

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ  
ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

*Сборник научных статей  
по итогам проведения международного круглого стола*

г. Белгород, 17 апреля 2018 года



Белгород 2018

УДК 37.015.3  
ББК 88.6  
П 86

**Редакционная коллегия:**

*Герасимова А.С.*, к.псих. н; доцент, заведующая кафедрой возрастной  
и социальной психологии НИУ «БелГУ»;

*Ткаченко Н.С.*, к.псих. н., доцент, доцент кафедры возрастной  
и социальной психологии НИУ «БелГУ»

**Техническая редакция**

*Н.С. Ткаченко*

**П 86**      **Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития на различных этапах становления профессионала:** сборник научных статей по итогам проведения международного круглого стола (г. Белгород, 17 апреля 2018 года). – Белгород: ООО «Эпицентр», 2018. – 128 с.

ISBN 978-5-6041345-9-7

Материалы сборника предназначены для психологов, преподавателей, методистов, работающих в сфере высшего образования, а также для студентов, магистрантов и аспирантов психолого-педагогических специальностей.

УДК 37.015.3  
ББК 88.6

ISBN 978-5-6041345-9-7

© Коллектив авторов, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Обознов А.А.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ  
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ.....8

*Шапарь В. Б.*

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ  
ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ  
ДЛЯ СИЛОВЫХ СТРУКТУР РФ ..... 15

### II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

*Ткаченко Н.С.*

ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....20

*Шитикова Е.В.*

ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕГО РОЛЬ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ.....23

*Герасимова А.С.*

ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....29

*Кучерявенко И.А.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ .....37

*Зиборова Е.И., Костина И.Б.*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА  
ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА .....41

*Зиборова Е.И., Костина И.Б.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ  
В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА .....44

*Ткаченко Н.С., Парамонова Ю.А.*  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА  
ПСИХОЛОГА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК УСЛОВИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ..... 48

*Цуркин В.А.*  
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА ..... 53

### **III. САМОРЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Резниченко М.А.*  
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ..... 57

*Шкилев С.В.*  
ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 67

*Шилова В. С.*  
МОТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ..... 71

*Галуцкая М. Ю.*  
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ  
САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 77

*Доронина Н. Н.*  
ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 83

### **IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Овсяникова Е.А.*  
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТЦИИ КАК ФАКТОР  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ..... 88

*Худаева М.Ю.*  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ  
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .... 95

<i>Годовникова Л.В.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ .....	99
<i>Балдина И. В., Грицаева Т.В., Медведева З.П.</i> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ .....	104

**V. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ:  
РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

<i>Пчелкина Е. П.</i> ЗАВИСИМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА .....	107
<i>Сазонов Д.Н.</i> ОПЫТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НИУ «БелГУ» В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	112
<i>Панич О.Е.</i> ДИНАМИКА НАПРАВЛЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ .....	116
<i>Сидоренко Л. Л., Жучкова И. А.</i> НАСЛЕДОВАНИЕ СТРЕСОУСТОЙЧИВОСТИ И ИМПУЛЬСИВНОСТИ .....	119

## **Вместе за круглым столом!**

**На факультете психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в рамках ежегодной Недели науки состоялся Международный круглый стол с участием Александра Обознова, доктора психологических наук, профессора, главного научного сотрудника лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ИП РАН; академика Международной академии человека в аэрокосмических системах**

В Международном круглом столе «Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения и развития на различных этапах становления профессионала» приняли участие представители разных кафедр: кафедры возрастной и социальной психологии, которая выступила организатором этого мероприятия, кафедры общей и клинической психологии, кафедры психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Состоялось заинтересованное и содержательное обсуждение актуальных для психологического сообщества вопросов в связи с назревшей проблемой становления профессионала.

В выступлении руководителя круглого стола, профессора **Александра Обознова** были выделены проблемы профессионального самоопределения в новых социально-экономических условиях и раскрыты характерные особенности сегодняшнего мира профессий, заключающиеся в его высокой динамичности (интенсивное отмирание прежних и появление новых профессий и специальностей) в связи с внедрением информационных технологий и систем искусственного интеллекта, развитием роботизации в производственной и других сферах жизни. Такая ситуация ещё более осложняется из-за высокой конкуренции на рынке труда и ориентации работодателей на опытных специалистов.

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.

Доцент кафедры возрастной и социальной психологии **Надежда Ткаченко** подняла вопрос об определении универсальных психологических личностных качеств, которые могут обеспечить успешность в учебно-профессиональной деятельности. Этими профессионально важными качествами являются ответственность, самостоятельность, целеустремленность, самостоятельная работа студентов, менеджерские умения.

В выступлении старшего преподавателя кафедры возрастной и социальной психологии **Елены Шитиковой** была поднята проблема значения инновационного мышления студентов вуза для эффективного овладения будущей профессией и профессионального становления. Описаны стадии профессионального становления и возможности развития инновационного мышления на каждой из них. Представлены результаты эмпирического исследования инновационного мышления и ориентации на исследование в условиях многоуровневой системы профессиональной подготовки.

Доцент кафедры возрастной и социальной психологии **Мария Резниченко** подчеркнула, что реальные условия обучения в современной высшей школе затрудняют развитие субъектной позиции студента в процессе учебно-

профессиональной деятельности, не вполне благоприятны для его личностного и профессионального развития. В частности, неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров, слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов, дефицит межличностного общения студента с преподавателем, трудности личностного развития современного студенчества, неготовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, низкий профессионализм профессорско-преподавательского состава и др. формируют позицию непричастности у студентов к будущей профессии, приводят к их личностной беспомощности, проявляющейся в мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сферах личности.

Заведующая кафедрой возрастной и социальной психологии **Александра Герасимова** подняла актуальный вопрос о методологии построения и содержании диагностической методики, позволяющей оценить уровень сформированности нормативной направленности личности студентов – будущих специалистов служебной деятельности. В отличие от применяемых с этой целью опросников, методик парного сравнения, ранжирования и проективных методик, ценностно-нормативная методика позволяет дифференцировать известные и реально действующие мотивы.

Доцент кафедры возрастной и социальной психологии **Сергей Шкилев** подчеркнул, 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. Практико-ориентированный метод гештальт-терапии может эффективно способствовать решению проблемы саморегуляции личности и ее развития в профессии.

Подводя итоги заседания, заведующая кафедрой возрастной и социальной психологии **Александра Герасимова** отметила дискуссионный характер выступлений и открытость участников к обратной связи, которые способствовали созданию рефлексивно-аналитического пространства в общем кругу обсуждения и совместному поиску ответов на значимые вопросы. Руководитель заседания **Александр Обознов** выразил благодарность всем участникам круглого стола за продуктивную совместную работу, включённость в обсуждение, за новые интересные идеи, которыми все щедро делились с коллегами.

*А.С. Герасимова  
заведующая кафедрой  
возрастной и социальной психологии  
Н.С. Ткаченко  
доцент кафедры  
возрастной и социальной психологии*

# **I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

***Обознов Александр Александрович***

*Институт психологии РАН, главный научный сотрудник лаборатории психологии  
труда, эргономики, инженерной и организационной психологии; академик  
Международной академии человека в аэрокосмических системах, Москва, Россия*

*Аннотация.* В статье показан теоретический обзор проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи в изменяющихся социально-экономических условиях.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, карьерное самоопределение, профессиональные виды деятельности, смыслообразующие мотивы, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUTH IN CHANGING SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS**

***Oboznov Alexander Alexandrovich***

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, chief research officer of the  
laboratory of labor psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology;  
Academician of the International Academy of Man in Aerospace Systems,  
Moscow, Russia*

*Annotation.* The article shows a theoretical overview of the problem of psychological and pedagogical support for the professional self-determination of young people in changing socio-economic conditions.

*Keywords:* professional self-determination, career self-determination, professional activities, meaning-motivating motives, psychological and pedagogical support of professional self-determination.

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 невостребованностью 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 являющийся 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 (Хашенко 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 гармонизации<sup>1</sup>**

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 приравнивать 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

---

<sup>1</sup> 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.

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.

Таблица

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 – 55%
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 – <u>45%</u></i>
5.	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества – <u>38%</u>**</i>	<i>Положительные отзывы от людей о своей службе – <u>34%</u></i>	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества – <u>37%</u></i>

\* 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

# **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ СИЛОВЫХ СТРУКТУР РФ**

**Шапарь Виктор Борисович**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгород,  
Россия, начальник кафедры прикладной психологии, полковник службы  
гражданской защиты Украины*

*Аннотация:* в статье раскрываются особенности содержания и преподавания учебной дисциплины «Психологическое обеспечение служебной деятельности», обосновываются направления и значимость практической деятельности выпускника по специальности «Психология служебной деятельности».

*Ключевые слова:* экстренная психологическая помощь, эмоциональное напряжение, травматическое переживание, психологическое сопровождение.

## **PECULIARITIES OF CONTENT AND TEACHING OF EDUCATIONAL DISCIPLINE «PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF OFFICIAL ACTIVITY» IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF PSYCHOLOGISTS FOR THE FORCES OF FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**Shapar Viktor Borisovich**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of the Department  
of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia, Head of the Department of Applied  
Psychology, Colonel of the Civil Protection Service  
of Ukraine*

*Annotation:* in the article the peculiarities of the content and teaching of the educational discipline "Psychological support of official activity" are revealed, the directions and significance of the graduate's practical activity on the specialty "Psychology of official activity" are substantiated.

*Keywords:* emergency psychological help, emotional tension, traumatic experience, psychological support, psychological help, professional activity of a psychologist.

Выпускники по специальности «Психология служебной деятельности» могут работать в силовых структурах и правоохранительных органах, обеспечивать психологическое сопровождение служебной деятельности личного состава армии, МВД, МЧС, судебной системы и пр., в том числе в экстремальных условиях.

Психология служебной деятельности – одно из наиболее востребованных направлений современной психологии. Диплом специалиста этого направления, даёт право работать выпускнику Вуза на соответствующих должностях в правоохранительных органах, на военной службе, в структурах МЧС и др.

Подготовка психолога в данной области профессиональной деятельности позволяет ему:

– определять психологическую пригодность лиц, принимаемых на службу (в правоохранительные органы, на военную службу, службу МЧС),

- прогнозировать психологическую готовность сотрудников к выполнению профессиональных задач;
- осуществлять психологическую подготовку личного состава к профессиональной деятельности, как в повседневных, так и в экстремальных условиях деятельности;
- проводить психореабилитацию лиц, получивших психическую травму и восстанавливать их работоспособность;
- оказывать психологическую помощь сотрудникам и гражданским лицам при террористических актах, массовых беспорядках, чрезвычайных ситуациях, стихийных бедствиях, катастрофах и боевых действиях и т.п.

Кроме перечисленных выше возможностей, подготовленные специалисты могут выполнять функции психолога в практической, научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Согласно учебному плану, в процессе обучения студенты изучают дисциплины, имеющие строго практическую направленность: психологическая диагностика в системе сопровождения служебной деятельности, психологическое обеспечение служебной деятельности, история служебной деятельности, психология экстремальных и чрезвычайных ситуаций, стресс – менеджмент служебной деятельности, специальная подготовка и др.

Учебная и производственная практики студентов, а также специальная подготовка, могут проходить в правоохранительных органах, в структурах Минобороны и МЧС, центрах психологической помощи.

Образовательная программа «Психология служебной деятельности» направлена на подготовку качественных специалистов – психологов для работы, прежде всего, в силовых структурах РФ. Вся система подготовки по психологии служебной деятельности направлена на формирование специальных профессиональных качеств, обеспечивающих качественную и эффективную работу с людьми, оказавшихся в сложных и экстремальных ситуациях. Согласно требованиям руководящих документов, психологи служебной деятельности силовых структур государства работают как кадровым составом, так и членами их семей, гражданскими сотрудниками, оказавшимися в сложных жизненных ситуациях. Это психодиагностика, психокоррекция, психологическая реабилитация, умение вести переговоры, а также оказывать психологическую поддержку. Специалисты – психологи помогают справиться со стрессами, депрессией, конфликтами, психологическими проблемами. Кроме этого их прямой задачей является формирование у сотрудников психологической устойчивости, защиты от психотравмирующих факторов и готовности к эффективной профессиональной деятельности.

Исходя из сказанного выше на кафедре «Возрастной и социальной психологии» БелГУ и были сформированы следующие направления практической деятельности выпускника по специальности «Психология служебной деятельности»:

Первое направление – работа психологом в силовых структурах государства, обеспечение психологического сопровождения служебной деятельности личного состава армии, МЧС, МВД, судебной системы и пр., в том числе в экстремальных условиях.

Второе направление – работа в качестве менеджера по персоналу в государственных, муниципальных, частных компаниях и пр. Психолог, проводит профессиональный отбор кадров, их оценку, а также обеспечивает адаптацию новых сотрудников, их дальнейшее обучение и т. д.



Третье направление – работа психологом в государственных и муниципальных организациях, социальных и психологических центрах, образовательных учреждениях (школа, детский сад, ВУЗ) и др.

Четвёртое направление – работа коучером в различных организациях, учреждениях и компаниях. Кроме этого осуществлять консультационную практику по вопросам межличностных отношений, планирования карьеры, профессионального роста и др.

Отсюда, главной задачей психолога является помощь сотруднику в осознании ситуации на эмоциональном уровне, понять свои интеллектуальные способности и избавиться от круга повторяющихся ошибок. Основной же целью деятельности психолога данного направления, служит эффективное решение комплексных задач психологического обеспечения управления, служебной деятельности работников и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, государственных структур и экономики.

Проведение полного цикла подготовки специалистов (5 лет) и первый их выпуск показали некоторые проблемы и необходимость дальнейшего изменения и совершенствования учебных программ и дисциплин. Прежде всего, назрела явная необходимость внести коррективы в одну из основных читаемых на кафедре дисциплин «Экстремальная и чрезвычайная психология». Были изменены не только название дисциплины, но и в значительной степени расширены ее сущность и содержание. Так, дисциплина стала называться «Психология экстремальных и кризисных ситуаций». За счет добавления значительного количества часов, найденных после тщательной ревизии читаемой кафедрой дисциплин, появилась возможность ввести в программу обучения темы, связанные с жизненными кризисными ситуациями, возникающие в обыденной жизни любого человека. А так, как любой сотрудник силовых структур государства выполняет специфические задачи, связанные с защитой страны, что отнимает у него массу личного времени, невозможности уделять семье и детям должного времени, то кризисные ситуации, возникающие довольно таки часто, напрямую касаются как его самого, так и членов его семьи. Поэтому разработаны и будут с первого семестра этого учебного года (2018-2019) читаться следующие темы:

– *Семейные кризисные ситуации* (супружеские измены, приемы разрешения супружеских конфликтов, вызванных изменой. Семейные конфликты, профилактика конфликтов, выход из конфликтной ситуации. Развод и приемы разрешения конфликтов в ситуации развода. Техники и методики, позволяющие супругам понять свое поведение и изменить его в позитивную сторону). Особенностью данной темы является то, что она будет читаться исходя из специфики семейной жизни военнослужащего (сотрудника МЧС, полиции).

– *Профессиональное истощение, как кризисная жизненная ситуация.* Рассматривается проблема профессионального истощения сотрудника силовых структур государства, исходя из специфики его деятельности (ненормированный рабочий день, периодическое нахождение в экстремальной ситуации, часто связанной с угрозой для жизни и здоровья, командировки и пр.). Объясняются приемы преодоления профессионального истощения, как источника профессионального кризиса.

– *Болезнь, как неожиданная кризисная ситуация.* Для сотрудника любых силовых структур, отличающегося отменным здоровьем, болезнь может служить источником серьезных переживаний, вызванных ограничением профессиональной

деятельности, а иногда и невозможностью выполнять свои обязанности в течении продолжительного времени (ранения, проф. заболевания). Данная тема позволяет психологу понять психологические составляющие болезни, отнести ее к жизненному кризису а также познакомиться с эмоциональными реакциями сотрудника на болезнь. Заканчивается тема приобретением навыков психологом по купированию эмоциональных реакций сотрудника на болезнь.

– *Смерть близких, как горе утраты.* Ни для кого не является секретом то, что сотрудники силовых структур государства чаще, чем обычные люди сталкиваются со смертью близких им людей – сослуживцев. Боевая дружба специфична. Прошедшие через сложнейшие ситуации сотрудники, когда смерть ходила рядом, а тебя вытащили, спасли, приводит к тому, что понятие боевого братства, дружбы становится, порой, основой всей жизни. И когда «уходит насовсем» такой сослуживец, смерть переживается тяжело. В некоторых случаях, это приводит к «застреванию» в ситуации, возникновению ситуации горя утраты, как патологии. По ходу темы психолог обучается оказанию экстренной психологической помощи переживающему горе утраты сотруднику, а методикам воздействия на их сознание и подсознание по пониманию того факта, что горе утраты – это нормальное явление в жизни людей.

– *Суицид, как психологический кризис.* Тема дает общее представление о суициде и суицидальном поведении. Приводятся приемы работы с сотрудниками, у которых замечены суицидальные тенденции.

Кроме перечисленных выше тем, однозначно введенных в дисциплину, возможно чтение тем, которые достаточно специфичны, но проблемы, рассматриваемые в них, часто встречаются в профессиональной деятельности психолога, носящего погоны одного из силовых структур государства. Особенно в работе с членами их семей. У таким темам мы относим: сексуальные нарушения, как кризис половых отношений; половые извращения, как кризис интимных отношений; попадание в тоталитарную секту, как кризис жизненного пути человека; климакс, как кризис интимных отношений; мужское увядание и пр.

Дело в том, что психолог в силовых структурах должен быть универсалом в плане сопровождения служебной деятельности, и поэтому кризисная психология должна стать или, большим блоком в дисциплине «Экстремальная и Кризисная психология», или читаться отдельной дисциплиной «Психология кризисных явлений».

Еще одна проблема, возникающая перед не только кафедрой, но и университетом в целом – это выпускники. Дело в том, что нет организованной работы по целенаправленному их трудоустройству. Подходит время, когда понятие свободного диплома и «трудоустройство – это проблема выпускника» – становятся проблемой ограничения набора на первый курс обучения.

По нашему направлению необходимо уже сейчас наводить контакты с руководителями областных и городских структур психологических служб в различных областях страны по вопросам трудоустройства наших выпускников. Особенно в тех, где нет Вузов, готовящих психологов по сходному нам направлению. Проведенный анализ подготовки специалистов по стране показал, что стало модным готовить психологов – специалистов по сопровождению служебной деятельности в очень многих вузах. Но дело в том, что не везде владеют той спецификой и особенностями деятельности, которую дает кафедра Возрастной и социальной подготовки БелГУ. И если мы сейчас не отработаем необходимые контакты и не опередим конкурентов, то потеряем большие наборы и, следовательно, качество и престиж специальности.

В настоящее время можно отметить те преимущества профессии, которая привлекает абитуриентов:

- востребованность;
- возможность участия в разрешении реальных личностных проблем, возникающих у сотрудников силовых структур государства;
- творческий характер профессиональной деятельности;
- постоянная необходимость работы над собой для развития и повышения квалификации;
- возможность для себя лично использовать в жизни полученные знания;
- карьерный рост.

В настоящее время имеется ограниченная возможность трудоустройства выпускников в службы МЧС, МВД, ФСИН, военные организации, учреждения образования, здравоохранения и спорта; кадровые агентства, службы персонала; психологические и психотерапевтические службы; промышленные предприятия.

*В сфере правоохранительной и правоприменительной деятельности:*

– психологические службы окружных и региональных структур Министерства внутренних дел РФ, Федеральной службы безопасности РФ, Федеральной службы исполнения наказаний, Федеральной службы судебных приставов, Федеральной налоговой службы, Федеральной таможенной службы, Прокуратуры РФ и Следственного комитета РФ;

- должности психологов в судах различных инстанций;
- должности психологов в ведомственных учреждениях образования, переподготовки, психологической поддержки и реабилитации сотрудников вышеуказанных окружных и региональных правоохранительных и правоприменительных структур.

*В сфере обороны:*

– психологические службы в соединениях и частях войск и флотов, а также отдельных подразделениях Министерства обороны РФ;

- психологические службы в частях и подразделениях войск МВД РФ;
- психологические службы в войсках Пограничной службы ФСБ;
- психологические службы в соединениях и частях войск и отдельных подразделениях Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий;
- должности психологов в ведомственных учреждениях образования, переподготовки, психологической поддержки и реабилитации сотрудников вышеуказанных окружных и региональных силовых структур.

*В государственных и коммерческих структурах:*

- государственные и муниципальные учреждения (специалист по кадровой работе, психолог);
- организации и предприятия разной формы собственности и профиля деятельности (психолог, менеджер по работе с персоналом);
- консалтинговые фирмы, кадровые агентства и тренинговые центры (бизнес-тренер, HR-специалист, психолог-консультант).

### **Библиографический список**

1. Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.

2. Актуальные проблемы совершенствования деятельности подразделений психологической работы органов внутренних дел Российской Федерации: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.Л. Кубышко. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2015.

3. Актуальные проблемы совершенствования психологической работы в системе МВД России (Васильевские чтения – 2017): материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20 апреля 2017 года. – СПб: Изд-во СПб-го ун-та МВД России, 2017.

4. Совершенствование психологической работы с личным составом в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности: актуальные вопросы и пути их решения: сб. науч. статей научно-практической конференции МВД России 18-19 сентября 2013 г. – М.: ДГСК МВД России, 2014.

## **II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

### **ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Ткаченко Надежда Степановна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация.* В статье показан теоретический обзор проблемы определения универсальных профессионально важных качеств студентов, которые являются основой успешности в учебно-профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессионально важные качества, самостоятельная работа студентов, менеджерские умения, профессиональная пригодность, ответственность, самостоятельность, целеустремленность.

### **PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE POSITION OF A STUDENT IN TRAINING**

**Tkachenko Nadejda Stepanovna**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age  
and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation.* The article shows a theoretical overview of the problem of determining the universal professionally important qualities of students, which are the basis for success in educational and professional activities.

*The keywords:* professionally important qualities, independent work of students, managerial skills, professional suitability, responsibility, independence, purposefulness.

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 качествах, 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 (см. таблицу).

Таблица

Виды менеджерских умений и их содержание

№	Составляющие системы «Менеджерские умения»	Содержание каждой составляющей системы «Менеджерские умения»
1	Творческие умения	осуществлять сравнение, обобщение, осуществлять рефлекссию, 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 [Текст]: 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 [Текст]: 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 [Текст] // 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 [Текст]: 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 [Текст]: // Дисс...канд. пед. наук. / К.Б. Колбаев. – Бишкек, 2004. – 160 с.

## **ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕГО РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ**

**Шитикова Елена Вячеславовна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», старший преподаватель кафедры возрастной  
и социальной психологии, Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье проанализировано и обосновано значение инновационного мышления студентов вуза для эффективного овладения будущей профессией и профессионального становления. Описаны стадии профессионального становления и возможности развития инновационного мышления на каждой из них. Представлены результаты эмпирического исследования инновационного мышления и ориентации на исследование в профессии у бакалавров и магистрантов.

*Ключевые слова:* инновационное мышление, профессиональное становление, ориентация на исследование в профессии.

## **INNOVATIVE THINKING AND ITS ROLE IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**Shitikova Elena Vyacheslavovna**

*Belgorod National Research University, Senior Lecturer, Belgorod, Russia*

*Abstract:* in article the value of innovative thinking of students for effective mastering future profession and professional formation is analysed and proved. Stages of professional formation and a possibility of development of innovative thinking on each of

them are described. Results of research of innovative thinking and orientation to a research in a profession at bachelors and undergraduates are presented and described.

*Keywords:* innovative thinking, professional formation, orientation to a research in a profession.

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 – квазинаучных) 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 ( $M_{\text{маг}}=68$ ,  $M_{\text{бак}}=47$ , при  $\text{max}=160$ ), 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 ( $M_{\text{маг}}=2,6$ ,  $M_{\text{бак}}=2,2$ , при

мах=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, – № 3, 2012. – 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.

# ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

**Герасимова Александра Сергеевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация.* В статье обсуждается методология построения и содержание диагностической методики, позволяющей оценить уровень сформированности нормативной направленности личности студентов – будущих специалистов служебной деятельности. В отличие от применяемых с этой целью опросников, методик парного сравнения, ранжирования и проективных методик, ценностно-нормативная методика позволяет дифференцировать известные и реально действующие мотивы.

*Ключевые слова:* нормативная направленность личности, мотивы, ценностно-нормативная методика, студенты, служебная деятельность.

## VALUE- NORMATIVE METHOD OF PSYCHODIAGNOSTICS OF THE FUTURE CIVIL SERVANTS' PERSONAL ORIENTATION

***Gerasimova Alexandra Sergeevna***

*Belgorod State National Research University, Head of Chair of Developmental and Social Psychology Department, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article deals with the main concepts of the methodology of the diagnostic technique and the way to create it which will allow defining a level of development of students' – future civil servants' normative orientation. Unlike questionnaires as applied to this purpose, techniques of pair comparison, ranging, scaling including projective techniques, the normative value technique permits to differentiate between familiar and actually operating motives.

*Keywords:* normative personal orientation, motives, the normative value technique, students, civil service.

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 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

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №16-26-20007-а(м).

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, порождаемые 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) поддержку 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 в 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.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

**Кучерявенко Игорь Анатольевич**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* рассматривается понятие готовности к профессиональной деятельности, ее формы. Готовность к деятельности представлена 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.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

**Kucheryavenko Igor Anatolievich**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The concept of readiness for professional activity, its forms is considered. Readiness for action is presented as an integral manifestation of the personality and, under readiness for activity, understand a special personal state that assumes the subject has the image of the structure of action and the constant focus of consciousness on his performance.

*Keywords:* professional activity, psychological readiness for professional activity.

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 определения 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 свои 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 смысложизненных 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. Шипилова 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. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Монография. / Е.В. Шипилова – Москва – Ставрополь, 2010. – 202 с.



## **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА**

**Зиборова Елена Игоревна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

**Костина Ирина Борисовна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры Информатики, естественнонаучных дисциплин  
и методик преподавания, Белгород, Россия*

*Аннотация:* В статье подчеркнута важная роль коммуникативной компетентности как основополагающей характеристики личности психолога, раскрыто влияние коммуникативной компетентности психолога на построение эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия, успешное функционирование в профессиональной среде.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, личность, профессия, профессиональная компетентность, непрофессиональная компетентность, эмпатия.

## **COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIC PERSONALITY CHARACTERISTIC OF THE PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY**

**Ziborova Elena Igorevna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of age  
and social psychology, Belgorod, Russia*

**Kostina Irina Borisovna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor at the Department  
of Informatics, natural Sciences and methods of teaching, Belgorod, Russia*

*Abstract:* the article emphasizes the important role of communicative competence as a fundamental characteristic of a psychologist's personality, reveals the influence of communicative competence of a psychologist on the construction of effective communicative action in a certain range of situations of interpersonal interaction, successful functioning in a professional environment.

*Key words:* communicative competence, personality, profession, professional competence, non-professional competence, empathy.

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 социномических 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 социэкономических 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 рефлексивирует 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. Бодалева А.А. Личность и общение – М, 1995 Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996. – 256 с.
3. Иванов В.Д. Социально-перцептивно-коммуникативный тренинг как эффективный фактор формирования коммуникативной компетентности студентов ВУЗа. – Челябинск: ЮУГУО, 2003.
4. Рабочая книга практического психолога. Технологии эффективной профессиональной деятельности. // Под ред. А. А. Деркача – М.: Изд. Дом «Красная площадь», 1996.
5. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В.А. Лабунской. – Ростов н/Д, 1990.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

**Зиборова Елена Игоревна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

**Костина Ирина Борисовна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры Информатики, естественнонаучных дисциплин и  
методик преподавания, Белгород, Россия*

*Аннотация:* Актуализируется проблема развития профессионально-экологической составляющей в психологической практике. Определены соответствующие сферы решения психологом профессионально-экологических задач на практике.

*Ключевые слова:* экстремальный психолог, энвйронментальная психология, экологическая психология, зоопсихолог, деятельностьная коммуникация.

## **PROFESSIONALLY-ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PRACTICAL ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIST**

**Ziborova Elena Igorevna**

*Belgorod State National Research University, associate Professor of age and social  
psychology, Belgorod, Russia*

**Kostina Irina Borisovna**

*Belgorod State National Research University, associate Professor at the  
Department of Informatics, natural Sciences and methods of teaching, Belgorod, Russia*

*Annotation:* The problem of development of professional and ecological component in psychological practice is actualized. The corresponding spheres of the decision by the psychologist professionally-ecological problems in practice are defined.

*Key words:* extreme psychologist, environmentally psychology, environmental psychology, zoopsychology, and activity of communication.

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 их взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности системы «Человек – Животное» входит рефлексия (осмысление и понимание) и коррекция поведения компонентов данной системы как полноценных субъектов деятельности коммуникативной.

Зоопсихолог изучает и социальное поведение животных. Эти знания дополняют этологию – науку о поведении животных. Зоопсихолог должен развивать в себе проникновенность, 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 «устылаем 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, № 1, 2014.
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, № 3, 2013.
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.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

**Ткаченко Надежда Степановна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

**Парамонова Юлия Андреевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», студентка 3-го курса факультета психологии, Белгород, Россия*

*Аннотация:* В статье представлен анализ результатов исследования профессионально важных качеств психолога служебной деятельности. Выделены основные факторы, в которые объединяются профессионально важные качества будущего профессионала. В результате исследования было выделено семь компонентов в структуре профессионально важных качеств.

*Ключевые слова:* личность, психолог служебной деятельности, профессионально важные качества, профессионализм.

## **PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE PSYCHOLOGIST OF SERVICE ACTIVITY AS THE TERMS OF ITS PROFESSIONALISM**

**Tkachenko Nadejda Stepanovna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of the Department of  
Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

**Paramonova Yulia Andreevna**

*Belgorod State National Research University, 3rd year student of the Faculty  
of Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article analyzes the results of research on professionally important qualities of the psychologist of service activity. The main factors in which the professionally important qualities of the future are. As the result of the study, the seven main factors were identified.

*Key words:* personality, psychologist service activity, professionally important qualities, professionalism.

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 необходимых 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.

Таблица

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	
3	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	
4	Мотивация избегания неудач	0,966
	Нормативность поведения низкая -высокая	0,833
	Склонность к ассоциальному поведению	0,831
	Самоконтроль	0,807

Продолжение табл.

Фактор №	Профессионально выжные качества	F
5	Подчиненность – доминантность	0,656
	Сдержанность – экспрессивность	0,745
	Робость – смелость	0,829
	Практичность – мечтательность	0,749
	Интроверт – экстраверт	0,913
6	Замкнутость-общительность	0,837
	Рациональный канал эмпатии	0,746
	Рефлексивность	0,943
7	Интернальность межличностных отношений	0,903
	Мотивация к успеху	0,945

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 деятельностью, 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. – №2 (61) – 2015. – 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. – №1 (44). – 2011. – С. 71-73.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА**

### **Цуркин Владислав Александрович**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии,  
г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* В статье акцентируется внимание, что формирование личности профессионала происходит как объединение нескольких психологических процессов: формирование человека в онтогенезе и его профессиональное развитие, включая этап самоопределения и завершения профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* личность, профессионализм, профессиональное развитие, адаптация, деятельность.

# THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL PERSONALITY

**Tsurkin Vladislav Aleksandrovich**

*Belgorod State National Research University, senior lecturer, Department of General and clinical psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* the article emphasizes that the formation of a professional personality occurs as a Union of several psychological processes: the formation of a person in ontogenesis and its professional development, including the stage of self-determination and completion of professional activities.

*Key words:* personality, professionalism, professional development, adaptation, activity.

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 отдельно взятого 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 видение 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 разновремененно;

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. – с. 305.

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 Института практической психологии. – 1997. – 416 с.



## **САМОРЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

**Резниченко Мария Андреевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* Показано, что реальные условия обучения в современной высшей школе затрудняют развитие субъектной позиции студента в процессе учебно-профессиональной деятельности, не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов. В частности, неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров, слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов, дефицит межличностного общения студента с преподавателем, трудности личностного развития современного студенчества, неготовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, низкий профессионализм профессорско-преподавательского состава и др. формируют позицию непричастности у студентов к будущей профессии, приводят к личностной беспомощности студентов, проявляющейся в своеобразии мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности.

*Ключевые слова:* учебно-профессиональная деятельность студентов, самостоятельная работа, личностное развитие студента, выученная беспомощность.

### **SPECIAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE LEARNED HELPLESSNESS IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS**

**Reznichenko Maria Andreevna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor  
of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation.* It is shown that the actual conditions for instruction in the contemporary higher school hamper the development of the subject position of student in the process of training- professional activity, it is not completely favorable for the personal and professional development of students. In particular, uncertainty in goal setting of training baccalaureates, the weak development of the cognitive development of the cognitive and training motivation of students, the scarcity of the interpersonal contact of student with the instructor, the difficulty of the personal development of contemporary students, the lack of preparation of the instructor of VUZ (Institute of Higher Education) for development and calculation of the individual- psychological conditions of the success of the cooperation of the subjects of instruction in the lecture-room and independent work of

students, the low professionalism of professorial-teaching staff and others they form the position of nonparticipation in students in the future profession, lead to the personal helplessness of the students, of the personality manifested in the uniqueness of motivational, cognitive, emotional and volitional spheres

*The keywords:* the training- professional activity of students, independent work is the personal development of student, the learned helplessness.

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, соотнесенной 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) центраций 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, внутреннее 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 превышающем 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 и 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 в псевдоактивности (активность, не приводящая к реальным результатам) либо отказе от деятельности (пассивность, апатия), ступоре (заторможенности), деструктивном поведении (в том числе агрессия, направленная на себя), смещении 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. Батурич, 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, своеобразии 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 асертивного 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». – Том 13. – 2010. – № 4. – С. 299-318. [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v13\\_i4/pdf/4r.pdf](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. – 384 с.
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. / Эльконин Д.Б. – М., 1989.

# **ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Шкилев Сергей Владимирович**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* в данной статье рассматриваются основные подходы к пониманию гештальт-терапии, как метода саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Особое внимание уделяется вопросу применения техник гештальт-терапии в системе учебно-профессиональной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* гештальт-терапия, процесс саморегуляции, зоны осознания учебно-профессиональная деятельность.

## **GESTALT THERAPY AS METHOD OF SELF-CONTROL OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS**

**Shkilev Sergey Vladimirovich**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of the Department  
of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* In this article the main approaches to understanding of gestalt therapy as method of self-control of educational professional activity of students are considered. Special attention is paid to a question of application the technician of gestalt therapy in the system of educational professional activity of students.

*Keywords:* gestalt therapy, process of self-control, understanding zone, educational professional activity.

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. Воловиковой, 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.

## МОТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

**Шилова Вера Сергеевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет НИУ «БелГУ», профессор кафедры педагогики, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье отражены некоторые результаты исследования проблемы мотивов социально-экологического образования студентов, обусловленных соответствующими потребностями: анатомо-физиологическими, этолого-поведенческими, этническими, трудовыми, экономическими и социальными, объединенными материально-энергетической, информационной и эстетической составляющими. Установлено, что *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.

*Ключевые слова:* социально-экологическое образование студентов, потребности, мотивы, группы соответствующих потребностей и мотивов.

## MOTIVES OF EDUCATION OF STUDENTS IN THE SPHERE SOCIAL-ECOLOGICAL RELATIONS

**Shilova Vera Sergeevna**

*Belgorod State National Research University, Professor of the Department of Education,  
Belgorod, Russia*

*Annotation:* in the article some results of the study of the problem of the motives of the socio-ecological education of students, conditioned by the corresponding needs are reflected: anatomical and physiological, ethological-behavioral, ethnic, labor, economic and social needs, combined material-energy, information and aesthetic components. It is established that under the motives of education in the field of socio-ecological activity are understood such incentives that determine the direction of the activity of the individual to master her social and ecological knowledge, socio-environmental skills, experience of creative and emotional attitude to nature.

*Keywords:* social and ecological education of students, needs, motives, groups of relevant needs and motives.

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 личности правомерно 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 (*movere* – 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 (анатомио-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; осознанности 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-на-Дону, 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;

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Галуцкая Мария Юрьевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», аспирант кафедры возрастной социальной психологии,  
г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* Данная статья посвящена изучению мотивационного компонента психологической готовности личностного самоопределения в юношеском возрасте. Также предоставлен материал о проведенном психологическом исследовании среди обучающихся техникума.

*Ключевые слова:* самоопределение, личностное самоопределение, мотивационный компонент, юношеский возраст.

## **TO THE QUESTION OF STUDYING THE MOTIVATION COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF PERSONAL SELF-DETERMINATION IN YOUNG PEOPLE AGAIN**

**Galyutskaya Maria Yrievna**

*Belgorod State National Research University, Postgraduate of the Department  
of Developmental Psychology and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* This article is devoted to the study of the motivational component of the psychological readiness of personal self-determination in adolescence. Also provided material about the psychological research conducted among the students of the technical school.

*Key words:* self-determination, personal self-determination, motivational component, youthful age.

Проблеме самоопределения посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной психологии. Термин «самоопределение» используется в литературе в разных значениях.

По своей сути процесс самоопределения у зрелого человека длится на протяжении всей жизни, человек задумывается над такими вопросами как: кто я, чего могу добиться, в чем мое индивидуальное предназначение, я могу помочь своим близким, зачем я живу, и др.

Самоопределение – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества [1, с. 176].

И. В. Дубровина глубоко занималась проблемой самоопределения, она вносила некоторые изменения в данный вопрос [5, с. 9-12]. Делая выводы по проведенным исследованиям касающихся проблемы самоопределения в юношестве, можно уверенно сказать, что главным новообразованием в этом возрасте нужно считать психологическую готовность к процессу самоопределения, а не просто самоопределение.

В свою очередь психологическая готовность к самоопределению характеризуется следующими показателями:

- формированием зачатков индивидуальности, происходит развития и осознания собственных способностей и интересов;
- формированием потребностей, определяющих содержательную составляющую личности, в которых центральное место принадлежит нравственным установкам и ценностным ориентациям;
- развитость структуры самосознания и прочих психологических структур [2, с. 6-7].

Всему выше сказанному можно подвести следующий итог, психологическая готовность подразумевает под собой, не завершение формирования всех качества и психологических структур, а некую зрелость личности, сформированность у юноши всех психологических механизмов и образований, которые гарантируют ему возможность роста его личности.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [3, с.93]. Под мотивационным компонентом мы понимаем потребности успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремления добиться успеха, показать себя с лучшей стороны [4, с. 65].

Человек, имеющий потребность успешно выполнить поставленную задачу, проявляет большую настойчивость в достижении поставленных целей, мобилизуется при неудачах, не расстраивается. Высокая мотивированность и избыточное эмоциональное напряжение ухудшает результаты деятельности, как и низкая, приводящая к незаинтересованности в результатах деятельности.

Теперь перейдем к анализу полученных данных при исследовании уровня мотивационного компонента психологической готовности к личностному самоопределению в раннем и позднем юношеских возрастах, у обучающихся 1-4 курсов последующим специальностям/профессиям: тракторист, повар, строитель,

электрик и сфера услуг представленным в Шебекинском техникуме. Обратимся к результатам, полученным с помощью методики «Личные цели в профессии» А.С. Герасимовой и А.А. Обознова, адаптированную М.Ю. Галуцкой.

Таблица 1

Распределение обучающихся по профессии «Сфера услуг» в зависимости от приоритетных личных целей, которыми они руководствуются при обучении в техникуме (в %)

Цели Курс	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
1 курс	23,2	15,2	61,4
2 курс	22,5	23,3	54,2
3 курс	26,6	57,4	16,5
Совокупность	24,2	31,4	44,4

Из таблицы 1 видно, что большинство обучающихся 1 курсов (61,4 % от общего количества опрошенных) по данной профессии сделали выбор в пользу мотивов «внешнего» благополучия личности. На втором месте по частоте выборов у них (23,2%) находятся цели, связанные с общественным предназначением профессии. Наименьшее количество обучающихся (15,2 %) выбрало цели «внутреннего» благополучия личности (познание, самопознание, саморазвитие, самореализация). Это говорит о том, что у первокурсников по профессии «Сфера услуг» плохо сформирован мотивационный компонент психологической готовности к личностному самоопределению. Они мотивированы только на материальное и социальное благополучие. Если посмотреть на обучающихся второго курса, там можно наблюдать схожую картину, большинство процентов (54,2 %) отдано целям «внешнего» благополучия личности (материальное и социальное благополучие личности и семьи). А у обучающихся третьего курса совсем другие результаты, тут мотивы «внешнего» благополучия личности находятся на последнем месте (16,5 %), потом идут мотивы, связанные с общественным предназначением профессии (26,6 %) и на первом месте находятся цели, связанные с «внутренним» благополучием личности (познание, самопознание, саморазвитие, самореализация). Это говорит о том, что у обучающихся 3-го курса по профессии «Сфера услуг» сформирован мотивационный компонент психологической готовности к личностному самоопределению, так как они замотивированы не только на внешние блага, но и на внутреннее саморазвитие и отдачу себя своему делу, своей профессии (приносить пользу людям).

Рассмотрим таблицу 2, в которой представлены данные приоритетных личных целей, обучающихся по специальности «Тракторист», которыми они руководствуются при обучении в техникуме. У первокурсников и обучающихся вторых курсов на первое место выходят цели «внешнего» благополучия личности (57,6 %), затем мотивы, связанные с общественным предназначением профессии (25 % и 25,8 % соответственно) и только потом цели «внутреннего» благополучия

личности (16,8 % и 18,4 % соответственно). Это говорит о том, что первокурсники и второкурсники совсем на замотивированы на выполнение своего профессионального долга и не желают быть полезными людям. Их интересуют только материальные блага и комфортные социальные условия.

Таблица 2

Распределение обучающихся по специальности «Тракторист» в зависимости от приоритетных личных целей, которыми они руководствуются при обучении в техникуме (в %)

Цели Курс	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
1 курс	25,6	16,8	57,6
2 курс	25	18,4	57,6
3 курс	25,8	57,2	17
4 курс	23	63	15
Совокупность	24,7	37,4	37,9

А обучающиеся 3 и 4 курсов по данной специальности имеют другие результаты. У них на первое место выходят цели «внутреннего» благополучия личности (57,2% и 63% соответственно), затем цели, связанные с общественным предназначением профессии (25,85 и 23% соответственно) и завершающими идут цели «внешнего» благополучия личности (17% и 15% соответственно). Это говорит о том, что у обучающихся старших курсов сформирован мотивационный компонент психологической готовности к личностному самоопределению, в отличие от обучающихся первых и вторых курсов, у которых он еще не сформировался.

Таблица 3

Распределение обучающихся по профессии «Повар» в зависимости от приоритетных личных целей, которыми они руководствуются при обучении в техникуме (в %)

Цели Курс	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
1 курс	28	14	58
2 курс	22,6	20,8	56,6
3 курс	29,5	54	16,5
Совокупность	26,6	29	44,4

Перейдем к рассмотрению данных следующей профессии (таблица 3.). Тут мы наблюдаем подобную динамику показателей, как и двух предыдущих профессий. Обучающиеся 1 и 2 курсов имеют высокий показатель по мотивам «внешнего» благополучия, мотивы «внутреннего» благополучия личности находятся на последнем месте (14% и 20,8% соответственно), а мотивы, связанные с



общественным предназначением, находятся по середине.

Эти данные говорят о слабой сформированности изучаемого компонента. И все же обучающиеся выпускных курсов имеют хорошие результаты, у них на первое место выходит мотив «внутреннего» благополучия личности (познание, самопознание, саморазвитие, самореализация) (54%). Они стремятся отдать приложить максимум усилий и реализовать себя как специалиста, для того чтобы приносить своим трудом пользу обществу.

Таблица 4

Распределение обучающихся по профессии «Строитель» в зависимости от приоритетных личных целей, которыми они руководствуются при обучении в техникуме (в %)

Цели Курс	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
1 курс	24	19	57
2 курс	27	21,7	51,3
3 курс	30	51,8	18,2
4 курс	23,5	53	23,5
Совокупность	25,4	32,9	41,7

По результатам таблицы 4 мы видим похожие данные, как и в таблице 2. Здесь наблюдается та же закономерность 1 и 2 курсы имеют высокие показатели по мотивам «внешнего» благополучия личности: материальные и социальные ценности находятся на первом месте. Следом идут мотивы, связанные с общественным предназначением профессии (24% и 27% соответственно). И на последнем месте находятся цели «внутреннего» благополучия, что говорит о том, что они не стремятся к самопознанию, к саморазвитию и самореализации.

На третьем курсе ситуация немного другая. Цели «внутреннего» благополучия находятся на первом месте (51,8%), это свидетельствует о том, что обучающиеся 3 курса по профессии «Строитель» не ставят на первое место материальные блага, для них главное, самореализоваться в своей профессии. Схожая картина наблюдается и у выпускного курса данной профессии, на первом месте цели «внутреннего» благополучия (53%), а вот показатели по «внешним» мотивам и мотивам общественного предназначения равны (по 23%).

В предыдущих таблицах, у обучающихся первых и вторых курсов по специальности «Электрик» мотивационный компонент готовности не сформирован, так как на первом месте находятся цели «внешнего» благополучия личности (59% и 51,6% соответственно). А обучающиеся выпускного курса напротив, имеют сформированный мотивационный компонент. Для них цели «внутреннего» благополучия первостепенны (53,4%). Они поняли, что главное это не материальные и социальные блага, а саморазвитие и реализация себя в профессии имеют большую силу.

Таблица 5

Распределение обучающихся по специальности «Электрик»  
в зависимости от приоритетных личных целей, которыми они руководствуются  
при обучении в техникуме (в %)

Цели Курс	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
1 курс	21	10	59
2 курс	22,6	25,8	51,6
3 курс	26	53,4	20,6
Совокупность	23,8	34,2	42

Из таблицы 6 мы видим, что на всех специальностях/профессиях на первом месте стоят цели «внешнего» благополучия личности, материальные и социальные блага, на втором месте располагаются цели «внутреннего» благополучия и завершают таблицу цели, связанные с общественным предназначением профессии. Обучающиеся не стремятся к саморазвитию, к самореализации себя как профессионала своего дела, у них нет желания принести пользу обществу при помощи своего мастерства. Для них главное – материальная выгода (то есть заработная плата и социально-бытовые условия).

Таблица 6

Распределение обучающихся всех курсов и профессий/специальностей  
в зависимости от приоритетных личных целей,  
которыми они руководствуются при обучении в техникуме (в %)

Цели Специальность/ Профессия	Цели, связанные с общественным предназначением профессии	Цели «внутреннего» благополучия личности: познание, самопознание, саморазвитие, самореализация	Цели «внешнего» благополучия личности: материальное и социальное благополучие личности и семьи
Сфера услуг	24,2	31,4	37,9
Тракторист	24,7	37,4	37,9
Повар	26,6	29	44,4
Строитель	25,4	32,9	41,7
Электрик	23,8	34,2	42

Делая вывод по результатам проведенной методики, мы можем сказать, что у обучающихся техникума по всем специальностям/профессиям не сформирован мотивационный компонент психологической готовности к личностному самоопределению. Это говорит о том, что в процессе обучения необходимо уделять особое внимание вопросу о том зачем вы обучаетесь своему делу, какова главная цель вашей деятельности в будущем.

### **Библиографический список**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
2. Морозова И.С. Личностное самоопределение в период взрослости, Вестник Кемеровского Государственного Университета» №2 (22). Кемерово: «Компания ЮНИТИ», 2005.
3. Санжаева Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 1993. – С. 90-114.
4. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984. – №4. – С. 65.
5. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1989. – С. 9-12.

## **ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Доронина Наталья Николаевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* в данной статье представлен анализ личностного и профессионального самоопределения старшеклассников. В исследовании приняли участие учащиеся 10-11 классов школ г. Белгорода. В ходе исследования выявлена связь между показателями профессионального и личностного самоопределения старшеклассников.

*Ключевые слова:* личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, деятельность, старший школьный возраст.

## **PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS**

**Doronina Natalia Nikolaevna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor of the Department  
of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article presents the analysis of personal and professional self-determination of senior pupils. Students of 10-11 grades of Belgorod schools took part in the study. The study revealed the relationship between the indicators of professional and personal self-determination of senior pupils.

*Key words:* personal self-determination, professional self-determination, activity, senior school age.

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 рис. 1 представлены средние значения показателей личностного самоопределения по каждому из классов.

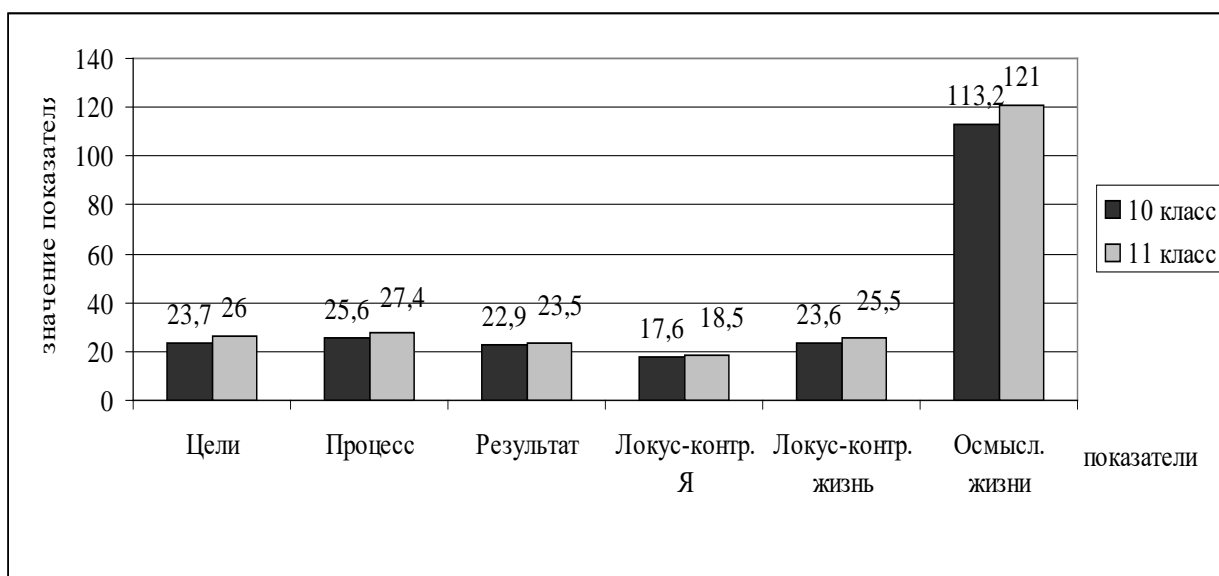


Рис.1. Выраженность показателей личностного самоопределения у учащихся 10 и 11 классов (ср. балл)

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).

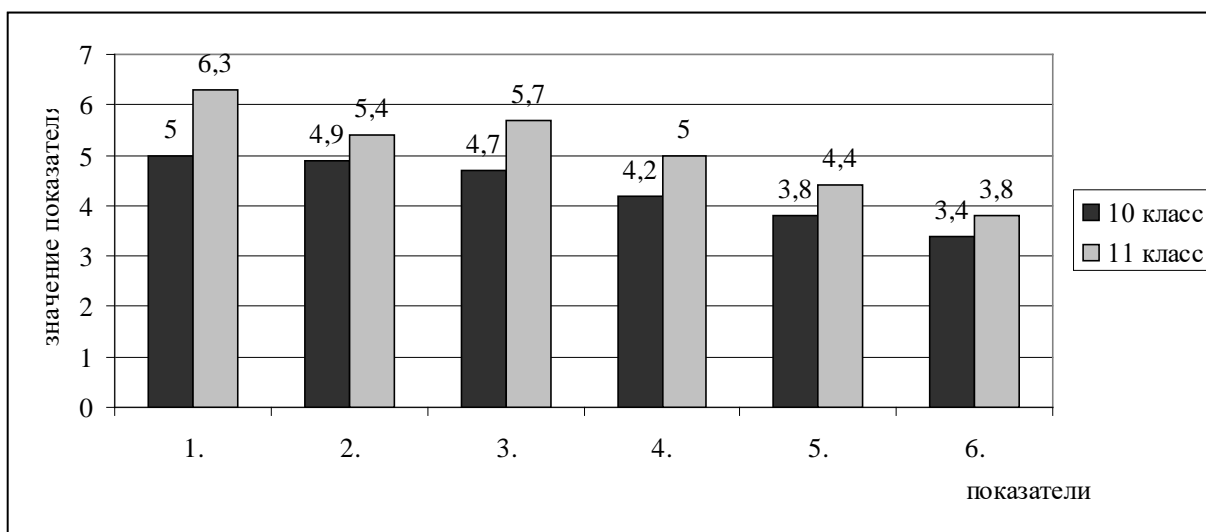


Рис 2. Выраженность профессиональных склонностей к определенным видам деятельности учащихся 10 и 11 класса (ср. балл)

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 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 статистически 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.

## **IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА И УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

### **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ**

**Овсяникова Елена Алексеевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* В статье представлен анализ результатов исследования ценностных ориентаций студентов, как фактора психологического благополучия студентов-психологов. Выделены основные типы ценностных ориентаций и распределение студентов по этим типам, изучены доминирующие типы поведения студентов в группе. Данные характеристики рассматриваются как важные факторы, влияющие на психологическое благополучие студентов.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентации, психологическое благополучие, типы поведения, факторы формирования психологического благополучия.

### **VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS AS THE FACTOR OF THEIR PSYCHOLOGICAL WELFARE**

**Ovsyanikova Elena Alekseevna**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age  
and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article analyzes the results of the study of students' value orientations as a factor of the psychological well-being of students-psychologists. The main types of value orientations and the distribution of students in these types are singled out, the dominant types of behavior of students in the group are studied. These characteristics are considered as important factors affecting the psychological well-being of students.

*Key words:* values, value orientations, psychological well-being, types of behavior, factors of the formation of psychological well-being.

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 (таблица). Нашей целью было разделение студентов на группы, отражающие их отношение к определенным ценностным типам.

Таблица

Распределение студентов с разными ценностными типами

<b>Типы ценностных ориентаций</b>	<b>Кол-во студентов (%)</b>
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.):

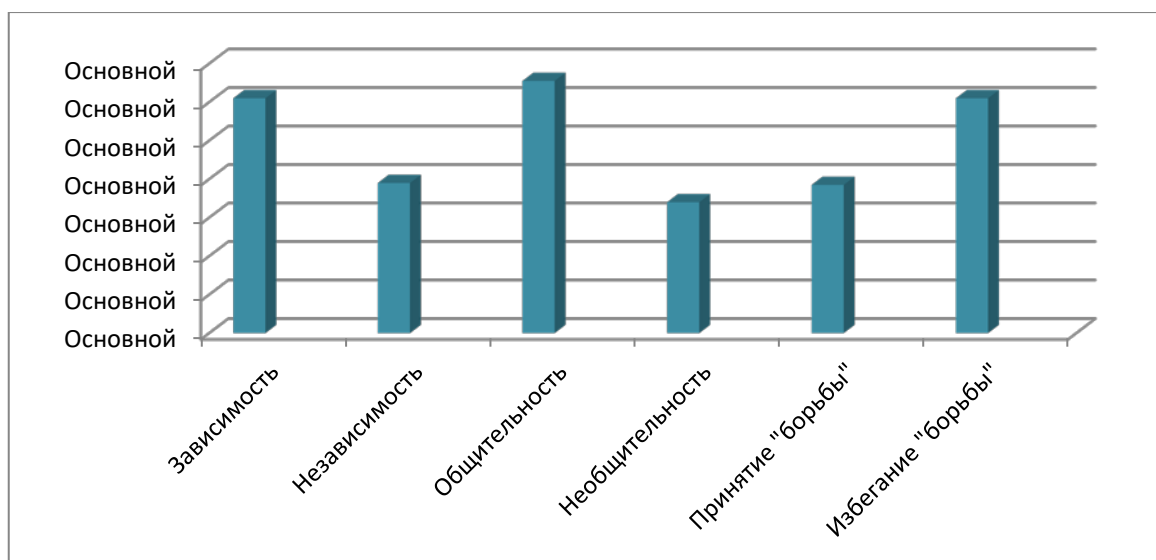


Рис. Распределение студентов с разными тенденциями поведения в группе (%)

Прежде всего, надо сказать, что ни в одной из тенденций число не приближенно 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 относятся:

- 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 // Almatater. – 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.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Худаева Майя Юрьевна**

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

*Аннотация:* В статье рассматриваются результаты изучения психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов, а также делается акцент на психологическом благополучии личности как одном из важнейших условий формирования данной характеристики профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие личности, психологическая готовность к профессиональной деятельности, студенты-психологи.

# PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSONALITY AS THE CONDITION OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

**Khudaeva Maya Yuryevna**

*Belgorod National Research University, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* in the article analyzes the results of studying psychological readiness for professional activity of students-psychologists, and also focuses on the psychological well-being of the personality as one of the most important conditions for the formation of this characteristic of professional activity.

*Keywords:* psychological well-being of the personality? psychological readiness for professional activity, students-psychologists.

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.).

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.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

**Годовникова Лариса Владимировна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* статья посвящена результатам исследования роли личностных особенностей педагога в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* личностные особенности, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

## PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS AND THEIR INFLUENCE ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

**Godovnikova Larisa Vladimirovna**

*Belgorod State National Research University,  
associate Professor, chair of age and social psychology, Belgorod, Russia*

*Annotation:* The article is devoted to the results of the study of the role of personal characteristics of the teacher in inclusive education of children with disabilities.

*Keywords:* personal characteristics, inclusive education, children with disabilities.

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 ДОО, 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 ДОО, 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 ДОО, 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 1, позволяет наглядно увидеть количественное соотношение воспитателей с разными типами направленности.

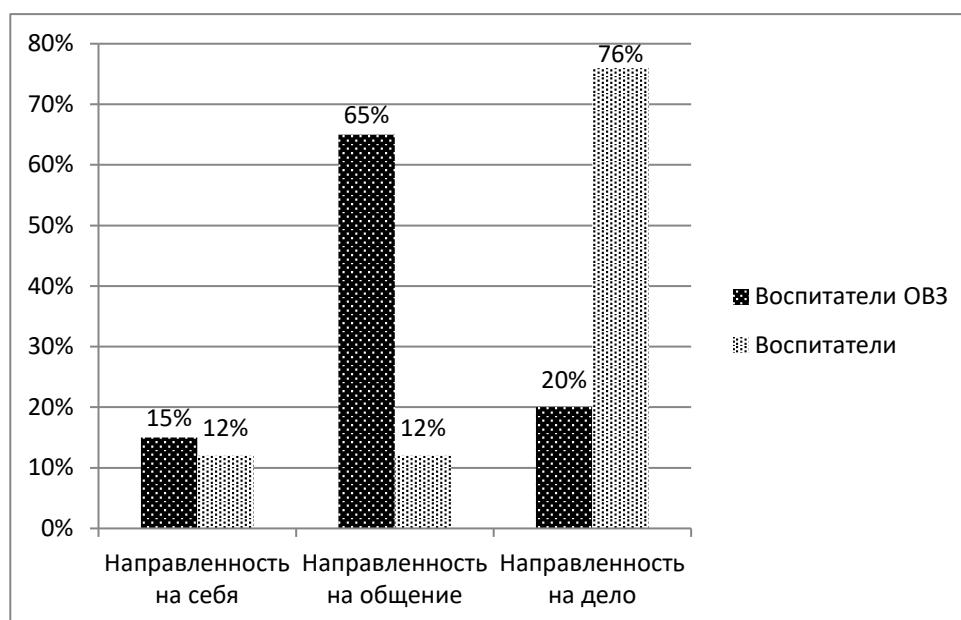


Рис. 1. Распределение воспитателей в зависимости от преобладающего типа направленности, %

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 2.

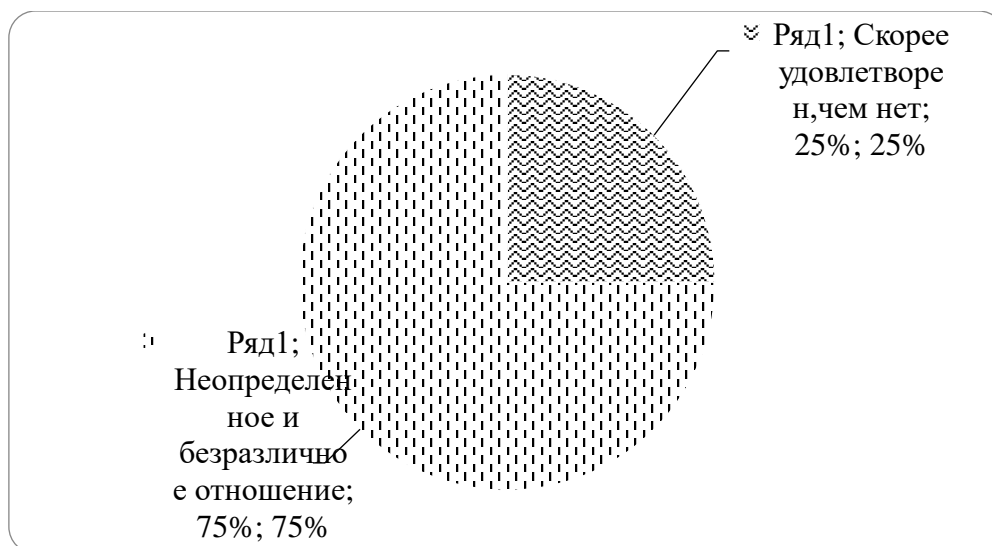


Рис. 2. Распределение педагогов по уровням удовлетворенности от работы в условиях инклюзивного образования, %

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 –  $\chi^2$ -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.

## **СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Балдина Ирина Владимировна**

*МБУДО «Юность», зам директора по УВР г. Белгород, Россия;*

**Грицаева Татьяна Васильевна**

*МБУДО «Юность», зам директора по УВР г. Белгород, Россия;*

**Медведева Зинаида Петровна**

*МБУДО «Юность», педагог-организатор г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* Анализ и синтез всех существующих подходов к исследованию психологического благополучия личности.

*Ключевые слова:* критерии, уровень, благополучие, структура, исследование.

## **THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

**Baldina Irina Vladimirovna**

*DOD, "Youth», the Deputy Director of OIA Belgorod, Russia;*

**Gritsaeva Tatiana Vasilevna**

*DOD, "Youth», the Deputy Director of OIA Belgorod, Russia;*

**Medvedev Zinaida Petrovna**

*DOD, "Youth», teacher-organizer Belgorod, Russia*

*Abstract:* Analysis and synthesis of all existing approaches to the study of psychological well-being.

*Keywords:* criteria, level, well-being, structure, research.



Понятие психологическое «благополучие» очень широко используется в медицинских, биологических и экономических науках, а также в педагогике. Значение самого слова «благополучие» очень неоднородно. В словаре С.И. Ожегова, значение слова благополучие – это спокойное состояние, близкое к счастью, без любого рода нарушений течения жизни, везение, получение желаемого. Благополучие символизирует счастье, хорошее физическое и психическое состояние. Сама проблема психологического комфорта и благополучия всегда рассматривается в контексте изучения и исследования состояния счастья, физического и психического благополучия, удовлетворенности качеством жизни. Самыми первыми считаются попытки описать состояние счастливого человека через определенный набор характеристик. Исследования показали, что уровень психологического благополучия и человеческого счастья определяется человеком в соответствии с его личной определенной системой сложившихся ценностей и во многом зависит от целей и понимания смысла жизни. Таким образом, никакой четкой структуры и точных критериев состояния психологического благополучия не существует, именно поэтому главной задачей исследований является изучение всех факторов, которые влияют на состояние психологического благополучия. В этом смысле одновременно с понятием психологического благополучия используется и термин качество жизни, который в свою очередь оценивает позитивные или негативные влияния социальных и психологических факторов. Очень часто само понятие психологического благополучия перекликается с понятием уровня удовлетворенности качеством жизни. Это основное понятие для сформировавшейся группы исследовательских подходов к изучению психологического благополучия и получившее название гедонистические подходы. Истоки таких подходов находятся в ранних научных исследованиях психологического благополучия, проводимые в 80-е годы Норманном Бранд Бурном, и заложивших основную теоретическую и методическую базу для исследований такого феномена в зарубежной педагогической психологии. Н. Брандбурн описал благополучие в конкретных терминах, которые отражают состояние полного счастья или полного несчастья, конкретного ощущения состояния удовлетворённости или нет своей жизнью. Он также показал, что и позитивный и негативный аффект они имеют абсолютно разную природу. Психологическое благополучие – это определенный баланс, который достигается через постоянное взаимодействие двух разных аффектов – позитивного и негативного и который всегда проявляется в виде ощущения состояния удовлетворенности или неудовлетворенности своей жизнью. Продолжая такого рода исследования в свете гедонистического подхода, Э. Динер ввел новое понятие «субъективного психологического благополучия», которое в свою очередь формируется из сугубо субъективной оценки уровня удовлетворенности своей жизнью, позитивного и негативного аффектов. Здесь идёт речь уже о когнитивной стороне субъективного само восприятия и психоэмоциональной стороне (плохое или хорошее настроение). Р.М. Шамионов, определяя психологическое благополучие как личное отношение человека к себе, своей жизни. Еще один подход к исследованиям психологического благополучия – эвдемонистический (полнота психологической самореализации). Самыми известными работами в рамках этого исследовательского направления считаются труды А. Вытурена, К. Роджера, К. Г. Юнга, М. Уходы. Они благополучие рассматривают многофакторное, как очень сложную психологическую взаимосвязь социальных и психологических факторов. Кэрл Риф определила психологическое благополучие как комплексное понятие и

выделила шесть компонентов: само восприятие, отношение с окружающими людьми, автономия, свое место в управлении окружающей средой, цели в жизни, личностный профессиональный рост. Самореализация напрямую связана с личной системой ценностей личности. Следовательно, для того, чтобы изучить психологическое благополучие необходимо обратиться к ценностно-мотивационной сфере жизни человека как определенной системе приоритетов для достижения состояния счастья, как субъективному критерию оценки результата.

Выделяется два самостоятельных подхода к научному исследованию благополучия, но очевидно, что есть и третий подход. Благополучие – это не только состояние личного психологического счастья, но и, конечно, отсутствие всякого рода негатива, хорошее физическое и психотическое состояние человека. Физическое состояние в исследованиях благополучия как правило не учитывают, хотя очевидно, что есть связь психологического благополучия с физическим здоровьем. Значит благополучие – это прежде всего отсутствие каких – либо заболеваний, эмоциональных переживаний [1].

Анализ и синтез всех существующих подходов к исследованию психологического благополучия позволил сделать такие выводы

1. Благополучие необходимо понимать, как интегральное состояние человека, объединяющее в себе физический, психический, социальный аспекты, ведущие к удовлетворенности качеством жизни.

2. Достичь психологического благополучия раз и навсегда не реально. Это процесс динамичный.

3. В основе психологического благополучия лежит принцип постоянной личной активности самого человека. Нельзя быть пассивным и психологического благополучным одновременно. Обобщив разные аспекты психологического благополучия, можно выделить его основные составляющие:

1. Удовлетворенность уровнем своей жизни.

2. Отсутствие каких – либо негативных эмоциональных переживаний.

3. Осознание смысла жизни.

4. Умение правильно использовать уже имеющиеся личные возможности для достижения своих целей. умение брать на себя ответственность за происходящие события, принимать позитивный и негативный опыт как следствие своих поступков и действий.

5. Человек не может быть счастлив в одиночестве.

6. Уверенность в своих силах.

Однако ни хорошее физическое здоровье, ни отличное материальное положение сами по себе зачастую не дают ощущение состояния счастья, а значит и психологического благополучия. Таким образом психологического благополучие – это вопрос перцепции духовной жизни, личного отношения к какой-то ситуации.

#### **Библиографический список**

1. Бодров, В.А. Психология и надежность [Текст]. / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М.: Институт психологии РАН, 1998.

## **V. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **ЗАВИСИМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**Пчелкина Евгения Петровна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент, к. социол. н., доцент кафедры общей  
и клинической психологии, г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье рассматривается зависимость студентов как фактор риска и индикатор психологической безопасности образовательной среды вуза; анализируется проблема зависимости студентов вуза, важность ее мониторинга и профилактики в студенческой среде.

*Ключевые слова:* психологическая безопасность, образовательная среда вуза, психологическая безопасность среды и личности, студенческая молодежь, зависимость, профилактика зависимости студентов.

### **DEPENDENCE OF STUDENTS AS A FACTOR OF THE RISK OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION**

**Pchelkina Evgenia Petrovna**

*Belgorod State National Research University, Associate Professor, Candidate  
of Sociology. Associate Professor, Chair of General and Clinical Psychology,  
Belgorod, Russia*

*Abstract:* the article examines students' dependence as a risk factor and an indicator of the psychological security of the educational environment of the university; the problem of students' dependence is analyzed, the importance of its monitoring and prevention in the student environment.

*Key words:* psychological security, educational environment of the university, psychological security of the environment and personality, student youth, dependence, prevention of students' dependence.

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 / И.А. Баева: Монография. Санкт-Петербург, 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/styudenty.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.

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НИУ «БелГУ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Сазонов Дмитрий Николаевич*

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», руководитель Психологической службы, старший преподаватель  
кафедры возрастной и социальной психологии, Белгород, Россия*

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

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

## **EXPERIENCE OF FOUNDING A COUNSELING CENTER AT MODERN UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF BELGOROD STATE UNIVERSITY)**

**Sazonov Dmitry Nikolaevich**

*Belgorod State National Research University, Head of Counseling Center,  
Senior Lecturer, Belgorod, Russia*

*Abstract:* The article deals with the model of a Counseling center at modern university and describes the experience of its founding. Counseling center's key activities are identified, problems and major requirements towards its operation are specified, characteristics of modern students are described, students key features in terms of disadaptation are presented.



*Keywords:* counseling center at modern university, modern student' identity, counselor at the counseling center, students' counseling center, disadaptation problem at higher school.

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 «держат 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 командных 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 среди молодёжи 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.

## **НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Панич Ольга Евгеньевна**

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,  
Белгород, Россия*

*Аннотация:* в статье представлены результаты вербального ассоциативного эксперимента, эмпирическим объектом которого выступили 46 студентов, инженерной, педагогической и управленческой специальностей, реакции студентов первого, третьего и пятого курсов группировались по направленности (знаку оценивания) на позитивные, негативные и нейтральные, и сравнивались.

*Ключевые слова:* этнические стереотипы, вербальный ассоциативный эксперимент, юноши.

## **ORIENTATION OF ETHNIC STEREOTYPES OF STUDENTS IN THE COURSE OF INTERETHNIC INTERACTION**

***Panich Olga Evgenyevna***

*Belgorod State National Research University, Associate Professor  
of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

*Abstract:* Results of a verbal associative experiment as which empirical object 46 students engineering, pedagogical and administrative specialties have acted are presented in article, reactions of students of the first, third and fifth courses were grouped in orientation (the sign of estimation) on positive, negative and neutral, and compared.

*Keywords:* ethnic stereotypes, verbal associative experiment, young men.

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 1.

Таблица 1

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 2.

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 2

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
сумма	4,28	5,1	5,15	4,36	4,7	4,99

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 – Еврознак, 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. Крокинская, Ю.А. Поссель. – СПб.: Питер, 2005.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998.

## **НАСЛЕДОВАНИЕ СТРЕСОУСТОЙЧИВОСТИ И ИМПУЛЬСИВНОСТИ**

**Сидоренко Любовь Леонидовна**

*Медицинский колледж Медицинского института НИУ «БелГУ»,  
кандидат биологических наук, преподаватель, г. Белгород, Россия;*

**Жучкова Инна Александровна**

*Медицинский колледж Медицинского института НИУ «БелГУ», преподаватель,  
г. Белгород, Россия*

*Аннотация:* В статье показано изучение влияния наследственности и средовых факторов на стрессоустойчивость и импульсивность студентов медицинского колледжа, использование евгенических подходов в изучении психо-эмоциональных характеристик личности.

*Ключевые слова:* стрессоустойчивость, импульсивность, эмоциональные контакты, генеалогический метод, родословная, самоконтроль, самообладание.

## INHERITANCE OF STRESS TOLERANCE AND IMPULSIVENESS

**Sidorenko Lyubov Leonidovna**

Medical College of the Medical University of NRU "BelSU",  
Candidate of Biological Sciences, lecturer, Belgorod, Russian Federation;

**Zhuchkova Inna Aleksandrovna**

Medical College of the Medical University of NRU "BelSU",  
teacher, Belgorod, Russian Federation

*Annotation:* The article shows the research of the influence of heredity and environmental factors on stress resistance and impulsiveness of Medical College students, the use of eugenic approaches in the study of psycho-emotional characteristics of the individual.

*Key words:* stress resistance, impulsiveness, emotional contacts, genealogical method, genealogy, self-control, self-restraint.

Современные биотехнологии и практики здравоохранения способствуют возрождению новых идей евгенического движения. Ребенок наследует многие врожденные свойства и инстинкты, относящиеся к группе безусловных рефлексов (по И.П. Павлову), по наследству могут передаваться и особенности протекания психических процессов. Проявление наследственности, кроме того, находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания. Наследственные возможности растущего человека реализуются в качества личности только в процессе социальной жизни в обществе, в том числе в профессиональной деятельности. При этом общество других людей позволяет проверить избранный способ поведения и характер реакций на сложную и опасную обстановку [3, с. 127]. Социум требует от человека быть здоровым, энергичным, предприимчивым и эмоционально стабильным. В этом случае, он сможет быть успешным в личных и профессиональных аспектах жизни. Мы исследовали проявления стрессоустойчивости и импульсивности у студентов Медицинского колледжа Медицинского института НИУ «БелГУ» и членов их семей. Рассмотрено положение, что психоэмоциональная гармония повышает качество мышления, результативность деятельности, что невосприимчивость к стрессу способствует эффективности человека как профессионала, стимулирует чувство удовлетворенности и улучшает физическое самочувствие.

Представление о том, как наследуются и проявляются реакции человека на стрессогенные ситуации в обществе, при контактах с людьми, в том числе, как учитывать психические особенности будущих медицинских работников, необходимые в профессиональной деятельности, составляет актуальность данной работы. В отечественной психологии исследования по данной проблеме носят разрозненный и фрагментарный характер. Уникальность и новизна исследования в том, что оно проведено среди студентов медицинского колледжа и их ближайшего окружения, полученные данные будут способствовать повышению компетентности будущих медицинских работников среднего звена, психологическая стойкость которых имеет решающее значение для профессионального мастерства. Также результаты исследования могут способствовать решению прикладных задач медико-генетического консультирования: студенты, создавая семью в дальнейшем, опираясь на эти знания,



будут осознанно выбирать спутника жизни, понимая какие качества хотят видеть в собственных детях. В этом и заключается планирование семьи.

Цель работы: определить наследование стрессоустойчивости и импульсивности студентов, с учётом важности их влияния на психику и профессиональные компетенции будущих медицинских работников, а также изучить плюсы и минусы использования евгенических основ в генеалогических исследованиях.

Задачи:

- 1) Изучить литературу по данной теме.
- 2) Провести тестирование студентов медицинского колледжа и членов их семей на уровне стрессоустойчивости и импульсивности.
- 3) Проанализировать полученные данные и на их основе составить предложения, которые помогут будущим медицинским работникам преодолевать профессиональную деформацию и трансфер на них эмоционального состояния пациента.

Предмет исследования – родословные студентов медицинского колледжа медицинского института НИУ «БелГУ».

Методы исследования: теоретический анализ литературы по данной теме, тестирование, статистические методы исследования, генеалогический метод.

Гипотеза: уровень стрессоустойчивости и импульсивности имеет наследственную зависимость с показателями таковых у родителей, но навыки антистрессового поведения возможно развивать, вырабатывая перманентную устойчивость к воздействию стрессоров.

База исследования: Медицинский колледж медицинского института НИУ «БелГУ».

Клиническая деятельность требует от медицинского работника не только глубокого знания своей специальности и лечебных манипуляций, но и разносторонней культуры, широты интеллекта, особых навыков поведения при контакте с больными. Особенно это касается работы медсестры, акушерки и фельдшера, зачастую играющих роль промежуточного звена между врачом и пациентом. Если фельдшер, акушерка или сестра выполняют свои обязанности автоматически, ограничиваясь выдачей лекарств, проведением инъекций, измерением температуры и прочими манипуляциями, то при всей их важности и необходимости на первый план выступает лишь технический подход. К сожалению, в такой ситуации отсутствует благоприятное психологическое воздействие, в котором больной человек нуждается в не меньшей степени. О психологической работе с больным можно говорить лишь тогда, когда медработник обладает психологическими навыками ухода за пациентом и эмоциональной устойчивостью. Эмоциональная устойчивость представляет собой способность человека выдерживать стрессовые нагрузки без негативных последствий для здоровья [2, с.147].

Шерон Мельник – эксперт по стрессоустойчивости из Гарвардской медицинской школы, в своей книге, утверждает, что под воздействием стресса, человек теряет возможность трезво мыслить, справляться с гневом и теряет уверенность в себе. Под стрессом подразумевается механизм нагрузок, воздействие социальных факторов, и все, что может мешать комфорту человека. [4, с.94].

Ряд авторов – М.И. Дьяченко, Я. Рейковский, свойство эмоциональной устойчивости связывают с характеристиками темперамента, которые оказывают определенное влияние в основном на реактивность и силу эмоциональных переживаний и проявлений, а не на их содержание. Другие исследователи – В.А. Марищук, Е.А. Милерян, считают эмоциональную устойчивость проявлением

волевых характеристик личности и способностью управлять возникающими эмоциями при выполнении деятельности [5,с.187].

Импульсивность – особенность поведения, также зависящая от темперамента, заключается в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. В итоге снижается продуктивный потенциал, сужаются возможности полноценного общения, деформируется личностное развитие. Зависит ли это качество от генов?

«Мы знаем, что передача такой черты характера как импульсивность – это генетическое воздействие», – писал Дэвид Голдман. Ученые обнаружили мутации на гене под названием HTR2B, который связан с импульсивным и агрессивным поведением. Этот ген содержит так называемые «инструкции» поиска рецепторов серотонина по всему мозгу. Особенно их много в лобной доле, где сконцентрированы нити управления самоконтролем и которая является ключевой точкой управления импульсивным поведением. Ученые вывели специальную линию мышей, не имеющих гена HTR2B. Эти грызуны показали более высокую склонность к импульсивному поведению, чем их нормальные собратья, попадая в незнакомую ситуацию, или сталкиваясь с ранее неизвестными объектами. Мутация в HTR2B – это генетический стоп-кран, который останавливает генную транскрипцию и предотвращает экспрессию рецептора серотонина. В итоге, рецепторы серотонина не работают должным образом

По учению И.П. Павлова, уровни импульсивности образуют физиологическую основу темперамента. Но значительные различия в поведении людей, обусловленные свойствами их темпераментов, есть даже у кровных братьев и сестер, у близнецов, живущих бок о бок.

Психологи считают проявление импульсивности как результат неразрешенных в детстве проблем: слишком строгие родители, запреты, требование от активного ребенка сдержанности и спокойствия в дальнейшем перерастут в несоответствие внешнего воспитанного и внутреннего природного, и имеют все шансы перейти в душевный раздрой богатой на эмоции личности. Обобщая, можно предположить, что импульсивность как психоэмоциональное качество личности – это результат наследственной предрасположенности и средовых факторов воспитания, а также следствие навыков общения.

В результате исследований было установлено, что импульсивность, относительно легко возникая, в дальнейшем становится очень стойким образованием, с большим трудом поддающееся переучиванию. Причем она может способствовать выработке, как положительных качеств, так и отрицательных, таких, например, как агрессия. По мнению О.Х. Маурера, импульсивность наряду с другими предвосхищающими эмоциями (надеждой, разочарованием, обидой) оказывает решающее влияние на выбор, следовательно, на дальнейшее закрепление способов поведения. В любом случае следует помнить: импульсивность – не болезнь с критическим диагнозом, а эмоциональное и психическое состояние личности, которое под влиянием обстоятельств и окружения может возникнуть в каждом. Импульсивность в зависимости от ситуации становится защитой или переходит в нападение и агрессию. Она внезапно возникает, легко провоцируется, но подчиняется контролю, в случае работы над собственным поведением.

Студенческие годы – это сложный этап в жизни человека. На этом этапе окончательно формируется не только физическое, но и психическое развитие человека, формируется личность студента и направление его дальнейшей жизни.

Самое главное для студента чтобы он мог ощущать себя значимым, общаться с людьми и эти отношения были продуктивными, качественные. Характерной особенностью студенческого возраста является потребность в достижениях. В противном случае возможны невротизация, уход в болезнь. Замкнутый, малообщительный, постоянно ожидающий неудачу во всем человек не может чувствовать себя достаточно комфортно и стать хорошим профессионалом. Высокий уровень импульсивности и низкий уровень стрессоустойчивости может помешать успешно пройти этот этап в жизни человека.

Поэтому мы исследовали стрессоустойчивость и реакцию студентов на факторы стрессогенной окружающей среды. Для проведения тестирования мы выбрали методику Е.А. Тарасова «Выявление степени стрессоустойчивости», а также использовали генеалогический метод. В тестировании были задействованы 70 респондентов обоих полов в возрасте от 18 до 35 лет и старше, 46 человек - студенты медицинского колледжа НИУ «БелГУ». В ходе сбора данных, респонденты охотно шли на контакт и проявляли активность и желание пройти тестирование.

На основании обработки полученных данных мы выявили уровни стрессоустойчивости, данные представлены на рис. 1.

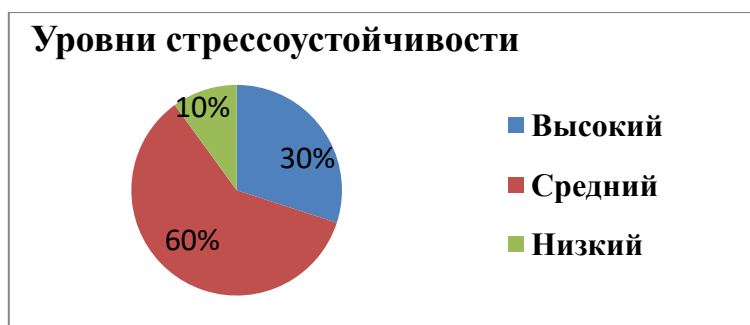


Рис.1. Уровни стрессоустойчивости

Согласно проведенному исследованию мы выявили, что 21 участник имеет высокий уровень стрессоустойчивости, что составляет 30 %, семь человек обладают низким уровнем, что составляет 10%, и большая часть респондентов имеет средний уровень стрессоустойчивости – 42 человека, или 60% соответственно. Количество женщин и мужчин при проведении тестирования было одинаковым, по 35 человек.

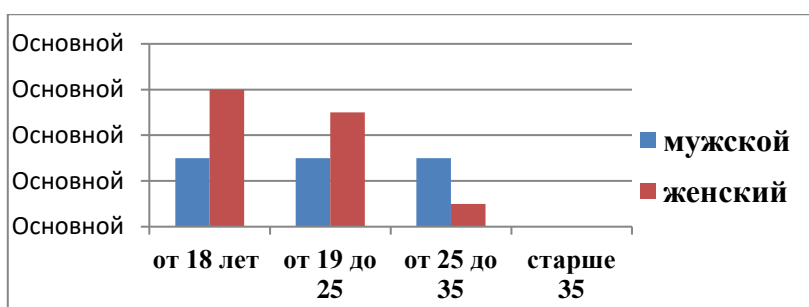


Рис.2. Высокий уровень стрессоустойчивости по полу

На рисунке 2 можно заметить, что высоким уровнем стрессоустойчивости обладают респонденты в возрасте от 18 до 35 лет. Участники тестирования женского пола также показали более высокий уровень стрессоустойчивости. Респонденты

старше 35 лет обладают более низкой стрессоустойчивостью. Низкий уровень её показали и респонденты-мужчины.

По данным на рисунке 3 мы можем проследить, что мужчины в возрасте от 19 лет до 35 обладают большей стрессоустойчивостью, нежели женщины в этом же возрасте. Очевидно, сказывается гендерная составляющая воспитания, желание мужчин «сохранять лицо» в раздражающих их ситуациях.

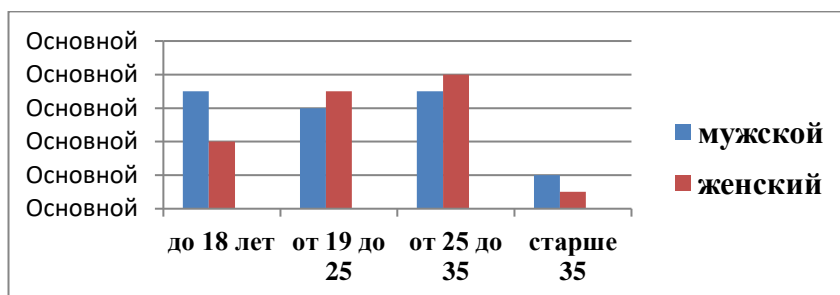


Рис.3. Средний уровень стрессоустойчивости по полу

Мы выявили, что менее устойчивы к стрессовым ситуациям женщины, что подтверждает гистограмма на рисунке 4. Общеизвестный факт о меньшей, чем у мужчин, стабильности женской психики.

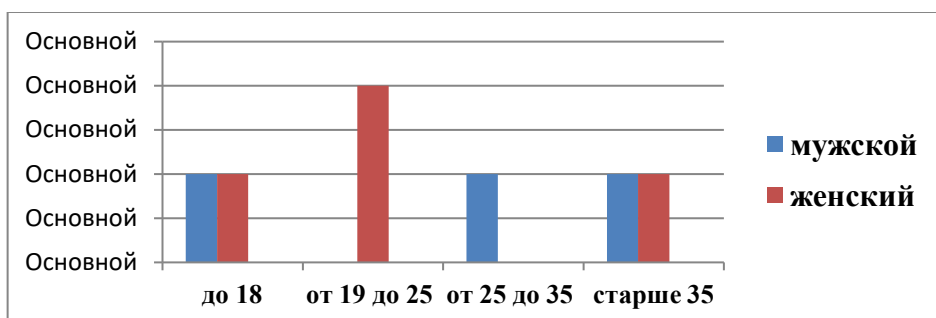


Рис.4. Низкий уровень стрессоустойчивости по полу

Из всех респондентов, которые прошли тестирование, мужчины в возрасте от 19 до 25 лет вообще не имеют низкого уровня стрессоустойчивости, у них либо средний, либо высокий уровень. То есть, мужчины в этом возрасте способны контролировать свои стрессогенные эмоции. Женщины в возрасте от 25 до 35 лет также обладают либо средней, либо высокой стрессоустойчивостью, т.е. респонденток с низкой стрессоустойчивостью нет. В этом возрасте женщины меньше поддаются стрессогенным воздействиям и способны контролировать свои эмоции.

В результате проведения исследовательской работы мы выявили, что степень сопротивляемости стрессу (стрессоустойчивость) участников может зависеть от пола и от возраста. Можно сделать вывод, что в общем уровень стрессоустойчивости женщин более высокий, чем у мужчин. Кроме того, мы проследили, что женщины более подвержены стрессовым ситуациям в возрасте до 25 лет, потом их стрессоустойчивость возрастает, но вновь меняется в сторону уменьшения, когда женщины становятся старше, после 35 лет. Мы выяснили, что самый высокий уровень стрессоустойчивости имеют женщины от 19 до 25 лет, а мужчины от 25 до 35 лет.

Исследование импульсивности проводили на основе генеалогического метода и разработанного психологом В.А. Лосенковым теста-опросника, состоящего из

20 вопросов. В тестировании участвовало 14 семей – всего 98 человек. Студенты – молодые люди, возраст которых в основном составил 21 год, они представляли третье поколение исследуемых семей.

Были построены схемы родословных с указанием признака – показателя импульсивности для каждого объекта исследования. Во всех 14 родословных показано, что импульсивность, так или иначе, наследуется пробандом напрямую от предков, либо от родителей, либо через поколение. Средний уровень импульсивности передан по наследству 31 респонденту (что составило 31,6% исследуемых), и высокий уровень импульсивности – 20-ти респондентам (20,4% исследуемых). Исходя из анализа родословных, можно говорить о высокой степени вероятности передачи по наследству признака «импульсивность».

В процессе обработки результатов подсчитывали величину показателя импульсивности, представляющей сумму баллов, набранную по шкалам всего тест-опросника (таблица). Только 25 человек из 98 опрошенных обладают высокой степенью импульсивность, что составляет 25,5% от проходивших тестирование. Высокая импульсивность у 25 человек – 25,5% соответственно; а средний уровень импульсивности у 54 человек – 55,1% опрошенных. Наибольшее количество человек из опрошенных – 35, в первом поколении характеризуются средней импульсивностью, что может быть обусловлено не только возрастом, образованием и т.п., но и умением контролировать себя в связи с приобретенным жизненным опытом. Низкая импульсивность у 19 человек из родословных, что соответствует 19,4%.

Таблица

Уровни импульсивности исследуемых

Пробанды	Возраст, лет	Уровни импульсивности						
		личный	отец	мать	дедушка по отцу	бабушка по отцу	дедушка по матери	бабушка по матери
1.	21	54	36	35	высокая	средняя	средняя	средняя
2.	21	53	40	34	низкая	средняя	высокая	низкая
3.	19	45	43	45	средняя	средняя	средняя	низкая
4.	21	42	42	44	средняя	средняя	средняя	средняя
5.	20	42	34	65	средняя	низкая	высокая	низкая
6.	22	66	64	35	высокая	средняя	средняя	высокая
7.	21	61	64	61	высокая	средняя	низкая	средняя
8.	21	36	46	33	высокая	высокая	средняя	средняя
9.	21	66	45	62	средняя	высокая	средняя	средняя
10.	21	62	41	66	высокая	средняя	средняя	средняя
11.	21	36	46	33	средняя	высокая	средняя	средняя
12.	21	52	42	54	средняя	средняя	средняя	средняя
13.	21	53	40	34	низкая	средняя	средняя	низкая
14.	21	70	35	64	средняя	высокая	средняя	высокая

По результатам исследования показателей импульсивности построены диаграммы, отражающие соотношение уровней импульсивности в трёх поколениях родословных (рис. 6).

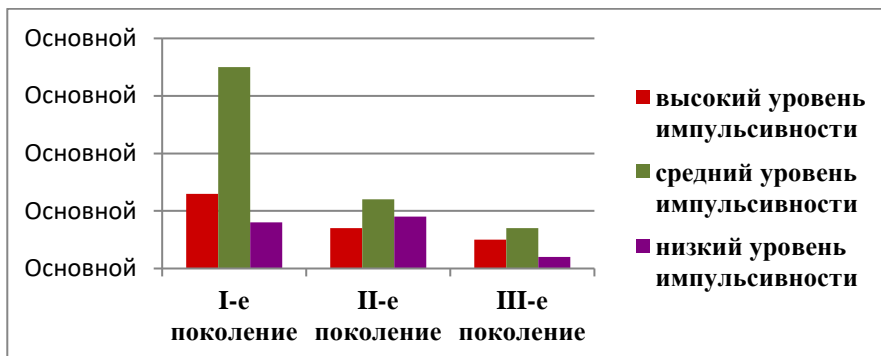


Рис. 6. Уровни импульсивности в трех поколениях

На диаграммах видно, что наибольшие показатели среднего уровня импульсивности у первого поколения в родословных, т.е. у бабушек и дедушек студентов-пробандов.

Наибольший показатель низкой импульсивности у второго поколения в родословных, которое соответствует родителям пробандов, а у самих пробандов (студентов) – самый большой показатель высокого уровня импульсивности (рис. 7). Показатели импульсивности в удельном весе, соотносительно с количеством человек в каждом поколении, представлены на диаграммах.



Рис. 7. Уровни импульсивности в трех поколениях

Анализ характеристики импульсивности по полу отражает следующую картину: в среднем у мужчин показатели импульсивности оказались выше во всех трёх поколениях, с наибольшим показателем в первом.

Женщины проявляют наименьшую импульсивность во втором поколении респондентов, которое соответствует родителям студентов-пробандов. Наиболее высокая импульсивность у представителей как женского, так и мужского пола в третьем поколении, т. е. у студентов.

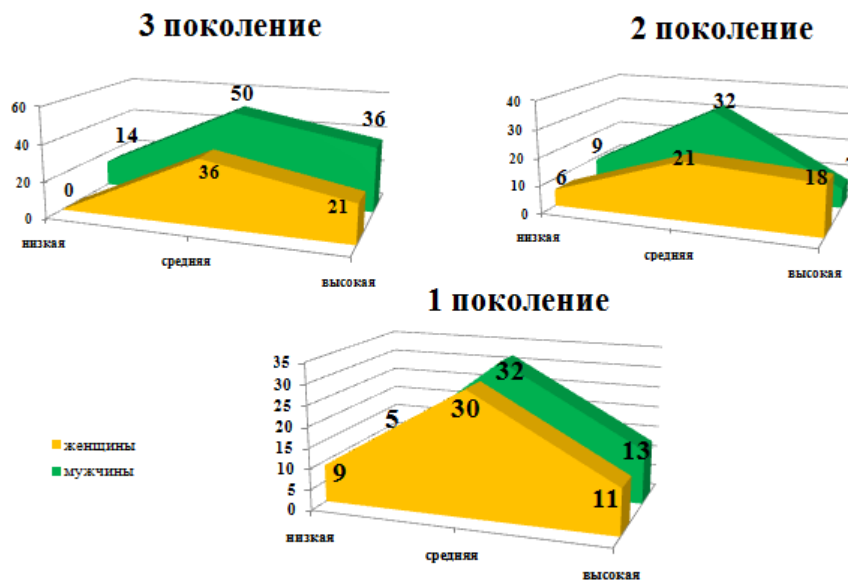


Рис. 8. Уровни импульсивности в трех поколениях

Стрессоустойчивость и импульсивность в основном передаются по наследству и зависят от свойств нервной системы человека. В процессе развития характера эти свойства личности претерпевают изменения, ими можно научиться управлять. В семьях, где знают о своих уровнях импульсивности и вероятности наследования её детьми, можно рекомендовать некоторые меры для того, чтобы «обуздать» свои импульсы в поведении. Стрессоустойчивость, самоконтроль и самообладание, преобладание высших мотивов поведения над низшими для достижения социально значимых целей определяют качество человеческого поведения.

Мы намерены продолжать изучать влияние стрессоустойчивости на формирование личностных характеристик, исследовать импульсивность студентов, которые получают профессию медицинского работника. Результаты проекта могут быть использованы в подготовке специалистов со средним медицинским образованием, для уже работающего контингента, в целях коррекции личностных качеств, профилактики стрессовых ситуаций, снятия синдрома эмоционального выгорания и хронической усталости.

#### Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – 8-е изд. – М.: Академич. проект, 2013. – 496 с.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический проект, 2009.
3. Клейнман Пол. Психология. Люди, концепции, эксперименты / пер. с англ. О. Медведь; [науч. ред. В. Шульпин]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 272 с.

4. Мельник Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях, Издательство МИФ, 2014.
5. Полянцева О.И. Психология для средних медицинских учреждений, издание 7-е, доп. Ростов-на -Дону «Феникс», 2015.
6. Руденко А.М., Самыгин С.И., Психология для медицинских колледжей 3-е издание. Ростов н/Д.: Феникс, 2015.
7. Шаповаленко И.В., Психология развития и возрастная психология. – М.: Юрайт, 2012. – 576 с.

Статьи представлены в авторской редакции

Подписано в печать 20.09.2018. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л.7,44. Тираж 100 экз. Заказ 246.  
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ООО «Эпицентр»  
308010, г. Белгород, ул. Б. Хмельницкого, д. 135, офис 1