 14]. Именно личностное задает направленность человека на определенный смысл жизни, детерминирует жизненную активность, оказывает корректирующее влияние на

профессиональную деятельность и карьеру. В современном обучении возникает дефицит межличностного общения студента с преподавателем, утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Применительно к процессу освоения профессии психолога речь может идти об объективации персональных (личностных) центральных обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. Творческую самореализацию в профессии, самоактуализацию обуславливают не отдельные психологические приращения, а преобразование, обогащение внутреннего мира будущего психолога за счет субъектной включенности в профессиональное бытие. Вопросам личностного развития будущих специалистов часто не уделяется должного внимания. Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян [4], анализируя проблемы личностного и творческого потенциала практических психологов, указывают на «скрытый брак» – отсутствие в программах подготовки психологов требований к личности того, кто будет оказывать психологические услуги «заказчикам», «потребителям». К типичным психологическим трудностям личностного развития современного студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, внутренне-психологическое одиночество, отсутствие позитивных жизненных устремлений, слабость волевого контроля и способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности и др. Именно активность студента формирует его профессиональное самосознание и направляет профессиональную траекторию. По мнению Т. Н. Щербаковой и Р. Х. Малкаровой [5], профессиональное развитие может определяться как активное, качественное преобразование внутреннего мира субъекта учебно-профессиональной деятельности, продуцирующее новый способ построения жизнедеятельности в целом, наряду со все более компетентным использованием способностей, знаний и разноплановых умений, развитием профессионально значимых личностных качеств. С развитием личности связано и пространство ее активности и ответственности в обучении (К. Бенсон). Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко для студента возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса более или менее окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. В это же время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности.

Определяющим фактором в профессионализации является учебно-профессиональная деятельность студента, предполагающая наличие следующих отличительных особенностей: учебно-познавательной мотивации (самоопределение), как возможности реализовать свои смыслы; целеполагания, предполагающее собственную постановку цели в профессиональном и личностном развитии; понимание информации и ее самостоятельный поиск; обдумывание, формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами; создание собственного плана деятельности; контроль деятельности с позиций достижения цели; контроль процесса и результата с точки зрения соответствия целям деятельности; оценивание – осознание процесса, результата и смысла своей деятельности. Но у современных студентов атрофировался стимул к учебе. Современные студенты часто вообще не отдают себе отчета в том, зачем они учатся. Отсюда безответственность по отношению к учебе, причем ее проявляют и те студенты, которые платят за образование. Слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов, связанное с заметным снижением в последние десятилетия уровня учебной подготовки, интеллектуального и личностного развития массового выпускника средней школы, неотвратимо требует значительной коррекции методов учебной работы и взаимодействия преподавателей со студентами младших курсов в вузе. Готовясь к любым видам деятельности психолога – психодиагностической, просвещенческой, коррекционной, профилактической, студенты

должны четко осознавать не только степень своей информированности о том, что делать, для чего, как, но и в глубине души переживать состояние своего незнания, своих реальных возможностей, иметь потребность в расширении «зоны дальнейшего профессионального роста», усложнению структуры и содержания деятельности и возможностей самореализации. От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения. Основные модели структуры учебной деятельности построены, в большинстве своем, на анализе учебной деятельности младших школьников. Выявленные в них закономерности, особенности структуры учебной деятельности школьников транслируются на учебную деятельность студентов вузов. Однако это не всегда оправданно: учебная деятельность студентов, ее структура имеют свои специфические особенности. В частности, студент включен в 2 типа деятельности: учебно-академическую и учебно-профессиональную. Они до настоящего времени не достаточно определены. Учебно-академическая и учебно-профессиональная деятельность студентов имеют специфические отличия в выраженности компонентов психологической структуры учебной деятельности. Так, учебные трудности более волнуют студентов второго курса, сравнительно со студентами 4 курса (63,6% против 20%; $\varphi^*=2,97$, $p \leq 0,001$), при этом они оценивают выше и стресс, связанный с первым экзаменом (54,5% против 20%; $\varphi^*=2,37$, $p \leq 0,001$). Ситуация учебной практики на 1 курсе лишь для 23% студентов оказалась интересной, а педагогической, которую проходят все студенты 3 курса, была названа 75% студентов «экстремально трудной», «эмоционально тяжелой», что свидетельствует о том, что студенты четко осознают не только степень своей информированности о том, что делать, для чего и как, но в глубине души переживают состояние незнания своих реальных возможностей в профессии, возможностей самореализации, «зоны дальнейшего профессионального роста». Для объективации персональных (личностных) центральных обучающегося необходимо развертывание новых форм активности в обучении, не ограниченных привычными аудиторными рамками, реализацию авторских проектов студентов, что требует специального прояснения содержания собственно образовательного действия преподавателя и учебного действия студента. Особое внимание уделять основным психологическим аспектам обучения студентов в вузе. К ним относятся: психологическое обоснование компетентностного подхода к планированию и организации педагогического процесса в вузе, исследование целостного процесса профессионального становления личности, включая уровень бакалавриата и магистратуры, их преемственность, формирование субъектной позиции студента в учебной деятельности и повышение уровня его ответственности за процесс и результат учения, готовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, что обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал субъектов обучения.

Успешность развития компетентностей бакалавров в большой мере связано с их самостоятельной работой, удельный вес которой в современных учебных планах резко возрастает (во временном значении по ряду дисциплин в разы превышает объем аудиторной работы). Организация и содержательная наполненность самостоятельной работы студента – чрезвычайно сложное и важное направление педагогической деятельности преподавателя, требующее особого внимания [7]. Почему так важна самостоятельная работа студентов при усвоении учебных дисциплин? Именно в самостоятельной работе происходит повышение культуры умственного труда студента, приобщение его к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей, студент учится быть инициативным в целевом планировании, постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений, процессу обучения придается профессиональное ускорение. Обучены ли технологиям самостоятельной работы современные студенты и созданы ли в вузе необходимые для этого общесистемные условия? Ответ на этот вопрос скорее отрицательный.

У современных студентов неготовность к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал, дающийся в лекционной форме, участвовать в работе на практических лабораторных занятиях. Необходимо создавать общесистемные условия в вузе (планирование времени для руководства самостоятельной работой студентов в нагрузке преподавателя, дидактическое обеспечение содержания и др.). Учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной. Источником учебной самостоятельности студента является совместный поиск преподавателя и студента способов решения новых задач на занятиях и в учебно-исследовательской, научной работе. Преподаватель может и должен инициировать поисковую активность студента и удержать ее направленность на новый способ действия в учебно-профессиональном контексте. На практике же в учебных планах представлены традиционные формы организации учебной деятельности студентов – лекции и семинарско-практические занятия, количество часов аудиторных занятий в нагрузке преподавателей растет, а самостоятельная работа больше декларируется, чем реально осуществляется. Слабая материальная оснащенность учебного процесса вынуждает преподавателя использовать в основном «сообщающие» методы обучения. Преподаватель высшей школы оказался в ситуации, когда он продолжает существовать в традиционной системе обучения, учить привычными методами и в то же время от него требуют проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа. Ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития студентов: абстрактного, аналитического, концептуального и критического мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки и т. д. Они многомерны, так как включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Качество подготовки будущих психологов, их личностное развитие во многом зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. В процессе профессиональной деятельности преподаватель должен не просто выполнять многоаспектные функции, но и реализовывать и преобразовывать себя, переосмысливать свои профессиональные ожидания, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда, т. е. быть субъектом профессионального развития. К базовым специальным знаниям и умениям дополнительно требуются владение широким спектром образовательных технологий, навыки педагогического проектирования образовательных программ, использования инновационных методов преподавания. Но в реальности преподаватель многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков, не видит связи между его действиями по отношению к студентам, к самой работе и результатом обучения, который часто выглядит скорее как серия профессиональных неудач (низкая успеваемость по предмету, постоянная боязнь что-то недоделать, не успеть написать очередные УМКД, иметь низкие показатели рейтинга и т.д.), что приводит к формированию у преподавателя выученной беспомощности. Технологии предъявления учебной информации сегодня в большинстве случаев не соответствуют стилю мышления современной молодежи, тенденция развития которого все более противоречит вербальным, дизъюнктивным, формально-логическим построениям учебника и педагога. Не является ли это одной из существенных причин плохой посещаемости занятий? Кроме того, преподавателю вуза необходимо заинтересовывать студентов в тех профессиональных ценностях, которые для них пока не существуют, необходимо искусство демонстрировать их жизненность, их связь с обыденностью. Воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в

предстоящей области деятельности, о закономерностях ее развития. Готовы ли к этому вузовские преподаватели, часть из которых никогда не работала по специальности, занявшись сразу после окончания вуза преподаванием? Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация («абилитация» от французского «habile» – искусный, ловкий, умелый, для педагога – приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям) для внесения коррективов в свою деятельность для выработки принципиально новой индивидуальной педагогической траектории.

Неудивительно, что студенты достаточно определенно говорят о недостатках обучения в вузе: а) устаревшее содержание преподавания; б) дефицит профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора, плохо организованные практики; в) отсутствие информации о том, «как учиться в университете»; г) дефицит неформальных контактов и диалога с преподавателями в процессе обучения; д) недостатки в организации учебных занятий и экзаменов и др.

И как итог таких обстоятельств в обучении – формирующаяся позиция непричастности у студентов к будущей профессии. Она характеризуется апатией и безынициативностью, что особенно ярко проявляется на учебных практиках, очевидна отрицательная динамика удовлетворенности студентов своим выбором профессии в процессе обучения от первого к четвертому (пятому) курсу, что в конечном итоге приводит к формированию у студента выученной беспомощности. Потеря самоконтроля отвлекает человека от познавательной деятельности, связанной с поиском альтернатив действия и целенаправленным решением задачи, и фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах. Выученная беспомощность, по мнению Н. А. Батурина, – это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя [1]. По мнению Гордеевой Т.О., выученная беспомощность характеризуется проявлением дефицита в трех областях – мотивационной, когнитивной и эмоциональной. Мотивационный дефицит проявляется в неспособности действовать, активно вмешиваясь в ситуацию, когнитивный – в неспособности в последующем обучаться тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным, и эмоциональный – в подавленном или даже депрессивном состоянии, возникающем из-за бесплодности собственных действий [2]. Для появления выученной беспомощности достаточно одной из трех ситуаций, повторяющихся постоянно: отсутствие последствий наших поступков, однообразие последствий, сомнительная связь поступков и последствий. Проявляется выученная беспомощность у людей всепсевдоактивности (активность, не приводящая к реальным результатам) либо отказе от деятельности (пассивность, апатия), ступоре (заторможенности), деструктивном поведении (в том числе агрессия, направленная на себя), смещение на псевдоцель (вместо подготовки к занятиям – развлечься, поесть сладкое или убраться в комнате и др.). Все перечисленные признаки можно наблюдать в поведении студентов.

Существует два вида беспомощности: ситуативная и личностная [1]. Ситуативная беспомощность возникает как временная реакция на травмирующие неподконтрольные субъекту события. Это состояние беспомощности в ее классическом понимании. Личностная беспомощность представляет собой сложное устойчивое образование, формирующееся в процессе развития личности под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с преподавателями, сверстниками. Именно она проявляется в учебно-профессиональной деятельности современных студентов. Наличие такого личностного образования, как беспомощность может существенно затруднять в юношеском возрасте решение упомянутых выше задач и усложнять переход к взрослости. Анализ работ Л. Абрамсон, Дж. Овермайер, К. Петерсон, М. Селигман, Х. Хекхаузен, Д. Хирото, Н. А. Батурина, Ф. С. Исмагилова, В. Г. Ромек, Э. Э. Сыманюк, Д. А. Циринг и др. показал, что в качестве психологических особенностей выученной беспомощности личности выделяются следующие моменты: изменение мотивации

достижения (высокий уровень мотивации избегания неудач, очень высокий уровень мотивации к успеху); контроль за действиями, ориентированный на регуляцию своего эмоционального состояния; неконструктивные стратегии преодоления профессиональных трудностей (избегание, осторожные действия, асоциальные действия); профессиональная дезадаптация.

Проведенное нами исследование позволило сделать заключение о значимых различиях по большинству диагностируемых показателей, своеобразии мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности у студентов с признаками личностной беспомощности и с проявлениями самостоятельности: преобладании высокого уровня многих качеств у «самостоятельных» студентов и меньшей развитости у студентов «беспомощных». Следует отметить, что по сравнению с детством и подростковым периодом «беспомощные» и «самостоятельные» испытуемые юношеского возраста имеют более выраженные, более яркие различия, что, вероятно, связано с большей сформированностью личности, определившимися уже стратегиями поведения, сложившимися стереотипами. Указанный факт говорит и о том, что на этом этапе гораздо сложнее проводить коррекцию личностной беспомощности и развивать самостоятельность. Все это негативно отражается на качестве образовательного процесса, отвлекает обучающегося от интенсивной познавательной деятельности, необходимой при усвоении учебных дисциплин, составляющих основу профессиональной подготовки, фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах. Студент часто не может понять, чем он хочет заняться и что необходимо сделать для достижения результата. Вместо того, чтобы начать всерьез учиться профессии, от такого человека можно слышать фразы: «Я хотел бы, но...», «Как-нибудь потом», «Трудно начать». Аналогичная сложность с тем, чтобы продолжить дело и довести его до конца. Основной причиной прерывания начатого дела является отсутствие интереса: «что-то стало не интересно», «я передумал».

Следует отметить, что формирование профессиональных намерений на этапе освоения профессионального мастерства в вузе является сложным процессом, на который в числе общих факторов профессионального развития личности (содержание обучения, его качество, мотивы освоения профессии, особенности юношеского возраста и т. п.) оказывают влияние и такие специфические факторы, как конкретные психолого-педагогические условия обучения, индивидуальные особенности, статус профессии в обществе, своеобразие отношения к будущей профессии со стороны ближайшего окружения [3, 11].

Возникает практическая необходимость поиска путей, условий, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого студента, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации. Необходима разработка психотехнологий профилактики и коррекции выученной беспомощности студентов, направленных на формирование мотивации достижения, навыков ассертивного поведения, реалистичного уровня притязаний личности и адекватного целеполагания в период обучения в вузе. В психологии разработано достаточно много подходов к преодолению негативных последствий неудачи и, в частности, к профилактике и противодействию выученной беспомощности. Все они напрямую связаны с развитием внутренних ресурсов – соответствующих личностных качеств, эффективных стратегий поведения, а также стратегий «совладания (coping) с ситуацией».

Библиографический список

1. Батулин, Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н.А. Батулин // 52 научная конференция: материалы конференции преподавателей факультета психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21-22.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева – М., 2006. – С. 93.

3. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособности специалиста / А.А. Деркач // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 11-15.
4. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации / С.А. Дружилов // Образовательные технологии и общество (ОТО): ежеквартальный рецензируемый электронный ж-л Международного Форума «Образовательные Технологии и Общество». 2010. – Том 13. – № 4. – С. 299-318. – http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v13_i4/pdf/4r.pdf.
5. Забродин Ю.М. Психологическое консультирование. / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. – М.: Эксмо, 2009. – 384с.
6. Малкарова Р.Х. Коммуникативный ресурс и акмеологическое профессиональное развитие педагога / Р.Х. Малкарова // Известия Юж. федер. ун-та. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 72-82.
7. Мулявина Э.А. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / Э.А. Мулявина, И.Н. Омельченко // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 76-82.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
10. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учебное пособие / Д.А. Циринг. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин. – М., 1989.

4.6. ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Метод, созданный американским психологом Ф. Перлзом под влиянием идей гештальтпсихологии, экзистенциализма, психоанализа, получил большую практическую популярность. Ф. Перлз перенес закономерности образования фигуры, установленные в гештальтпсихологии в сфере восприятия, в область мотивации человеческого поведения. Возникновение и удовлетворение потребностей он рассматривал как ритм формирования и завершения гештальтов.

Основным теоретическим принципом гештальт-терапии является убеждение, что способность индивида к саморегуляции ничем не может быть адекватно заменена. Поэтому особое внимание уделяется развитию у человека готовности принимать решения и делать выбор. Поскольку саморегуляция осуществляется в настоящем, гештальт возникает в «данный момент», то психотерапевтическая работа проводится сугубо в ситуации «сейчас».

Функционирование мотивационной сферы осуществляется (по Перлзу) по принципу саморегуляции организма.

Человек находится в равновесии с самим собой и окружающим его миром. Быть самим собой, осуществлять свое «Я», реализовать свои потребности, склонности – это путь гармоничной здоровой личности. Человек, который хронически препятствует удовлетворению собственных потребностей, отказывается от реализации своего «Я», со временем начинает следовать ценностям, навязанным извне. И это приводит к нарушению процесса саморегуляции организма [4]

Согласно гештальт-терапии организм рассматривается как единое целое, и любой аспект поведения может быть проявлением целостного бытия человека. Человек является

частью более широкого поля: организм – среда. У здоровой личности граница со средой является подвижной: возникновение определенной потребности требует «контакта» со средой и формирует гештальт, удовлетворение потребности завершает гештальт и требует «отхода» от среды. У невротической личности процессы «контакта» и «ухода» являются сильно искаженными и не обеспечивают адекватного удовлетворения потребностей.

Ф. Перлз рассматривал личностный рост как процесс расширения зон самоосознавания, что способствует саморегуляции и координирует равновесие между внутренним миром и средой. Он выделял три зоны сознания:

1. Внутреннюю – явления и процессы, происходящие в нашем теле.

2. Внешнюю – внешние события, которые отражаются сознанием.

3. Среднюю – фантазии, верования, отношения. При неврозе преобладает тенденция к сосредоточению на средней зоне за счет исключения из сознания двух первых. Такая излишняя склонность к фантазированию, интерпретации нарушает естественный ритм процесса сознания, вынуждает клиента сосредоточиваться на прошлом и будущем в ущерб настоящему, так как завершить гештальт (удовлетворить потребность) можно только в момент «здесь и сейчас» [4].

Гештальт-терапия стремится побудить человека переживать собственные фантазии, осознавать собственные эмоции, контролировать интонации голоса, движения рук и глаз, и понять прежде игнорировавшиеся им физические ощущения с тем, чтобы он снова смог восстановить связь между всеми своими аспектами личности и в результате достичь полного осознания собственного «Я». В основе всех нарушений лежат ограничения способности индивида к поддержанию оптимального равновесия со средой, нарушение процесса саморегуляции.

В гештальттеории различают пять механизмов нарушения процесса саморегуляции: 1) интроекцию; 2) проекцию; 3) ретрофлексию; 4) дефлексию; 5) конфлуенцию.

При интроекции человек усваивает чувства, взгляды, убеждения, оценки, нормы, образцы поведения других людей, которые, вступая в противоречие с собственным опытом, не ассимилируются его личностью. Этот неассимилированный опыт – интроект – является чуждой для человека частью его личности. Наиболее ранними интроектами являются родительские поучения, которые усваиваются ребенком без критического осмысления. Со временем становится трудно различить интроекты и свои собственные убеждения. «Он думает то, чего от него хотят другие».

Проекция – прямая противоположность интроекции. При проекции человек отчуждает присущие ему качества, поскольку они не соответствуют его «Я-концепции». Образующиеся в результате проекции дыры заполняются интроектами. «Он делает другим то, в чем сам их обвиняет».

Ретрофлексия – поворот на себя – наблюдается в тех случаях, когда какие-либо потребности не могут быть удовлетворены из-за их блокирования социальной средой, и тогда энергия, предназначенная для манипулирования во внешней среде, направляется на самого себя. Такими неудовлетворенными потребностями или незавершенными гештальтами часто являются агрессивные чувства. «Он делает себе то, что хотел бы делать другим». Ретрофлексия при этом проявляется в мышечных зажимах. Первоначальный конфликт между «Я» и другими превращается во внутриличностный конфликт. Показателями ретрофлексии является использование в речи возвратных местоимений и частиц. Например: «Я должен заставить себя сделать это» [6].

Дефлексия – уклонение от реального контакта. Человек, для которого характерна дефлексия, избегает непосредственного контакта с другими людьми, проблемами и ситуациями. Дефлексия выражается в форме болтливости, ритуальности, условности поведения, тенденции «сглаживания» конфликтных ситуаций.

Конфлуенция (или слияние) – выражается в стирании границ между «Я» и окружением. Такие клиенты с трудом отличают свои мысли, чувства и желания от чужих.

Для людей с конфлуенцией характерно при описании собственного поведения употребление местоимения «мы» вместо «я». Конфлуенция представляет собой защитные механизмы, прибегая к которым индивид отказывается от своего подлинного «Я».

В результате действия перечисленных механизмов нарушается целостность личности, которая оказывается фрагментированной, разделенной на отдельные части.

Понятие «незаконченное дело» является одним из центральных в гештальткоррекции. «Незаконченное дело» означает, что неотрагированные эмоции препятствуют процессу актуального осознания происходящего [6].

Довершить незавершенное, освободиться от эмоциональных задержек – один из существенных моментов в гештальткоррекции.

Другим важным термином является «избегание». Понятие, с помощью которого отражаются особенности поведения, связанные со способами ухода от признания и принятие всего того, что связано с неприятным переживанием незавершенного дела. Гештальт-терапия поощряет выражение задержанных чувств, конфронтацию с ними и проработку их, достигая тем самым личностной интеграции.

Интерес к проблеме психической саморегуляции значительно повысился в последние десятилетия. Об этом свидетельствуют многочисленные обращения к феномену саморегуляции в самых различных психологических исследованиях. Например, в традиционных исследованиях регуляции психических состояний, в психологии принятия решений, в различных отраслях психологии: инженерной, возрастной, педагогической и других. Современное представление о саморегуляции (о содержании и механизмах этого процесса, его формировании и проявлениях) складывается на основе общих научных принципов детерминизма и развития, на основе отечественного субъектно-деятельностного подхода к изучению психических явлений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.) [1].

В итоге анализа различных психологических исследований было выделено 74 типичных состояния, характерных для учебной-профессиональной деятельности студентов. Из них 29 состояний – отрицательные (апатия-вялость, беспокойство-тревога, злость-озлобленность, раздражительность-нервозность и др.).

Анализ особенностей саморегуляции обучающихся позволил выделить несколько основных и достаточно простых приемов.

Отключение-переключение стоит на первом месте по частоте использования в регуляции состояний.

Другой часто используемый способ саморегуляции – общение с друзьями и близкими, в процессе которого происходит освобождение от тягостных тревог, переживаний. Обучающийся высказывается, изливает душу, решает свои проблемы или забывает о них. Использование общения как способа саморегуляции отрицательных состояний может рассматриваться как эмпирически найденный и стихийно сложившийся способ групповой психотерапии.

Следующий по распространенности способ саморегуляции – использование самоприказов. Самоприказы вырабатывают своего рода четкую связь между внутренней речью и действием («Надо! Смелее! Держись!» и т.п.).

Кроме них обучающиеся используют еще 22 различных способа и приема. Среди них довольно часто встречаются приемы логики, размышления и рассуждения (саморегуляция состояний агрессивности, безысходности, волнения, гнева, досады), а также рационализация, связанная с упрощением ситуации (чаще всего этот способ используется школьниками при регуляции состояний страха, гнева, досады, нервозности, неприязни) [9].

Саморегуляция играет важную роль в процессе становления личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Нарушения в структуре саморегуляции и ее функций являются одной из причин психологических проблем и академической неуспешности, студентов.

Значимость проблемы регуляции студентами учебной деятельности определена требованиями современного общества к профессиональным компетенциям специалиста. Исследования показали, что уровень сформированности системы саморегуляции является фактором, оптимизирующим и стабилизирующим процесс профессионального самоопределения [3; 13], является эффективным средством развития психологической готовности к профессиональной деятельности [10], является важным условием прохождения кризиса в карьере молодого специалиста [8], наряду с другими психологическими характеристиками обеспечивает высокий профессионализм практических психологов, применение студентами навыков саморегуляции в учебной деятельности помогает им достичь успехов в учебе и получать удовлетворение от процесса обучения.

В исследованиях Г.С. Прыгина, В.И. Степанского, В.П. Фарютина изучались типичные различия профессионального самоопределения в зависимости от индивидуально-типологических особенностей осознанной психической саморегуляции деятельности. Экспериментально было доказано, что личностные особенности, проявляющиеся в автономности или зависимости как типологическом стиле саморегуляции, выступают и как особенности профессионального самоопределения. Поэтому важно обращать внимание не только на формирование определенных склонностей, профессиональной направленности, но и на формирование личностных качеств, которые входят в комплекс эффективной самостоятельности (автономности) [3].

В качестве основной предпосылки успешного освоения профессии А.К. Осницкий рассматривает не только конкретные знания и умения и не столько психофизиологические характеристики, которые могут пригодиться в избранной профессии, сколько сформированную и отлаженную систему саморегуляции деятельности и субъектное отношение к своим действиям и поступкам. Успешность профессионального самоопределения учащихся обуславливает положительное отношение к данному виду труда и осознанным выбором профессии [8].

По мнению Ж.А. Сорокиной эффективным средством развития психологической готовности студентов к профессиональной деятельности выступает саморегуляция, которая понимается как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками. Саморегуляция обладает собственным набором регуляционных средств (самоконтроль, самоэффективность, установки, индикаторы состояний). Автором разработана программа по развитию психологической готовности к профессиональной деятельности средствами саморегуляции, реализация которой требует создания следующих условий: наличие психологической службы в образовательном учреждении, учет возрастных особенностей и потребностей обучающегося, материально-техническая база. [10].

Таким образом, на основе теоретического анализа исследований саморегуляции учебной деятельности и саморегуляции учения можно сделать следующие выводы:

Теоретический анализ исследований по проблеме саморегуляции личности позволяет сделать вывод, что психология саморегуляции является актуальной и интенсивно развивающейся отраслью психологического знания. Наиболее перспективными в отечественной психологии являются исследования саморегуляции личности, базирующиеся на субъектном подходе, который провозглашает активную роль личности в регуляции своих отношений с действительностью и рассматривает саморегуляцию личности как психологический механизм обеспечения внутренней активности человека психическими средствами.

В зарубежной психологии наиболее актуальные исследования психической регуляторики проводятся на основе теории саморегуляции учения, в которой процесс саморегуляции понимается как активный и конструктивный поиск обучающимися целей учения, моделирование, регуляция и контроль процесса познания под влиянием внешних условий.

Современная психология саморегуляции располагает достоверными знаниями об основных закономерностях формирования и развития регуляторики психики и сознания. К их числу относятся устойчивые представления о саморегуляции как личностной системе, формирующейся и проявляющейся в спортивной, учебной, профессиональной деятельности. Установлено, что система саморегуляции личности является фактором оптимизации и стабилизации процесса профессионального самоопределения, выступает эффективным средством развития психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, играет решающую роль в профессионализации личности.

Все вышеперечисленные проблемы, также можно эффективно решать при помощи такого практико-ориентированного метода, как гештальт-терапия.

Умение быть собой, принятие своей личности, открытие своего Я не только для себя, но и для других это то, чему учит гештальт-подход, и это то, что так необходимо любому человеку. Человек находится в равновесии с самим собой и окружающим его миром. Быть самим собой, осуществлять свое «Я», реализовать свои потребности, способности – это путь гармоничной здоровой личности, которому способствует саморегуляция в гештальттерапии.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. С.Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова-Славская // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. – М., 2000.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Астахова, Н.В. Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков в условиях коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис.... канд. психол. наук / Н.В. Астахова. – М., 2007. – 24 с.
4. Вербина Г.Г. Саморегуляция в гештальттерапии. / Г.Г. Вербина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2007. – № 5. – С. 42-44.
5. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г.С. Прыгин [и др.] // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 45-51.
6. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. / С. Гингер – М., 2002.
7. Могилевкин Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала / Е.А. Могилевкин. – Владивосток, Изд-во ВГУЭС, 2005. – 266 с.
8. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 52-59.
9. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 156-161.
10. Сорокина Ж.А. Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции: автореф. дис... канд. психол. наук / Ж.А. Сорокина. – Курск, 2006. – 23 с.
11. Энрайт Д. Гештальт ведущий к просветлению. – СПб.: Центр гуманистических технологий «Человек» / Д. Энрайт – СПб., 1994. – 100 с.

Глава 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время существует мощный социальный запрос на развитие психологической службы в системе образования. Формирование этого запроса обусловлено не только введением новых ФГОС дошкольного образования, ФГОС общего образования и ФГОС начального образования для детей с ОВЗ, но и изменением социокультурной ситуации развития современных детей и подростков. Как отмечается в проекте «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», серьезные демографические, экономические и технологические изменения в современном российском обществе приводят к новым рискам, предъявляют высокие требования к подготовке детей к жизни в быстро меняющихся условиях [1, с. 4]. И психологической службе в системе образования должна отводиться особая роль в создании в образовательных учреждениях психолого-педагогических условий, необходимых для полноценного развития личности ребенка.

Несмотря на огромные достижения службы практической психологии образования в Российской Федерации на современном этапе, перед ней стоит ряд проблем, требующих своевременного решения:

- 1) неравномерность уровня, качества организации, состояния инфраструктуры психологической службы в разных регионах страны;
 - 2) отсутствие единого подхода в определении целей, задач, содержания, методов работы, места и статуса психолога в системе образования;
 - 3) отсутствие единых норм и стандартов деятельности психолога образования;
 - 4) отсутствие единства диагностического инструментария психологической службы в образовании;
 - 5) отсутствие единой системы повышения квалификации специалистов психологической службы образования;
 - 6) отсутствие единой системы управления психологической службой образования в стране [1, с. 6].
- Необходимость решения этих проблем привела к разработке проекта «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» (далее – Концепция), в которой прописаны цели, задачи, виды и принципы деятельности психологической службы на различных ступенях и в контексте инновационного развития системы современного образования.

Главная цель деятельности психологической службы, согласно Концепции, – психологическое здоровье всех участников образовательного процесса [1, с. 15]. Надо отметить, что цель не нова. Но если раньше речь шла о сохранении и укреплении психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста, то теперь предполагается, что работа психолога образования в этом направлении должна затрагивать и педагогов, и родителей, и администрацию образовательного учреждения.

Сохранение и укрепление психологического здоровья личности – тема довольно актуальная на сегодняшний день. В контексте психологической службы образования она впервые была рассмотрена И. В. Дубровиной. Она же и ввела термин «психологическое здоровье» в научный лексикон [2, с. 33]. Основу психологического здоровья, по ее мнению, составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза, а также духовное развитие ребенка, его душевный комфорт [3, с. 26; 2, с. 42].

Психологическое здоровье, выступая необходимым и важным условием полноценного функционирования и развития человека в процессе жизнедеятельности

человека является важным условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей, а также обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни [4, с. 81].

Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру человека, его переживаниям, чувствам, эмоциям, его отношению к себе и окружающим, а также увлечениям, интересам и способностям. По мнению И. В. Дубровиной, в любом образовательном учреждении должны быть созданы психолого-педагогические условия, позволяющие личности стать самодостаточной, ориентирующейся в своем поведении на внутренние осознанные самоориентиры [2, с. 42-43].

В настоящее время психологи, педагоги, врачи отмечают значительный рост числа нарушений психологического здоровья детей и подростков. Причинами этого, чаще всего, является проблемы в системе детско-родительских отношений, неблагополучие в отношениях со сверстниками, а также разнообразные неблагоприятные социально-педагогические факторы обучения.

Надо отметить, что «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагает существенное расширение задач, которые должен решать в своей деятельности психолог образования. Особое внимание в перечне задач привлекает необходимость психолого-педагогического анализа образовательных программ с целью соотнесения их содержания и способов освоения с познавательными возможностями, возрастными и личностными особенностями детей и учащихся, с перспективами их социального, профессионального и жизненного самоопределения [1, с. 16]. То есть речь идет о совершенно новом направлении экспертной деятельности психолога образования. И хотя понятие экспертизы в последнее время получает все большее распространение в образовательной среде, в непосредственной деятельности психологов образовательных учреждений она применялась, в основном, в области исключительно деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов.

Если рассматривать основные виды деятельности психолога образования, то наряду с уже ставшими традиционными психологическим просвещением, психологической профилактикой, психологическим консультированием, психологической диагностикой и психологической коррекцией предполагается введение еще одного вида – психологической реабилитации и социально-психологической адаптации.

Психологическая реабилитация и социально-психологическая адаптация предполагает психологическое сопровождение учащихся, членов их семей в процессе консультативной и психокоррекционной работы с ними, а также конструирование адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию в общество и культуру проблемных детей и их семей [1, с. 18].

Реализация ФГОС общего образования требует от психологов, работающих в этой системе, особых профессиональных умений, связанных с проектированием и созданием развивающей образовательной психологически комфортной и безопасной среды, а также профессиональных умений проектирования, оптимизации и коррекции развивающего потенциала образовательно-воспитательной среды, включая организацию школьного самоуправления [1, с. 21-22].

Отдельным пунктом в Концепции прописаны особенности психологического сопровождения развития одаренных детей. Нельзя сказать, что до сих пор одаренные дети находились вне сферы профессиональной деятельности психолога образования. Но, анализируя работу психологических служб школ в данном направлении, мы видим, что существуют большие разногласия в том, что понимают под детской одаренностью школьные психологи, и какое содержание вкладывает в это понятие психологическая наука. Отсюда практически отсутствует в образовательных учреждениях отбор детей, проявивших высокий уровень познавательной мотивации, интересов и достижений, нет полноценной психологической поддержки, направленной на полное раскрытие

потенциала одаренных детей, не создаются условия для социализации одаренных детей, не проводится необходимая работа с семьями одаренных детей.

При этом такая работа особо важна для одаренных детей с дисгармоничным развитием, для которых характерна диссинхрония, т. е. неравномерность психического развития, которая влияет на личность в период становления и является источником многих проблем необычного ребенка. В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации такого ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.

Еще одним важным моментом, вносящим серьезные дополнения в функционал психолога образования, является введение с 01 сентября 2016 года Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) для каждой категории обучающихся с ОВЗ. Основными задачами психолого-педагогического сопровождения таких детей являются задачи, связанные с обеспечением условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей, являющихся общими для всех категорий детей с ОВЗ. Кроме того, существуют и специфические образовательные потребности, определяемые конкретным характером и особенностями нарушенного психического или психофизиологического развития. Специфика нарушения определяет специфику всех аспектов деятельности психолога, предъявляя особые требования к организации психодиагностических процедур, их методической базе, принципам анализа и интерпретации получаемых данных, к выбору средств и правилам осуществления психологической коррекции выявляемых у ребенка нарушений развития [1, с. 38]. В связи с этим существенные изменения должен претерпеть и состав специалистов, которые могли бы войти в психологическую службу образовательного учреждения. Вполне логично присутствие в школе помимо психологов образования клинических психологов, специалистов в области специальной психологии, дефектологов. На наш взгляд, один педагог-психолог не в состоянии решить все задачи, связанные с психолого-педагогическим сопровождением детей с ОВЗ.

В данной ситуации весьма полезным может оказаться опыт организации психологической службы образования за рубежом. Например, во Франции преобладающей организационной формой деятельности школьной психологической службы являются так называемые группы психолого-педагогической помощи, которые состоят из одного специалиста по школьной психологии, одного специалиста по психологии обучения, одного специалиста по психомоторному развитию. В центре проблемы обучения и поведенческие проблемы, которыми соответственно занимаются разные специалисты. Одна из основных задач – выявление детей, нуждающихся в особых формах и методах обучения. Понятно, что при такой организации психологической службы, когда каждый из специалистов решает узконаправленные задачи, оказание психологической помощи детям с проблемами в развитии и их семьям будет более эффективным.

Надо отметить, что все вышеперечисленные изменения, которые затронули систему образования в целом, и деятельность психологической службы в этой системе, в частности требуют внесения соответствующих изменений в процесс профессиональной подготовки психологов образования. Можно с уверенностью сказать, что на сегодняшний день обучение бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования») ориентировано, в основном, на работу с детьми с нормативным развитием. Практически не уделяется внимание формированию профессиональных компетенций, связанных с осуществлением психологического сопровождения детей с разными проблемами в развитии и их семей. То же самое можно сказать и в отношении компетенций, направленных на формирование готовности и способности осуществлять полноценную экспертную и проектировочную деятельность в образовательном учреждении.

Реализация «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагает также внесение серьезных изменений в нормативно-правовую базу, обеспечивающую деятельность психологической службы. На наш взгляд, требует доработки «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», которое было утверждено еще в 1999 году. Также необходимо пересмотреть ориентировочные нормы расхода рабочего времени на каждый вид деятельности психолога образования и количество детей, с которым должен работать педагог-психолог. Очевидно, что 500 человек на одну ставку, – это слишком много в условиях инновационного развития системы современного образования.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют совершенствования всей системы образования, а также деятельности психологической службы. Создание безопасной психологически комфортной, развивающей образовательной среды на всех уровнях системы образования является необходимым условием реализации развивающего потенциала обучающихся. На этапе инновационного развития системы современного образования психологическая служба должна стать ресурсом развития личности ребенка.

Библиографический список

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года. – [Электронный ресурс]. URL:http://u15.edu35.ru/attachments/article/441/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F_2025.pdf
2. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной: учеб. для студ. высш. и средних спец. учеб. заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
3. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга / Под ред. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
4. Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml>

5.2. ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Высшее образование современной России сталкивается с непривычными для себя вызовами экономического, демографического и социального плана [1, с. 22]. В силу этого возрастает роль психологического сопровождения участников образовательного процесса. В данной статье мы опишем опыт создания и работы психологической службы (далее – ПС) современного вуза в контексте специфики современного студенчества и тех задач, которые приходится решать нашей службе.

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

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

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

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

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

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

В силу ограниченности ресурсов (2 штатных сотрудника) для ПС была выбрана модель консультативного подразделения университета со следующими направлениями деятельности: методическое обеспечение, консультативное сопровождение, психологическая помощь при частных запросах студентов, преподавателей и сотрудников университета. Ключевыми особенностями работы ПС на данном этапе являются: работа с наставниками (консультации по личным проблемам, разбор сложных ситуаций со студентами), приоритет студентам группы риска (выявление и помощь), участие в реализации внутренних проектов университета по социально-воспитательной работе со студентами. Рассмотрим эти направления работы отдельно.

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

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

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

Курирование работы Студенческой психологической службы.

Параллельно с основными направлениями деятельности, ПС создала базу для полноценной работы Студенческой психологической службы (далее – СПС), прохождения производственной практики студентов-психологов и волонтерства.

СПС осуществляет работу по всем направлениям деятельности психолога. В её состав входит на данный момент более 30 студентов-психологов разных курсов направлений обучения. Каждый из них нашёл своё место и определил свою роль в психологической службе, что позволило студентам ощутить свою значимость и свой вклад в развитие службы. У студентов есть группа в социальных сетях, где они сообщают информацию о подготовленных ими мероприятиях, размещают интересные статьи по психологии, обмениваются психологическими знаниями. Студенческая психологическая служба оказывает поддержку студентам в их первых профессиональных шагах, а именно: в проведении социальных опросов, семинаров, тренингов, мастер-классов, в осуществлении психологической диагностики. Все эти мероприятия формируют профессиональное самосознание студентов, развивают профессиональную направленность и самооценку профессиональных умений и навыков. СПС – место для развития творческого потенциала. Активисты СПС развивают организационную культуру службы: разработана эмблема, логотип службы, зарождаются новые традиции. Под крылом службы проходят внутренние собрания студентов, что формирует чувство принадлежности к коллективу, сплоченность и командный дух. Ежегодно студенческая психологическая служба является организатором мероприятий по социально-психологической адаптации первокурсников, дня открытых дверей на факультете, служба участвует в диагностике образовательной среды на факультете («Преподавание глазами студентов»), проводит развивающие занятия для детей на базах школ и детских домов г. Белгорода.

База для практики студентов-психологов. Проекты, в которых участвует ПС, методические, консультационные мероприятия создают богатую почву для получения студентами уникального практического опыта психологической работы.

В настоящий момент на базе ПС прошли практику более 30 студентов разных специальностей. Часть реализуемых проектов в рамках практики студентов осуществлялась по запросу самой ПС: проект «Вовлеченность» (по разработке стратегии повышения вовлеченности студентов в работу СПС), проект «Структура ПС» (разработка оптимальной организационной структуры ПС) и другие.

Волонтерство.

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

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

1.3. Волонтерство в сфере развития (проект «Одаренные дети»).

Выпускники факультета психологии провели серию тренингов на базе Белгородского Государственного Художественного Музея для 50 одарённых подростков на тему «Профессиональное самоопределение». Специально для реализации данного проекта Студенческой психологической службой составлена программа тренинга, которая позволила подросткам расширить знания о мире профессий, проанализировать значимые профессионально-личностные качества, а также составить модель своей профессиональной ориентации.

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

Библиографический список

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

5.3. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОМАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Образование сегодняшнего дня стоит перед глобальным вызовом социокультурной среды – существующие образовательные организации утратили монополию на социализацию детей. Помимо традиционных агентов первичной социализации мощь набирают информационные технологии, в том числе, и новые виды игр детей – компьютерные. Являясь транслятором ценностей, норм и установок, они создают ребенку искусственные условия социализации, что позволяет рассматривать компьютерные игры в качестве нового агента первичной социализации ребенка.

Наряду с новыми возможностями в социализации, которые открываются детям при овладении цифровыми технологиями, существуют и достаточные ограничения, представляющие психологические ловушки в социализации ребёнка. В «Стратегии развития образования на 2013-2020 годы» отмечены в качестве основных проблем в российском образовании – недостаточное развитие социальной компетентности и позитивных социальных установок выпускников школ. Причинами обостряющихся проблем названы негативные тенденции в молодежной среде, в том числе, и нехимические аддикции (зависимости), приводящие к оскудению социальных связей и уходу в виртуальный мир.

Школьные образовательные программы недостаточно эффективны в плане работы с детьми с зависимостями, педагоги не в полной мере владеют технологиями работы с зависимыми учащимися.

По мнению Д. Н. Узнадзе, социальная установка – целостный собирательный феномен, отражающий готовность к определенной активности, который часто рассматривают как мотив, побуждающий к деятельности [5]. Негативная социальная установка подростка-игромана выражается во внутренней готовности к агрессии, транслируемой игрой; готовности к снятию напряжения с помощью игры вместо поиска выхода из травмирующей ситуации; готовности к безболезненному совершению ошибки при возможности безнаказанного многократного повторения задания. Позитивная

социальная установка подростка выражается во внутренней готовности ребенка отдавать предпочтение жизни в реале, использовать электронные гаджеты приоритетно в качестве источника поиска новой информации, помощника в расширении социальных контактов, выполнения учебных заданий, тренажера реальности для облегчения адаптации, и, второстепенно, в качестве снятия напряжения, усталости, источника позитивных эмоций.

Исследования, касающиеся младшего подросткового возраста, свидетельствуют, что 11-12 лет – возраст начала формирования социальных установок на качественно новом уровне (Д. Н. Узнадзе), и, одновременно, этот возраст наиболее уязвим в плане формирования игровой зависимости (Ф. Г. Щеглов) [4].

Известный аддиктолог А. Л. Катков предупреждал, что «в ближайшие годы при отсутствии профилактики игромании число зависимых может возрасти, и выйти на одно из ведущих мест наряду с алкоголизмом и наркоманией» [2]. Нельзя допустить, чтобы компьютерная игра как новый агент первичной социализации, встала в один ряд с этими агрессивными вызовами со стороны социокультурной среды, крайне негативно влияющими на социализацию подростков.

Департаментом образования Белгородской области совместно с Белгородским институтом развития образования запущен проект «Создание и внедрение системы профилактики компьютерной игромании у учащихся школ Белгородской области» (руководитель проекта Кий Н.М.) на 2015-2017 годы.

Задачами проекта являются:

во-первых, разработка системы мониторинга, направленной на выявление группы игрового риска из числа учащихся младшего подросткового возраста и воспитательного потенциала образовательной организации и родителей таких учащихся;

во-вторых, отработка на практике модели, включающей всебя просветительскую, медицинскую, воспитательную, физкультурно-оздоровительную, социально-психологическую, игровую деятельность. Модель работы с потенциальными геймерами подразумевает не только организацию взаимодействия с детьми, но и консультации, тренинги для родителей по выстраиванию позитивной семейной стратегии «ребенок-компьютер», проведение мастер-классов по обучению психологов технологиям работы с подростком-геймером, практико-ориентированные семинары для педагогов о способах расширения компенсаторных возможностей школы в работе с детьми группы «игрового риска» и другие мероприятия.

В рамках реализации проекта был проведен мониторинг выявления у детей игровой зависимости. Подобран диагностический инструментарий для учащихся младшего подросткового возраста: апробированные методики Янг [1], Н. Кий [3], Ф.Щеглова [4], в том числе авторские: опросники, анкеты, адаптированная к целям проекта методика «Незаконченное предложение».

При подготовке к диагностике был проведен обучающий семинар для руководителей, заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных организаций.

В пилотажном исследовании приняли участие 878 человек (родители, педагоги, учащиеся младшего подросткового возраста 5-7-х классов), из них 480 детей.

По результатам исследования было установлено, что 319 из 480 учащихся нуждаются в профилактической помощи, 51 ученик нуждается в срочной специализированной комплексной аддиктологической помощи, так как имеют выраженные признаки игровой зависимости. Результаты исследования в параллели 5-х классов представлены в таблице 5.1.

Таблица 5.1

Результаты исследования игровой зависимости в параллели 5-х классов

Образовательная Организация	Кол-во 5-х классов	Кол-во детей	Группа риска	Геймеры	Нет признаков зависимости
Поселковая школа	4	90	54	3	33
Городская школа	4	63	43	8	12
Городская гимназия	5	119	54	8	57
Сельская школа	5	120	81	5	34

Проведенное исследование показало, что более половины обследованных школьников младшего подросткового возраста имеют разной степени выраженные признаки зависимости от компьютерных игр, что подтверждается анкетами родителей.

Школьные образовательные программы недостаточно эффективны в плане работы с детьми с зависимостями, педагоги не в полной мере владеют технологиями работы с зависимыми учащимися. Анализ действующих образовательных и профилактических программ показал, что в школах успешно работают программы, связанные с химическими аддикциями: табакокурением, алкоголизмом, наркоманией – они убедительно продемонстрировали свою эффективность. Программ по нехимическим аддикциям крайне мало, а необходимость в них в условиях информативного общества очевидна.

При этом профессиональным стандартом педагога и новыми ФГОСами перед педагогами четко поставлена задача – овладение технологиями работы с детьми группы риска и зависимыми, овладение умениями квалифицированно оказывать помощь детям группы риска, детям с девиациями в поведении и попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Для разработки профилактических мер в работе с подростками, склонными к игровой зависимости, были определены базовые образовательные организации. Для этого был проведен мониторинг на выявление признаков игровой зависимости учащихся младшего подросткового возраста, в котором приняли участие 20 образовательных организаций Белгородского, Яковлевского, Крочанского, Новооскольского муниципальных районов Белгородской области и г. Белгорода.

Всего участников мониторинга – 1196 учащихся 5-х классов, из них в группе игрового риска 629 учащихся, из них 33 геймера (зависимых).

Таблица 5.2

Результаты мониторинга на выявление признаков игровой зависимости у учащихся младшего подросткового возраста

№ п/п	Образовательная Организация	Кол-во 5-х классов	Кол-во детей	Группа риска	геймеры	Нет признаков зависимости	Группа риска в процентах
1.	МБОУ «Лицей №32», г. Белгород	4	123	52	1	70	42%
2.	МОУ «Яковлевская СОШ», Яковлевский р-н	1	20	15	0	5	75%
3.	МБОУ «СОШ № 43», г. Белгород	4	82	64	2	16	78%
4.	МОУ «Гавровская СОШ», Белгородский р-н	3	70	48	2	20	69%

Окончание табл. 5.2

№ п/п	Образовательная Организация	Кол-во 5-х классов	Кол-во детей	Группа риска	геймеры	Нет признаков зависимости	Группа риска в процентах
5.	МБОУ «Васильдольская ООШ», Новооскольский р-н	1	9	2	0	7	22%
6.	МОУ «Великомихайловская СОШ», Новооскольский р-н	1	13	9	0	4	69%
7.	МБОУ «Богородская ООШ», Новооскольский р-н	1	7	2	0	5	29%
8.	МОУ СОШ №2 п.Северный, Белгородский р-н	4	90	54	3	33	60%
9.	МБОУ СОШ № 4, г. Белгород	2	43	10	0	33	23%
10.	МБОУ СОШ №11, г. Белгород	4	121	37	1	83	31%
11.	МБОУ СОШ №27, г. Белгород	3	56	43	1	22	77%
12.	МБОУ «Корочанская СОШ имени Д.К.Кромского», Корочанский р-н	2	78	7	0	71	9%
13.	МОУ «Ломовская СОШ». Корочанский р-н	1	12	5	0	7	42%
14.	МОУ «Алексеевская СОШ», Корочанский р-н	1	21	7	0	14	33%
15.	МОУ «Алексеевская СОШ», Корочанский р-н	2	34	12	0	22	35%
16.	МОУ «Мелиховская СОШ», Корочанский р-н	1	20	10	0	10	50%
17.	МОУ СОШ №1 п.Северный, Белгородский р-н	4	63	43	8	12	68%
18.	МОУ «Майская гимназия», Белгородский р-н	5	119	54	8	57	45%
19.	МОУ «Бессоновская СОШ», Белгородский р-н	5	120	81	5	34	68%
20.	МБОУ «СОШ №1», Яковлевский р-н	5	95	74	2	19	78%
Итого	20 школ	54	1196	629	33	544	53%

Проведенный мониторинг позволил определить потенциальных участников проекта – городской школы, сельской и поселковой: Тавровской сельской школы, Яковлевской поселковой школы, средней общеобразовательной школы №43 г. Белгород. Среди педагогов данных образовательных организаций проведено исследование с целью выявления особенностей социокультурной среды образовательных организаций.

Педагогам было предложено провести самоанализ социокультурной среды школы. Одним из показателей включения в проект образовательных организаций являлся низкий уровень профилактического потенциала социокультурной среды, ее обедненность по сравнению с иными образовательными организациями, где возможности построения профилактической работы достаточно обширны.

Результаты исследования показали, что во всех школах работают кружки и секции для мальчиков-подростков (25 в трех школах), что является положительным фактором, сдерживающим рост «синдрома патологической игры». В двух школах есть оборудованный для спортивных игр стадион, в одной бассейн, в двух зимой заливается каток, в одной есть лыжня. Таким образом, условия для организации профилактики игровой зависимости в школах имеются, но в неполном объеме, поскольку охват подростков спортивно-оздоровительной работой явно недостаточный.

Во всех трех школах работает штатный психолог, но в двух он не имеет отдельного кабинета и ни в одной из выбранных школ не было специального оборудования для работы психолога (уголка релаксации, аппаратов БОС (биологической обратной связи), уголка ароматерапии и т.п.). Этот факт свидетельствовал о том, что учащиеся с признаками игровой зависимости не могли в стенах школы получить квалифицированную психологическую помощь и поддержку в полном объеме, и школы нуждались в привлечении дополнительных ресурсов для оказания психологической помощи и поддержки детям. Кроме того, в районах выбранных для проекта школ не было центра реабилитации и коррекции, таким образом, процесс оказания психологической помощи учащимся нуждался в актуализации. Просветительские возможности участников проекта в медицинском правовом направлении так же были ограничены из-за отсутствия на постоянной основе медицинских работников и представителей правоохранительных органов (инспекторов по делам несовершеннолетних).

В непосредственной близости в микрорайоне в двух школах есть Дома культуры с разветвленной сетью форм организации досуга творческого и художественного направления. Библиотеки в непосредственной близости есть во всех трех школах. Храмов в поселках Яковлево и Таврово, а также в микрорайоне городской школы Белгорода нет, воскресных школ нет. Спортивного комплекса, бассейна, катка, студии технического творчества, технического центра, Дома детского творчества нет ни в одном районе трех участников проекта, туристический клуб есть только в непосредственной близости одной школы.

Таким образом, особенностью социокультурной среды школ – участников проекта является ограниченность внешних ресурсов для построения профилактической работы по купированию и сдерживанию чрезмерной увлеченности детей компьютерными играми.

В настоящее время проект продолжает свою работу – выполнены основные блоки работы с педагогами, прошли занятия родительского всеобуча, организована работа консультационных пунктов в образовательных организациях, проведены тренинги с детьми. Выполнена работа по обучению волонтеров из числа старшеклассников навыкам реализации игровых программ на переменах и в пришкольных лагерях; педагоги-предметники будируют познавательный мотив использования компьютера при организации учебного процесса. На уроках физической культуры стали традиционными состязательные спортивные игры и спортивные соревнования, эстафеты между учебными параллелями. Ведется работа по девиртуализации и сокращению «цифрового разрыва» между поколениями «отцов детей», произведены действия по изменению образовательной среды и др. Преждевременным является прогнозировать конечный результат проекта, но

уже можно отметить некоторые положительные тенденции: резкое увеличение числа родителей на занятиях родительского всеобуча, что говорит о повышении мотивации родителей к сотрудничеству со школой; определенное число новых обращений родителей с детьми группы риска за специализированной помощью; возросший интерес детей к реальным состязательным играм; увеличение числа детей, использующих компьютер для выполнения учебных заданий.

Библиографический список

1. Семейное консультирование и семейная психотерапия: материалы семинара Негосударственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Института психологического консультирования Теменос». – Спб.: Изд-во НОУ ДОП «Теменос», 2005. – 51 с.
2. Катков, А.Л. Профилактика, лечение и реабилитация игровой зависимости: методические рекомендации / А.Л. Катков. – Павлодар, 2012. – 87 с.
3. Кий, Н.М. «Игры недоброй воли» : методическое пособие / Н.М.Кий. – Белгород.: Изд-во БелИРО, 2014. – 136 с.
4. Щеглов, Ф.Г. Игровая зависимость / Ф.Г. Щеглов. – СПб.: Речь, 2007. – 437 с.
5. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

5.4. ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В БЕЛГОРОДСКОМ РЕГИОНЕ

Процессы демократизации и гуманизации, происходящие в России, затрагивают все сферы жизни и деятельности общества, особенно это касается образования. Наиболее приоритетным и закономерным направлением модернизации современного общего и специального образования в изменяющейся России выступает инклюзивное образование.

Инклюзивное (включённое) образование подразумевает обучение и воспитание в одном классе (группе) детей с разными особенностями развития при обеспечении поддержки всем, кто в ней нуждается. На сегодняшний день самой обсуждаемой проблемой в общеобразовательной организации, принявшей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), является создание инклюзивного образовательного пространства.

В связи с введением с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О УО) вопрос создания инклюзивного образовательного пространства получил вполне определённые пути решения.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ для каждой из категории детей с нарушениями в развитии должно осуществляться комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями, с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития. Последние описаны и в целом определены в соответствующих общих характеристиках каждой из категорий детей с ОВЗ. Сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной среде определяется как создание оптимальной организации образовательной среды, соотнесенной с возможностями такого ребенка, а при необходимости и специально организованного «доразвития» (в рамках коррекционного компонента, реализуемого соответствующей образовательной программой). В этом случае силами всех участников образовательного процесса

должно быть создано своего рода равновесие между образовательными воздействиями (организацией программ обучения, характером и организацией межличностного взаимодействия, в том числе мотивационных воздействий, структурно-топологической организации образовательного пространства и т.п.) и индивидуальными возможностями ребенка.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ для каждой из категорий детей с нарушениями в развитии организационный раздел адаптированной основной образовательной программы (АООП) всех образовательных организаций должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов, которые должны обеспечивать:

- выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими рекомендуемой образовательной программы и их дальнейшую интеграцию в образовательной организации;

- реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерной среды жизнедеятельности учебной деятельности;

1) использование специальных образовательных программ, разрабатываемых образовательной организацией совместно с другими участниками образовательного процесса, специальных учебных и дидактических пособий; соблюдение допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь.

Нормативно-правовой и методологической основой АООП являются: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ; ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС О УО.

Основой эффективного психолого-педагогического сопровождения является выполнение ряда системообразующих условий. К ним относятся:

- Адекватное определение вида, варианта, режима образовательной программы, а также специальных образовательных условий ее реализации на психолого-медико-педагогической комиссии;

- Наличие образовательной организации психолого-медико-педагогического консилиума, высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих реализацию психолого-педагогического сопровождения;

- Материально-техническое и программно-методическое обеспечение;

- Наличие в шаговой доступности реально функционирующей сети образовательных и иных организаций, обеспечивающих дополнительное комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ вне образовательной организации, в которой он обучается [1].

Белгородской области проведен мониторинг готовности образовательных организаций Белгородской области к реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) далее (ФГОС ОВЗ) на муниципальном уровне в 2016-2017 учебном году.

Основные задачи мониторинга:

2) Анализ ситуации внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы

3) Установление уровня созданных в ОУ обязательных условий (кадровых, материально-технических, финансово-экономических, информационных, психолого-педагогических, учебно-методических), определённых в ФГОС ОВЗ.

Объект мониторинга – подготовительная управленческая и организационная деятельность общеобразовательных учреждений Белгородской области, реализующих штатном режиме с 1 сентября 2016 года адаптированные образовательные программы, разработанные на основе ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО.

Предмет мониторинга – необходимые и достаточные условия, созданные в общеобразовательных организациях Белгородской области, реализующие адаптированные образовательные программы для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Методы мониторинга: статистическая обработка данных, сравнение, анализ; анализ имеющихся локальных актов, регулирующих организацию введения Стандарта; анализ имеющихся условий (психолого-педагогические, учебно-методические и материально-технические), обеспечивающих введение ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО.

При обработке результатов мониторинга использовались основные статистические методы: табличный и графический, метод группировок и обобщающих показателей. Обработка результатов мониторинга осуществлялась с помощью пакета прикладных программ Microsoft Office (Microsoft Word, Microsoft Excel).

Анализ нормативно-правового обеспечения реализации ФГОС ОВЗ свидетельствует о том, что во всех муниципальных образованиях Белгородской области сформированы банки нормативно-правовых документов федерального, регионального, муниципального, школьного уровней, разработаны и реализуются муниципальные «дорожные карты» по реализации ФГОС ОВЗ в 2016-2017 учебном году. В соответствии с «дорожной картой» во всех территориях разработаны планы реализации ФГОС ОВЗ, которыми предусмотрена организационная, научно– методическая, информационная, нормативно–правовая, кадровая поддержка реализации ФГОС ОВЗ. Во всех образовательных организациях (в том числе в образовательных организациях для детей с ОВЗ) области, реализующих ФГОС ОВЗ, разрабатываются адаптированные основные образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ. Внесены изменения и дополнения в Уставы образовательных организаций, разработаны и изданы локальные акты и приказы по различным направлениям реализации ФГОС ОВЗ, заключены договоры о сотрудничестве с организациями и учреждениями, привлекаемыми к реализации АООП. К таким организациям, дворцы детского творчества, школы искусств, физкультурно-оздоровительные комплексы, центры технологического образования, городские и сельские библиотеки, музеи, православные храмы и т.д. Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработка нормативно-правовой базы по реализации ФГОС ОВЗ не вызывает затруднений, однако требуется формирование навыков командно-проектной работы при подготовке нормативных документов с целью привлечения к их разработке большего количества педагогических работников.

Материально-техническое обеспечение образовательных организаций в условиях введения ФГОС ОВЗ выдвигает особые требования к оснащённости учебного процесса и оборудованию учебных помещений. Данные мониторинга свидетельствуют о том, что образовательные организации стараются соответствовать заявленным требованиям. Образовательные организации имеют библиотечно-информационные центры, современные спортивные залы и площадки, технические средства обучения, столовые и лицензированные медицинские кабинеты.

Муниципальные образовательные организации и государственные образовательные организации создают условия доступности объектов (образовательных организаций): возможность беспрепятственного входа и выхода из объекта; возможность самостоятельного передвижения по территории объекта в целях доступа к месту предоставления услуги; возможность посадки в транспортное средство и высадки из него перед входом в

образовательную организацию, в том числе с использованием кресла-коляски; сопровождение инвалидов, имеющих стойкие нарушения функции зрения, и возможность самостоятельного передвижения по территории объекта; содействие инвалиду при входе в объект и выходе из объекта; информирование инвалида о доступных маршрутах общественного транспорта; надлежащее размещение носителей информации, необходимой для обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к объектам и услугам.

Наиболее полно условия доступности образовательных организаций для детей ОВЗ и детей-инвалидов созданы в Вейделевском, Новооскольском, Ракитянском, Прохоровском и Ровеньском районах. Практически не созданы условия доступности в Корочанском, Красненском, Красногвардейском и Яковлевском районах.

Низкий процент образовательных организаций, в которых созданы все необходимые условия доступности, связан, прежде всего, с отсутствием детей с ОВЗ и детей-инвалидов в данной образовательной организации, и с недостаточным финансированием на перспективу.

Что касается создания условий доступности услуг, то практически не созданы следующие условия: наличие при входе в объект вывески с названием организации, графиком работы организации, плана здания, выполненных рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне; предоставление инвалидам по слуху, при необходимости, услуги с использованием русского жестового языка, включая обеспечение допуска на объект сурдопереводчика, тифлопереводчика; наличие в одном из помещений, предназначенных для проведения массовых мероприятий, индукционных петель и звукоусиливающей аппаратуры, а также обеспечение предоставления услуг тьютора организацией, предоставляющей услуги в сфере образования, на основании соответствующей рекомендации в заключении психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программе реабилитации инвалида. Это также связано, прежде всего, с отсутствием детей с ОВЗ и детей-инвалидов (с нарушениями зрения и слуха) в большинстве образовательных организаций, и с недостаточным финансированием. Непредоставление услуг тьютора организацией, предоставляющей услуги в сфере образования, на основании соответствующей рекомендации в заключении ПМПК или ИПР связано, во-первых, с отсутствием ставок тьюторов в образовательных организациях, и, во-вторых, с нехваткой соответствующих кадров.

Данные мониторинга позволяют отметить, что в большинстве образовательных организаций муниципалитетов Белгородской области есть помещения, приспособленные для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью: спортивные залы, кабинеты педагога-психолога, мастерские, медицинский блок. Однако есть районы, в которых имеются определённые проблемы. Так, в Красненском и Красногвардейском районах практически отсутствуют образовательные организации, в которых имеются помещения (спортивные залы, мастерские и др.), приспособленные для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью. В Грайворонском, Вейделевском и Ивнянском районах наблюдается отсутствие мастерских, приспособленных для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью.

Анализ обеспеченности образовательных организаций специальными учебниками и учебными пособиями показывает, что большинство ОО испытывают потребность в обеспечении специальными учебниками и учебными пособиями, электронными вариантами учебников и учебных пособий.

Что же касается образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, то в большей степени они укомплектованы учебно-методическими комплектами по реализуемым программам (АООП) и художественной литературой.

Анализ кадрового обеспечения в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью позволил сделать вывод об успешном решении многих вопросов и тем не менее о существовании в регионе ряда проблем.

Во всех муниципальных территориях разработан план-график повышения квалификации педагогических и административных работников образовательных организаций по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

На базе ОГАОУ ДПО «БелИРО» организованы курсы повышения квалификации педагогических и административных работников образовательных организаций по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Анализируя кадровое обеспечение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОВЗ, можно отметить следующее: около 90% педагогов имеют высшее педагогическое образование, около 10% – среднее специальное педагогическое образование.

Медицинское сопровождение обучающихся с ОВЗ, инвалидностью осуществляется в большей степени на базе медицинской организации, за исключением государственных бюджетных общеобразовательных учреждений, где медицинское сопровождение осуществляется штатными медицинскими работниками (врачи, фельдшеры, медицинские сестры) на базе образовательной организации.

Однако муниципальные образовательные организации Белгородской области испытывают недостаток специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения. Большинство организаций имеют в штате лишь педагогов-психологов, учителей-логопедов и социальных педагогов.

Наиболее «укомплектованными» являются образовательные организации Алексеевского, Белгородского, Губкинского, Старооскольского, Шебекинского районов и г. Белгорода.

Наименьшее количество специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения наблюдается в образовательных организациях Вейделевского, Волоконовского, Грайворонского и Красненского районов

Практически отсутствуют в штате образовательных организаций специалисты дефектологического профиля, ассистенты, тьюторы, инструкторы ЛФК и медицинские работники.

Государственные бюджетные общеобразовательные учреждения имеют в штате специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения в соответствии с адаптированными основными общеобразовательными программами, реализуемыми в образовательной организации.

Наиболее общие проблемы кадрового обеспечения образовательных организаций: недостаточный охват педагогических и административных работников курсами повышения квалификации по реализации ФГОС ОВЗ, недостаток квалифицированных специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения.

Белгородской области насчитывается 527 муниципальных образовательных организаций (из них 3 – образовательные организации для детей с ОВЗ) и 6 государственных бюджетных образовательных организаций для детей с ОВЗ.

государственных бюджетных образовательных организациях обучается 776 детей, из них 730 детей с ОВЗ, 111- с инвалидностью.

муниципальных образовательных организациях обучается 131134 детей, из них 2298 детей с ОВЗ, 998- с инвалидностью.

Государственные бюджетные общеобразовательные организации реализуют АООП для детей с ОВЗ 7 категорий (кроме АООП для обучающихся с задержкой психического развития и АООП для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями).

муниципальных образовательных организациях области обучаются дети с ОВЗ различных категорий, но больше всего детей с тяжелыми нарушениями речи (626), задержкой психического развития (733) и умственной отсталостью (698).

Для детей с ОВЗ и инвалидностью законодательно закреплена вариативность форм получения образования. В школах Белгородской области дети с ОВЗ получают образование преимущественно в форме очного и очно-заочного обучения на дому.

Во всех муниципальных образованиях сформировано информационное образовательное пространство по введению ФГОС ОВЗ. На муниципальном уровне усилена работа по обновлению сайтов образовательных организаций.

Вместе с тем, при проведении мониторинга выявлены следующие проблемы: отсутствие возможности использования Интернет-ресурсов в ходе образовательного процесса для оперативного информирования и взаимодействия с учащимися, родителями, вызванное устаревшим компьютерным оборудованием, недостаточным количеством автоматизированных рабочих мест; отсутствие технических возможностей и достаточного оборудования для индивидуальной работы со справочной литературой и в сети Интернет; низкая скорость сети Интернет не позволяет в полной мере использовать в образовательном процессе ресурсы информационного образовательного пространства и эффективно организовать дистанционное обучение.

Таким образом, проведенный мониторинг готовности образовательных организаций Белгородской области к реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О ОУ далее на муниципальном уровне в 2016-2017 учебном году позволил выделить круг вопросов, нуждающихся в управленческих, научно-методических и практических решениях.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.garant.ru/>.

5.5. ЗАВИСИМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Проблема психологической безопасности образовательной среды является частной проблемой более широкого антропологического понимания системы взаимодействия человека и окружающей действительности, единства человека и мира. Стремительно развивающийся и усиливающийся антропогенный фактор влияния на окружающую среду привел к таким масштабным сдвигам в этой среде, что сам человек как вид стал все более испытывать трудности адаптации к новым меняющимся условиям. В связи с этим наблюдается повышенное внимание к вопросам безопасности среды обитания, разных жизненных сфер, социальных и культурных систем.

Вопросы безопасности рассматриваются как на уровне национального масштаба, так и на микроуровне в системе социальных отношений. В то же время психологические аспекты безопасности остаются еще недостаточно изученными [2;3].

В рассмотрении различных аспектов психологической безопасности образовательной среды значимый вклад внесли такие ученые, как В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Л.Ф. Бурлачук, Л.С. Выготский, Н.В. Груздева, И.В. Дубровин, А.И. Захаров, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.И. А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн, Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.

В то же время на увеличение негативного влияния различных факторов на психологическую безопасность образовательной среды в своих работах указывают

Е.В. Алексеева, В.В. Бойко, Л. Братченко, Г. Вершловский, У. Глассер, Е.И. Казакова, Г.А. Ковалев, М.А. Котик, Н.Ф. Радионова, Л.В. Симонова, Л.В. Тарабакина и др.

Психологическая безопасность образовательной среды вуза базируется на активизации объективных и субъективных условий этой среды [15], проявляется в установках, интересах, направленности личности, ценностных системах студентов, а также в возможном искаженном развитии личности студентов, в развитии у них разных видов зависимости, которые выступают результатом формирующего влияния образовательной среды вуза, а также критерием ее оценки.

Психологическая безопасность образовательной среды тесно связана с ее общей безопасностью, но гораздо шире и глубже ее. Психологические факторы, обеспечивающие повышение или снижение уровня безопасности в образовательном пространстве вуза, являются часто невидимыми со стороны или же, наоборот, неуловимыми изнутри для самих участников взаимодействия. Влияние их чаще всего распознается по негативной динамике показателей психологического климата, фактам психологического насилия и манипулирования, повышенной «текучки» преподавательских кадров, повышению уровня неудовлетворенности и противостояния администрации и преподавателей, преподавателей и студентов, низкой активности студентов и преподавателей, высокому формализму, отсутствию творчества, наказанию за инакомыслие, рассогласованию между «лощенной отчетностью» и накоплением реальных проблем в коллективах и т.д.

Психологическая безопасность образовательной среды вуза взаимодействует с психологической безопасностью личности студентов, как и остальных участников образовательного процесса. Среда вуза определяет личную безопасность, обеспечивает условия для сохранности психики и целостности личности студентов, для устойчивого развития и преодоления угроз и рисков при взаимодействии с вузовской средой [1-3; 5]. В данном случае студенты выступают объектами системы образования с ее качественными характеристиками, в том числе психологической безопасностью. Но и сама психологическая безопасность личности студентов оказывает ответное влияние на безопасность среды вуза путем избирательного активного проявления студентами в образовательной деятельности своих собственных интересов, установок, творчества. Студенты при этом выступают субъектами образования. Индивидуализация образования и повышение возможностей самообразования способствуют возрастанию роли субъектности современной студенческой молодежи в данной сфере [7].

Трансформационные изменения в современном российском обществе, повышение уровня объективного риска в виде нестабильности, неопределенности, дисфункций в различных сферах общества, в том числе в системе вузовского образования, дефицит внимания со стороны государства к проблемам охраны здоровья молодежи, сокращение доступности образования, усиление правовой и социальной незащищенности и др. – все это способствует увеличению негативных форм социализации молодежи, усилению различного рода девиаций, в том числе росту зависимости среди студенческой молодежи, расширению спектра видов зависимости, появлению экзотических форм, а также самому опасному явлению – увеличению числа химически зависимых студентов [14-18].

По мнению самарских ученых (К.С. Лисецкого, Е.В. Литягиной, Н.Ю. Самыкиной, М.Е. Серебряковой, О.А. Ушмудиной), основанному на результатах их многолетних исследований проблемы наркотической зависимости, невозможно выделить отдельную «группу риска» по наркомании, в нее входит все население России. Ученые сделали неутешительный вывод, что «никакой причинной, целевой или смысловой определенности в дебюте наркомании не существует» [13, с. 7]. Следовательно, профилактике, в особенности первичной, также должно подвергаться все население страны.

В профилактике наркомании и оздоровлении населения России недостаточно задействовать только общественные, административные и медицинские меры, необходимо усилить психологическую составляющую воздействия. Психологический

уровень является центральным звеном в развитии зависимости, без решения проблем на этом уровне с зависимостью справиться невозможно [4; 6; 10; 13]. Также и в профилактике – недопустимо игнорирование его значимости. Так, в сходных политических, идеологических, социальных, образовательных условиях одни люди остаются устойчивыми, а у других развиваются различные виды зависимости. Сама личность содержит в себе факторы защиты от зависимости, включая наркотическую [13, с. 6-7]. С этой точки зрения многократно возрастает роль всей системы образования, в том числе высшего профессионального.

Зависимость студентов выступает одновременно фактором риска психологической безопасности образовательной среды вуза и показателем ее уровня. В связи с этим представляется важным проводить постоянный мониторинг и профилактику распространения зависимости в студенческой среде, включить ее в качестве индикатора психологической безопасности образовательной среды вуза.

Для зависимой личности характерны следующие качества: социально-личностная незрелость, инфантилизм, неспособность справляться с изменяющимися либо неблагоприятными условиями среды, социально-психологическая дезадаптация, несформированность адаптивных способов взаимодействия со средой. Однако нельзя сказать, что именно эти качества являются причинами аддикции, а не наоборот, когда сама зависимость формирует данные личностные характеристики, как бы останавливая развитие личности, консервируя его и искажая.

Зависимость одного человека не остается только его личной проблемой, она обязательно отравляюще действует на его ближайшее окружение, прежде всего семью, особенно детей, которые растут психологически травмированными, у которых в дальнейшем в жизни будет склонность к формированию зависимых значимых близких отношений. Зависимые люди приносят сотрясение в отношения с коллегами в коллективе, портя и разрушая их. В студенческой среде также зависимые личности склонны быстро узнавать друг друга, объединяться и общими усилиями оказывать манипулятивное влияние на остальных студентов, повышая уровень конфликтов, ухудшая психологический климат в студенческих группах.

Сопутствующей проблемой является заразительный характер зависимости, способность быстро распространяться в молодежной среде, в том числе студенческой. Этому способствуют лабильность сознания студенческой молодежи [8, с. 211-212], неустойчивость структуры их мотивационной сферы, их ценностных структур вследствие незавершенности развития их личности, что проявляется в мотивационной готовности студенческой молодежи к крайностям и экстремальным экспериментам над самими собой.

По мнению А.Н. Леонтьева, наличие инфантильных черт характеризует только что поступивших в вуз молодых людей. Однако в ходе обучения в вузе эти черты в норме должны преодолеваются и замещаться на черты психологической зрелости у выпускников вуза [9].

Зависимые люди остаются психологически незрелыми, отказываются при этом взрослеть, но находят тех, кто будет нести бремя ответственности за них. Зависимость студентов тесно связана с их инфантильностью. В основе инфантилизма студентов лежит несформированность системы социальных связей и отношений, когда они осуществляют легкомысленные и неосознанные жизненные, профессиональные, межличностные выборы, у них отсутствует социальная и психологическая ответственность за собственные поступки.

Для формирования личностной и социальной зрелости молодежи необходимы здоровая обстановка и соответствующие здоровые примеры, включение в зрелые отношения в образовательно-воспитательной среде вуза, то есть высокий уровень психологической безопасности вузовской среды. По мнению ряда ученых (И.М. Ильинского, Г.И. Лазарева, А.Г. Камкина, Л.И. Романовой, Г.П. Турмова), химически зависимые студенты являются больными людьми, должны лечить свой недуг с помощью

специалистов. Как при опасных заразных заболеваниях необходим карантин, то есть временная изоляция больного, так и таким больным студентам не должно быть места в вузе, пока не будет вылечен их недуг [12]. Ситуацию усугубляет то, что бывших наркоманов не бывает, и под излечением понимается пожизненная ремиссия, то есть остановка и внутреннее обязательство ни при каких обстоятельствах, ни в каких видах не употреблять психически активные вещества (ПАВ), сохранять абсолютную трезвость, и уклоняться от любых форм поведенческих видов зависимости [4; 6; 10]. Данное требование трудно выполнимо для абсолютного большинства наркоманов, а также алкоголиков и прочих химически зависимых людей. Именно поэтому процент так называемых выздоровлений от наркомании остается крайне низким, не доходит и до 10%. Тем не менее шанс остановки зависимости всегда имеется, особенно если молодой человек злоупотребляет ПАВ, но зависимость у него еще не сформировалась. Так, хотя, по мнению Г.П. Турмова, «наркотически зависимый человек не достоин получения высшего образования», но после должного лечения он может его получить: «опыт, когда студентка была отчислена за употребление наркотиков, вылечилась и вернулась к нам продолжить обучение, у технического университета есть. Девушка находилась под особым наблюдением, но все же университет окончила успешно» [11].

Отметим, что степень распространения среди вузовского студенчества нехимических видов зависимости является неисследованным вопросом, официальной статистики по данной проблеме нет, так как эти виды зависимости трудно отследить, разные методики отличаются по степени строгости оценок. Однако все же необходимо отслеживать ситуацию с поведенческими формами зависимости у студентов вуза, они не являются безобидными вредными привычками, могут маскировать химические формы и переходить в них.

По данным наших исследований, подавляющее число студентов имеют склонности к тем или иным (в основном нехимическим) видам зависимости [14; 16; 17]. Это опасная ситуация, так как логика развития процесса формирования зависимости заключается в ее утяжелении и переходе от поведенческих форм к химическим.

Таким образом, вся система образования должна быть нацелена на профилактику зависимости студентов. Также необходимо проводить постоянный мониторинг склонности к зависимости студентов вуза (на входе и на выходе из него), так как без учета данного фактора и целенаправленного воздействия на уменьшение его влияния можно многое упустить в обеспечении психологической безопасности образовательной среды вуза.

Библиографический список

1. Андронникова, О.О. Безопасность образовательного пространства, как условие подготовки конкурентноспособного специалиста / О.О. Андронникова // Тенденции развития Российской системы профессионального образования в условиях глобализации. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 9-10 декабря 2009 г. Часть I / под науч. ред. М.А. Петровой, Н.Н. Савиной. – Новосибирск: изд-во НИПКиПРО, 2009. – 228 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании : Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды (Теоретические основы и технологии создания) / И.А. Баева: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07: Санкт-Петербург, 2002. – 386 с.
4. Березин, С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.А. Назаров. – М: МПА, 2001.
5. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998 – 125 с.

6. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2004.
7. Ильинский, И.М. Образовательная революция / И.М. Ильинский. – М., 2002.
8. Козлов, А.А. Лабильность сознания молодежи / А.А. Козлов // Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю.А. Зубок и В.И. Чупров. – М.: Academia, 2008. – С. 211-212.
9. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев // Журнал практического психолога. – 2003. – № 1. – URL: <http://www.anleontiev.smysl.ru/vospomin/leon-2.htm> (дата обращения: 14.04.2018).
10. Москаленко, В.Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления / В.Д. Москаленко. – М.: Амалфея, 2006. – 156 с.
11. Надо ли учить в университете больного наркоманией? Российская газета [Электронный ресурс] – Дальний Восток – №3480 (0) – 20.05.2004 – 02:00 – Рубрика: Общество. URL: <https://rg.ru/2004/05/20/stydney.html> (дата обращения: 14.04.2018).
12. Наркоман не должен учиться рядом с нами [Электронный ресурс] / Медицинская газета. – № 83 от 7 ноября 2014 г. URL: <http://www.mgzt.ru/n-83-от-7-ноября-2014-г/наркоман-не-должен-учиться-рядом-с-нами> (дата обращения: 14.04.2018).
13. Психология зависимости: профессиональный тезаурус / под ред. К.С. Лисецкого, Е.В. Литягиной. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2011. – 138 с.
14. Пчелкина, Е.П. Воспитательная роль научных исследований студентов вуза на примере изучения склонности к зависимости / Е.П. Пчелкина, А.О. Шарапов, В.А. Швецова // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С. 291-302.
15. Пчелкина, Е.П. Психологическая безопасность образовательно-воспитательной среды вуза в формировании у студентов ценностного отношения к здоровью / Е.П. Пчелкина // Психологическая безопасность образовательной среды: Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции (21 декабря 2016) / под научной редакцией член-корр. РАО, доктора педагогических наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Данис», 2016. – С. 113-118.
16. Пчелкина, Е.П. Психологическая характеристика склонных к зависимости студентов вуза / Е.П. Пчелкина // Научный журнал «Дискурс». – 2017. – 1 (3). – С. 166-178.
17. Пчелкина, Е.П. Самообследование как способ самостоятельной работы и профилактики зависимости у студентов вуза / Е.П. Пчелкина // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 309-319.
18. Пчелкина, Е.П. Ценностные предпочтения студенческой молодежи в отношении здоровья / Е.П. Пчелкина: дис... канд. социол. наук: 22.00.04: Моск. гуманит. ун-т. – Москва, 2012. – 235 с.

5.6. ОПЫТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НИУ «БелГУ» В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Высшее образование современной России сталкивается с непривычными для себя вызовами экономического, демографического и социального плана [1, с. 22]. В данной статье мы отдельно остановимся на одном из таких «вызовов» – на психологических особенностях современных студентов. В первую очередь это касается низких показателей соматического здоровья студентов, резко снижающих ресурсы адаптации человека к условиям обучения. Во-вторых, ошибки в профессиональном самоопределении на до вузовском этапе обучения, которые ведут к кризисам профессиональной идентичности,

конфликтному самоотношению, негативному отношению к профессии и более широкой симптоматике дезадаптации к среде вуза. В-третьих, большое количество иностранных студентов, у которых к типовым трудностям адаптации к среде вуза добавляются языковой барьер, необходимость ассимилироваться с новой культурной средой, изменение привычек питания и ведения быта, удаленность от близких. В-четвертых, это целый спектр психологических особенностей студентов, часть из которых снижает психологический ресурс адаптации, часть напрямую выступает факторами дезадаптации молодого человека к среде вуза [2, с. 101]. Так, при проведении обследований нами были выделены следующие значимые с точки зрения дезадаптации качества студентов:

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

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

- незрелость субъектной позиции в учебной деятельности. Зачастую учебная деятельность выступает для студентов чем-то внешним, посторонним к их собственной жизни. Отсюда диффузность своей учебной позиции, фрагментарность представлений о себе как профессионале и о своей профессии и т.д. Данный перечень можно продолжать, мы лишь проиллюстрировали некоторые блоки, из которых складывается общая картина дезадаптации студентов к среде вуза. Таким образом, в работе современного университета значительно усиливается значение таких функций как воспитание, ресурсная поддержка студентов, личностное развитие, медицинское и правовое сопровождение учащихся на всех ступенях обучения в вузе [1, с. 22]. Для реализации части этих функций в Национальном Исследовательском Университете Белгородский Государственный Университет (далее – НИУ «БелГУ») уже давно действует институт наставничества в лице кураторов и старост учебных групп, старост этнических землячеств, заместителей деканов и специалистов по социально-воспитательной работе. Однако с каждым годом усиливалась потребность в психологическом сопровождении, поэтому было принято решение создать при НИУ «БелГУ» университетскую Психологическую службу. В силу ограниченности ресурсов (2 штатных сотрудника) Психологической службой была выбрана модель консультативного подразделения университета со следующими направлениями деятельности: методическое обеспечение, консультативное сопровождение, психологическая помощь при частных запросах студентов, преподавателей и сотрудников университета. Рассмотрим эти направления работы подробнее.

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

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

Психологическая помощь. В отдельных случаях требуется непосредственная интервенция психолога в решение личных затруднений участников образовательного процесса вуза. Тематика запросов на данный момент связана с вне учебной деятельностью, взаимоотношениями и эмоциональными проблемами. Параллельно с основными направлениями деятельности, Психологическая служба НИУ «БелГУ» создала базу для полноценной работы Студенческой психологической службы, прохождения производственной практики студентов-психологов и волонтерства.

Курирование работы Студенческой психологической службы (Далее – СПС). Студенческая психологическая служба осуществляет работу по всем направлениям деятельности психолога. В её состав входит на данный момент более 30 студентов-психологов разных курсов и направлений обучения. Каждый из них нашёл своё место и определил свою роль в психологической службе, что позволило студентам ощутить свою значимость и свой вклад в развитие службы. У студентов есть группа в социальных сетях, где они сообщают информацию о подготовленных ими мероприятиях, размещают интересные статьи по психологии, обмениваются психологическими знаниями. Студенческая психологическая служба оказывает поддержку студентам в их первых профессиональных шагах, а именно: в проведении социальных опросов, семинаров, тренингов, мастер-классов, в осуществлении психологической диагностики. Все эти мероприятия формируют профессиональное самосознание студентов, развивают профессиональную направленность и самооценку профессиональных умений и навыков. СПС – место для развития творческого потенциала. Активисты Студенческой психологической службы развивают организационную культуру службы: разработана эмблема, логотип службы, зарождаются новые традиции. Под крылом службы проходят внутренние собрания студентов, что формирует чувство принадлежности к коллективу, сплоченность и командный дух. Ежегодно студенческая психологическая служба является организатором мероприятий по социально-психологической адаптации первокурсников, дня открытых дверей на факультете, служба участвует в диагностике образовательной среды на факультете («Преподавание глазами студентов»), проводит развивающие занятия для детей на базах школ и детских домов г. Белгорода. *База для практики студентов-психологов.* Проекты, в которых участвует Психологическая служба, методические, консультационные мероприятия создают богатую почву для получения студентами уникального практического опыта психологической работы. В настоящий момент на базе Психологической службы прошли практику более 30 студентов.

Волонтерство в сфере психологической помощи. Студенты-психологи активно оказывают психологическую помощь пациентам в отделении паллиативной медицины ОГБУЗ «Томаровской районной больницы им. И.С. Сальтевского». Помощь студентов заключается в психологическом сопровождении людей со смертельными и тяжело излечимыми заболеваниями. Возможность работы с такими людьми сформировала интерес студентов к изучению дополнительной литературы о паллиативной помощи и специфике работы психолога сданной категорией людей. Кроме того, активисты факультета психологии проводят благотворительные акции, цель которых – сбор средств (материальных и нематериальных) для детей-сирот, тяжелобольных детей. Для студентов-психологов стало доброй традицией организовывать развивающие занятия для детей в детских садах города.

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

Волонтерство в сфере развития (проект «Одаренные дети»). Выпускники факультета психологии провели серию тренингов на базе Белгородского

Государственного Художественного Музея для 50 одарённых подростков на тему «Профессиональное самоопределение». Специально для реализации данного проекта Студенческой психологической службой составлена программа тренинга, которая позволила подросткам расширить знания о мире профессий, проанализировать значимые профессионально-личностные качества, а также составить модель своей профессиональной ориентации. Первые полгода работы Психологической службы показали правильность выбранной модели, востребованность услуг и результативность проведённых мероприятий. Руководитель и психолог Психологической службы получили благодарственные письма от городских и областных служб, которые обращались с запросами (проект «Одаренные дети», проект «Институт третьего возраста», Паллиативное отделение Томаровской районной больницы, а также внутренние отзывы и благодарности от руководства университета по оказанию психологического сопровождения студентам и сотрудникам университета). Опыт психологической деятельности Психологической службы в университете подтверждает значимость и пользу психологического сопровождения в учебном пространстве.

Библиографический список

1. Апатенко С.Н. Рекомендации семинара-совещания «Проблемы развития психологической службы в условиях системных изменений профессионального образования в России» / С.Н. Апатенко // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 3 (8). – С. 212.
2. Сидоров Н.Р. Проблемы социальной дезадаптации несовершеннолетних / Н.Р. Сидоров // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 3 (8). – С. 101.

5.7. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Психологической основой межэтнического взаимодействия являются этнические стереотипы – устойчивые, эмоционально насыщенные образы, выражающие социальные установки в отношении этносов. В контексте расширяющихся международных контактов и потребности их участников в конструктивном диалоге, исследование этнических стереотипов лежащих в основе межгруппового восприятия приобретает особую значимость.

Этнические стереотипы как упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы этнической общности распространяются на всех ее представителей. Представления о своем народе – автостереотипы, складываются и актуализируются в сравнении с образами других народов – гетеростереотипами. Когнитивно, этнические стереотипы формируются как на основе фактического опыта, так и в результате действия этносоциальной категоризации. Аффективно конденсируют историю межнационального взаимодействия. Кроме того, на поведенческом уровне стереотипы инициируют побуждение к действию.

Современная психологическая теория обладает значительным числом концепций содержащих принципы, факторы и механизмы функционирования этнических стереотипов, имеет инструменты для их диагностики и коррекции, которые однако, не в полной мере воплощаются в практике взаимодействия представителей разных этнокультурных сообществ. Их использование в целях прояснения взаимных представлений и снижения межэтнической напряжённости узко представлено на материале респондентов разных возрастных категорий. В связи с этим, наша работа ориентирована на изучение этнических стереотипов в возрастной динамике на протяжении юности.

Источники и последовательность овладения этническим знанием на индивидуальном уровне, описывает Ж. Пиаже [5]. Общая линия развития состоит в смещении первичного детского эгоцентризма к социоцентризму – от «Я» к «Мы». Содержание этого чувства «Мы» наполняется сначала поверхностной информацией об очевидных чертах сходства: внешность, язык, обычаи, а затем и осознанием глубинного единства: общности исторической судьбы, религии, национального характера.

Развитие этнической идентичности детально рассматривается в работе О.Л. Романовой. В данном исследовании, этническая идентичность трактуется как часть «Я-концепции» личности, а её формирование состоит в усвоении этнических знаний, и образовании этнических аттитюдов. На разных этапах развития содержание этнической идентичности качественно специфично. Этнические знания дошкольника несистематичны и отражают наиболее очевидные различия этнических групп: языковые, внешние. Существенный рост этнических знаний происходит в младшем школьном возрасте, однако, осмысление роли этничности в собственной жизни становится доступно только к подростковому периоду. Этнические представления с возрастом становятся более дифференцированными, многоаспектными и систематичными [7].

Эмпирическим объектом нашего исследования выступили 46 студентов НИУ БелГУ инженерной, педагогической и управленческой специальностей. Гендерное соотношение – 27 девушек и 19 юношей. Возрастные границы выборки от 17 до 23 лет. Поскольку ключевым моментом для анализа этнических стереотипов считается соотношение представлений о собственном и ином этносе, то первоначально мы запрашивали информацию о субъективной этнической принадлежности респондентов («Кем по национальности Вы себя считаете?»). Результаты опроса показали, что 87% студентов отнесли себя к представителям русской национальности, 11% зафиксировали другую национальность (аварец), либо указали сдвоенное название (русский украинец), 2% – поставили прочерк.

В ходе проведения вербального ассоциативного исследования испытуемым предлагалось записать любые реакции (слова, фразы, выражения) возникающие на стимулы – названия национальностей: русский, украинец. Выбор стимулов обусловлен прежде всего демографической ситуацией территории проведения исследования.

Для определения направленности полученные реакции группировались по направленности (знаку оценивания) на позитивные, негативные и нейтральные, и затем сопоставлялись. Результаты группировки реакций испытуемых представлены в таблице 5.3.

Таблица 5.3

Распределение направленности ассоциативных реакций студентов

№ п/п.	Стимул	Кол-во реакций	Направленность		
			Положительная	Отрицательная	Нейтральная
1.	русский	200	111	33	66
2.	украинец	206	55	52	99

В соответствии с представленными данными в полученных ассоциативных реакциях нами зафиксировано преобладание позитивных характеристик на стимул «русский». Негативные реакции при описании обоих стимулов представлены в меньшей степени. Нейтральные ассоциативные реакции преобладают на стимул «украинец». Исходя из сопоставления валентности ассоциаций можно отметить доминирование у испытуемых позитивно окрашенных стереотипов в отношении представителей русского этноса. Поскольку в большей степени речь идёт об автостереотипных представлениях, то полученные данные эмпирически подтверждают закономерность гомоописания – более благоприятной оценки автостереотипа по сравнению с гетеростереотипом [1]. Однако, сопоставимое количество позитивных и негативных реакций, при значительном

преобладании нейтральных гетеростереотипов, на наш взгляд, может свидетельствовать об изменении направленности этнических представлений на фоне осложнения межгосударственных отношений.

Затем мы рассматривали реакции на стимулы «русский» и «украинец» в возрастной динамике, сравнивая ответы студентов первого, третьего и пятого курсов. Результаты подсчета средних показателей направленности ассоциативных реакций испытуемых по курсам представлены в таблице 5.4.

При сопоставлении направленности ассоциативных реакций на стимулы «русский» и «украинец» наблюдается схожий характер общих тенденций динамики. Это, во-первых, рост доли позитивных и негативных реакций в отношении обоих стимулов. Во-вторых, уменьшение количества нейтральных стимулов у старшекурсников. И, в-третьих, увеличение количества ассоциаций на стимул в целом. Две первые тенденции, вероятно взаимосвязаны, и обусловлены процессами внутренней дифференциации и категоризации содержания стереотипа. Первоначально нейтральные и диффузные характеристики, становятся более определенными и переходят в разряд позитивных или негативных качеств.

Таблица 5.4

Динамика направленности ассоциативных реакций студентов

КУРС	СТИМУЛ «РУССКИЙ»			СТИМУЛ «УКРАИНЕЦ»		
	1	3	5	1	3	5
«+»	1,88	2,5	3,57	0,72	1,5	2,57
«-»	0,68	0,6	1	0,88	0,8	1,71
«0»	1,72	2	0,29	2,76	2,4	0,71

В свою очередь тенденция увеличения общего количества ассоциаций, свидетельствует о росте когнитивной сложности содержания этнических стереотипов. Само по себе зеркальное повторение тенденций изменения направленности автостереотипа и гетеростереотипа отражает их взаимообусловленность и целостность системы этнических представлений. Автостереотип и гетеростереотип – не автономные единицы, а структурные взаимозависимые компоненты целостного образования личностного или группового самосознания [8].

Таким образом, особенности направленности этнических стереотипов испытуемых состоят в следующем: этнические стереотипы респондентов позднего юношеского возраста представлены большим количеством и определенностью характеристик, они конкретизируются и дифференцируются, что подтверждает данные о росте сложности этнических представлений в период юности.

Библиографический список

1. Белик А.А. Историко-теоретические проблемы психологической антропологии / А.А. Белик. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
2. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм – Евразия, 2002.
3. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. Пер. с англ. Ю.А.Асеева. Сост. И.С.Копа. – М.: Наука, 1988.
4. Мухина, В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций / В.С.Мухина // Мир психологии, 2001. – №4. – С. 114-127.

5. Пиаже Жан Избранные психологические труды. – М.: Смысл, 1994.
6. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков / автореф... к. псих. наук: 19.00.07./ О.Л. Романова. – Москва, 1991 – 25 с.
7. Сикевич З.В. Социальное бессознательное / З.В.Сикевич, О.К. Крокинска., Ю.А. Поссель. – СПб.: Питер, 2005.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка проблемы развития личности в контексте профессионального самоопределения включала определение сущности профессионального самоопределения и становления личности в процессе профессионального развития и функционирования. В нашем исследовании был рассмотрен широкий круг психологических проблем: формирование мотивационно-смысловых образований личности и субъектности; повышение социальной активности человека, эффективности процессов его адаптации и интеграции в окружающей среде (социальной, культурной, природной); повышение профессионального самоопределения личности: эффективность взаимодействия субъектов в профессиональной среде (в системе высшего профессионального образования, школьного образования), развитие личности в системе образования, психологические инварианты профессионализма личности специалистов социэкономических профессий, психологическое благополучие личности профессионала и участников образовательного процесса, психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития.

В монографии наряду с концептуальными разработками представлен богатый эмпирический материал, собранный в результате исследовательской работы, применения современных психодиагностических методик, тестирования, анкетирования, беседы, наблюдения и эксперимента, применения статистических методов обработки данных и методов интерпретации.

При создании монографии проявился дух совместного научного творчества коллектива авторов. Важность поставленной проблемы отразилась в искренней заинтересованности коллег в плодотворном сотрудничестве. Возможно в дальнейшем накопившийся опыт научных разработок, собранный материал и новые идеи приведут к созданию новых коллективных работ.

В редакции авторов

Подписано в печать 04.06.2020. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 14,41. Тираж 100 экз. Заказ 98.
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ООО «Эпицентр»
308008, г. Белгород, ул. Б. Хмельницкого, д. 135, офис 40